

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

**LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA:
UN PROCESO DE FORMALIZACIÓN
DEL SABER NOSÓTRICO.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

Jorge Juan Ruiz Cuesta.

TUTORIA

María Isabel Belausteguigoitia Ríos.

MÉXICO D.F., ABRIL, 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS.

A todos los que colaboraron directa o indirectamente en la elaboración de esta tesis.

En primer lugar a las comunidades zapatistas de Chiapas y concretamente al Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón, por permitirme entrar en su sueño y compartir este despertar, al menos en su dimensión académica.

En segundo lugar a la memoria de Carlos Lenkersdorf, que me suministró el sustrato conceptual del NOSOTROS así como la sugerencia y el aliento inicial para acometer este reto.

En tercer lugar, al Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por todo el apoyo recibido durante mi formación en el doctorado. A cada uno de los maestros y maestras que hicieron posible el enriquecimiento de este trabajo y concretamente a mi directora de tesis, María Isabel Belausteguigoitia, por permitirme pensar de otra forma el zapatismo a través de los seminarios impartidos en el ámbito del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). A los lectores del comité tutorial, por las observaciones en sus diferentes fases de redacción y por la comprensión respecto a las limitaciones de la misma.

Y un agradecimiento especial a mi familia, por apoyarme en todo momento pese a los largos períodos de separación.

Por último a todos los zapatistas de corazón cuyo deseo es despertar soñando.

A todos-as, gracias. Gracias de Corazón.

I: PRESENTACIONES Y RECORRIDOS -----11.

1, INTRODUCCIÓN.

2. PRESENTACIONES GENERALES DE LA TESIS.

2.1. Un plural que aspira al NOSOTROS.

2.2. Presentaciones y recorridos.

2.2.1. Recorrido teórico-temático.

2.2.2. Recorrido personal.

**II: PROBLEMAS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL ANÁLISIS
SOCIOEDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA -----43.**

1. INTRODUCCIÓN.

2. MODELOS EDUCATIVOS Y MODELOS CULTURALES.

3. EL MODELO EDUCATIVO OCCIDENTAL: EVOLUCIÓN Y CRISIS.

3.1. Crisis de los paradigmas.

3.2. Universalización de la razón instrumental eurocéntrica.

3.3. Pensamiento binario y separación tradicional de las ciencias sociales.

3.4. La distancia entre lo que se dice y lo que se hace.

3.5. Conclusiones.

4. CRISIS DE VALORES Y EDUCACIÓN.

III: MODELOS CULTURALES Y MODELOS EDUCATIVOS-----70.

1. INTRODUCCIÓN.
2. BREVE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DEL MODELO EDUCATIVO OCCIDENTAL.
3. LA APARICIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS CRÍTICOS DENTRO DEL MODELO OCCIDENTAL.
4. LOS MODELOS EDUCATIVOS DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA.
 - 4.1. Modelo de educación como molde.
 - 4.2. Modelo de educación como enseñanza.
 - 4.3. Modelo de educación como libre desarrollo.
 - 4.4. Modelo de educación como iniciación.
5. EL MODELO ESTATAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.
6. UNA RESPUESTA A ESTAS CRISIS DESDE LA CULTURA MAYA.

IV: CULTURA Y RESISTENCIA CULTURAL. -----94.

1. INTRODUCCIÓN.
2. CULTURA.
 - 2.1. Cultura y culturas.
 - 2.2. La cultura en crisis.
3. CULTURA Y TERRITORIO.
 - 3.1. Lo étnico, la etnicidad y la etnicización.

3.2. Cultura, identidad, territorio.

3.3. Culturas, pueblos y territorios.

3.4. Hacia un diálogo entre culturas.

4. INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y AUTONOMÍA INDÍGENA.

V: EL SUJETO ZAPATISTA Y LAS PRÁCTICAS DEL NOSOTROS. -----119.

1. EL SUJETO ZAPATISTA, ENTRE LA CRISIS ESTRUCTURAL

GENERALIZADA Y LA GLOBALIZACIÓN.

1.1. “Nuevos” sujetos sociales.

1.1.1. El “momento de la decisión” y el “Ya basta”.

1.1.2. Discurso e identidad.

1.2. El problema semiótico y la distancia cultural.

1.3. Nuevas crisis, nuevas posibilidades.

2. TECNOLOGÍAS DEL YO Y PRÁCTICAS DEL NOSOTROS.

2.1. Hermenéutica y tecnologías del sujeto occidental.

2.2. La paradoja del sujeto convertido en objeto.

2.3. El “ser para sí” y el “ser para el NOSOTROS”.

3. PRACTICAS DEL NOSOTROS.

3.1. Prácticas del sistema de signos.

3.1.1. Pluralidad de sujetos en sentido lingüístico.

3.1.2. Pluralidad de sujetos en sentido socio-político.

3.2. Prácticas del sistema de pensamiento holístico.

3.3. Prácticas de la escucha.

3.4. Prácticas del CONSENSO.

3.4.1. Concepto de autoridad.

3.4.2. La práctica de la asamblea y la importancia del acuerdo.

3.5. El “dispositivo” religioso.

3.6. El “dispositivo” mitológico.

3.7. Prácticas sociales (de poder y de socialización): Implicaciones del NOSOTROS en la vida comunitaria.

3.7.1. El comportamiento “modélico” o la persona “ejemplar”.

3.7.2. Justicia.

3.7.3. Prácticas de producción (tierra y trabajo).

3.7.4. El sentido crítico y autocrítico.

3.7.5. Prácticas de socialización comunitaria

3.7.6. Objetivo social: jlekilaltik o “sociedad justa”.

3.8. Prácticas del NOSOTROS en educación.

3.8.1. El saber del trabajo.

3.8.2. Prácticas del educador.

3.8.3. La educación que sabe escuchar.

3.8.4. ¿Para qué la Escuela en este contexto de nosotricación continua?.

3.8.5. La educación del NOSOTROS.

3.8.6. El enseñar/aprender nosótrico y su epistemología.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

VI: LO PARADÓJICO Y LO PEDAGÓGICO EN EL MOVIMIENTO ZAPATISTA. -----217.

1. INTRODUCCIÓN.

2. MICHEL FOUCAULT: LAS ENSEÑANZAS DE LO PARADÓJICO Y LA DISOLUCIÓN DE LAS FRONTERAS.

3. ANALISIS DE LAS PARADOJAS DE LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA A PARTIR DE “VIGILAR Y CASTIGAR”.

3.1. Premisas.

3.2. Las paradojas del castigo invisible. Del castigo corporal al dominio moral sobre el sujeto.

3.3. La paradoja del poder que se sutaliza, se oculta, se difumina, para fortalecerse.

3.4. Paradojas de la sociedad disciplinaria.

4. LO PARADÓJICO EN EL MOVIMIENTO ZAPATISTA: EL “SUSTRATO PEDAGÓGICO”.

4.1. La paradoja desde el punto de vista de la cultura del NOSOTROS: algunos ejemplos en espiral.

4.1.1. El enseñar aprendiendo, el mandar obedeciendo y el caminar preguntando: un esbozo de “genealogía” del movimiento zapatista.

4.1.2. Los aspectos críticos y autocríticos del NOSOTROS

4.1.3. La mujer en el ámbito nosótrico zapatista.

4.2. El NOSOTROS: ¿otro tipo de sociedad disciplinaria?.

5. EL MOVIMIENTO ZAPATISTA: UN MOVIMIENTO DE LUCHA PEDAGÓGICO.

5.1. Introducción y premisa: La epistemología del NOSOTROS, según Carlos Lenkersdorf.

- 5.1.1. El saber de nosotros.
- 5.1.2. El saber por nosotros.
- 5.1.3. El saber de la “república del NOSOTROS”.
- 5.1.4. El saber como conocer.
- 5.1.5. El saber como acordarse.
- 5.2. La metodología epistemológica del enseñar aprendiendo.
 - 5.2.1. La identificación ser-saber.
 - 5.2.2. Confluencias con la posmodernidad: holismo y teorías sobre Gaia.
 - 5.2.3. La función de la palabra.
 - 5.2.4. La función de la pregunta: el caminar preguntando.
 - 5.2.5. La función de la crítica.
 - 5.2.6. La función de la experiencia.

VII: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN ZAPATISTA. -----331.

1. INTRODUCCIÓN.

- 1.1. Premisas sobre el análisis del discurso.
- 1.2. Planteamiento teórico metodológico y perspectiva global.
- 1.3. Tipos de discurso que analizaremos en este capítulo.

2. ÁNGULO POLÍTICO: ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.

- 2.1. Acuerdos.
- 2.2. Pronunciamiento conjunto (documento 1).
- 2.3. Propuestas conjuntas (documento 2).

2.4. Efecto de los Acuerdos de San Andrés.

3. ANGULO ORGANIZATIVO: CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA.

3.1. Primera fase. Definición por oposición al modelo estatal de una pedagogía para la resistencia.

3.1.1. El sistema de educación zapatista de los Altos de Chiapas.

3.1.2. Mesa estudiantes y zapatismo. mensajes del Comandante Javier y la Comandante Rosalinda (27 de noviembre de 2003).

3.2. Segunda fase: Reorganización del sistema: el carácter intra e intercultural de la educación.

3.2.1. Quinta Parte. Una historia. (La historia del mandar obedeciendo contada por el Sub-comandante Marcos).

3.2.2. Comunicado/carta abierta (desmentido de la existencia de líderes en el proceso educativo).

4. ÁNGULO PEDAGÓGICO: PROYECTOS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS ZAPATISTAS.

Semillita del Sol.

5. LA EDUCACIÓN VERDADERA. (Acuerdos municipales de educación: el mandato comunitario).

5.1. Presentación del documento.

5.2. La educación verdadera: El eje demandas materias (el ángulo político).

5.3. Análisis.

5.3.1. Programa educativo que resulta.

5.3.2. Propuesta (personal) de programa educativo (según) acuerdos municipales de educación.

5.3.3. Propuesta para el bloque de Integración

5.3.4. Bloque de Conocimientos.

5.3.5. Acuerdos municipales sobre la capacitación a promotores de educación (Plan de trabajo, 2002).

5.3.6. Criterios de evaluación.

5.3.7. Aportaciones desde la interculturalidad.

VIII FINAL: EL DESPERTAR SOÑANDO-----402.

1. RECORRIDOS Y TRANSFORMACIONES EN EL PROCESO DE REDACCIÓN DE LA TESIS.

2, EL PODER DEL NOSOTROS Y EL SABER DEL CORAZÓN.

3. DESARROLLOS TEMÁTICOS POSIBLES.

IX. BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTACIÓN-----417.

CAPITULO I: PRESENTACIONES Y RECORRIDOS.

1. INTRODUCCIÓN.

El movimiento zapatista desde su aparición pública se ha convertido en uno de los movimientos socio-políticos indígenas más estudiados desde los campos de la sociología, la politología, la antropología, la historia y cualesquiera otras disciplinas sociales y humanas. Su emergencia como nuevo actor político en 1994 supuso una sorpresa y un reto para el Estado mexicano pero también para los estudios históricos, antropológicos, sociopolíticos, culturales, que lo saludaron y comenzaron a contemplar como una novedad muy importante para sus disciplinas y la señal de la irrupción de estos nuevos sujetos en los debates sobre la relación entre Estados y pueblos, entre derechos como el estatal y el indígena o los sucesivos fracasos históricos de los intentos de asimilación o aculturación colonial, estatal y supranacional. También su irrupción en los debates sobre sus derechos culturales, sociales,

políticos, económicos y humanos y su encaje no logrado aún en el orden estatal nacional e internacional, o en debates sobre diferentes concepciones de la cultura, la identidad, la territorialidad que tienen una presencia cada vez mayor en sociedades cada vez más preocupadas por lo intercultural.

En el ámbito de la educación, la irrupción zapatista, con la constitución de su propio sistema educativo autónomo, se propone como una opción práctica muy importante frente a la alternativa que diseñan los Estados para sus poblaciones indígenas (la educación bilingüe intercultural). Una opción a tener en cuenta puesto que es una de las pocas netamente indígena, construida por y para ellos, (aunque hayan aceptado colaboraciones externas), y que supone una respuesta enmarcada en una lucha integral por el reconocimiento de sus modos de organizarse y entender el mundo, enraizada en una rica y profunda concepción filosófica, ontológica, epistemológica, política, de saber y de poder que son fundamentales para entender no sólo su idiosincrasia cultural sino su discurso y sobre todo sus prácticas. Por eso nuestro análisis se va a centrar en comprender a fondo estas prácticas de socialización y subjetivación, pero también las prácticas económicas, religiosas, políticas, lingüísticas, jurídicas, sociales, educativas... que siguiendo los estudios sociolingüísticos de Carlos Lenkersdorf hemos denominado “prácticas del NOSOTROS”.

Nuestra tesis, dentro del contexto zapatista y desde su perspectiva cultural se centrará en los temas filosóficos, sociopolíticos y pedagógicos que atañen a la educación autónoma zapatista y nos pueden servir para explicarla. Destacaremos su diferente raíz cultural, su “otra lógica” y los diferentes principios educativos que conlleva porque nos ayudarán a entender mejor sus postulados y propuestas desde una perspectiva más reconocible para sus protagonistas. De hecho, todas estas concepciones tan diferentes de lo

pedagógico, de lo educativo, de las relaciones entre maestro-alumno y escuela-sociedad (o comunidad), servirán para mostrarnos sus distancias respecto del modelo occidental, pero también la existencia de ciertas zonas de confluencia y contacto. En cualquier caso el análisis de estos aspectos maya-zapatistas de lo pedagógico y lo educativo, nos servirán para comprender mejor el enraizamiento cultural de esas prácticas y sus efectos no plasmados en tratados pero sí en programas educativos concretos que nos muestran las raíces culturales profundas de los modos zapatistas en educación.

Con esta tesis, nos estamos planteando realizar un análisis de la escuela y la educación autónoma zapatista que no caiga ni en un academicismo euro-céntrico, ni en una mera recopilación etnográfica de estrategias pedagógicas, o en un análisis del discurso de las comunidades zapatistas en torno a su educación, aunque el resultado final llegue a contener varios de estos aspectos.

Partimos de una premisa fundamental: la de considerar el análisis de la educación autónoma en el marco de lo que consideramos el “modelo educativo zapatista”, diferente al “modelo educativo occidental”. Pese a lo discutible del término “modelo”, el tratamiento del sistema zapatista como tal, viene de la consideración de que es uno de los pocos propiamente indígenas, desarrollado por y para ellos, y viene a irrumpir con su práctica en el debate teórico que ha introducido el manejo estatal de la “interculturalidad educativa” en el ámbito pedagógico.

Considerar el sistema zapatista como “modelo”, pese a su posible problemática, es una apuesta consciente por destacar el carácter integral de los proyectos educativos que están implementando las comunidades zapatistas, así como el arraigo cultural y comunitario

en que sustentan su sistema educativo y las evidentes diferencias y contrastes que presenta su alternativa con el modelo occidental y su sub-modelo indígena intercultural bilingüe.

Para sustentar nuestra argumentación a partir de una definición concreta de lo que vamos a entender en este trabajo por “modelo educativo” acudimos a la definición de José Manuel Esteve¹, recogida en su libro *La Tercera Revolución educativa* (2003).

Llamo modelos educativos a esas concepciones globales de los fines de la educación, conformadas por un conjunto de creencias, conocimientos, valores, actitudes e ideas generales, sociales y políticas, a partir de las cuales se orienta la acción educativa (Esteve, 2003: 123).

Vemos así que el hecho de considerar el sistema educativo zapatista como modelo tiene una serie de implicaciones. Unas de carácter temático, pues nos obliga a enfocar la mirada hacia el *“conjunto de creencias, conocimientos, valores, actitudes e ideas generales, sociales y políticas, a partir de las que el sistema zapatista de educación orienta sus acciones educativas”*. Pero una concepción como esta también tiene implicaciones metodológicas, que nos obligan a enfocar nuestra atención hacia al menos tres aspectos fundamentales: 1) el concepto de educación, de sujeto y de sociedad que se tiene en las comunidades zapatistas, por ser imprescindible para conformar el modelo de educación que se quiere construir; 2) la organización del sistema educativo que se impulsa, acorde con el modelo de persona que se pretende formar; y 3) el tipo de estrategias pedagógicas que se utilizan, pues de la respuesta a estas cuestiones dependerá la caracterización que podamos hacer de tal modelo educativo en su integralidad.

¹ José Manuel Esteve Zarazaga: “En la actualidad forma parte del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.) para el Programa de Formación de Profesores en América Latina”, (http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Manuel_Esteve_Zarazaga).

Estos tres marcos, el filosófico, el organizativo y el didáctico, se corresponden con las tres partes o tres grandes bloques que proponemos en nuestra tesis para el análisis de la educación y la Escuela Autónoma Zapatista (E.A.Z.):

1. **Marco filosófico.** Para abordar este aspecto tomamos los estudios sociolingüísticos especialmente de Carlos Lenkersdorf (para la comunidad tojolabal) y de Antonio Paoli (para la comunidad tzeltal), como “puertas de entrada” a una cosmovisión que no es la nuestra. El análisis sociolingüístico nos permite conocer ciertas interioridades de la cultura maya en general y de la zapatista en particular, así como comparar las concepciones de una y otra cultura (la occidental y la maya/zapatista) sobre la educación, diferencias que consideramos muy importantes no para confrontarlas de un modo maniqueo, sino para entender el planteamiento educativo y escolar de las comunidades zapatistas.

Hemos tratado de desarrollar este bloque en un capítulo titulado “El sujeto zapatista y las prácticas del nosotros” (capítulo V), en el que, en una primera parte, hemos caracterizado la identidad zapatista como sujeto social: su irrupción pública en 1994, sus demandas entre las que figura la educación, el nuevo discurso indígena y revolucionario del EZLN, los obstáculos y apoyos de su lucha, entre otros aspectos. Precisamente porque para nosotros, tanto la cultura, como la identidad, como la misma educación son procesos abiertos, en constante transformación o evolución y sobre todo, prácticos, o que al menos son reflejo de unas prácticas. Hemos partido del análisis de Michel Foucault en las *Técnicas del yo* (1990) y *La hermenéutica del sujeto* (2000), donde describe los procesos de subjetivación del sujeto occidental para contrastarlas con el modelo de sujeto zapatista basado en las “prácticas del NOSOTROS”. Por medio de este análisis no comparativo sino

referencial rastreamos las diferencias culturales que sustentan ambos modelos, sin tratar de crear con ello una dicotomía pero sí un contraste de sus diferencias ontológicas y epistemológicas fundamentales, que nos sirven para caracterizar la educación zapatista como un modelo diferente, desde su misma raíz ontológica, del modelo educativo occidental. A pesar de los obstáculos económicos, políticos y de toda índole que afronta el movimiento zapatista para construir su autonomía, la filosofía educativa zapatista, no formulada en tratados teóricos, pero muy arraigada en prácticas socio-políticas, económicas y culturales, les ha permitido construir, no sin dificultades y deficiencias, un sistema educativo con una sólida base filosófica y pedagógica que con nuestro trabajo pretendemos entender y valorar mejor.

El objetivo de este contraste de modelos, no es buscar, como hemos dicho, un enaltecimiento maniqueo del modelo indígena, sino valorar sus logros desde una más adecuada perspectiva cultural e ilustrar la crisis del modelo occidental: su fracaso en la transmisión de valores sociales, (que es uno de los aspectos fuertes de la educación autónoma zapatista); la importancia de la familia, la comunidad, la cultura, así como la cosmovisión y la práctica cotidiana en los procesos educativos maya/zapatistas; el componente didáctico (nosotrificador) del zapatismo como movimiento político-social, y otros aspectos que esperamos descubrir en el proceso de redacción y a través de los seminarios y tutorías del doctorado.

2. **Marco socio-político.** Teniendo en cuenta que no se puede separar lo socio-político de lo estrictamente educativo es obligado también establecer un bosquejo de la situación socio-política que ha llevado a las comunidades zapatistas a la creación de las Escuelas Autónomas. A lo largo de este bloque (desarrollado en los capítulos VI y VII),

podremos analizar, por un lado, los conceptos clave que animan el pensamiento y la educación zapatista y por otro el discurso de autoridades, promotores, alumnos y sociedad zapatista en general, respecto a la educación que quieren y a cómo la están desarrollando. Esto nos permitirá conocer cómo definen y cómo quieren que sea su sistema educativo desde su propia perspectiva cultural y sociopolítica.

3. **Marco didáctico.** Teniendo en cuenta los postulados filosóficos de la educación, de lo que se entiende por educación en el contexto cultural maya (señalados en el primer bloque) nos aproximaremos a algunos proyectos de educación zapatista para entender cómo se articulan estos principios filosóficos básicos de la educación en sus discursos y documentos internos. Para ello analizaremos en el capítulo VII las declaraciones, discursos, comunicados, entrevistas y acuerdos municipales en los que los zapatistas nos describen con sus palabras y concepciones cómo es y cómo quieren que sea su sistema educativo.

Estas prácticas nosótricas y nosotrificadoras, son importantes porque consideramos que expresan un cambio de paradigma en educación, al plantear una educación no exclusivamente desde la individualidad, que incorpora el saber del Corazón y que sabe escuchar², consensuar y aportar otros principios a la educación escolar.

Lo básico de nuestra tesis trata por tanto, de analizar integralmente el modelo educativo zapatista, describir su fundamento filosófico, organizativo y didáctico, y observar cómo se implementa en el espacio resignificado de la escuela zapatista.

Al hablar de “modelo cultural y educativo occidental”, por oposición al maya/zapatista queremos dejar asentado ahora que estamos entendiendo la **cultura**

² El mismo Carlos Lenkersdorf de quien tomamos el concepto fundamental del NOSOTROS y el aliento para presentar este proyecto, considera en su último libro que en lugar de “hombres verdaderos” o “educación verdadera” sería más aproximado traducir “hombres que escuchan” o “educación que sabe escuchar”. Lenkersdorf, Carlos, **Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales**, Plaza y Valdés, México, 2008b.

occidental en un sentido amplio, como un largo proceso espacio temporal que comienza en los orígenes de la cultura griega antigua y al que se incorpora la tradición judeocristiana, con sus posteriores reformas y contrarreformas. Que se expande territorial y culturalmente a través de los modos de producción capitalistas (que aceleran su implantación precisamente desde la colonización europea del continente americano) y que alcanza su culminación epistemológica y organizacional (Estados Modernos) con el llamado positivismo científico y político durante la modernidad. Este es el sistema de pensamiento (racional, universal, instrumental...) que estamos llamando “occidental” y que, pese a las profundas y contundentes críticas posmodernas y poscoloniales, sigue vigente, sobre todo en los niveles más básicos de la enseñanza, y en aspectos económicos, militares y políticos de forma cada vez más extensa debido a la expansión de la llamada “globalización” no sólo económica, sino también cultural.

Por otro lado, la definición de lo que estamos denominando “**cultura maya/zapatista**” trataremos de concretarla a lo largo del trabajo, en el contexto de lo que denominamos la “filosofía educativa zapatista” pero básicamente se fundamentaría, según lo que podemos adelantar ahora, en todas las prácticas nosótricas y nosotrificadoras, identificadas fundamentalmente por Carlos Lenkersdorf, que se condensan en la noción y las prácticas socio-culturales del CONSENSO, el NOSOTROS y el jlekilaltik o “sociedad justa”, el andar parejos, el mandar obedeciendo, el caminar preguntando... que pueden apreciarse en los postulados del movimiento zapatista y que tienen repercusiones en todos los ámbitos: político, social, económico y cultural, pero también jurídico, religioso, mítico, de relación con la naturaleza, sanitario y por supuesto epistemológico y educativo. De hecho, los mismos principios fundamentales del NOSOTROS que destaca Carlos

Lenkersdorf (pluralidad, antimonismo, diversidad y complementariedad), las peculiaridades de su sistema de pensamiento (holismo, biocentrismo, intersubjetividad), así como las prácticas de la escucha, el consenso y la socialización nosótrica, se observan también en los postulados y discursos del movimiento zapatista.

Además consideramos importante un estudio de estas características por las siguientes razones: 1) El fracaso de la escuela oficial en las comunidades mayas de Chiapas, es el trasunto de un conflicto cultural irresuelto desde la colonización a nivel nacional y latinoamericano. Ningún modelo educativo que no parta de las necesidades y peculiaridades de cada comunidad podrá encardinarse en la vida de la misma. De ahí la importancia que adquiere el modelo zapatista por tratarse de una iniciativa indígena, autónoma, crítica, que busca suplir la función educativa del Estado, dada la mala experiencia histórica que han tenido las comunidades en este campo. 2) Partiendo de lo que consideramos como un relativo fracaso de la función liberadora, creativa, crítica..., de la educación formal en Occidente, además de los problemas que tiene para la trasmisión de valores sociales (pacifismo, solidaridad, no competitividad o cooperación, ecologismo, no-sexismo, etc.), consideramos conveniente analizar qué enseñanzas puede revelarnos otro modelo de educación totalmente diferente, fundamentado en una cultura cuya base la constituyen precisamente algunos de esos valores. 3) Por eso consideramos importante para la pedagogía occidental, conocer, valorar y contextualizar las aportaciones pedagógicas de estas comunidades, en sus formas de educación no formal y a través de las Escuelas Autónomas Zapatistas, porque su estudio tiene mucho que aportar en el campo de la socialización y la educación en valores (sociales) y la interculturalidad. 4) En relación con

lo anterior, las enseñanzas del NOSOTROS pueden resultar cruciales para superar problemas crónicos de la cultura occidental, entre otros, la concepción y el funcionamiento de la democracia, de la justicia, del equilibrio social o de la misma educación.

Con todo lo dicho, podríamos desglosar los **Objetivos** de nuestra tesis en forma de preguntas: 1) ¿Se pueden analizar los aspectos que caracterizan la educación autónoma zapatista como expresiones de un nuevo “modelo educativo” de carácter integral?. Y en relación con esto, ¿hay un marco filosófico maya/zapatista en educación, aunque no haya sido estructurado o teorizado por los propios zapatistas?. 2) En consecuencia, ¿se puede trazar un panorama teórico (el que pretendemos rastrear en el análisis sociolingüístico y en el discurso zapatista sobre educación), de aquellos aspectos de la educación y la Escuela Autónoma Zapatista que pueden contribuir al debate sobre la imposición de modelos educativos a poblaciones indígenas?. 3) ¿Supone esto la necesidad de un cambio de paradigmas en los planteamientos educativos para el nuevo siglo, ante las diversas crisis que están emergiendo en el nuevo contexto de globalización económica, sociopolítica y cultural?. 4) Finalmente, ¿se puede con todo esto intentar “contrastar” el grado de coherencia del modelo educativo zapatista, es decir el grado de cohesión entre el discurso (Mesas de trabajo, entrevistas), los postulados filosóficos de la educación (fundamentos, planteamientos, programas, acuerdos municipales de educación) y su práctica (enseñanza, didáctica, nuevas propuestas en el aula de la escuela zapatista)?.

Por otro lado, dada la situación de “guerra integral de desgaste” que se vive actualmente (y desde 1994) en la zona zapatista, sabemos que las comunidades y las autoridades de las Juntas de Buen Gobierno se muestran muy recelosas ante cualquier tipo de investigación o tesis que se proponga, debido tal vez a malas experiencias previas en

este aspecto. Por esta razón, el rechazo que las comunidades y autoridades zapatistas están expresando en la actualidad a todos aquellos que se les acercan para desarrollar estudios o tesis, ha condicionado de forma importante nuestro planteamiento inicial del trabajo, por lo que, para compensar esta carencia, nos hemos planteado indagar más en los aspectos teóricos de esta filosofía educativa zapatista aunque no descartamos emplear nuestra propia experiencia práctica durante las capacitaciones de promotores de educación en que hemos participado, así como las que se recogen en otros trabajos y tesis publicados que hacen referencia a las prácticas pedagógicas concretas que están utilizando los promotores en la actualidad.

En definitiva, y en lo que se refiere a nuestra posición teórica inicial, estamos considerando el sistema de educación zapatista como un “modelo educativo” propio, con una raíz primordialmente intracultural, aunque con colaboraciones externas y por tanto interculturales, que las comunidades zapatistas, en coordinación/colaboración con la sociedad civil, han configurado como una alternativa cultural y política a la escuela y la sociedad oficial, pero no consideramos que se trata de un modelo “puro”, acabado o aislado. El carácter intercultural de la propuesta zapatista puede observarse en la larga convivencia (conflictiva pero decisiva) entre la cultura maya y la cultura occidental, en la asunción de la escuela (institución occidental) como punto central del modelo educativo indígena, pero no por un planteamiento escolar de raíz cultural predominantemente no indígena sino porque han sido influidas por colaboraciones, y a través de los apoyos externos que le dan este carácter intercultural, eso sí, al servicio de la intraculturalidad o en defensa de su propia cultura.

2. PRESENTACIONES GENERALES DE LA TESIS.

2.1 Un plural que aspira al NOSOTROS.

Como se puede apreciar estamos empleando el plural (“mayestático”) para exponer y organizar nuestras ideas, experiencias y preguntas en torno a la educación y la escuela zapatista. Hemos elegido esta formulación en plural, que no suele ser empleada en los trabajos estrictamente académicos, por dos razones fundamentales: 1) Derivada de la temática que nos ocupa, en la que vamos a posicionar como un concepto central el concepto del NOSOTROS, que ha sido destacado y definido por Carlos Lenkersdorf en su análisis sociolingüístico del tojolabal y por extensión de las otras comunidades sociolingüísticas zapatistas (chol, tzeltal y tzotzil). A lo largo del trabajo habrá numerosas ocasiones de entender cómo Carlos Lenkersdorf caracteriza lingüística y sociológicamente este NOSOTROS³ así como sus importantes implicaciones filosóficas, éticas, políticas, sociales y educativas. 2) La segunda razón es que, conscientes de nuestras limitaciones, nos parece demasiado pretencioso exponer nuestras ideas, experiencias y posibles aportaciones en torno a estos complejos asuntos, como exclusivas, propias y, por tanto, en primera persona. Fundamentalmente porque tanto en el recorrido teórico como temático así como en las experiencias personales que nos han traído hasta aquí, quisiéramos dejar claro y explícito el

³ Escribiremos en mayúscula el concepto NOSOTROS, tal como lo hace Carlos Lenkersdorf en todos sus trabajos sobre la comunidad tojolabal, cuando aludamos a este principio organizativo de la lengua y la cultura no sólo tojolabal sino, maya/zapatista.

reconocimiento, en primer lugar, de las comunidades zapatistas que nos han enseñado lo poco que podemos conocer de su visión del mundo, sus formas organizativas, su lucha y su educación; y en segundo lugar, como una forma de expresar nuestro reconocimiento a los autores de diversas disciplinas (antropología, historia, sociología, estudios culturales, lingüística maya, etc.) que nos inspiran o citamos en nuestro texto, así como a todos aquellos que han intervenido e intervienen en nuestra formación e investigación.

En definitiva, con el uso del plural pretendemos que quien nos lea obtenga la conciencia de que el resultado o resultados que obtengamos en esta tesis no nos pertenecen con un carácter personal, sino que actuamos en todo momento movidos por un sentimiento colectivo: el de contribuir, aunque sea de un modo académicamente limitado, al reconocimiento de esta “otra educación” que nos están mostrando los zapatistas con su práctica sociopolítica y educativa, y el de ir acercándonos paulatinamente desde nuestra mentalidad occidental a esa otra forma de entender el mundo y la educación nosotrificadora y nosotrificada.

2.2. PRESENTACIONES Y RECORRIDOS.

A la hora de explicar las razones que nos han llevado a afrontar un trabajo sobre un tema tan delicado y complejo como este (la educación y la escuela autónoma zapatista en el contexto de los debates sociopolíticos y pedagógicos que ellos mismos han hecho emerger), nos ha resultado especialmente complicado separar de una forma taxativa las motivaciones académicas de aquellas otras que tienen una índole más personal. Sin embargo, por razones de claridad expositiva, vamos a realizar esta presentación o introducción en dos planos o

ámbitos de forma separada (el teórico-temático y el personal) aunque los entendamos unidos en nuestra experiencia académica (o teórica) y en nuestro recorrido personal (o vivencial). Con ello buscamos dejar lo más clara y honesta posible la posición, la mirada y la intencionalidad que nos anima y desde las que realizamos nuestra investigación.

En el ámbito teórico-temático, haremos un repaso por las grandes líneas teóricas, canónicas o académicas que nos servirán como guía al momento de afrontar los temas de la investigación, así como las definiciones conceptuales y los autores que nos las inspiran, y anticiparemos el recorrido argumental de cada capítulo para ahondar un poco más en la presentación general que ya hemos expuesto en el punto anterior y para realizar un primer recorrido por los temas concretos que tocaremos a lo largo del trabajo.

De otro lado, en el ámbito que estamos denominando “personal”, pero aspira a ser plural y aún más allá, “nosotrificado”, explicaremos someramente cual fue la trayectoria personal, académica y laboral que nos llevó a contactar con las comunidades zapatistas, involucrarnos en alguno de sus proyectos educativos y plantearnos finalmente este reto apasionado (esperemos que apasionante) de comprender mejor y devolver de algún modo a las comunidades zapatistas la riqueza cultural, vital y educativa que nos han aportado.

2.2.1. Recorrido teórico-temático.

Ya hemos señalado que con este trabajo pretendemos, por respeto a las culturas aludidas, alejarnos de los planteamientos euro-centristas que han dominado los debates a cerca de otras culturas en el ámbito académico occidental. Cuando se habla de zapatismo, la mayor parte de los teóricos lo han afrontado desde disciplinas diferentes (historia,

antropología, sociología, análisis político, etc.), con diversas perspectivas, poniendo el acento en los aspectos de la problemática que plantea su emergencia como sujetos sociales antes no considerados, en el orden de los derechos colectivos, políticos, económicos, sociales y humanos, que han condicionado y condicionan su relación problemática con el Estado mexicano. Así abundan los estudios sobre la autonomía, la alternativa política que supone el movimiento zapatista, el cerco militar que sufren, el tratamiento mediático de que han sido objeto sus convocatorias, comunicados, etc., pero casi siempre desde una óptica académica y política occidental. Son escasos los estudios sobre el ámbito estrictamente educativo y sobre las nuevas propuestas escolares que se están construyendo, a partir sobre todo de la nueva etapa autónoma que supuso la creación de los Caracoles (agosto 2003).

Para afrontar nuestro trabajo desde una postura no euro-céntrica es por lo que hemos elegido los estudios sociolingüísticos que nos sirven como “puerta de entrada” a una cosmovisión y una cultura que no es la nuestra pero que nos ha impactado hasta la fascinación.

Al tratar de alejarnos del eurocentrismo, no estamos buscando una suerte de “equidistancia cultural” que creemos casi imposible, sino que pretendemos privilegiar, por compensación, y en la medida de nuestras limitadas posibilidades, el punto de vista cultural de las comunidades zapatistas, por su importancia para entender no sólo su movimiento de lucha sino las propuestas que están planteando en todos los órdenes, incluido el educativo, y para otorgarle el espacio teórico y práctico a sus principios culturales básicos, que permita un diálogo intercultural de “igual a igual” que entendemos fundamental en este y otros temas de índole intercultural y político.

Por eso planteamos en el capítulo II el abordaje de los problemas teóricos y metodológicos que condicionarán un estudio interdisciplinar e intercultural de estas características. Para situarnos en este debate teórico atravesado además por dos códigos semióticos tan diferentes, hemos aludido a los trabajos de teóricos de la sociedad y la cultura que se han planteado, desde la crítica al eurocentrismo, un reacomodo de las disciplinas académicas a las nuevas exigencias de las teorías posmodernas y poscoloniales.

Al principio de cada capítulo estableceremos las líneas generales de toda la argumentación por lo que nos remitimos a ellos para no resultar reiterativos. No obstante, para dejar fijada y clara la posición desde la que escribimos, exponemos aquí un breve resumen.

Los problemas teóricos y metodológicos de nuestro trabajo se derivan entre otros aspectos de la dificultad de compatibilizar, traducir (sin traicionar) y poner a dialogar dos concepciones, dos códigos semióticos y dos culturas tan diferentes (la maya/zapatista y la occidental). Sin embargo consideramos que hay puentes que lo permiten. En primer lugar, la propia tradición crítica occidental, la revisión crítica que han hecho autores, sobre todo desde la posmodernidad, el poscolonialismo, los estudios culturales y de género, la pedagogía crítica o la nueva sociología de la educación, de los propios modelos culturales, académicos y educativos occidentales. En segundo lugar los estudios sociolingüísticos que nos han abierto la posibilidad de entender, desde un código semiótico que no conocemos, aspectos muy importantes de las interioridades de estas culturas. Y en tercer lugar, la confluencia, más allá de la distancia cultural, de las técnicas pedagógicas occidentales que buscan una participación más activa, creativa y crítica de los alumnos, con el planteamiento colectivo y comunitario de la educación zapatista. Así en la educación activa, en la

educación liberadora, en la pedagogía crítica o en la filosofía educativa anarquista se pueden observar estos parecidos o confluencias.

Como decíamos, aunque ahondaremos sobre ello en sus respectivos apartados, los problemas teórico-metodológicos que nos planteamos tienen que ver con la cuestión de la perspectiva cultural desde la que escribimos, pero entendemos que no podemos, ni debemos, analizar la educación, ni el propio movimiento zapatista en su integralidad, sin tener en cuenta la perspectiva cultural de las poblaciones y comunidades donde se desarrolla. Por eso nos apoyaremos ampliamente en esos estudios sociolingüísticos que nos ayudarán a entender la cultura maya desde su propia perspectiva, así como a traducir convenientemente conceptos clave para el análisis que nos proponemos como los conceptos de cultura (vinculada a lo territorial), identidad e individualidad (vinculada a lo colectivo, a lo comunitario, al NOSOTROS), o educación (vinculada a todos los procesos y prácticas de socialización indígena maya/zapatista).

Por eso nos hemos propuesto presentar los proyectos autónomos de educación zapatista como un “modelo educativo” con diferente raíz cultural y no sólo como una alternativa crítica al modelo educativo occidental. Sólo esto ya le otorga el carácter de “modelo” educativo autónomo que hemos querido destacar para colocarlo en igualdad de condiciones con los modelos occidentales de educación y para abordar las cuestiones educativas desde una perspectiva más amplia que incluya elementos filosóficos (ontológicos, epistemológicos, de pensamiento adscrito a una lengua), sociopolíticos y pedagógicos que son los tres grandes bloques en que organizamos las argumentaciones de toda la tesis.

Para entender las aportaciones del modelo zapatista de educación en toda su integralidad se hacía necesario caracterizar o delimitar los diferentes modelos educativos occidentales. Por eso hacemos un repaso somero a la evolución histórica del pensamiento occidental que lo ha llevado a considerarse, además de crítico, como racional, universal, binario o dicotómico, euro-céntrico, tecno-céntrico, instrumental, economicista, individualista y objetivador, entre otras peculiaridades.

Para entender la evolución del modelo cultural occidental nos hemos guiado en primer lugar por los trabajos de Immanuel Wallerstein, quien en varias de sus obras ha explicado la conformación y funcionamiento de lo que él denomina sistema mundo. Para dar cuenta de las críticas al sistema de pensamiento occidental nos hemos apoyado en teóricos poscoloniales latinoamericanos como Santiago Castro Gómez, Edgardo Lander y, aunque no todos aparecen citados expresamente, filósofos como Walter Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano, Guillermo Bonfil Batalla, Enrique Dussel, Paolo Freire o Luis Villoro. En el análisis de los procesos de subjetivación del sujeto occidental nos hemos fundamentado en un autor como Michel Foucault que junto a Lacan, Derrida, Bourdieu o Barthes, han contribuido decisivamente a entender los efectos de este tipo de pensamiento sobre nuestra conformación como sujetos. Algunas de estas referencias las hacemos en el **capítulo II**, donde planteamos las características del pensamiento occidental (su carácter dicotómico, violento, instrumental, racional-objetivador, etc.), como partes fundamentales de un problema metodológico (el de la incapacidad para entender otras culturas desde la perspectiva estrictamente positivista, euro y tecno-céntrica) cuyos efectos no se circunscriben sólo al plano teórico sino que tienen implicaciones éticas, sociopolíticas,

económicas y culturales, que inciden en la falta de entendimiento de aquellas propuestas como la zapatista de otra raíz cultural.

Para dar cuenta de la evolución moderna de lo que estamos denominando modelo educativo occidental nos hemos basado en el trabajo de Juan Manuel López Matos sobre el paso de los modelos industrialistas a los modelos alternos de la educación actual (**Capítulo III**). En ese repaso hemos querido destacar la emergencia, dentro de la perspectiva occidental, de numerosos modelos educativos críticos con el modelo positivista, desde el anarquismo (William Godwin, Max Stirner, Ivan Illich, Ferrer i Guardia), las Escuelas libres de A.S. Neill, hasta la Pedagogía del oprimido de Paolo Freire y la pedagogía crítica norteamericana (McLaren, Giroux). En la actualidad, entendemos con José Manuel Esteve que están conviviendo varios modelos educativos unos todavía de carácter positivista, como el que este autor denomina “Modelo de educación como molde”, junto a otros que, tratando de superar este modelo, privilegian los contenidos (Modelo de educación como enseñanza), el libre desarrollo de los sujetos o la iniciación guiada de los mismos. Pero ninguno de ellos se plantea desde la sensibilidad hacia el entendimiento con otras culturas no occidentales, y cuando lo hace (como el modelo estatal de educación bilingüe intercultural), se observa, en la práctica, su intencionalidad asimiladora.

Esperamos que con este recorrido podamos situar más claramente las aportaciones que el modelo zapatista puede hacer a los debates sobre la interculturalidad en el seno de la educación actual, especialmente en países con significativa presencia de población indígena.

Precisamente para abundar en estas cuestiones planteamos en el **capítulo IV** nuestra posición teórica respecto a conceptos como “cultura”, “interculturalidad” o “identidad”,

tanto desde la perspectiva occidental como desde la maya/zapatista. Para ello, apoyándonos en teóricos de la cuestión cultural como Terry Eagleton, Clifford Geertz, Raymond Williams o Edward Said, trataremos de repasar las nociones hegemónicas modernas y contemporáneas de la noción de cultura en el contexto occidental y tendremos también en cuenta las definiciones del término “pueblo” en el sistema internacional de derechos humanos concretamente en el Convenio 169 de la OIT. Además, desde una perspectiva que tiene en cuenta las nociones indígenas, trataremos el tema de la cultura vinculada a territorio, como lo plantean autores como Gilberto Giménez y Rodolfo Stavenhagen, para concluir con las aportaciones del filósofo mexicano Luis Villoro y el jurista Garzón Valdés a la cuestión de la identidad de los pueblos, el dilema singularidad-universalidad y el diálogo entre culturas. Finalizaremos con la cuestión de la utilización estatal de la interculturalidad que desde nuestro punto de vista, fundamentado en toda la argumentación del capítulo y en aportaciones como las de Reiner Enrique Hamel y Gunter Dietz, sólo pretende ocultar un conflicto que no se quiere resolver por la vía de las reformas estructurales, necesarias para afrontar el reto de la educación de aquellas poblaciones que se resisten legítimamente, y diríamos por “imperativo cultural”, al sub-modelo occidental de educación bilingüe intercultural.

En el **capítulo V** entramos ya en el primer bloque de nuestro análisis, el que se refiere al aspecto filosófico del modelo maya/zapatista de educación. Previamente nos referiremos a la conformación del sujeto zapatista como sujeto social y colectivo para enmarcar después mejor la definición de las nociones maya/zapatistas sobre el sujeto nosotricado. Y para contrastarlas con las nociones de sujeto en la cultura occidental recurrimos a los trabajos de Michel Foucault sobre los procesos de subjetivación del sujeto

occidental, en sus obras *Técnicas del yo* (1900) y *La hermenéutica del sujeto* (2000). Estas nos sirven como guía expositiva y contextualizadora. Después basándonos en los estudios sociolingüísticos principalmente de Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli, tratamos de entender cómo se concretizan las “prácticas del NOSOTROS” en el contexto maya/zapatista. Con este intento de aproximación al modo de pensamiento o filosofía maya-zapatista, tratamos de elaborar o reelaborar, los aspectos que influyen en la conformación de la base teórica y filosófica de la propuesta educativa zapatista, no recogida en tratados sistematizados, pero muy presente en el quehacer político y educativo de las comunidades. Esta, por adelantar ahora algunos aspectos, se sustenta lingüística y socialmente en la intersubjetividad y la presencia ubicua del NOSOTROS, que alcanza todos los órdenes y todas las dimensiones, (desde la subjetividad a lo cósmico), por la mentalidad holística y biocéntrica que articula el “todo vive”, el sentir y el pensar del Corazón, lo que nos lleva a calificar el pensamiento maya-zapatista como intersubjetivo, nosótrico, (y por tanto, plural, horizontal, complementario, antimonista), pero también como autorreflexivo, crítico, corporeizado, consensual, del Corazón.

Capítulo VI: El análisis de la epistemología maya-zapatista nos ha llevado a analizar en este capítulo aspectos paradójicos y pedagógicos del movimiento zapatista que no estábamos observando al iniciar nuestro proyecto. Quizá porque, a partir de las lecturas y seminarios que hemos realizado, nos hemos percatado de que lo paradójico y lo pedagógico en un espacio sitiado y situado como el zapatista, nos permiten comprender su movimiento político y pedagógico como un movimiento entre lo fronterizo y lo espiral. Este capítulo es una indagación en las prácticas de saber (epistemología) y poder (organización socio-política), aspectos que hemos encontrado tan imbricados en el contexto

zapatista, que nos dificulta establecer fronteras nítidas en la división inicial que nos habíamos planteado al hablar de los tres grandes bloques (filosófico, sociopolítico y pedagógico) en que íbamos a desarrollar nuestra argumentación.

En una primera parte, tomando nuevamente a Michel Foucault como “guía” o puerta de entrada para establecer un diálogo entre lo occidental y lo zapatista analizamos las zonas paradójicas de la estructura del poder-saber en la sociedad y la cultura occidental. Michel Foucault, en *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión* (1986) especialmente, ha definido nuestra sociedad como una “sociedad disciplinaria”. Ahondando en los tratamientos que se aplican al sujeto delincuente y por extensión al enfermo, el anormal, al sujeto productivo o al desposeído, a través de técnicas (ocultamiento del castigo, conversión del infractor en delincuente, incorporación de mediadores “técnicos” en el proceso penal), mecanismos como el panoptismo, dispositivos como la extensión de lo disciplinario a otros órdenes de lo social, podemos entrar por las zonas de sombra, fronterizas, paradójicas y confluyentes en ese diálogo intercultural y preguntarnos hasta qué punto es disciplinaria la sociedad nosótrica y que diferencias radicales la esclarecen mejor.

En una segunda parte destacamos los aspectos paradójicos del zapatismo y la cultura del NOSOTROS, para detenernos especialmente en aquellas paradojas que desde la perspectiva maya-zapatista explican más claramente la emergencia y desenvolvimiento de su movimiento de lucha y educación. Estas son el “mandar obedeciendo” (que explica la microfísica del poder), el “enseñar aprendiendo” (la del saber) y el “caminar preguntando” que representa la metodología del poder y del saber, y que se desglosa en aspectos que están en la base de la cultura del NOSOTROS. Función epistemológica y metodológica que cumplen entre otros aspectos el igualar o emparejar (lajan lajan áytik), la escucha (desde la

perspectiva maya), la crítica (desde la perspectiva nosótrica), la palabra, como espacio de constitución del sujeto, pero también de encuentro, consenso, armonización, lucha y resistencia, así como la función metodológica y epistemológica de la pregunta, que es precisamente la de ese caminar preguntando, mediante el mandar obedeciendo y el enseñar aprendiendo.

En una tercera parte, desarrollamos estos y otros aspectos pedagógicos que trascienden el ámbito de la educación y de la escuela, dado que pensamos que caracterizan el movimiento zapatista en todos los órdenes: el de la política, la autonomía, la incorporación de la mujer, los jóvenes y los niños (estos últimos a través del sistema de educación autónoma).

Capítulo VII: Aquí haremos un análisis de los discursos que han emitido las comunidades zapatistas en acuerdos, declaraciones, comunicados, artículos y entrevistas sobre su educación, con el fin de entender cómo la organizan (ámbito socio-político) y cómo la definen (ámbito pedagógico). Es decir, a través del análisis de los discursos, trataremos de averiguar cuáles son los planteamientos, objetivos, métodos pedagógicos y de evaluación, desde su perspectiva cultural y política. Intentaremos hacer este análisis, siguiendo las líneas marcadas en el capítulo VI, con una doble perspectiva (además de la pedagógica-paradójica y la política). De un lado, la socio-lingüística nos servirá para resaltar las manifestaciones del NOSOTROS en el discurso zapatista sobre su lucha y su educación y, de otro, el análisis de los contenidos concretos del discurso nos servirá para entresacar aquellos aspectos que no hayamos contemplado o queramos destacar para explicar la práctica político-educativa y pedagógica que se articula en los Proyectos, los Programas y las aulas de las escuelas zapatistas. En este capítulo abordamos los dos últimos

bloques de nuestra tesis, el del análisis sociopolítico y el del análisis pedagógico y damos cuenta del entrelazamiento de estos aspectos en el contexto maya-zapatista.

Como puede observarse, los cuatro primeros capítulos presentan los debates en los que la emergencia del sujeto zapatista ha supuesto un cuestionamiento central (la crisis de los paradigmas occidentales, la cuestión de los modelos educativos, y los debates referidos a la identidad cultural). Sólo a partir del capítulo V entramos en el análisis de los tres bloques que mencionábamos en la introducción (el marco filosófico, el socio-político y el pedagógico). Aunque inicialmente hemos querido establecer estas claras divisiones, a la hora de la exposición no hemos podido separarlos de un modo taxativo. Por el contrario, las argumentaciones nos han llevado a considerar que están más imbricados de lo que creíamos. Aún así, en el capítulo V se aborda en extenso el “marco filosófico” y en el capítulo VI se pone en relación con el ámbito pedagógico. Por último, en el capítulo VII se analiza la educación desde los otros dos ángulos, el socio-político y el pedagógico, sin perder de vista en ningún momento la base filosófica que anima el sistema de educación zapatista.

2.2.2. Recorrido personal.

Ya hemos señalado en varias ocasiones que uno de los retos a la hora de afrontar este trabajo de tesis doctoral consiste en tratar de superar las visiones euro-céntricas, dicotómicas, así como cualquier clase de maximalismo o categorización que oculte la complejidad y las repercusiones prácticas y políticas que se derivan de las decisiones teóricas y metodológicas que estamos tomando a la hora del análisis.

Este es un gran reto para alguien que, pese a la experiencia personal sobre el terreno (en labores de observación y de capacitación en apoyo de las comunidades zapatistas), no conoce las lenguas indígenas, que suponen un fundamento teórico-metodológico importantísimo para este trabajo. De ahí que quiera ahora dedicar unas líneas (y ahora lo hago en primera persona) a explicar cómo es que llegué a plantearme este reto que desborda sin duda mis limitaciones.

Mi primera formación universitaria, como licenciado en Historia Contemporánea (por la Universidad de Valladolid), se vio muy pronto “desviada”, pero también enriquecida por un acercamiento al campo de la pedagogía que sólo puedo explicar con argumentos autobiográficos.

A finales de los años ochenta y primeros de los noventa, España estaba todavía viendo reflejadas las consecuencias de su cambio político: el paso, no sin obstáculos y dificultades, de una dictadura a una democracia en todos los campos, incluidos naturalmente el académico, el pedagógico, o el educativo. Al terminar mis estudios entré a trabajar en el Centro Coordinador de Bibliotecas de mi ciudad natal como encargado del servicio de Bibliobús (un tipo de biblioteca de préstamo itinerante). En esos años asisto a los primeros talleres y seminarios sobre animación a la lectura con el entusiasmo de los nuevos retos. Fue así como tomé contacto con un grupo de maestros que estaban auto-organizándose para formarse a sí mismos como educadores activos, creativos y críticos en torno a los temas emergentes en aquel momento en el campo de la educación. Preocupados por el sexismo, el autoritarismo, la escasa experiencia democrática en los centros y en las aulas, e interesados en fomentar la participación creativa y crítica de los alumnos, así como su sensibilidad social, ecológica, artística..., formaron la Asociación “Educación Activa” y

organizaron talleres sobre esos temas para procurarse herramientas pedagógicas acordes con los nuevos retos. Por amistad con algunos de ellos, dado que coincidíamos en aquellos años como miembros del Movimiento de Objeción de Conciencia (M.O.C.), fui invitado a colaborar en la organización y planteamiento de un taller de “Animación a la Lectura”. Gracias a esta oportunidad conocí y experimenté técnicas y dinámicas de grupo aplicadas a la educación como los juegos cooperativos, el teatro, los títeres, el empleo de medios audiovisuales y otras técnicas para el fomento de la participación. Lo narro porque este fue mi primer contacto con los postulados de una educación liberadora, creativa y crítica en la que yo no había tenido ninguna experiencia. De hecho, a estos talleres auto-organizados, sobre estos temas y otros, debo el periodo más útil y enriquecedor de mi formación académica y pedagógica. A través de ellos pude vivenciar la eficacia del trabajo en grupo, la libertad de la auto-organización, la importancia e impronta educativa de las dinámicas y actitudes que favorecen la participación, así como el reforzamiento de valores sociales sobre los que ya estaba sensibilizado ideológicamente como el pacifismo, la ecología, la igualdad social y sexual, la solidaridad o la interculturalidad. El colectivo “Educación Activa”, mantenía contactos frecuentes con grupos franceses y alemanes preocupados por los mismos temas y fundados en las mismas dinámicas, como la auto-organización, la participación activa y colectiva o el aprendizaje intercultural, que en aquellos países se venían promoviendo, especialmente entre Francia y Alemania, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, con el fin de superar precisamente las intolerancias y aislamientos que promovieron aquella terrible contienda.

En relación con estas experiencias, que se convirtieron en centrales en mi vida y mi formación educativa y laboral, en el año 1992 fui contratado para trabajar con el colectivo

gitano, en un Programa de Prevención de drogodependencias, apoyo escolar y animación en el ocio y tiempo libre para los niños y niñas gitanos-as de la Asociación de Promoción Gitana de la ciudad de Burgos. Fue así como tomé contacto con el campo, incipiente entonces en España, de la llamada Animación socio-cultural, el trabajo y la educación social, o la animación en el ocio y tiempo libre. También se puede decir que esta fue mi primera experiencia de carácter intercultural.

Como ya he dicho, durante esos años, simultanéé el aprendizaje en estos campos educativos y sociales con mi participación en el Movimiento de Objeción de Conciencia (M.O.C.), un colectivo pacifista, fundamentado en la no-violencia, que tuvo un gran auge y repercusión en ese tiempo al plantear estrategias jurídicas, cívicas y políticas contra el servicio militar, por entonces todavía obligatorio en nuestro país. También establecí contacto con los colectivos de solidaridad con América Latina que proliferaron entonces por la situación de guerra que se había vivido en Nicaragua y que continuaba abierta en El Salvador y Guatemala. Desde entonces uno de mis sueños era visitar aquellos países y conocer de cerca la difícil situación centroamericana.

No llegaría mi oportunidad de dar ese “salto” hasta el año 1997, cuando a través del Colectivo de Solidaridad con América Latina y el grupo de apoyo local al movimiento zapatista, pude ir a conocer la experiencia de las comunidades zapatistas en Chiapas y de las Comunidades de Población en Resistencia (C.P.R-Sierra) en Guatemala. Esta fue otra experiencia central, que marcaría un antes y un después en mi vida y mi formación, por los impactos de las luchas que venían desarrollando estas poblaciones y el contacto con la cultura maya.

Los años 97, 98 y 99 fueron convulsos tanto en Chiapas como en el proceso de las CPR de Guatemala. En la convivencia intensa y continuada con estas poblaciones y sus procesos de lucha y resistencia pude entender más a fondo sus problemáticas históricas y actuales así como experimentar un contacto cultural y personal con ellas que me impresionó y fascinó. En el caso de Chiapas, participé como campamentista en labores de observación coordinadas por el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas y Enlace Civil, y tuve la oportunidad de colaborar en tareas de capacitación de promotores de educación, tanto en las comunidades zapatistas como en las CPR de la Sierra guatemalteca.

Entonces cobré mayor conciencia aún de la utilidad de los talleres y seminarios que había realizado con “Educación Activa”, pues aquellas dinámicas de animación y participación de grupos, tanto en el aula como fuera de ella, así como la aplicación de juegos cooperativos, artes plásticas o teatro en las capacitaciones encajaban de un modo inesperado y sorprendente con el espíritu, las prácticas y las demandas de estas comunidades mayas en materia de educación.

Durante aquellas capacitaciones no pude reflexionar sobre el fondo de este encaje, quizá en el contexto de esta investigación haya llegado el momento de intentarlo. Descubrí también cómo, en un contexto de aislamiento y pobreza material, la riqueza humana y en valores sociales de estas poblaciones se ponía de manifiesto y comencé a tomar conciencia de los efectos que estaba produciendo en mi forma de entender el hecho educativo este contacto cultural tan intenso, en particular la importancia de aprender el idioma si quería entender y aportar con más hondura y coherencia en el terreno siempre movedizo de la educación.

Por razones económicas no pude sostener por más tiempo ni las visitas, ni las colaboraciones con estas poblaciones, además de que durante el año 99 se hizo insostenible mi permanencia en condición de turista (Migración sólo me otorgaba 15 días de estancia en México si entraba por la frontera de Guatemala), por lo que regresé a mi país. A finales del año 99, mi preocupación por los derechos humanos, las labores de observación y acompañamiento, me llevaron a contactar con Brigadas Internacionales de Paz (PBI por sus siglas en inglés), concretamente con el Proyecto PBI Colombia, que ofrece un servicio de acompañamiento a personas, organizaciones y poblaciones amenazadas por su defensa de los derechos humanos, sociales y sindicales. Así tuve la oportunidad de conocer de cerca la realidad de otra de estas poblaciones latinoamericanas (en este caso afrodescendientes) culturalmente no-occidentales y en resistencia: la de las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad del Cacarica (CAVIDA) en el Chocó colombiano.

Esta experiencia resultó también “central” y me incitó a seguir por el camino iniciado. Así en el año 2001 regresé a Chiapas, con el ánimo de seguir aprendiendo y, en la medida de mis posibilidades aportando en los campos de la educación y la observación de los derechos humanos. A través de Enlace Civil tuve la oportunidad de integrarme en el grupo de capacitación de promotores de educación del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón, que en aquel momento refundaba su Proyecto educativo autónomo a partir de unos nuevos Acuerdos Municipales de Educación (agosto 2001).

Las capacitaciones con los promotores de educación del Municipio en las que yo participé, tuvieron lugar en La Culebra, entre noviembre de 2001 y mayo de 2002, mientras se llevaba a cabo la construcción de lo que más tarde sería el Centro de Formación

Autónoma “Compañero Manuel” (ver Hermann Bellinghausen en La Jornada, 7-08-2004⁴). Gracias a esta nueva oportunidad pude no sólo seguir con interés el esfuerzo de las comunidades zapatistas en materia de educación, sino participar directamente en la concreción de un Proyecto Educativo netamente zapatista que respondía a unos Acuerdos Municipales de Educación. “La Educación Verdadera” es un documento que en aquel momento se nos confió en el entendido de que no debería ser divulgado y que más tarde, al celebrarse la inauguración de la Escuela Compañero Manuel se hizo público a través de la prensa. Por su interés le dedicaremos un análisis más detallado en el capítulo VII, en el contexto del análisis más amplio del discurso de las comunidades sobre su educación. En estos Acuerdos municipales de educación, el Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón define su proyecto como una “Educación Verdadera”, fundamentada en, por y para la comunidad, que busca desarrollar una educación que promueva el logro de las demandas zapatistas y “donde se toma como raíz nuestra cultura indígena y como tronco nuestra lucha zapatista para construir una vida digna para nuestros futuros”⁵. Al analizar más extensamente el documento habrá ocasión de explicar los retos y oportunidades que supuso “aterrizar” el mandato de las comunidades a las prácticas y planteamientos de las capacitaciones y a las posibilidades y propuestas del grupo de capacitadores. Sólo quiero dejar asentado ahora que este trabajo significó una nueva experiencia central en mi entendimiento de lo que es y puede ser la propuesta zapatista de educación y que recuerdo la experiencia como una de las más enriquecedoras de mi currículum personal y educativo.

⁴ Bellinghausen, Hermann La Jornada, **La fiesta zapatista de la educación abre paso a una enseñanza verdadera**, 7-08-2004, <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/07>

⁵ Bellinghausen, Hermann, La Jornada, **La fiesta zapatista de la educación abre paso a una enseñanza verdadera**, 7-08-2004, <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/07>.

En el curso de esas capacitaciones fui tomando cada vez mayor conciencia de las confluencias de este tipo de educación con mis propias experiencias y prácticas pedagógicas, así como de las dificultades y limitaciones, sobre todo en relación con el dominio de las lenguas mayas que se hablan en la zona zapatista, así como el respeto escrupuloso que debe guardarse a la idiosincrasia cultural, a sus tiempos, sus ritmos, sus concepciones lingüísticas y sociales, sus prácticas, sus objetivos, sus formas de evaluación, etc., terrenos en los que los trabajos de Carlos Lenkersdorf significaron un alumbramiento no sólo teórico, como en esta tesis, sino de gran incidencia práctica, a veces inconsciente, para las propias autoridades, promotores y agentes educativos zapatistas.

Estas capacitaciones tenían lugar, como he dicho, en La Culebra, una comunidad donde conviven comunidades zapatistas y no zapatistas, en la reserva de la biosfera de Montes Azules. Tenían una duración de un mes y después, durante mes y medio, los promotores acudían a sus comunidades para atender sus escuelas. Mientras, el equipo de capacitadores preparábamos los siguientes encuentros o capacitaciones en el D.F. Esta situación, por motivos económicos, no pude sostenerla durante todo el año, razón por la que, muy a mi pesar, tuve que abandonar el proyecto. Por sugerencia de algunos compañeros y con el objetivo de permanecer más tiempo en México con la idea de seguir en contacto con el Proyecto educativo autónomo, decidí presentar un proyecto de investigación para realizar una Maestría en Estudios Latinoamericanos en la UNAM. Por cierto, el trabajo de tesis me permitió reflexionar de un modo más teórico y académico sobre mi experiencia personal de acompañamiento a tres procesos muy diferentes (el de las comunidades zapatistas en Chiapas, el de las CPR en Guatemala y el de CAVIDA en el Chocó colombiano) donde encontré similitudes, en cierto sentido “paradigmáticas”, a cerca

de cómo se construyen identidades en resistencia en el contexto de conflictos de carácter integral que incluyen de modo muy significativo lo cultural. Carlos Lenkersdorf, que fue sinodal en mi examen de grado, sería quien, dos años después de acabar la Maestría, estando yo de vuelta en España, me hizo la sugerencia de afrontar un trabajo sobre la educación zapatista como el presente.

Así es como llegamos a este momento, en el que enfrento el importante y comprometido reto de acometer este estudio, con el fin de devolverle de algún modo a las comunidades zapatistas (y a Carlos Lenkersdorf, recientemente fallecido) algo de lo que he podido aprender de ellos y, en la medida de mis posibilidades, tratar de aportar a quienes quieran acercarse a la educación y la escuela zapatista ciertos elementos importantes para respetar, entender y divulgar sus aportaciones en materia de educación.

Con todos estos recorridos personales, teóricos y temáticos más o menos delimitados o imbricados nos planteamos ahora afrontar el reto de cumplir con los objetivos académicos y las esperanzas extra-académicas de esta investigación. Lo hacemos en el convencimiento de que no existe el “éxito” ni el “fracaso”, sino que todo son intentos.

CAPÍTULO II: PROBLEMAS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL ANÁLISIS SOCIOEDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA.

1. INTRODUCCIÓN.

La educación ha sido una de las prioridades fundamentales para el movimiento zapatista desde 1994, por la negligencia del gobierno mexicano, por el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés y por las deficiencias de la escuela oficial, entre otras razones. Hasta el punto de que la educación ha sido siempre concebida como una base primordial de la resistencia zapatista. El Sistema Educativo Autónomo Revolucionario Zapatista de Liberación Nacional (SEARZLN), en el contexto cultural maya, es un modo diferente al que estamos acostumbrados de concebir la enseñanza/aprendizaje. Algunos investigadores encuadrarían la educación autónoma zapatista, en el contexto de las iniciativas de

educación popular que han venido desarrollándose en amplios sectores de América Latina sobre todo a partir de las experiencias de la teología de la liberación y la pedagogía del oprimido (Paulo Freire). Aunque la Escuela Autónoma Zapatista tiene evidentes paralelismos con esta y otras corrientes críticas con el modelo occidental de educación, su propuesta se concibe desde otra cosmovisión, la que corresponde a los indígenas mayas del movimiento zapatista. (Esta cuestión de los problemas teóricos y metodológicos la ampliaremos en el capítulo III).

Nadie pone en duda actualmente la importancia de la educación en el moldeamiento y desarrollo de las sociedades humanas. Es a través de la educación como se establecen las prioridades de una sociedad (Estado o comunidad) en la formación de los individuos o comuneros. En la sociedad occidental dominante, esos individuos son considerados en términos de ciudadanía y no de comunidad. Otro concepto muy diferente se maneja desde la visión indígena maya, dado que desde su cosmovisión la persona no se entiende en términos aislados o estrictamente individuales, sino como formando parte de un todo más amplio, que es la comunidad y las instancias de coordinación supra-comunitaria, además de que se tiene una concepción cósmico-religiosa y nosótrica de dicho sistema.

Se trata, como veremos, de dos concepciones culturales y dos modelos educativos que tienen presupuestos filosóficos, ontológicos, epistemológicos, conceptuales e intelectuales diferentes. De ahí la importancia que para este estudio adquiere la perspectiva antropológico cultural, concretamente la lingüística antropológica, porque es la que nos permite penetrar en una cosmovisión que no es la nuestra y que requiere otro modo de mirar e interpretar la realidad conceptual, sociocultural y educativa.

A través de la lengua, entraremos en la filosofía y cosmovisión de estas poblaciones y podremos analizar sus procesos educativos desde la perspectiva adecuada. Esto nos permitirá conocer la profundidad y el alcance de los recursos pedagógicos que emplean las comunidades para la socialización de sus miembros y cómo estos recursos están inscritos en su cultura. Para este tipo de análisis es importante tener en cuenta las relaciones entre lengua y cultura. Toda lengua constituye un modo de pensar, una lógica, una cosmovisión subyacente y por tanto nos proporciona datos muy valiosos para el análisis, en este caso de la filosofía educativa maya-zapatista.

El problema metodológico consiste en la dificultad de caracterizar, clasificar o contextualizar una propuesta pedagógica no occidental, con presupuestos académicos occidentales. Entendemos, por tanto, que no se puede apreciar una cultura exclusivamente desde los postulados de otra y por eso necesitamos conocer los procesos socioculturales que llevaron a la conformación del sistema de las Escuelas Autónomas Zapatistas, desde la perspectiva cultural de las comunidades que son sujeto de nuestro estudio. Es lo que haremos más adelante al contrastar la construcción del sujeto en ambos modelos educativos y culturales y al analizar los fundamentos del pensamiento maya sobre los que se asienta su modelo educativo (capítulo V, donde ahondaremos más específicamente en los problemas teórico metodológicos que plantea un estudio intercultural como este).

El problema teórico se refiere a que emplearemos una terminología y unas redes de significado conceptual que responden a cosmovisiones diferentes y que por tanto habrá que saber interpretar y “traducir” para que sea posible un diálogo fructífero entre ellas. Más aún teniendo en cuenta que no dominamos ninguna de las lenguas mayas y que por tanto dependemos de otros autores que han estudiado la cultura maya a través de la lengua.

Por último, con todo esto, no pretendemos la caracterización, la fijación o la teorización de un modelo zapatista de educación, sino el análisis desde el respeto y la admiración por una propuesta educativa cuya coherencia tiene algo que mostrar y significa un reto para la pedagogía occidental, especialmente aquella que se plantea las cuestiones de la interculturalidad, la mal llamada integración e incorporación indígena a los modelos y propuestas occidentales, bien sean iniciativas estatales o privadas.

2. MODELOS EDUCATIVOS Y MODELOS CULTURALES.

Decíamos en el capítulo I que José Manuel Esteve en su obra *La Tercera Revolución educativa* (2003), define lo que entendemos por “modelo educativo”, como “un conjunto de creencias, conocimientos, valores, actitudes e ideas generales, sociales y políticas, a partir de las cuales se orienta la acción educativa” (Esteve, 2003: 123).

Esta definición nos da a entender que existen tantos modelos educativos, como conceptos de persona y de sociedad se tengan. Lo que viene a significar que cada concepción del mundo (cosmovisión, cultura) poseerá su propio modelo educativo.

Esta idea relativista de los modelos educativos resulta incompatible con la pretendida neutralidad educativa, la cual bajo nuestro punto de vista no existe. Ya que si entendemos por educación la formación integral del individuo en todos sus aspectos, inevitablemente, estamos eligiendo unos contenidos, unos valores y unas costumbres en oposición de otras y esto es un acto pleno de subjetividad.

Si todo esto es así, entonces el modelo educativo predominante, no es un modelo al azar, sino que refleja unas intenciones bien definidas. Para averiguar esas intenciones, o lo que es lo mismo, cuales son los valores e ideas que intenta transmitir, habrá que analizar cual es el sistema social y el sustento ideológico, vigente en cada cultura. Es lo que haremos en este capítulo y los dos siguientes, para adentrarnos en el modelo cultural y educativo maya-zapatista a partir del capítulo V.

En el capítulo VI analizaremos las diferentes concepciones del poder y el saber en cada modelo con la guía de Michel Foucault y Carlos Lenkersdorf, pero debemos comenzar aquí a caracterizar someramente los postulados ideológicos y socio-políticos generales del modelo occidental tanto en lo cultural como en lo educativo.

La cultura occidental en expansión permanente desde el S. XVI, ha sometido a una constante presión a los pueblos y comunidades mayas, tratando de asimilarlas a sus modelos sociales, políticos, económicos, culturales, jurídicos, sanitarios, educativos. Pese a todo estas culturas, especialmente las integradas en el movimiento zapatista, siguen vivas, propositivas y en creciente conexión con el mundo. La sociedad occidental capitalista y democrática, con escasas variaciones, pero cada vez con mayor penetración debido a los fenómenos de la globalización económica y tecnológica, promueve e institucionaliza un modelo educativo que privilegia el individualismo, la competitividad, el conformismo o acriticismo social y político mediante la generación de ciudadanos, trabajadores o consumidores pasivos que acepten el estado de cosas y la dominación.

A este modelo educativo se opone la propuesta zapatista de educación. La educación en el contexto de las comunidades mayas zapatistas, se entiende como enraizada

en la cultura y la dinámica comunitarias (por eso incluiremos en el análisis la educación no formal) y en un todo indisoluble con la comunidad. Este modelo busca, no una individuación competitiva, sino una nosotricación cooperativa de los sujetos, bajo las premisas de la cosmovisión indígena maya.

Dentro del mismo modelo occidental han proliferado a lo largo de su historia numerosas corrientes críticas o alternativas al modelo hegemónico. Razón por la que algunos incluirían las iniciativas zapatistas en educación dentro de este tipo de corrientes, pero eso sería ignorar que sus propuestas responden a los requerimientos de otra cultura. De ahí que la crítica al modelo hegemónico que proponen los zapatistas resulte más radical, o mejor dicho, más sistémica y, lo que es más importante, se presenta como práctica. Por eso, la educación formal está siendo conscientemente reasumida por los zapatistas desde la creación de los llamados Caracoles (agosto de 2003), para tratar de continuar construyendo su autonomía y su identidad, alejada de los postulados occidentales y gubernamentales que no encajan en su cosmovisión.

El Sistema de Educación Autónoma Zapatista es un modelo creativo, autoorganizado, crítico y colectivo (nosótrico) de ejercer el derecho autónomo de la educación por parte de un grupo que no pertenece a la cultura occidental dominante y que nos está retando o interpelando para que apreciemos la solidez de sus postulados desde una perspectiva más respetuosa y abierta.

Por otro lado, estas dos cosmovisiones enfrentadas, no forman un todo homogéneo, cerrado, monolítico, sino que tienen y han tenido históricamente una evolución y una constante interacción mutua. En los objetivos, métodos y recursos de la EAZ, observamos

numerosos paralelismos con corrientes pedagógicas críticas de los postulados educativos de la pedagogía occidental, pero de origen no indígena. Nos referimos a las teorías socialistas y anarquistas, a las pedagogías críticas y a la Pedagogía de la Liberación, que han llegado por motivaciones y vías diferentes, a proponer modelos educativos que no son intercambiables pero pueden ser comparables.

Algunos analistas no ven problema en considerar a la EAZ una propuesta de educación popular en América Latina. Nosotros no estamos de acuerdo con esta caracterización, por dos razones fundamentales que podríamos considerar las **hipótesis centrales** de nuestra tesis:

1. La pedagogía de las EAZ no responde a una teoría educativa acabada, definida, cerrada. Por el contrario, se trata de un modelo sin modelos, en transformación permanente, que trata de adaptarse lo máximo posible a la realidad de la zona donde tenga su incidencia. No pretende elaborar, recoger o sistematizar sus prácticas pedagógicas a priori, sino a partir, precisamente de la práctica. Por lo tanto su práctica es su teoría y a esa práctica tendremos que ceñirnos. No para elaborar o reelaborar una teoría pedagógica zapatista, sino para aprender de su práctica, comprendiendo el contexto social en que se produce y construye.

2. La EAZ no contribuye más que otras prácticas familiares y comunitarias a la educación del NOSOTROS. Dicho de otro modo, la EAZ es una más entre las estrategias de socialización (en este caso, habría que decir con Carlos Lenkersdorf, de “nosotrificación”) que emplean las comunidades indígenas para la socialización, culturización o educación de sus miembros. Sin embargo, los postulados, planteamientos y prácticas de las EAZ no se entienden sin tal ambiente nosótrico, al margen de la influencia

que hayan podido ejercer las pedagogías alternativas, populares o críticas que encajaban en su idea comunitaria de educación.

Una vez considerado el contexto sociocultural, además de ubicar la EAZ en una posición más adecuada dentro de las corrientes críticas con el modelo hegemónico, podremos establecer cuales son los elementos (culturales, nosótricos, o de cosmovisión) más propios que la caracterizan y podremos pasar a analizar qué incidencia tienen en el planteamiento, objetivos, procedimientos y metodología de las EAZ, así como en el fortalecimiento y organización de la Autonomía indígena.

3. EL MODELO EDUCATIVO OCCIDENTAL: EVOLUCIÓN Y CRISIS.

Para caracterizar el modelo educativo debemos caracterizar primero el modelo cultural.

En el caso de Occidente, desde el siglo XVI, la colonización que instauró el eurocentrismo, ha dado a la cultura occidental una posición hegemónica que la ha llevado a sentirse superior a otras culturas.

Pero esta posición de dominio se sustenta más en capacidades como la tecnológica, la económica o la militar que en valores de superioridad ética, ejemplar o moral.

En el campo de las ideas, Occidente pasó del Humanismo renacentista (el hombre como centro, frente a la posición central del Dios medieval) al Positivismo (la razón como

centro, frente a la fe). Esta “fe en la Razón”, por los éxitos de la ciencia y la tecnología, generaron la creencia en una idea de Progreso (que presupone una visión lineal de la Historia), en el sentido de que las sociedades evolucionan positivamente hacia un perfeccionamiento “progresivo”.

Estas ideas de Razón, Ciencia y Progreso, que fundamentaron y justificaron el positivismo (el capitalismo como sistema económico y las democracias formales representativas como sistema político), se instituyeron como universales y están llevando a la cultura occidental a la aniquilación de ecosistemas y culturas. Después de la hecatombe ético-humanitaria de la Segunda Guerra Mundial, y coincidiendo con los últimos procesos de descolonización de los estados africanos, estas ideas de Razón (objetiva), Ciencia (Positivista) y Progreso (evolución positiva) han ido entrando en una crisis en la propia sociedad occidental, al comprobarse que, pese a sus logros materiales, continúan vigentes como en la Edad Media, las guerras, el hambre, las enfermedades curables, las altas tasas de analfabetismo funcional, de explotación económica, de imposición política, de marginación social y cultural.

Una de las características fundamentales del Positivismo es la de tratar sus sujetos de estudio de un modo “objetivo”, es decir, “como objetos”, basándose en la creencia de que la Razón científica es aplicable a todas las dimensiones de lo humano. Así para el positivismo, la Historia es ciencia del pasado (occidental), la Economía “ciencia del Mercado”, la Sociología “ciencia social”, la Política se puede expresar como “ciencia política”, la Educación como “ciencias de la educación”, el Periodismo como “ciencias de la información”, etc.

Lo significativo de la crisis de la cultura occidental es que todas estas disciplinas en que dividió su saber “científico”, al revisar sus propias prácticas, métodos, teorías y sistemas conceptuales, han entrado en lo que se llama una crisis de paradigmas, precisamente al tambalearse las ideas de Razón, Ciencia y Progreso en que se venían fundando.

En el capítulo III analizaremos someramente algunos modelos educativos occidentales con el afán de contrastarlos después con la propuesta zapatista y valorar su coherencia sistémica y sus posibles aportaciones.

3.1. Crisis de los paradigmas.

En la actualidad, una abrumadora mayoría de analistas sociales no sólo de Latinoamérica, sino de todo el mundo, en consonancia con una situación mundial de caos e incertidumbre permanentes, están planteando la necesidad de abrir nuevos caminos para las “ciencias sociales”, a la vista del desmoronamiento de los paradigmas (positivistas) en que éstas venían fundándose. Muchos de estos autores se han esforzado por esclarecer los mecanismos del sistema que ha llegado a vivir tal desmoronamiento de su aparato crítico manteniendo, sin embargo, intactos, e incluso fortalecidos, sus resortes de dominación, con su cohorte funesta de violencias, explotaciones, desigualdades y opresiones de toda índole.

Y es precisamente este uno de los aspectos que nos gustaría resaltar: el abismo cada vez mayor que separa a los investigadores sociales de las sociedades que son “objeto” de su estudio. Mientras los investigadores se esfuerzan por encontrar nuevos caminos e incluso nuevos paradigmas, las jerarquías, los desequilibrios y las injusticias en que se asienta el

propio sistema (en estado terminal para algunos) continúan reforzándose, pese a unas transformaciones que son documentables y están en la base de la necesidad de establecer nuevos planteamientos metodológicos y de análisis más acordes, precisamente, con esas realidades sociales en constante transformación.

Parece claro, en esta nueva etapa del capitalismo global y cibernético, que las “anomalías” comienzan a ser excesivas y a cuestionar la vigencia de los viejos planteamientos de las llamadas “ciencias sociales”. La cuestión es que muchos de esos modelos o paradigmas, como los asideros de Ciencia, Razón y Progreso, incubados durante ese periodo de la historia occidental que se instituyó universal, habrán caído en desuso o estarán siendo superados, pero la realidad construida sobre esos conceptos y otros sustentadores no menos importantes del “estado de cosas”, continúan ejerciendo su dominio sobre los pensamientos y las acciones de una inmensa mayoría.

3.2. Universalización de la razón instrumental o eurocéntrica.

Casi todos los críticos de la Modernidad, desde Marx a Wallerstein, consideran que la expansión de esta imparable -hasta el momento- idea de Razón, Ciencia y Progreso, se inicia en el siglo XVI, coincidiendo con la primera expansión geográfica importante del modo de producción capitalista (la incorporación de América al capitalismo mundial). Lo que caracteriza este sistema para Wallerstein, que también coincide con Marx en esto, es la acumulación incesante de capital y, -nosotros destacamos-, la violencia “integral” necesaria para mantenerla y legitimarla. No cabe duda que la Ciencia ha sido el instrumento fundamental de dominación de la naturaleza al servicio de las empresas humanas, adscritas

por leyes al modo capitalista de producción bajo el principio de que los derechos individuales prevalecen sobre los colectivos en que se funda la legitimación de la propiedad privada. Puede entenderse que la Ciencia, más que instrumental, ha sido instrumentalizada. En cualquier caso, debemos mirar el desarrollo de la Ciencia indisolublemente unido al desarrollo del capitalismo. Inmanuel Wallerstein, en su obra *Conocer el mundo, saber el mundo* (2001), lo expresa así:

Alrededor de esa actividad científica se creó toda una visión del mundo. Se decía que los científicos eran, y se les exhortaba a ser “desinteresados”. Se decía que eran, y se les exhortaba a ser, “empíricos”. Se decía que buscaban, y se les exhortaba a buscar, “verdades universales”. Se decía que eran, y se les exhortaba a ser, los descubridores de lo “simple”. Se esperaba que analizaran realidades complejas y establecieran las simples, las sencillísimas reglas subyacentes que las gobernaban. Y finalmente, y quizá lo más importante de todo, se decía que los científicos eran, y se les exhortaba a ser, descubridores de causas eficientes y no de causas finales. Además se decía que todas las descripciones y exhortaciones constituían un paquete: había que tomarlas todas juntas (Wallerstein, 2001: 160-161).

3.3. Pensamiento binario y separación tradicional de las ciencias sociales.

Esta idea de “Ciencia” tuvo sus repercusiones en todos los campos del saber. A partir de ella se estableció la división entre “ciencias naturales”, “humanidades” y “ciencias sociales” vigente hasta hoy, sobre todo en los niveles más básicos de la enseñanza. Durante el siglo XIX estas ideas positivistas de las ciencias sociales y humanas se habían desarrollado sin más crítica que las teorías marxistas y anarquistas, pero a partir de la segunda guerra mundial, y sobre todo de los años setenta, la idea de la misión civilizadora de occidente había quedado en entredicho incluso en el campo académico occidental.

Es entonces cuando se propone no pensar la globalidad en términos de “historia universal” y dar salida a aquellas historias locales que no encajan en la concepción euro-

céntrica del mundo. Es entonces cuando comienza a cuestionarse, sobre todo desde el llamado Tercer Mundo, la vigencia de la división de las ciencias sociales en idiográficas, que se refieren exclusivamente al pasado (como la historia) y las ciencias nomotéticas que explican las estructuras como permanentes y universales, aquellas que estudian el mercado, el estado y la sociedad occidentales (economía, ciencias políticas y sociología), quedando “fuera” aquellas disciplinas sociales creadas para explicar las sociedades no occidentales (antropología, etnología, estudios orientales).

Esta separación entre pasado y presente, entre lo que es occidental (civilización) y lo no occidental (“barbarie”, el “otro”), entre lo social, lo político, lo económico y lo cultural, estarían en la base de lo que Edgardo Lander llama la “fisura ontológica” de la cultura occidental: la separación dicotómica de las categorías cuerpo-mente, razón-mundo, sujeto-objeto⁶, a las que Santiago Castro Gómez añade las oposiciones binarias centro-periferia, cultura-naturaleza, civilización-barbarie, modernidad-tradición, sociedad-comunidad, ciencia-mito, desarrollo-pobreza, etc.⁷ Según Wallerstein, esta separación contribuyó a empujar las trayectorias de las ciencias sociales alejándolas del equilibrio. Por eso propone su reunificación fundándose en que “todo el saber es saber social”.

La actual crisis de legitimación de los Estados nacionales soberanos, producida por la globalización o transnacionalización de la economía pone en peligro, según Wallerstein, el sistema capitalista mundial tal como veníamos conociéndolo, con una evolución muy clara

⁶ Lander, Edgardo, **Ciencias sociales: saberes eurocéntricos**, en “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) Santiago Castro Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano, Buenos Aires, CLACSO, febrero de 1993, pp. 11-40.

⁷ Castro Gómez, Santiago, **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro**, en “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000. pp. 145-161.

del capitalismo productivo (en sus primeras fases) al especulativo, del mercado restringido (de los monopolios nacionales) al mercado global computerizado (igualmente oligopólico, pero “transnacional”), de lo rural a lo urbano (o dicho de otro modo, de la “comunidad” a la “ciudadanía”), de la sociedad de clases a la sociedad de consumo, etc. Esta nueva fisonomía del sistema capitalista, con innumerables repercusiones que no podemos analizar en este trabajo, es la que legitima la necesidad de un cambio de categorías en el análisis social, tanto en Latinoamérica como en otras partes del mundo, puesto que ni los Estados nacionales, ni las clases sociales se pueden definir en términos del siglo XIX europeo, ni la división internacional del trabajo responde a la misma lógica, aunque el capitalismo siga basándose en los mismos presupuestos ya enunciados (la acumulación incesante de capital y la violencia “integral” necesaria para mantenerla).

Incluso la idea que la ciencia tiene de sí misma ya no es igual a la que se tenía en el siglo XIX. El descubrimiento de la relatividad, la matemática del caos, el cálculo de probabilidades, la física de los procesos fortuitos..., han acabado con la idea de una ciencia clásica basada en la noción de un universo geométrico constituido por repeticiones, estabilidades y equilibrios, para pasar a concebirse como “ciencia de la complejidad” donde lo que hay son inestabilidades, evoluciones, fluctuaciones. De hecho, la propuesta de remodelación de las ciencias sociales que hace Wallerstein, la reunificación epistemológica y organizacional basada en la crítica de las tres grandes segmentaciones de la ciencia: pasado-presente, civilización-“otros” y la división entre estudios del Estado (ciencias políticas), el mercado (economía) y la sociedad civil (sociología), no es un cuestionamiento a las ciencias sociales como “ciencias”, sino la sustitución de un concepto de ciencia, la “positiva” por otro que admita la complejidad.

La perspectiva colonial ha dado a los estudios socio políticos latinoamericanos una posición cuestionadora y crítica de la racionalidad occidental que justificó y posibilitó tal colonización. Es lógico que fueran culturas “no occidentales” las que plantearan las críticas más fundadas y radicales a unas ideas de Progreso, de Razón y de Ciencia de las que quedaban excluidas o subordinadas.

Estas teorías, que han recibido el nombre de “poscoloniales”, critican y superan a Occidente y la Modernidad por su fracaso en el Tercer Mundo. Los teóricos poscoloniales critican las oposiciones binarias de occidente y proponen una deconstrucción de esos términos desde el punto de vista del “subalterno”.

Esta tarea la llevaron a cabo, durante los últimos años en América Latina y el Caribe, numerosos investigadores sociales. Así se fueron poniendo sobre la mesa del debate académico conceptos como “capitalismo colonial” (Sergio Bagú), “marginalidad” (Gino Camani), “centro-periferia” (Prebisch, CEPAL), “dependencia (Cardoso, Falleto), “colonialismo interno” (Pablo González Casanova, Rodolfo Stavenhagen), “país real-país formal” (Lommiit Adler, Guillermo Bonfil Batalla), “transmodernidad” (Enrique Dussel), y muchos más. En este ambiente surgen además algunas de las más genuinas aportaciones latinoamericanas que significan a la vez críticas a la modernidad y alternativas para la acción: Teología y Filosofía de la Liberación, Pedagogía del Oprimido. Se crea la Fundación del Grupo Latinoamericano de estudios subalternos, se desarrollan los estudios culturales.

Simultáneamente, los autores posmodernos occidentales, en base a una metodología fundamentada en el análisis de textos y en las teorías estructuralistas (Lacan, Barthes), de la

“deconstrucción” (Derrida) o de la “genealogía” (Foucault), acumulan argumentos para la crítica a la modernidad eurocéntrica.

Pero el problema sigue siendo fundamentalmente de índole metodológica, puesto que las teorías poscoloniales y posmodernas hacen una deconstrucción crítica de la modernidad y, por tanto, siguen utilizando y discutiendo conceptos occidentales. Muchos de estos investigadores consideran una incongruencia usar una metodología “no latinoamericana” para analizar conceptos de nuestra realidad. Critican al posestructuralismo teórico por ignorar la nueva división internacional del trabajo y reprochan a quienes han considerado que la crisis de la modernidad ha llevado al fin de los proyectos emancipatorios, porque eso supondría negar a otros pueblos la posibilidad de nombrar y crear su propia historia.

En resumen todos estos autores proponen el cambio del punto de vista, la revisión de los paradigmas, la superación de los universalismos; la eliminación de la mencionada “fisura ontológica” (también llamada “violencia epistémica occidental”) y de las separaciones tradicionales de las ciencias sociales; así como la búsqueda de una metodología de análisis más acorde con una realidad social no necesariamente occidental. Sin embargo, ninguno de estos intentos, excepto como veremos el de Carlos Lenkersdorf, abandona las categorías occidentales, aunque las deconstruya o las critique desde su génesis.

Por su parte, Carlos Lenkersdorf, al mostrarnos el modo de pensar tojolabal no recurre a las categorías occidentales según las cuales, toda la filosofía ha de estar fundada en una especie razón crítica superadora del instinto, la magia o el mito, sino que nos documenta este pensamiento con la base material del lenguaje (en este caso tojolabal). Y

así descubre que este pensamiento, fundado en una lengua donde no existe la distinción entre sujeto y objeto, es capaz de trascender el individualismo por medio de la intersubjetividad y el sentimiento comunitario expresado en la constante repetición idiomática del “**tik**”(=nosotros).

Dicho de otro modo, el NOSOTROS desempeña la función de un principio organizativo. La presencia casi ubicua del concepto caracteriza no solamente el filosofar en clave tojolabal, sino una filosofía bien pensada, bien reflexionada por parte de los tojolabales. Pero no se ha cristalizado en tratados elaborados. (...) la importancia del NOSOTROS excluye el énfasis en el individuo, en particular el ego. El NOSOTROS absorbe al individuo y requiere su incorporación al NOSOTROS, al exigir la aportación de cada uno, mujer y hombre, al grupo nosótrico. Dicho aporte exige y moviliza todas las capacidades del individuo retado. El NOSOTROS, pues, no borra al individuo, sino que le da espacio para desarrollar todo su potencial (Lenkersdorf, 2002: 12-13).

3.4. La distancia entre lo que se dice y lo que se hace.

La sociedad occidental carece de este principio organizativo “nosótrico” y, a través de un sistema capitalista basado en la ganancia individual y sostenido por la violencia, camina hacia un futuro incierto de posible autodestrucción. El futuro es igualmente incierto para los estudios o disciplinas sociales.

Si nada humano le fuera ajeno a las disciplinas sociales en Latinoamérica (o en cualquier otra parte del planeta), el término “ciencia” aplicado a lo social, ni siquiera habría podido surgir. La aparición y, más aún, la universalización de este concepto sólo fue posible que se diera en el seno de una sociedad con arraigados hábitos de individualismo, competitividad y violencia. En lo que se refiere a lo humano, entendemos que no puede haber ciencia en el sentido positivista del término. Puede haber tentativas de explicación, basadas en los conocimientos de los niveles psicológico y social del ser humano. Entre otras razones porque es evidente que nada humano es estrictamente “racional” (hablamos

de la razón eurocéntrica instrumentalizada), “explicable”, “entendible”, siempre interviene lo emocional, lo inconsciente, lo simbólico, lo ideológico, lo creativo.

Con base en estos argumentos, a lo largo de este estudio, quisiéramos proponer, que los estudios sobre lo social (donde incluimos lo histórico, lo político, lo económico, lo cultural y por supuesto lo educativo) tuvieran en cuenta estas circunstancias humanas (emocionales, inconscientes, simbólicas, ideológicas, creativas...). Los estudios sociales, son estudios de lo humano y, por tanto, las incertidumbres entre “cambios” y “permanencias”, “racionalidades” e “irracionalidades”, no van a cesar por mucho que el sistema camine hacia un colapso o hacia una nueva consolidación.

Precisamente, consideramos que, por esta necesidad intrínsecamente humana de “entendernos a nosotros mismos” tenemos esta necesidad de explicar los hechos humanos, sean psicológicos o sociales. Así mismo, las divisiones o separaciones (el dualismo que se le reprocha a la cultura occidental) se explica por esta “necesidad de entendernos”, en este caso, eso es claro, del modo más simplista posible, puesto que todo dualismo reduce la múltiple y multívoca realidad a dos expresiones, normalmente opuestas y excluyentes. El dualismo de opuestos significa el mayor nivel de violencia (epistemológica) en la conformación de un pensamiento. Y este es el caso de la ideología y la cosmovisión que sustentan el capitalismo. A éste régimen, así concebido y sostenido por estas ideologías políticas, jurídicas, científicas, económicas, educativas, culturales... le han dado el nombre de “Democracia”. Hermosa palabra, pero si nos atenemos a su etimología, “gobierno del pueblo”, no es precisamente lo que define nuestros sistemas políticos.

Por lo que se refiere las disciplinas sociales en Latinoamérica y fuera de ella -y de ahí la digresión- esta situación de “democracia formal”, pero no “real”, tiene un efecto

doblemente perverso: Por un lado, les afecta (como a todos) por el desenvolvimiento de unos poderes económicos, jurídicos, políticos, científicos, educativos, culturales, sin control por parte de quienes los sufren y, por otro, en cuanto a que esta situación de “falsedad” atañe a su misma materia de estudio, desfigurando los resultados teóricos e impidiendo toda proposición reformista, puesto que lo que nos paraliza a todos es la imposibilidad de un cambio integral sobre la base de la actual concepción de poder económico, político, militar, jurídico, social y cultural. En palabras de Sergio Bagú:

En todas las comunidades en la historia, en la medida en que su desarrollo las va haciendo más complejas, se va expandiendo el universo de los valores sociales. No quedan sino sólo prácticamente escritos, pero en la vida diaria pueden llegar a adquirir proyecciones de muy distinta magnitud (Bagú, 1997: 142).

En efecto, este abismo (insalvable desde la esfera estrictamente teórica) entre “democracia formal” y “democracia real” también se observa en otros conceptos claves dentro de lo social, como las ideas de justicia, libertad, autonomía, desarrollo, derechos humanos, educación, etc. Este es uno de los escollos fundamentales con el que se topan todas las críticas a la modernidad eurocentrista: plantean y documentan la insuficiencia de los paradigmas teóricos que sustentan esos conceptos, sin capacidad para proponer alternativas que logren construir la “auténtica” democracia, la “auténtica” justicia, la “auténtica” autonomía, los “auténticos” derechos humanos, la “auténtica” educación, porque dichas proposiciones quedan circunscritas en la esfera de lo teórico, de aquello que no se puede implementar sin cambios estructurales previos. Dicho de otro modo, no pueden cuestionar los conceptos o paradigmas de la modernidad sobre los que descansa la propia teoría social porque esto supondría promover cambios que están en la base del propio sistema, como los que atañen a la propiedad privada y sus contratos, o los que atañen a la violencia integral necesaria para mantener esa acumulación incesante de capital, propia del

capitalismo. Únicamente pueden denunciar su insuficiente desarrollo o implementación en la realidad social, pero no pueden acceder a transformarla. En definitiva, hay un abismo entre las ideas y las acciones que la razón occidental no ha logrado “llenar”, ni en el ámbito social ni en el psicológico.

Carlos Lenkersdorf nos demuestra que conceptos como “filosofía”, “democracia”, “justicia”, “autonomía”, “desarrollo”, “educación” no son exclusivos del mundo occidental. Por el contrario, estos conceptos y muchos otros alcanzan una profundidad, riqueza, coherencia y practicidad en el seno de la cultura maya, mientras en la cultura occidental han entrado en un verdadero colapso, precisamente al agrandarse el alejamiento entre lo que se dice y lo que se hace.

Por todo lo dicho, creemos que el problema fundamental que afrontan los investigadores sociales, más que de orden metodológico es de orden estructural, o si se quiere sistémico, pues no atañe sólo a la parte material representada por el conjunto capitalismo/democracia, sino que atañe incluso al lenguaje, a las estructuras de pensamiento del idioma en el que se escriban las explicaciones (“científicas” o no) de la realidad social, con su cosmovisión subyacente.

3.5. Conclusiones.

Al presentar nuestros problemas teóricos y metodológicos hemos hecho una crítica al pensamiento occidental, especialmente al que consideramos hegemónico, el positivismo, porque la crisis de los paradigmas teóricos no la contemplamos sólo como problema teórico-metodológico para las disciplinas sociales, sino que tiene raíces y repercusiones

prácticas y políticas, a veces, cruciales en la vida de la gente o, como en el caso que nos ocupa, acaban por impedir un diálogo de igual a igual con las culturas no occidentales que reivindican sus derechos individuales y colectivos, como personas, como comunidades y como pueblos.

Este tipo de pensamiento, llamado occidental o eurocéntrico, caracterizado por los universalismos, las divisiones binarias, la lógica del beneficio económico, las exclusiones y el alejamiento entre lo “formal” y lo “real”, impide pensar aquellas cuestiones y conflictos que atañen a más de una cultura. Como además, este tipo de pensamiento hegemónico, ha sustentado históricamente el capitalismo y la democracia, pasa a formar parte de la base histórica del conflicto entre ambos modelos culturales (y educativos), como si la escisión de las categorías y la autorreferencialidad de conceptos como Razón, Ciencia, Progreso, conllevasen otras escisiones y exclusiones, y se convirtieran en algunos de los obstáculos fundamentales para la búsqueda de soluciones no violentas a los conflictos, más aún los de carácter intercultural. Entonces, los universalismos, las fragmentaciones y los dogmatismos que muchos teóricos proponen superar para pensar América Latina, no sólo hay que superarlos con la remodelación epistemológica y organizacional de las llamadas ciencias sociales, sino que hay que implementar esas transformaciones con los hechos, en la práctica, incorporando estos factores culturales a los debates jurídicos, políticos, económicos, sociales, humanitarios, éticos, educativos y ecológicos en los que se dirime el futuro de estas poblaciones culturalmente circunscritas a territorio. Consideramos entonces que la crisis de los paradigmas, la crisis del papel del Estado nación en la nueva era globalizada, tienen mucho que ver con la emergencia de movimientos reivindicativos que, a través de lo cultural, trascienden los ámbitos cerrados de lo político, lo social, lo económico

etc. Así, por ejemplo, no podríamos catalogar a las Juntas de Buen Gobierno, como movimientos “étnicos” o “culturales” (en un sentido estrecho) sino como un movimiento que tiene componentes culturales, sociales, políticos, económicos, jurídicos, sanitarios, educativos, ecológicos..., es decir, integrales.

En definitiva, nos ha interesado repasar el modo en que el pensamiento occidental ha ido expandiéndose geográfica e ideológicamente, paralelamente a como lo ha hecho en otras esferas, entre ellas el capitalismo, porque en las oposiciones binarias, las ideas de Progreso, Razón, Ciencia o Cultura (nacional, mediática, deshumanizada) que lo caracterizan, podemos atisbar impedimentos muy importantes para un verdadero diálogo entre culturas.

Por esto mismo nos ha interesado introducir el debate a cerca de los modelos culturales, para resaltar que aunque podamos encontrar soluciones o propuestas teóricas a ese diálogo, este no podrá producirse nunca en condiciones de igualdad mientras una de las partes resulte tan caracterizada por la violencia, la explotación, la exclusión y la mentira (o *“la distancia entre lo que se dice y lo que se hace”*). De ahí la necesidad de acometer reformas y reestructuraciones en términos que podríamos denominar nuevamente “integrales”.

4. CRISIS DE VALORES Y EDUCACIÓN.

La crisis de los paradigmas occidentales también ha hecho su mella en el campo educativo. Quede claro como premisa, que al aludir a una “crisis de valores” nos referimos

a los valores sociales, y no exclusivamente a los valores morales como pretenden algunos (especialmente las corrientes neo-conservadoras en educación), pues estos son más discutibles ya que sólo se pueden calificar como positivos o negativos, “sociales” o “asociales” en el ámbito de cada moral.

No hay más que observar a nuestro alrededor, para apreciar la crisis de valores sociales (desequilibrios, inequidades, corruptelas, abusos, precariedad de los servicios públicos, etc., definen casi cualquier sistema político) que amenaza en algunos aspectos a la propia sociedad occidental dominada por la competitividad, la supremacía sobre los demás, el triunfo (para que alguien triunfe, otro debe fracasar), la inmovilidad de ideas, la ostentación (tanto tengo, tanto valgo), los roles de género... Todos estos valores perjudiciales para el cuerpo social son aceptados, ensalzados y difundidos a través de formas de relación inequitativas (laborales, económicas, políticas, académicas, etc.), modelos de vida individualistas y medios de comunicación, como la televisión, la prensa, la radio o Internet de gran influencia en las conciencias y mentalidades.

Analizando de modo general los sistemas educativos occidentales, encontramos que muchos de estos aspectos, están reflejados tanto en sus enseñanzas como sobre todo en sus métodos. El modelo educativo occidental, define la adquisición de conocimientos como una herramienta para triunfar en el mercado laboral. Desde la escuela, desde la familia, desde las instituciones y desde los medios, se va encauzando el proceso educativo, hacia la formación de competentes profesionales, ambiciosos y de gran rendimiento. Todo se convierte en una competición por el máximo desarrollo individual y la máxima capacidad de adquisición de contenidos o instrucciones.

Otro problema es la falta de libertad. Nuestro sistema político está basado en la delegación de poderes hacia instancias superiores que se van conformando de manera jerárquica. La asimilación de tal sistema empieza en la estructura de la propia escuela, en la que distintos cargos de poder se estructuran unos sobre otros, hasta llegar al grueso del alumnado, que es el que menos cuenta en las decisiones sobre su educación, cuando paradójicamente se trata del protagonista y principal receptor de esta, al igual que pasa en la sociedad con el grueso de la ciudadanía, cuando se trata de decisiones políticas. Este modo de actuar debilita los tejidos sociales y fomenta la creación de individuos apáticos, dependientes o acomodaticios que esperan casi siempre que sean otros los que resuelvan sus problemas. Una de las escasas vías de escape, es la superación personal (en lo académico) para en un futuro recibir los premios que este sistema guarda a los vencedores, que si en la escuela, se traduce en la elaboración de un buen currículo que en el futuro nos abra las puertas de los estudios superiores, en la vida social, nos encamina hacia la consumación de un buen estatus económico-social, que nos permita vivir lo más alejados posible de los problemas y desequilibrios que nuestro sistema sociocultural genera.

En un contexto de falta de libertad y de supeditación a la jerarquía, resulta muy difícil, por no decir imposible, implementar los cambios que serían necesarios para mejorar la situación de nuestras desequilibradas e inequitativas sociedades. Las estructuras sociales penetran los sistemas educativos e impiden corregir a través de estos, las tendencias negativas que se aprecian en la sociedad: individualismo, competitividad, insolidaridad, intolerancia, corrupción, violencia, analfabetismo, desescolarización, privatización de la enseñanza... Por el contrario, los sistemas educativos, junto a los medios de comunicación

de masas, se han convertido actualmente en las principales estrategias de control político, social, económico y cultural de las clases profesionales, trabajadoras y consumidoras.

El capitalismo, por muy democrático que se presente es por lo dicho hasta aquí algo más que un modelo económico, ya que es también un modelo mundial de dominación social, cultural, educativa entre otros. (Cuestiones de más calado sobre el modelo cultural y educativo occidental podremos decir las de la mano de Michel Foucault a partir del capítulo V cuando entremos a analizar más pormenorizadamente ambos modelos, el occidental y el maya-zapatista desde la perspectiva del sujeto).

Por ahora sólo queríamos llamar la atención sobre el hecho de que el paradigma positivista que surge en la modernidad, es en esencia la fundamentación teórica de la educación tradicional, y reproduce en rasgos generales a nivel estructural-organizativo de la escuela, el reparto inequitativo del poder. A través de la estructuración de la organización de la escuela observamos el modelo teórico del estructuralismo y el funcionalismo como paradigmas positivistas en la organización administrativa de las escuelas. Estas estratificaciones sociales antes aludidas crean una especie de autoritarismo en los sujetos que devengan ciertos cargos que están por encima de otros sujetos, y como esta característica se reproduce en todos los espacios sociales sin exceptuar la escuela, entonces este modelo educacional tradicional de corte positivista crea una contradicción en el hecho educativo ya que educa para el autoritarismo y no para la democracia. Esto es lo que sostienen las diversas corrientes de la pedagogía crítica de las que hablaremos más adelante.

Pierre Bourdieu, uno de los teóricos sociales que más han tratado la cuestión del poder, considera que cada esfera de la vida social constituye un “campo social”, (por

ejemplo, el campo jurídico, el campo económico, el campo del poder estatal, el campo del saber académico, etc.), en el que actores ubicados en posiciones desiguales luchan por privilegios o “capitales” que el campo ofrece (reconocimiento en el campo jurídico, riqueza en el económico, poder en el político o prestigio en lo académico, por ejemplo).

Un campo es simultáneamente un espacio de conflicto y competencia, análogo a un campo de batalla, en el que los participantes luchan por establecer un monopolio sobre el tipo de capital que es efectivo dentro de él (...) y por el poder para definir la jerarquía y las “tasas de cambio” entre todas las formas de autoridad en el campo del poder (Bourdieu, 1992: 17-18).

La escuela no es ajena a estos conflictos y concepciones, debido a que la misma funciona como el ente garante de la continuidad y perpetuación del sistema capitalista dominante.

Esta situación, Paolo Freire la concibe como si los alumnos fueran unos recipientes en los cuales se depositan los conocimientos, así, el maestro es un depositario y los conocimientos son los depósitos que realiza cotidianamente. La concepción bancaria de la educación pretende transformar la mente de los individuos para que se adapten mejor a las situaciones reales y así poder dominarlos con mayor facilidad. Cuando más pasivos sean, mejor se adaptarán, por lo tanto, se disminuye su creatividad, estimulan la inocencia, lo cual crea las condiciones para que los opresores surjan como sujetos generosos.

El contexto sociocultural de las comunidades zapatistas de Chiapas, nos dibuja un panorama completamente diferente. Es significativo resaltar que pese al sometimiento histórico de los sistemas comunitarios a los sistemas estatales, (primero el colonial, después el nacional y actualmente el transnacional), estas comunidades han logrado mantener sus prácticas comunitarias. Nosotros consideramos que esto sólo ha sido posible, porque las comunidades indígenas han buscado históricamente lugares de refugio, donde el

sometimiento no llegó nunca a ser absoluto. La conservación de la lengua y las instituciones organizativas comunitarias (el NOSOTROS lingüístico y social) han desempeñado también un papel fundamental en la preservación de la cosmovisión indígena. Así mismo, el movimiento zapatista, en un sentido amplio, ha servido para conquistar una cierta autonomía (aunque no reconocida jurídica y constitucionalmente) y ha supuesto un efecto de cambio en las costumbres, sobre todo aquellas relacionadas con el papel tradicional de la mujer. Sin embargo, aunque los estados nacionales con población indígena se autodefinen como multiculturales y plurilingües, este reconocimiento no ha tenido ningún efecto real, pese a fundamentarse en Tratados, Convenios y Declaraciones ratificadas y vinculantes, como el Convenio 169 de la OIT que, por cierto, es el único instrumento internacional que les permite a los pueblos indígenas seguir luchando por un territorio autónomo como base material de conservación de sus culturas.

CAPÍTULO III: MODELOS CULTURALES Y MODELOS EDUCATIVOS.

1. INTRODUCCIÓN.

Al considerar la problemática del concepto “modelo educativo” en este análisis, decíamos que lo utilizamos conscientemente para integrar en él aspectos que a veces quedan fuera del ámbito educativo, como lo filosófico y lo socio-político, pues consideramos que estos son aspectos a tener en cuenta en la caracterización de cualquier propuesta educativa.

Este análisis lo realizaremos contrastando propuestas filosóficas, políticas y didácticas zapatistas y occidentales, para resaltar las diferencias y entender mejor la idiosincrasia cultural maya, pero no queremos ni ofrecer un panorama dicotómico, ni ocultar los elementos que permean, relacionan e intercomunican ambos modelos educativos

y culturales. En cualquier caso, es necesario distinguir entre estas intercomunicaciones entre culturas o modelos culturales y educativos, y conceptos como multiculturalismo, pluriculturalismo o interculturalismo de los que tanto se habla en el campo de la educación.

El contacto cultural implica el diálogo y conflicto entre diversas formas de vida, estilos de legibilidad, figuras de mundo, etc., e implica también la dislocación de quienes entran en contacto cultural, tanto en los planos o dimensiones subjetivos o, en nuestros propios términos, en la interioridad de su identidad, como en los planos objetivados, estructurales; esto es en la exterioridad de su identidad. Por ello el contacto cultural implica la transformación de la subjetividad y por ende de la identidad y de las formas de vida (De Alba, 2007: 182).

Tan es así que el modelo educativo zapatista, pese a su evidente raíz cultural propia, lo consideramos como un resultado de este contacto cultural, aunque, eso sí, como veremos, en defensa de su propia cultura.

2. BREVE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DEL MODELO EDUCATIVO OCCIDENTAL.

Debido a esta vinculación entre ambos modelos, necesitamos en nuestro análisis una perspectiva aunque sea somera de la historia de la educación en occidente. Esta nos muestra que la Era de la industrialización está indisolublemente vinculada a la masificación de la enseñanza y a la conformación de los Estados Nacionales modernos, con su sistema educativo incluido. A medida que la industrialización se hace masiva y en la medida en que se complican los sistemas de producción y de gestión administrativa, el uso de nuevas máquinas, etc., los poderes económicos y políticos ven la necesidad de capacitar a los obreros y ciudadanos para que puedan desempeñar su trabajo en función de los intereses

empresariales y estatales. Sobre estos presupuestos comienza a construirse un sistema educativo que con evoluciones y readaptaciones funciona hasta la actualidad y se extiende por el mundo gracias a la progresiva y al parecer “imparable” globalización económica.

Se puede decir que hasta la Segunda Guerra Mundial, capacitar a las nuevas generaciones según los sistemas estatales y privados puestos al servicio de la industrialización era un problema más cuantitativo que cualitativo. Bastaba con que el alumno aprendiera lo básico: leer, escribir y tener unas nociones básicas de aritmética. Aunque se postulaba la universalización de la educación básica, esta no se ha logrado en el mundo industrializado hasta los años 60 y sigue pendiente en el llamado Tercer Mundo. Hasta la aparición de una clase media masiva y consolidada, sólo las clases con poder económico tenían acceso a la enseñanza universitaria y estaban llamados a ocupar los mejores puestos tanto en la industria, como en la administración o en los servicios. Y aún hoy, en todo el mundo, la situación económica es un factor determinante del nivel educativo al que se aspira o se logra alcanzar.

Sólo de esta manera (por intereses ajenos a los educandos y por la instrumentalización de los saberes) se pueden entender los esfuerzos que se realizaron en occidente para masificar la instrucción pública y vincularla al concepto de progreso y de avance científico-tecnológico, lo que sentaba las bases para legitimar la universalización del sistema por la supuesta superioridad de occidente. No cabe duda que el objetivo se logró, a la fuerza en el caso de los países donde hubo que arrinconar a otras culturas, o a través de la percepción idealizada del progreso, que determinó la elección del modelo educativo occidental, como en el caso de los estados nacionales latinoamericanos, que lo adoptaron precisamente para salir del subdesarrollo, es decir, de la falta de progreso.

Durante el siglo XIX, el modelo hegemónico, el que mayoritariamente copiaron los estados nacionales latinoamericanos, era el de las administraciones coloniales de Francia y Gran Bretaña. Según Juan Manuel Matos López fueron dos las razones fundamentales para la rápida implantación de sistemas educativos en el modelo de colonización francesa e inglesa. Porque:

(1) era necesario comunicarse con los nuevos súbditos en el idioma de la metrópoli (y 2) por la suposición de la superioridad cultural, que se basaba en el siguiente razonamiento: si el impulso cultural de los países colonizadores les permitió conquistar a los menos desarrollados, entonces era lógico que su cultura fuera la que se impusiera y se enseñara en las escuelas (...). Como se ve, este modelo de educación implicaba no sólo ver al otro como un ser inferior al que era necesario dar “instrucción y conocimiento”, sino el borrar la cultura local. En general ese esquema se repitió en casi toda América Latina, no por la imposición colonial, pues ya no existía, sino por el deslumbramiento del ideal de progreso y por la necesidad imperiosa de mano de obra capacitada para construir los signos visibles del progreso (obras de infraestructura) y en definitiva... alcanzarlo. (...) Sin embargo, cuando los modelos coloniales se desmontan a mediados del siglo XX, los aparatos educativos que en general, o bien provenían de las metrópolis o eran formados ahí, dejan a su vez desmantelados y debilitados a los nuevos cuadros de formadores, por lo cual esos vacíos van a ser llenados por proyectos de asistencia al desarrollo (concepto que sustituye al de progreso) o de cooperación internacional, con lo que sustituyó a los misioneros por los cooperantes (Matos López, 2001: 52).

Las deficiencias educativas continúan en la mayor parte de los países latinoamericanos y en el sector indígena se incrementan debido a situaciones de pobreza, explotación, aislamiento y conflicto. No es extraño, por tanto, que desde la consolidación de los sistemas de educación nacionales, también haya existido la oposición a dicha educación.

3. LA APARICIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS CRÍTICOS DENTRO DEL MODELO OCCIDENTAL.⁸

Una de las razones por las que considerábamos problemático el contraste de modelos es que no son realidades cerradas, aisladas o monolíticas. La prueba es que dentro de lo que estamos denominando modelo occidental se han desarrollado numerosas críticas anti-hegemónicas, que no sólo cuestionan el modelo sino que conciben propuestas alternativas. Por supuesto, no pretendemos ser exhaustivos en este repaso por algunas de estas propuestas críticas.

Uno de los pioneros de la crítica fue William Godwin, para quien, al experimentar tanto la revolución francesa (1789-99) como la americana (1776), la forma de gobierno significaba poco. Él pensaba que había dos fuerzas opresoras básicas en la sociedad (la educación y el gobierno) y sostenía que el desarrollo pleno de la razón humana está negado dentro de los muros de la escuela. Estaba convencido de que una sociedad justa solo podría ser el resultado de que toda la gente ejerza libremente su razón, y este es un principio básico del anarquismo hoy en día. La visión de Godwin era excepcional y, en efecto, hacia

⁸ Este apartado ha sido elaborado con información de las siguientes referencias: -Illich, Ivan, **¿Para qué sirve la escuela?**, Búsqueda, Argentina, 1973. -Neill, A.S., "Summerhill", FCE, México, 1976. -Ferrer i Guardia, F., **La escuela Moderna**, Tusquets, Barcelona, 1978, -Stirner, Max. **El falso principio de nuestra educación**, Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, Barcelona, 1980. Freire, Paulo, **Pedagogía del oprimido**, Siglo XXI, México, 2002. Giroux, Henry, **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición**; (Prólogo: Paulo Freire); Siglo XXI, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1999, y **Cruzando límites**, Paidós, España. 1997. McLaren, Peter, **La escuela como un performance ritual**, Madrid, Siglo XXI, 1995. Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution (Rowman and Little field, 2000, y **Surgimiento de la Pedagogía crítica** en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN-México, 2005, pp. 253-263. Como es natural, en este apartado no se pretende hacer un repaso exhaustivo de todas estas corrientes, solo las mencionamos para dar cuenta de las diferentes propuestas críticas dentro del modelo occidental.

el final del siglo XIX, las escuelas comenzaron a funcionar como apéndices de las nuevas economías industriales: ensamblando mano de obra barata al estado y a la corporación.

Es también en esta época cuando comenzamos a encontrar las primeras alternativas a la educación del estado. La Escuela Moderna fue fundada en 1901 por el catalán Francisco Ferrer i Guardia. Su ejecución en 1909 le ganó reconocimiento internacional en Europa y los E.E.U.U. Aunque su propia Escuela Moderna existió por sólo cinco años, él inspiró un movimiento progresista de Escuelas Modernas en los Estados Unidos que existió hasta los 60. Para Ferrer era inconcebible que el gobierno fuese a crear un sistema de educación que condujese a cambios radicales en la sociedad. Era, por tanto, poco realista creer que las escuelas apoyadas por el estado pudiesen funcionar como un medio para ayudar a las clases bajas. Más bien, la educación enseñaba a los pobres a aceptar la estructura social existente.

Hacia mediados del siglo XX, era obvio que la escuela se había convertido en la institución para el control político, creando un consenso de valores políticos y sociales, y al mismo tiempo reduciendo la inquietud política y social. A.S. Neill, el más famoso exponente inglés de las Escuelas Libres, escribió en *El Maestro Problemático* (1939) que las escuelas del estado deben producir una mentalidad de esclavos, porque sólo una mentalidad de esclavos puede evitar que el sistema sea destruido. Definió las escuelas como productos de un interés directo de clase en disciplinar a los trabajadores.

En los 60, el filósofo liberal norteamericano Paul Goodman, escribe que el propósito de la escuela (diplomas y habilidades mercadeables) significa, en efecto, que unas cuantas grandes corporaciones obtienen el beneficio de un enorme proceso selectivo y de eliminación.

Esta exaltación de las clases altas por sus logros en educación es reforzada aún más al presentar a las clases populares la idea de que la escuela trae oportunidad de avance social. Las clases populares apoyan esta idea debido a la fe con la que fueron adoctrinados al pasar por el sistema escolar (¡y seis horas al día, cinco días a la semana, por 9 años al menos es un verdadero adoctrinamiento!). Pierre Bourdieu señaló hace años que sólo la "dilatación" calculada del tiempo de encierro, la "prolongación" del secuestro educativo, permite a la práctica escolar disponer de la "duración" y la "intensidad" que requiere para crear "habitus", para solidificar "estructuras de la personalidad", para forjar "disposiciones caracterológicas", para "moldear la sensibilidad".

A los que quedan en la base social, o excluidos de ella, se les dice que esto es así porque no rindieron en la escuela o no llegaron a la universidad, que fracasaron porque su esfuerzo o capacidad fueron deficientes, que se les han dado todas las oportunidades y han fallado. El fracaso en la escuela o en la especialización laboral puede conducir a comportamientos de depresión, sumisión, apatía, indefensión y atraso social. Producir una población así es obviamente bueno para los negocios y el consumo.

Por ello, los radicales anarquistas critican las escuelas sobre la base de que refuerzan la estructura de clases sociales. Como Iván Illich hace notar, la escuela también refuerza la jerarquía, ya que a los pobres se les enseña que deberían someterse a los rendidores, bajo el liderazgo de aquellos con mejor educación, y -como puede apreciarse en todo el mundo- esas son las clases dominantes.

Varios filósofos de los siglos XIX y XX discutieron la cuestión de la diferencia entre la educación y el aprendizaje, y la relación entre la educación del estado, la libertad y la revolución social. Todos ellos seguían el principio de que la libertad política significa

poco si las acciones del individuo están guiadas por una autoridad internalizada (implantada en la escuela) de la cual no hay escape.

El filósofo anarquista del siglo XIX Max Stirner tenía ideas similares. Su libro *El Individuo y su Propiedad* (1844) hacía un llamado por una educación para la libertad, no para la servidumbre. Mantenía que los pensamientos inculcados por un sistema de educación del estado o de la iglesia se adueñarían del individuo y le sería imposible deshacerse de ellos. Para Stirner el poder del estado moderno se basa en su reconocimiento de la importancia de la dominación de la mente. Marx tenía ideas similares cuando reconoció que la ideología dominante de una sociedad es la ideología de la élite dominante.

El punto de vista de Iván Illich, un siglo después, era que las escuelas han alienado al hombre de su aprendizaje. Tanto para él como para Stirner, sólo había una solución, y esa era la creación de una sociedad en la que las escuelas no existan. La idea de la educación libertaria es que el conocimiento y el aprendizaje deberían estar vinculados a la vida real y la utilidad personal, y no debería ser la prerrogativa de una institución especial. Una sociedad sin escuelas sería una sociedad sin instituciones de misticismo y autoridad. Sería una sociedad de auto-regulación donde las instituciones serían productos de la necesidad y utilidad personal y no fuentes de poder. Sería una sociedad anárquica.

La perspectiva de Paulo Freire era similar cuando combinó los métodos educacionales con el concepto marxista de la conciencia. Reconoció que vivimos en un mundo deshumanizado, sin conciencia propia, sin entendimiento de las circunstancias históricas que determinan nuestra existencia. A Freire le interesaba tanto la expansión de la conciencia como la expulsión de la falsa conciencia. Los oprimidos deben tratar sus propias vidas como auténticas y no rechazar sus propias realidades sobre la base de los valores de la

clase dominante. La persona que está consciente de las fuerzas sociales y es consciente de su naturaleza es capaz de romper la trayectoria de la historia y participar en el cambio radical de sí mismo y de la sociedad. Sin esta ruptura, el cambio social significaría solamente que una facción opresiva reemplaza a la otra. Esto no reúne los criterios de una revolución humanística, que sólo puede lograrse a través de la liberación individual de la conciencia, con la participación de toda la gente en el cambio social.

En la actualidad, se está produciendo un resurgimiento de las pedagogías críticas. El fundamento de estas corrientes se desarrolla a partir de la duda acerca de si la escuela provee igualdad de oportunidades y acceso a la democracia igualitaria y al pensamiento crítico. Para Peter McLaren, los programas escolares reflejan intereses particulares del pasado y el presente. Además, el conocimiento es algo socialmente construido, es decir, producto del acuerdo o consentimiento entre individuos que viven relaciones sociales particulares. En la misma línea, Henry A. Giroux, como defensor de la democracia radical, se opone a las tendencias antidemocráticas del neoliberalismo, el militarismo, el imperialismo, el fundamentalismo religioso, la pobreza, etc. y los ataques al salario mínimo, la juventud o la enseñanza pública y superior. Para estos autores, las escuelas son algo más que aparatos de reproducción ideológica para fortalecer la dominación. Son espacios donde puede cuestionarse esa dominación y poseen, por tanto, un gran potencial para la transformación de las estructuras dominantes y antidemocráticas. En ellas, estudiantes y maestros críticos, pueden realizar una acción cultural contraideológica que cuestione la subordinación y el sometimiento a la cultura de la dominación. En definitiva, para Giroux y McLaren las escuelas deben ser espacios autónomos donde estudiantes y

maestros produzcan formas y contenidos culturales que desplacen a las formas de educación autoritaria, de sojuzgamiento y de reproducción ideológica y social.

Esta pedagogía crítica norteamericana, representada aquí por McLaren y Giroux, hace en cierto modo una lectura interpretativa de Paulo Freire, que representaría una de las corrientes de la pedagogía crítica latinoamericana. La pedagogía crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica requiere dos premisas: 1) criticar y analizar los fines de la educación y 2) comprender que el trabajo escolar va más allá de los problemas del aula, porque según McLaren:

(...) las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos en clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural (McLaren, 2005: 257).

En lugar de ello se necesita concebir a la escuela como un espacio complejo, lleno de significados y significaciones, o en palabras de Henry A. Giroux:

las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia (Giroux, 1997: 34).

Como en el caso de las escuelas zapatistas que analizaremos más adelante, desde esta concepción, las prácticas educativas adquieren un enorme significado y se basan en la crítica a la enseñanza autoritaria o antidemocrática. La práctica docente como acto de enseñanza, como praxis, pasa a ser así una actividad libertadora, comprometida con la transformación que no puede ir en contra del desarrollo social. Por eso, la práctica como actividad creadora, libertaria, escapa a los designios de una actividad meramente mecánica, pasiva y sin compromiso. Paulo Freire lo expresaba así: "no hay palabra verdadera que no

sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 2002: 99).

Como veremos en los capítulos V, VI y VII, los indígenas zapatistas al rebelarse contra el gobierno y ejercer una autonomía integral desde su idiosincrasia cultural que abarca aspectos políticos, sociales, económicos, territoriales, educativos, jurídicos, sanitarios, ecológicos, etc., están logrando construir una nueva educación autónoma, crítica con la enseñanza oficial, con fundamento en su cultura de índole marcadamente comunitaria, una educación que ellos llaman "verdadera" (en el sentido de cumplir con su vocación comunitaria) y que nos puede ofrecer enseñanzas interesantes en cuanto a la importancia de la educación no formal en el aprendizaje de las relaciones sociales, o en relación con la visión occidental individualista, competitiva, insolidaria y sus dificultades en la trasmisión de valores, porque sus valores reales, vigentes u operativos son anti-valores (individualismo, competitividad, preparación técnica y no crítica) o están muy lejos de adquirir una vigencia real sobre el mejoramiento de la vida de la gente.

4. LOS MODELOS EDUCATIVOS DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA.

Ya comentábamos antes que los modelos culturales o educativos no forman un todo homogéneo. El modelo occidental, en su evolución, ha tenido que ir reconociendo progresivamente una mayor preponderancia de lo social en sus postulados (al menos teóricos). Por lo que puede hablarse de la coexistencia de diversos modelos dentro de lo que

estamos denominando modelo occidental hegemónico. Para entender los nuevos desafíos que afronta la sociedad contemporánea en materia de educación, hay que considerar la coexistencia de varios modelos superpuestos dentro de lo que estamos denominando en términos generales, como modelo occidental de educación formal y no formal.

José Manuel Esteve en su obra *La tercera revolución educativa* (2003) considerando la relación educativa entre profesores o padres y alumnos, distingue cuatro modelos: 1) el modelo de la educación como molde; 2) el modelo de educación como enseñanza; 3) el modelo de educación como libre desarrollo; y 4) el modelo de educación como iniciación.

A continuación pasamos a describir estos modelos o quizá “sub-modelos” de la mano de este autor porque nos parece una buena manera de situar el actual debate educativo en los países industrializados a partir del impacto de los procesos de globalización, con la revolución tecnológica, los movimientos migratorios y la escolarización completa de la población infantil, como telón de fondo.

4.1. Modelo de educación como molde.

La idea central de este modelo es la de considerar que los adultos tienen derecho a moldear a las generaciones futuras, definiendo las metas, los objetivos y los conceptos básicos que deben ser asimilados por los alumnos, a los cuales no les queda otro papel que el de dejarse moldear. A partir de la premisa de que los niños y jóvenes, por inmadurez, son incapaces de distinguir el bien del mal y en consecuencia de tomar sus propias decisiones morales, viene la exigencia de que un adulto supervise, moldee, vigile, el error conceptual, la desviación moral, la mala conducta social o el mal gusto estético. Sin embargo, en palabras de José Manuel Esteve:

(...) la capacidad del niño no se desarrolla si, en lugar de enfrentar los dilemas morales estos se le dan resueltos. (...) En este modelo, la aparición de desviaciones sobre la conducta prevista lleva al educador a pensar que está fracasando en su labor de alfarero y que debe corregir a tiempo las desviaciones con algún tipo de castigo. El castigo, naturalmente, sólo se aplica cuando ya se ha manifestado la conducta que se considera incorrecta, lo que lleva al educador a intervenir siempre de forma autoritaria y represiva (Esteve, 2003: 125-126).

Esta forma de “moldear” tuvo su mayor aceptación y aplicación en Occidente hasta los años 40 y 50, manifestándose a partir de finales de los años 60, como en otros campos, una reacción contra tales concepciones y prácticas, aunque siga teniendo cierta vigencia en los ámbitos de la educación privada, militar y religiosa y amplia aceptación en los sectores más conservadores de la sociedad.

Todavía hay quienes, a la vista de la crisis educativa general, pero específicamente de la enseñanza media (puesto que la crisis educativa es más manifiesta en la adolescencia), añoran estas prácticas educativas que pueden resumirse en el lema “*la letra con sangre entra*”, porque con ella se inculcaban de forma vívida, conceptos como “esfuerzo”, “autodominio”, “responsabilidad” o “disciplina”.

4.2. Modelo de educación como enseñanza.

Conforme las sociedades occidentales son cada vez más diversas en cuanto a su procedencia cultural y por tanto, las aulas se llenan con estudiantes educados en diferentes procesos de sensibilización, socialización y culturización primaria, los educadores tomaron conciencia de la coexistencia de diversos modelos educativos, a partir de los cuales distintos grupos defienden diferentes concepciones de la educación. Pero no lo hicieron a la luz de un reforzamiento de la sensibilidad cultural, el respeto entre culturas o el enriquecimiento mutuo (a raíz del ingreso en las aulas occidentales de alumnos de otras culturas), sino porque en el nuevo contexto socioeducativo de los países industrializados,

cualquier cuestionamiento moral, político, religioso o laico, o una simple interpretación cultural de cualquier hecho presente o pasado, puede desencadenar una oposición por parte de los alumnos o los padres, cuestionando la posición del profesor y hasta de la Escuela misma como institución.

En esta situación muchos profesores consideran que sólo deben ocuparse de las materias de estudio (contenidos), dejando las cuestiones políticas, cívicas y éticas de la educación a las familias. Como si pudieran separarse las esferas de los contenidos, de lo ético, lo cívico, lo educativo, etc. Sin embargo, como recuerda José Manuel Esteve en su análisis:

Este modelo olvida que la escuela se constituye en la institución fundamental en la que se elabora la socialización secundaria, es decir, la interiorización de las normas generales de la sociedad, superando las diferencias educativas particulares generadas por la diversidad de valores y costumbres de las comunidades familiares. (...) Este modelo educativo que reduce la educación a la enseñanza revela sus carencias en cuanto se plantean problemas más o menos graves de conducta en el aula. (...) En efecto, la falta de referentes morales y de la comprensión de los valores cívicos, puede hacer retroceder a nuestras sociedades a etapas anteriores que ya creíamos superadas, respecto al compromiso social de los ciudadanos, a la participación política que sustenta la democracia y a los valores morales en los que se base el respeto a los derechos humanos y a la calidad de vida humana (Esteve, 2005: 134-135).

Este modelo educativo es el más extendido, sobre todo en la enseñanza secundaria y superior y, según nuestro punto de vista, está en la base de la crisis de valores sociales que persiste en la sociedad occidental, donde el sistema educativo se reduce a un sistema de enseñanza de contenidos que no contribuye a la cohesión y convivencia social y que produce estudiantes probablemente eficaces pero quizá demasiado acrílicos, individualistas, materialistas...

4.3. Modelo de educación como libre desarrollo.

Este modelo surge como reacción al modelo de educación autoritaria por parte de aquellos padres que lo habían sufrido y no querían el mismo flagelo para sus hijos. En palabras de José Manuel Esteve:

(...) para evitar las imposiciones de valores y normas de los adultos este modelo elaboró la idea del libre desarrollo según la cual el niño debe ir descubriendo el mundo por sí mismo y elaborando sus propias ideas de los valores y de las normas sociales y morales lejos de cualquier intervención de los adultos ya que esta sólo puede suponer una coerción de la inagotable creatividad infantil". (...) En definitiva, este modelo de libre crecimiento acaba produciendo unos efectos educativos mucho más devastadores que la imposición autoritaria del molde de los adultos, ya que, frente al autoritarismo, el adolescente suele reaccionar con rebeldía, rechazando la imposición de valores externos y elaborando su propia escala de valores, mientras que en este modelo perdura el sentimiento de inseguridad y de ansiedad frente a un mundo que no entiende y que los adultos no le ayudan a ordenar. De esta forma, el adolescente, perdido frente a un exceso de decisiones, acaba aceptando con escasa capacidad crítica las presiones de los grupos ideológicos de moda (Esteve, 2003: 137-140).

Este modelo educativo es mayoritario en el contexto familiar de los países más desarrollados de occidente, donde la concepción educativa de las familias ha dado un vuelco con respecto al modelo educativo autoritario, fundadas en la idea de que la intervención del adulto no supone más que un freno a la capacidad creativa y crítica del niño.

Los educadores que intentaron seguir este modelo, cuando son sinceros, tienen que reconocer que por simple sentido común han tenido que intervenir más de lo previsto cuando veían a sus hijos dócilmente manipulados por los numerosos grupos de presión que no parecen muy dispuestos a respetar el libre desarrollo de los niños. Se plantea entonces el dilema de cómo enfocar la intervención del adulto, sin que ésta suponga, de nuevo, la imposición de los valores adultos (Esteve, 2003: 145).

Para acabar de entender este modelo educativo hay que destacar nuevamente la procedencia sociológica de esta generación de padres que había sufrido el modelo autoritario, encontrándose ahora, por efecto del desarrollo económico (de ahí que este modelo se presente sobre todo en los países más industrializados), en disposición de ofrecer

a sus hijos muchas cosas (materiales) que ellos no pudieron tener. En este sentido otra crítica que se puede hacer a este modelo es la de no distinguir entre lo que el niño quiere y lo que el niño necesita.

4.4. Modelo de educación como iniciación.

Según José Manuel Esteve, este modelo busca un equilibrio entre el modelo de educación como enseñanza y el modelo no intervencionista de libre desarrollo. Trata de colocar al educador en un papel más lógico que los propuestos por esos otros dos modelos que son “alternativa” al modelo autoritario.

Ciertamente el educador que entiende su trabajo como una iniciación renuncia a imponer sus valores o sus concepciones a los alumnos, pero la persona que nos inicia en el descubrimiento de una materia, en el sentido de un valor o en la importancia de un rasgo del carácter es una persona que nos influye. Ahora bien, si no aspiramos a influir, ¿qué sentido tiene educar? (...). De hecho creo que no es posible afirmar que ha habido educación y al mismo tiempo asegurar que no ha habido ningún tipo de influencia, ya que incluso cuando el educador decide no intervenir directamente y poner las condiciones para que el niño avance realizando sus propios aprendizajes por descubrimiento, es esta actitud del educador la que permite esta clase de aprendizaje (Esteve, 2003: 149-150).

Cabe destacar a modo de reflexión final que los modelos educativos occidentales comienzan a ser conscientes de la prioridad social de la educación sobre la enseñanza. En efecto, la inclusión de los hijos de los migrantes en el sistema educativo y otros cambios sociales han provocado una crisis en los modelos hasta ahora vigentes en el sistema educativo porque en la era de la globalización y la tercera revolución tecnológica, no están preparadas para el impacto cultural de las migraciones y exclusiones que el mismo sistema genera.

(...) la extensión de la educación producida por la tercera revolución educativa implica tener en nuestras aulas a un abundante número de alumnos de primera generación – alumnos cuyos padres y cuyos abuelos no fueron nunca a la escuela ni tuvieron un alto grado de educación formal-, pero además implica tener en nuestras aulas al cien por cien de los niños de las familias desintegradas que no se ocupan de sus hijos, educados desde

el sentimiento de abandono y la falta de afecto; peor aún ahora tenemos en nuestras aulas al cien por cien de los niños que lo único que reciben de sus padres son palizas, abusos de todo tipo, incluidos los sexuales, o una influencia educativa positivamente perversa. En estas circunstancias no es realista querer partir de la base de que el sistema educativo puede operar suponiendo la acción educativa previa de las familias en los ámbitos de la educación moral, la educación cívica o estética, cuando en muchos casos ni siquiera se puede asegurar que hayan creado los hábitos mínimos de higiene o las habilidades sociales básicas que permiten el diálogo y la convivencia (Esteve, 2003: 151).

El sistema educativo occidental asimila mal la entrada en sus aulas de los “parias” que el mismo sistema genera. Los excluidos, los desposeídos, los desplazados, los “otros”, no encajan en ninguno de los modelos que propone el sistema occidental de educación, por eso provocan un cambio de paradigma, el de considerar, que la educación es algo más que una cuestión de enseñanza-aprendizaje. No obstante este cambio ha provocado una crisis en el campo educativo que ha obligado a reformas en las leyes de educación de varios países europeos, como España. Los legisladores se han tenido que decantar por la educación más allá de la enseñanza, definiendo en el marco de las nuevas leyes de educación que un profesor en clase no sólo debe transmitir contenidos de enseñanza, sino que también tiene la responsabilidad de transmitir “valores, actitudes y procedimientos”. Pero no es que las autoridades legislativas y académicas se estén planteando a fondo los desafíos y posibilidades de la interculturalidad, sino que no saben cómo reaccionar ante una nueva realidad que supera los planteamientos educativos vigentes y tratan de controlar de algún modo el sistema, definiendo en leyes esos valores, actitudes y procedimientos que debe transmitir el profesor.

Como concluye el mismo Esteve: “es tan igualmente absurdo transmitir contenidos sin desarrollar los valores educativos que esos contenidos implican como pensar que los valores, los procedimientos y las actitudes pueden desarrollarse sin contenidos” (Esteve, 2003: 151).

5. EL MODELO ESTATAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

Los Estados nacionales latinoamericanos, al consagrar en sus Constituciones la multiculturalidad y el plurilingüismo, se obligaron a sí mismos a adecuar el modelo hispanohablante de educación al de las lenguas indígenas, pero lo hicieron sin renunciar totalmente a sus políticas asimilacionistas. A mediados de los años 80 se planteó un cambio en la política oficial latinoamericana que apuntaba a establecer la alfabetización en lengua materna como modalidad básica de la educación indígena. No cabe duda de que esta política caminaba en la dirección correcta y coincidía con los resultados de múltiples experiencias e investigaciones que demuestran las ventajas educativas de la alfabetización y la enseñanza básica en lengua materna. Pero las enormes dificultades que enfrenta una empresa así se reflejaron, entre otras cosas, en el hecho de que los primeros libros de texto para llevar a cabo esta política traducían los contenidos y métodos del texto en español, a las lenguas indígenas.

Sin embargo, en México, el currículo de la educación indígena que se imparte hasta hoy sigue el programa general de la educación elemental para alumnos hispanohablantes y se propone alcanzar los mismos objetivos para la primaria. Se basa en el libro de texto oficial como principal recurso pedagógico en las cuatro materias básicas (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). La única diferencia, en sí muy importante, reside en el hecho de que la mayoría de los maestros son indígenas bilingües

que usan la lengua vernácula como lengua de comunicación, pero alfabetizan en español. De este modo continúa el problema de inculturación que se pretendía superar con la instauración de la educación bilingüe intercultural.

Reiner Enrique Hamel, en un ensayo sobre el conflicto entre lenguas y derechos lingüísticos⁹, señala:

Si analizamos estos libros con criterios sociolingüísticos (...), nos percatamos que en ellos se encuentra el mismo tipo de rupturas: la lengua indígena aparece en la superficie de las estructuras lingüísticas, pero las estructuras discursivas y los modelos culturales provienen de la sociedad nacional. (...). Los análisis sociolingüísticos del proceso escolar y de la relación entre lenguas y culturas revelan, sin embargo que la problemática de la educación bilingüe no se limita a la elección de una u otra lengua para la instrucción. No basta, en otras palabras, enseñar en la lengua indígena para obtener resultados educativos satisfactorios y al mismo tiempo contribuir a la preservación de la lengua subordinada. También en el ámbito escolar, la organización del discurso y los modelos culturales de referencia juegan un papel fundamental. Por esta razón, una educación apropiada tendrá que adecuar sus métodos a la realidad cultural de sus alumnos; en otras palabras, tendrá que ser, además de bilingüe, intercultural (Hamel, 1995: 84).

Reconociendo la importancia de este hecho se adoptó recientemente el concepto de interculturalidad para definir los programas de enseñanza bilingüe en la mayoría de países latinoamericanos con población indígena significativa. Sin embargo, para que esa educación sea intercultural, para que un programa de educación indígena se oriente hacia la preservación de la lengua y la cultura indígena: "...la enseñanza deberá desarrollar y consolidar determinados componentes de la cultura propia para poder conocer y adquirir los modelos y contenidos culturales de la sociedad dominante a partir de la cultura autóctona" (Hamel, 1995: 84).

En conclusión, el sistema estatal de educación bilingüe intercultural, pese a su intento de instaurar el bilingüismo, con las limitaciones antes expuestas, no respeta ni la organización del discurso indígena, ni su modelo cultural de referencia. El único sistema

⁹ Hamel, Reiner Enrique, **Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico**, Revista Alteridades, 1995.

actualmente vigente que respeta estos importantes aspectos de reconocimiento cultural es el sistema de las Escuelas Autónomas Zapatistas.

Creemos que es importante tener en cuenta la función lingüística, social y filosófica que entraña el concepto del NOSOTROS en la cultura maya-zapatista y consideramos que soslayarlo o ignorarlo, lleva a errores como la pretensión de una educación intercultural bilingüe que no respeta la lengua indígena, mucho menos su discurso y sus concepciones culturales.

6. UNA RESPUESTA A ESTAS CRISIS DESDE LA CULTURA MAYA.

Como hemos visto, la cultura occidental ha llevado hasta extremos inconcebibles para la cultura maya la manía epistemológica de la separación y de la definición. A lo largo de su proceso histórico, ha ido distinguiendo parcelas, campos, sectores,...., inventando nombres para designarlos. En definitiva se ha ido desgastando a sí misma en el insensato afán de trocear y re-denominar la realidad. En esta obsesión separadora y especificadora, llevada a su paroxismo en la Modernidad, subyace, una ideología de poder, de control social, de exclusión económica y cultural que, como veremos de forma más ampliada en el capítulo V, ha sido criticada por numerosos autores denominados posmodernos precisamente por sus cuestionamientos a la Modernidad, el capitalismo, el pensamiento único, la ciencia positiva...

Pero no ha ocurrido así en las comunidades indígenas; porque como hemos explicado, sus cosmovisiones rechazan la separación arbitraria entre política", "cultura",

“territorio” o "religión" así como las separaciones conceptuales entre pensar-sentir-hacer, cuerpo-mente, mandar-obedecer o, como veremos, enseñar-aprender. Así, lo que denominamos “Escuela” aparece en el contexto cultural maya como la consecuencia de una cierta forma de violencia conceptual, como una construcción cultural creada por los occidentales, que señala la brecha de la "imposición" abierta en el continuum cultural de los pueblos indios para alojar el concepto extraño de la Escuela dentro del "todo" indivisible de la cultura indígena.

Por eso no es tan fácil ubicar la Escuela Autónoma Zapatista en el contexto de las corrientes pedagógicas alternativas al modelo educativo hegemónico occidental. A pesar de sus componentes informales, contrainstitucionales, igualitarios, críticos, alternativos se pueden relacionar con las corrientes de la educación popular, la educación liberadora o concientizadora, la pedagogía crítica y la educación libertaria, nos parece una ubicación tomada al margen de la adscripción cultural maya, *a posteriori*, o con fines meramente expositivos.

Antes de la creación de las Escuelas Autónomas Zapatistas, las comunidades no contaban con un "aparato educativo" propio ni estructurado en sus planteamientos, objetivos, metodologías, formas de evaluación, etc. Todos estos conceptos pertenecen a la lógica escolar occidental, de la que las comunidades zapatistas sólo habían tenido noticia a través de la escuela estatal en su sub-modelo de educación bilingüe, (últimamente definida como intercultural). Probablemente, en ninguna lengua indígena existe una expresión particular para aludir a esos procesos de elaboración y transmisión cultural que los occidentales identificamos con la Educación y con la Escuela... El concepto de “educación nosótrica” lo hemos tomado de Carlos Lenkersdorf, para designar el conjunto heterogéneo,

amplio, difuso, de prácticas sociales, de formas de interacción, de procesos de intercambio, en ocasiones superpuestos, imbricados, con los que se guía de hecho la socialización de los niños y jóvenes y la transmisión de la cultura.

Pedro García Olivo ha destacado el papel histórico de este tipo de educación no formal en la perduración de las peculiaridades culturales indígenas:

Desatiende una parte fundamental del formidable organismo comunitario indígena quien menosprecie el papel de esta modalidad inveterada de educación, de estos procesos informales de elaboración de la cultura y transmisión del saber. Sin el influjo continuado, profundo, *constituyente* (en primer lugar, de sujetos), de esta "educación comunitaria tradicional", que la Escuela de planta occidental pretende devastar, no se pueden entender las insurrecciones indígena-campesinas de los últimos siglos, la testaruda resistencia de los pueblos indios, el aliento popular del zapatismo contemporáneo. Y sólo desde la malevolencia o la necesidad se puede negar hoy que las Escuelas modernas, en lugar de subsanar una falta, de tapar un hueco, de colmar un vacío, se despliegan *por encima* de ese legado educativo tradicional, descomponiéndolo, arrasándolo, sepultándolo.¹⁰

En la educación nosótrica (informal) los niños aprenden, se forman, adquieren los conocimientos imprescindibles para sobrevivir en su medio a través de una dinámica que no exige ni la institucionalización de la "Escuela", ni la función especializada del "Maestro" (que sólo enseña) o los "Alumnos" (que sólo aprenden). La comunidad en su conjunto se hace cargo del proceso: padres, hermanos, abuelos, vecinos, autoridades municipales, ancianos del Consejo..., ponen especial cuidado en sus relaciones con los niños y jóvenes, conscientes del efecto normador, pedagógico, ejemplar, de su palabra y su acción. Más adelante profundizaremos en los "ritos" o procedimientos que tradicionalmente han empleado las comunidades en la socialización o educación de sus miembros, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario.

¹⁰ García Olivo, Pedro, **La educación victimada: Aproximación a la "educación comunitaria tradicional" propia de los pueblos indios de México**, artículo en Internet, www.pedrogarciaolivoliteratura.com.

Pedro García Olivo en otro trabajo aún si publicar caracteriza esta forma de educación tradicional mostrando la solidez de sus componentes:

Su carácter extremadamente *significativo*, adaptado al medio, su relación casi *nutricia* con la propiedad comunera de la tierra, condición del igualitarismo social, y con la democracia india, que un europeo designaría "directa" o "participativa", soporte de la autogestión local. Nos hemos referido a sus "objetivos": la *vida buena* (el "lekil huxlejal" de los tseltales), la armonía eco-social, la *paz* comunitaria. Hemos descrito sus "procedimientos", entre los que destaca el propio "sistema de cargos", la jerarquía cívica tradicional, que recogen los "usos y costumbres", con su exigencia de un desempeño de las funciones *rotativo*, por *elección y no remunerado*; la propia organización económica, el comunismo indio, que excluye los privilegios *de clase*, el trabajo alienado, la plusvalía, y verdaderamente *forma* a los ciudadanos en el concepto de una convivencia con la tierra (no una *explotación* de la tierra) y de una labor colectiva, horizontal, solidaria; y, por último, una dinámica de la vida cotidiana regida por formas de interrelación social que sitúan la *ayuda mutua* y la *identificación local* entre sus principales rasgos definidores y que se concreta en usos cooperativos ancestrales, como el *tequio*, la *gozona*, la *guelaguetza*... Hemos aludido a sus "materiales", ese universo abigarrado de "mitos", "leyendas", "historias", "cuentos", etc.; a sus "didácticas", entre las que cabe reseñar los rituales, las ceremonias, las danzas, las charlas vespertinas de los padres, la intervención de las "autoridades tradicionales", el recurso a los Ancianos.¹¹

Lo que nos interesa destacar ahora es que como todos los miembros de la comunidad ejercen de "educadores", no se había hecho necesaria la figura del "maestro" (o "promotor" según se le denomina en la EAZ), ni como cargo ni como oficio. Hasta que no se conoció la fórmula impuesta de la Escuela estatal con su profesor incluido y, más aún, hasta la creación de los Municipios Autónomos (desde 2003 organizados en las Juntas de Buen Gobierno) las comunidades no se habían planteado la necesidad de nombrar sus propios "promotores" y la creación de su propia Escuela.

La llegada de la Escuela estatal a las comunidades necesariamente produjo impactos culturales, económicos y políticos desestabilizadores en el sistema tradicional de sociedad y

¹¹ García Oliva, Pedro, **La bala y la escuela** (Holocausto indígena). Modos en que la educación oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policiaco-militares en las comunidades indígenas de México, obra en vías de edición. De los tres capítulos que la componen, el primero apareció publicado en la revista colombiana "Aquelarre", con el título "Escuelas contra la Diferencia. A propósito de la escolarización forzosa de los niños de los pueblos indios de México". Para acceder al texto: Revista Aquelarre Nº 10. Revista de filosofía, política, arte y cultura del Centro Cultural de la Universidad de Tolima.

educación indígena. La mera presencia de los maestros y maestras, normalmente de fuera de la comunidad, muchas veces mestizos que ni siquiera hablaban la lengua local, remunerados por un patrón no-indígena (el Estado), provocó numerosos conflictos que los zapatistas actuales interpretan como otra forma de guerra de baja intensidad implementada por parte del Gobierno Federal para que los indígenas dejen de ser indígenas.

Podría parecer entonces una contradicción generar desde esos procedimientos tradicionales una Escuela, por muy “Autónoma” y “Zapatista” que sea pues supone apartar a los niños y jóvenes del contacto instructor con los otros miembros de la comunidad, alejándolos de la “vida real”, de la relación cotidiana con el medio, de los trabajos colectivos y en definitiva de todos los procedimientos consuetudinarios de culturización y socialización indígena.

En los capítulos V y VI, abundaremos en estos y otros argumentos. En el capítulo VII, a través del análisis del discurso interno que manejan autoridades y promotores de educación, serán los propios protagonistas, los que den respuesta a tales cuestionamientos.

CAPÍTULO IV: CULTURA Y RESISTENCIA CULTURAL.

I. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo vamos a tratar de posicionarnos conceptual y epistemológicamente a cerca de algunos conceptos claves para este trabajo. Conceptos como cultura, identidad o interculturalidad que parecen teóricos o abstractos, pero tienen especial importancia en los debates políticos y socio-educativos e inciden de forma práctica en las políticas culturales, identitarias y educativas de los Estados en los que hay grupos culturales que reivindican participar en estas políticas.

En un trabajo como este, que pretende huir de posiciones euro-céntricas, se hace necesario un abordaje categorial que tenga en cuenta la adscripción cultural, pero también la genealogía (exclusivamente occidental) de conceptos que, como estos, marcan las posiciones y los debates sobretudo en el ámbito de la educación. Debates como el de la interculturalidad, el acomodo de la diversidad de identidades en el aula, el derecho a la

autonomía educativa, se ven condicionados por las concepciones que se tengan de estos conceptos que parecen abstractos, pero que tienen una incidencia muy clara sobre las prácticas, las políticas, las propuestas y los proyectos concretos. Si hablamos de modelos culturales y educativos diferentes, en el marco de sociedades y propuestas socio-políticas histórica y radicalmente distintos y consideramos que ambos pueden tener algo que aportar al debate de la interculturalidad y la diversidad en el aula, tendremos que conocer cuales son las diferencias conceptuales, de tal modo que nos ayuden a tener una perspectiva más inclusiva y más amplia. Así por ejemplo, la cultura es entendida en el contexto maya-zapatista como indisoluble de la tierra que se habita y por tanto vinculada a la memoria, y al proyecto de vida colectivo. Aspectos estos, como “tierra” (en el sentido que le dan las poblaciones indígenas, entendido como “territorio”, tal como se reconoce en el Convenio 169 de la OIT) y “cultura” que desde la perspectiva occidental se consideran no sólo separados, sino como si no tuvieran nada que ver. Y vinculado a ambos conceptos (cultura y territorio) las poblaciones maya zapatistas, entienden su identidad. Una identidad sobre la que abundaremos en el capítulo siguiente a cerca del sujeto zapatista y las prácticas del NOSOTROS.

En cualquier caso, y a efectos de este apartado de nuestro trabajo, nos centraremos en el tratamiento occidental de estos conceptos con el ánimo de hacer una deconstrucción siquiera somera que nos ayude a entender lo que aleja la postura occidental de la postura zapatista.

2. CULTURA.

La palabra “cultura” es una de las más inaprensibles del vocabulario de las disciplinas sociales. Puede haber tantas definiciones de “cultura” como individuos adscritos (o socializados) en culturas de diferente raíz temporal, lingüística, geográfica y hasta de cosmovisión. La palabra “cultura” contiene, pues, un sinnúmero de significados, todos ellos “culturales”.

No vamos a tratar de definir por tanto tal concepto inaprensible, pero vamos a realizar un recorrido histórico por los significados hegemónicos que la palabra ha obtenido en la llamada “cultura occidental” (hegemónica a su vez).

Trataremos además de evaluar las implicaciones que se derivan de preconizar un concepto u otro de “cultura”, pues una concepción amplia, que incluya nociones como “desarrollo material” u “organización social, territorial, política, económica”, tendrá repercusiones importantes a la hora de caracterizar las culturas diferentes por condiciones de lengua, origen o cosmovisión, a la hora de respetar sus derechos y a la hora de valorar sus significados. Por el contrario, una visión restringida, como aquella que reduce la cultura a sus expresiones artísticas o estéticas, será restrictiva a la hora de caracterizar, respetar o valorar otras culturas.

Esto es importante, porque las definiciones teóricas de “cultura”, por muy “asépticas” que se presenten, tendrán implicaciones en campos que parecen ajenos como la justicia, la ética, la autonomía política, económica, social y cultural de los pueblos o comunidades, en nuestro caso, maya-zapatistas.

Una vez contemplado el concepto dominante de “cultura” a lo largo de la historia de occidente, estaremos en condiciones de confrontar esos “modelos de culturas”, tal como los denomina Terry Eagleton, con otros modelos de cultura, siempre en resistencia, si no quieren ser deglutidos o asimilados por dicha cultura dominante o hegemónica. En el recorrido por estas definiciones nos basaremos en teóricos de la cuestión como el ya mencionado Terry Eagleton, Clifford Geertz, Raymond Williams o Edward Said, y prestaremos especial atención a las definiciones del término “pueblo” que se recogen en las declaraciones, pactos y convenciones del sistema internacional sobre Derechos Humanos, por su incidencia práctica en cuanto al reconocimiento de los derechos y cultura indígenas. Para finalizar expondremos la aportación de Luis Villoro a la cuestión de la identidad de los pueblos, el dilema singularidad-universalidad y el diálogo entre culturas.

2.1. Cultura y culturas.

El concepto de cultura surge en la llamada civilización occidental por oposición al concepto naturaleza. Terry Eagleton critica esta primera bifurcación diciendo:

En su sentido original, como “producción”, la cultura evoca un control y, a la vez un desarrollo espontáneo. Lo cultural es lo que podemos transformar, pero el elemento que hay que alterar tiene su propia existencia autónoma, y esto le hace participar del carácter recalcitrante de la naturaleza. Pero la cultura también es un asunto de seguir reglas y en esa medida también implica una interacción entre lo regulado y lo no-regulado. (...) La palabra “cultura” contiene en sí misma una tensión entre producir y ser producido, entre racionalidad y espontaneidad que se opone a la idea ilustrada de un intelecto inmaterial y desencarnado, pero que también desafía el reduccionismo cultural imperante en gran parte del pensamiento contemporáneo (Eagleton, 2000: 15-17).

Este “cultivo”, no es sólo algo que los individuos podamos ejercer sobre nosotros mismos, también es algo que otros pueden ejercer sobre nosotros, especialmente a través de los aparatos de dominación y control político.

Para que el Estado se desarrolle debe inculcar a sus ciudadanos unos tipos adecuados de disposiciones espirituales. (...) Este proceso es lo que conocemos como cultura (nacional), o sea, un tipo de pedagogía ética que nos prepara para la ciudadanía política mediante el desarrollo libre de un ideal o yo colectivo que todos llevamos dentro, un yo que encuentra su expresión suprema en la esfera del Estado. (...) La cultura y el Estado son una especie de utopía anticipada que suprime el conflicto a un nivel imaginario, conflicto que, por tanto, no necesitan resolver a nivel político (Eagleton, 2000: 19-20).

Son pues los intereses políticos los que normalmente gobiernan los culturales y, al hacerlo, definen un modelo particular de cultura.

Esta relación entre cultura y Estado se desarrolló históricamente de forma compleja, asociada a los conceptos de ideología y hegemonía que emanan del propio Estado y sus adecuaciones continuas a nuevas formas de dominación.

En este sentido, Raymond Williams¹², rastreó sus tres significados modernos más básicos: En la Ilustración, la ciencia de las ideas crea la ideología de los Estados nacionales que al hacerse hegemónica es aceptada como “beneficiosa” porque “otorga” los “derechos de ciudadanía”. Como sinónimo de “civilización”, el término “cultura” formó parte del espíritu general de la Ilustración, con su culto al desarrollo económico, el progreso secular y la idea “universal” de ciencia. A finales del siglo XIX, el término “civilización” adquirió connotaciones imperialistas, por eso los alemanes, en contraposición a la idea francesa de civilización, crearon el concepto “Kultur” que da origen a las primeras visiones críticas de la cultura de occidente, (por ejemplo, “La decadencia de Occidente”, de Spengler) y aquellas interpretaciones donde la idea de cultura adoptó su significado moderno como

¹² Williams, Raymond, **Marxismo y literatura**, Barcelona, Península, 1980.

“forma particular de vida”. Herder, propone entonces “pluralizar” el término “cultura”, hablando de “las culturas de diferentes naciones y períodos”.

De ahí, al posmodernismo actual hay un paso que Eagleton critica diciendo:

La cultura, entendida como civilización, tomó prestadas las distinciones entre lo elevado y lo bajo de los primeros antropólogos, según los cuales algunas culturas eran manifiestamente superiores a otras; pero conforme el debate creció, la visión antropológica del mundo se volvió más descriptiva y menos evaluativa. (...) Para el posmodernismo, en cambio, las formas totales de vida son dignas de alabanza cuando corresponden a las de grupos disidentes o minoritarios, pero han de castigarse cuando pertenecen a mayorías (Eagleton, 2000: 30).

A medida que en Occidente se pasa de las naciones premodernas a los Estados modernos, la estructura tradicional de poderes ya no puede mantener unida a la sociedad y, entonces, la cultura es utilizada para dar “cohesión social”, por medio de los sistemas educativos, jurídicos, administrativos, militares, del Estado, e incorporada por la nación, como “cultura nacional” al entenderla en el sentido de un lenguaje, una tradición, un sistema de valores comunes. Esta operación “cultural”, pero evidentemente política, deja fuera a las culturas anteriores a la conformación de los Estados nacionales mismos y está en la base del actual debate que se cuestiona si son compatibles los diferentes modelos de cultura. En definitiva es causa de la emergencia del debate sobre la llamada interculturalidad que tanto eco está teniendo en los Estados latinoamericanos con población indígena.

2.2. La cultura en crisis.

En el contexto de la crisis de los Estados nacionales, a partir del fenómeno llamado “globalización”, los investigadores sociales consideran un problema no tener una definición más acotada y consensuada para significar el término “cultura”.

Para Clifford Geertz la cultura son redes de significación en que se halla envuelta la humanidad:

Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1997: 20).

Raymond Williams, en “Cultura y sociedad” enumera cuatro significados distintos de cultura: 1) como hábito mental individual; 2) como un estado de desarrollo intelectual de toda una sociedad; 3) como el conjunto de las artes; y 4) como una forma de vida de un grupo o de un pueblo en su conjunto. Pero en “Marxismo y literatura” la define además, como: un “sistema de significación”, una “estructura de sentimiento” y una “interrelación de elementos en una forma de vida”. Sin ponernos a analizar cada una de estas definiciones, consideramos con Eagleton que: “seguimos atrapados entre unas nociones de cultura tan amplias que no valen para nada y otras que resultan exageradamente rígidas”. Por eso hay que situarse “más allá de todas ellas” (Eagleton, 2000: 55).

Llegamos así al debate entre particularismos y universalismos que señalábamos en las premisas. Como escribe el propio Eagleton:

Tradicionalmente, la cultura era un modo de sumergir nuestros insignificantes particularismos en un médium más amplio y englobante. Como una forma de subjetividad universal, implicaba aquellos valores que compartimos simplemente por virtud de nuestra naturaleza humana. La cultura entendida como las artes, era tan importante por eso, porque producía esos valores en un formato fácilmente transferible. (...) Desde 1960, sin embargo, la palabra “cultura” (...) ha empezado a significar prácticamente lo contrario. Ahora significa la afirmación de identidades específicas – nacionales, sexuales, étnicas, regionales- en vez de su superación. (...) O sea, la cultura, ha pasado de ser parte de la solución a ser parte del problema (Eagleton, 2000: 64).

Por eso, para Edward Said: “Lejos de ser un plácido rincón de convivencia armónica, la cultura puede ser un auténtico campo de batalla en el que las causas se expongan a la luz del día y entren en liza unas con otras” (Said, 1993: 14).

El propio Said, estudiando cómo la literatura genera “estructuras de sentimiento” (Williams) que no se pueden separar de lo social, lo económico, lo político... concluye que las narrativas de los autores que estudia (vistos como “actores” profundamente vinculados a la historia, moldeándola y moldeados por ella) encarnan esas voces “a favor y en contra” del imperialismo. Entonces la cultura es el escenario de un conflicto interno ideológico, de un campo de intereses variados, donde no están excluidas las posturas antiimperialistas o según nuestra denominación, las “resistencias culturales”.

Frente a la cultura occidental, en descomposición según la mayoría de autores que participan en el debate de los modelos culturales, se alzan las culturas que ésta pretende incorporar con el argumento de su superioridad y universalismo. Esta visión dominante hasta hoy ha constituido una dialéctica, como señala Luis Villoro, entre el relativismo cultural y el universalismo ético:

La dominación de una cultura sobre otras consideradas inferiores ha aducido regularmente una justificación: la existencia de valores universales que esa cultura tendría el deber de realizar. El dominador se cree siempre portador de un mensaje “universal”. (...) De parecida manera, la rebeldía contra el dominio colonial ha aducido la justificación contraria: todo valor es relativo a una cultura. La pretensión de una cultura de dominar a otras se destruye si debajo de su pretendida universalidad, se descubre una operación ideológica: la falsa universalización de los valores de una cultura particular (Villoro, 1988: 141).

En palabras de Terry Eagleton:

La escisión entre la Cultura y la cultura no es cultural y no se puede remediar con simples medios culturales. (...). No, esa escisión hunde sus raíces en la historia material, en un mundo que vacila entre un universalismo vacío y un estrecho particularismo, entre

la anarquía de las fuerzas del mercado global y los cultos de la diferencia local que tratan de resistirse a esas fuerzas (Eagleton, 2000: 75).

Aquí vemos caracterizada una parte importante, aunque invisible, del conflicto que viven estas comunidades en resistencia, pero si hay una escisión conceptual que atañe a nuestro trabajo y que ha provocado tanto el debate teórico como la reivindicación sociopolítica y cultural (en este caso también “étnica”), esa es la escisión cultura-territorio.

3. CULTURA Y TERRITORIO.

Para Gilberto Giménez, esa escisión es producto de un proceso histórico que él llama “proceso de etnización”. Este proceso se inicia con la expansión colonialista del siglo XVI y continúa con el nacionalismo de Estado y el internacionalismo proletario de los Estados socialistas. Según este autor es necesario deconstruir la idea de Estado-Nación que ha establecido interesadamente la confusión entre los conceptos “Estado” y “Nación” para esclarecer el concepto “Etnia”.

Según la propuesta de una nueva conceptualización dinámica que estamos presentando, la nación y la etnia comparten el mismo contenido cultural, salvo la relación con el territorio. En efecto, ambas son comunidades culturales que comparten una denominación común, mitos de origen, lengua propia o adoptada, historia común, cultura distintiva y sentido de lealtad y solidaridad. La diferencia específica radica en la relación con el territorio. (...) Contrariamente a la nación una etnia es, si se quiere, una nación desterritorializada, es decir una comunidad cultural disociada real o simbólicamente de su territorio ancestral por desplazamiento forzado, despojo o por la legislación basada en su relación con la tierra en términos instrumentales. (circunscripción político-administrativa, régimen de propiedad) y ya no en términos simbólico expresivos. (...) En realidad, el territorio étnico reviste las mismas características simbólicas y culturales que el territorio nacional, pero lo que para el grupo nacional es objeto de identificación y de apropiación plena, para las etnias es permanente objeto de reclamo, de disputa y, en muchos casos de nostalgia y recuerdo (Giménez, 2000: 51-52).

Desgraciadamente, debido al sistema jurídico, político y geoestratégico de Naciones Unidas, muchos pueblos, no sólo étnias, siguen siendo “naciones desterritorializadas”. Esa confusión entre los términos “Nación”, “Etnia”, “Pueblo”, que se está dirimiendo en el sistema internacional de derechos humanos, es una confusión interesada. En nuestra concepción preferimos el uso del concepto “pueblos”, tal como se define en el Convenio 169 de la OIT. En este instrumento del derecho internacional, a la hora de precisar qué personas pueden ser consideradas indígenas se señala: *“la conciencia de su identidad indígena deberá ser el criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas”*. Según esto, la forma de saber a qué “etnia” o pueblo se pertenece es la autoadscripción.

El mismo Gilberto Giménez, para superar las visiones generalistas, aplicables a gran cantidad de situaciones diversas, propone la Teoría General de las Identidades Sociales, según la cual carece de sentido hablar de identidad étnica en general, porque ésta es siempre un enigma concreto que se debe resolver desde la perspectiva de sus miembros, es decir, de manera endógena. Así, señala que las identidades remiten a contextos históricos específicos y son diferentes en cuanto a su composición y significados según los procesos de etnización que les dieron origen. Para explicar cuál es ese repertorio (endógeno) que los grupos indígenas proponen para reivindicar su dignidad y su autonomía frente al Estado, propone una serie de componentes básicos como “una tradición compartida, un territorio cultural, la lengua como “modelo de mundo”, el parentesco y la religión como referentes de identidad” (Giménez, 2000: 60-64).

Pero al aplicar este modelo al caso zapatista se ve obligado a matizar que la tradición “es una noción dinámica compatible, en principio con el cambio, la

modernización y el desarrollo” (Giménez, 2000, 60) y que “algunas identidades étnicas, como las que se van gestando en la zonas dominadas por el movimiento zapatista, prescinden deliberadamente de toda dimensión religiosa, por lo que podrían ser consideradas identidades étnicas secularizadas” (Giménez, 2000: 60).

3.1. Lo étnico, la etnicidad y la etnicización

Para distinguir conceptos como lo étnico, la etnicidad y la etnicización, sobre los que interesadamente se ha fomentado la confusión, en nuestro trabajo podemos decir que, cuando aludimos a lo **étnico**, estamos haciendo referencia a dos aspectos muy importantes de la alteridad (en nuestro caso zapatista), por un lado, que es colectiva, y por otro, que se inserta en procesos de larga duración histórica, sin olvidar el componente territorial cuya importancia ya hemos resaltado. Esto es importante porque excluye confundir grupos étnicos con grupos “minoritarios”, “diferentes”, “desiguales”, “desconectados”, “discapacitados”..., como interesadamente se ha hecho en algunos ámbitos de la educación.

El concepto **eticidad** alude al espacio de lucha y confrontación que ha caracterizado las relaciones con la cultura occidental dominante, con momentos de alta intensidad como el momento de la emergencia del EZLN, aspecto que desarrollamos en el capítulo V.

Por último, el concepto de **eticización** tal como la define Gilberto Giménez incluye, como hemos visto, aspectos históricos y territoriales, pero sobre todo y es lo que queremos destacar ahora, ideológicos, que tienden a justificar la “superioridad” de un grupo

étnico sobre otro y que, en el fondo, buscan la estigmatización, la explotación o la exclusión.

Todo esto nos sirve para resaltar la importancia que tiene la “intraculturalidad” para permitirle a los zapatistas posicionarse en todos estos debates. Nosotros pensamos que los zapatistas han desarrollado su intraculturalidad en resistencia o frente a la cultura occidental y eso les ha permitido posicionarse en los campos de la etnicidad y la interculturalidad con un proyecto integral propio, cuya manifestación práctica y política fundamental se concreta en sus Municipios Autónomos, donde organizan autónomamente su territorialidad, su organización político-social, su educación, su producción, su sanidad y todos los aspectos en los que se manifiesta su cultura.

3.2. Cultura, identidad, territorio.

Considerado en términos abstractos, el concepto “identidad” resulta tan inaprensible como el concepto “cultura”.

Pese a los numerosos intentos de teorización, resulta imposible concebir cualquier identidad (sea individual o colectiva) en abstracto. Del mismo modo que la cultura no se entiende si no es referida a un contexto histórico, a un territorio, a unas identidades en construcción permanente (identidades que pueden llegar incluso a romper con su propia tradición cultural), la identidad siempre es necesario circunscribirla a un contexto, encarnarla en un sujeto, en una cultura. Pero además, contexto histórico, territorio, identidades, no significan lo mismo en unas culturas que en otras. Esto hace que la

identidad sea un elemento fundamental para definir una cultura y que la construcción de la identidad sea una construcción cultural.

Esta imprecisión conceptual plantea serios problemas como el dilema singularidad-universalidad, o la cuestión de si la identidad es una realidad dada o construida, una herencia que preservar o un ideal por alcanzar. Como señala Luis Villoro, si definimos la identidad como lo que singulariza a un pueblo frente a los demás, estaríamos excluyendo los caracteres universales que puede compartir con cualquier otro pueblo. El mismo Villoro propone una salida a estos dilemas: concluye que “el problema de la identidad de los pueblos remite a su cultura” y define:

Por identidad de un pueblo podemos entender lo que un sujeto se expresa cuando se reconoce o reconoce a otra persona como miembro de ese pueblo. Se trata pues de una representación intersubjetiva, compartida por la mayoría de los miembros de un pueblo que constituiría un “sí mismo” colectivo (Villoro, 1997: 398).

Obsérvese que esta definición nos puede servir también para caracterizar lo que estamos denominando el NOSOTROS. Dicho de otro modo, ese NOSOTROS es el modo en que se enuncia esa representación intersubjetiva compartida por la mayoría de los miembros de un pueblo que constituiría un “sí mismo colectivo”. En cualquier caso, como estos problemas de definición no podemos evitarlos, nosotros no vamos a definir la identidad de las comunidades zapatistas desde fuera, sino que vamos a recurrir a los testimonios para que sean los propios sujetos pertenecientes a esa identidad quienes nos muestren su proceso identitario o, como haremos en otros capítulos de esta tesis, su proceso educativo.

Por supuesto, el NOSOTROS no es la única forma en que se expresa la identidad, pero en el caso zapatista, consideramos que es la expresión más significativa y constante.

Por otro lado, si no podemos separar los conceptos identidad-cultura y dentro de la cultura que nos ocupa no se pueden separar los conceptos cultura-territorio, esto nos lleva, en este caso, a plantear la relación estrecha entre identidad y territorio, pues para las culturas indígenas del continente, el territorio no se refiere sólo al ámbito material de la tierra y mucho menos a los aspectos de propiedad, extracción, explotación, sino que cada cultura le da sus propios significados a través de sus formas de apropiación, construcción, producción, simbolización..., que corresponden a ese lugar y a esa cultura. A partir de ahí la identidad se construye sobre esas condiciones, por tanto nunca es una identidad abstracta, monolítica, general.

Como decíamos en las premisas, nosotros entendemos la identidad como un concepto flexible que puede fundamentarse en raíces ancestrales pero evoluciona, se transforma y se reconstruye constantemente no sólo hacia el pasado (experiencia, memoria), sino también hacia el futuro, como proyecto de vida individual y colectiva.

Por otro lado, tampoco queremos caer en el llamado relativismo cultural, ya que dicho relativismo tiende a reducir la moral de una cultura a los “usos y costumbres” establecidos en la sociedad, transmitidos por la educación y aceptados por la mayoría. Así, para Villoro:

(...) si la identidad de un pueblo no es un conjunto de características que lo distinguen, sino una imagen construida, la antinomia que suelen presentar los relativismos culturales no existe. (...) Lo que destruye la identidad de un pueblo no es, entonces, el cambio en sus formas de vida o de pensamiento, sino la negación de su capacidad para proyectar y realizar una imagen ideal de sí mismo, en la que el pasado se integre con la realidad actual (Villoro, 1988: 150).

Por tanto, en el contexto de conflicto integral que viven las comunidades zapatistas, los desplazamientos, ataques, señalamientos, exclusiones, campañas difamatorias, pueden entenderse como desplazamientos, ataques, señalamientos, exclusiones, difamaciones de su

identidad. En este sentido, al analizar los testimonios sobre la educación de las comunidades zapatistas, podremos rastrear cuáles han sido los efectos del conflicto que viven en la conformación de tal identidad y sobre todo en su sistema educativo.

3.3. Culturas, pueblos y territorios.

En el contexto del sistema internacional de los Derechos Humanos, auspiciado por las Naciones Unidas, se han establecido declaraciones, tratados, convenios y pactos de derechos humanos que, por el momento, no reconocen los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Los únicos instrumentos que reconocerían este derecho están todavía en proyecto. La ausencia de un reconocimiento efectivo a la integralidad de estos derechos que incluyen todos los aspectos de la vida colectiva deja por el momento en la impunidad, la violencia que se está ejerciendo en todo el mundo en contra de estos pueblos para los que la comunidad (lo colectivo, el NOSOTROS) constituye la referencia primordial.

Los gobiernos por lo general rechazan que los indígenas sean considerados como “pueblos”, y debido al uso internacional que se ha hecho del derecho a la libre determinación, niegan que los indígenas sean poseedores de este derecho. (...) Numerosos pueblos indígenas rechazan ser tildados de “minoría”, ya que en algunos países constituyen, efectivamente, una mayoría demográfica. En segundo lugar, han insistido en que son pueblos originarios, cuya soberanía fue violentada por un proceso de conquista y colonización y que han sido incorporadas contra su voluntad al dominio de Estados modernos que les fueron impuestos desde arriba y desde fuera. Sin duda esta caracterización se aplica más al continente americano que a otras regiones. (...) En cambio, los Estados latinoamericanos han considerado históricamente a sus poblaciones indígenas no como minorías diferenciadas sino más bien como ciudadanos en situación de desventaja social y económica. (...) Como quiera que sea, la línea divisoria entre “minorías étnicas” y “pueblos indígenas” es tenue y el tratamiento de ambas problemáticas en el seno de la ONU responde a preocupaciones comunes: los derechos

humanos colectivos de los grupos sociales subordinados y marginados (Stavenhagen, 1997: 60-62).

Por eso, para respetar la identidad de los pueblos indígenas y campesinos la cuestión de la tierra y los derechos colectivos sobre ella sigue siendo crucial, pues para las comunidades indígenas de América, la tierra, entendida en el sentido amplio del término, es decir, como territorio, constituye la única posibilidad de alcanzar un nivel de vida adecuado y en correspondencia con su cultura, ya que tales culturas se encuentran estrechamente vinculadas a la realización de un derecho considerado eje de la misma: el derecho a la tierra entendida como territorio.

Según el Convenio 169 de la OIT, Artículo 13.2: *“La utilización del término tierras en los artículos 15 y 16 deberá incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera”*¹³. Destacamos esta definición porque desde la perspectiva de las comunidades que vamos a estudiar es importante que un instrumento internacional de obligado cumplimiento para los Estados nacionales que lo ratifican, entienda que, *“el territorio no es sólo la tierra, también incluye las aguas, el medio ambiente, el espacio aéreo, las cuevas y todo lo que forma parte de este hábitat”* (Ibid). El problema para quienes desearían usar este instrumento en la lucha legal por las tierras entendidas como territorio, es que al hablar de tierras se hace referencia a derechos jurídicos sobre las mismas (Artículo 14.1: *“Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan”*), pero al hablar de territorios se hace referencia a la *exigencia de respeto a la concepción que estos pueblos tienen de sus territorios y el valor que le otorgan*” (Artículo 17 1 y 2). *“1. Deberán respetarse las modalidades de*

¹³ Lectura Comentada del **Convenio 169 de la OIT**, INI, p. 80.

O en <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>

*transmisión de los derechos sobre la tierra entre los miembros de los pueblos interesados establecidas por dichos pueblos. 2. Deberá consultarse a los pueblos interesados siempre que se considere su capacidad de enajenar sus tierras o de transmitir de otra forma sus derechos sobre estas tierras fuera de su comunidad”.*¹⁴

Este Convenio 169 también hace recomendaciones a los Estados firmantes, entre ellos México, a cerca de la educación de los pueblos indígenas:

Artículo 26

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

*3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.*¹⁵

Sin embargo, como veremos al hablar de los Acuerdos de San Andrés, el incumplimiento de estos artículos del Convenio 169 de la OIT por parte de los Estados nacionales, se pone en evidencia al observar las expropiaciones de tierra justificadas en aras del "interés general o nacional", los desplazamientos y reubicaciones producto de presiones militares, paramilitares o transnacionales, los macroproyectos y los tratados comerciales

¹⁴ Ibid, <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>

¹⁵ Convenio 169 de la OIT: <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>

internacionales que nunca son consultados con las poblaciones afectadas y los incumplimientos en materia de educación.

3.4. Hacia un dialogo entre culturas

Estamos viendo que la cuestión fundamental de la controversia entre los Estados-nación y los pueblos y comunidades indígenas, tiene, por un lado, raíces históricas y culturales (que podrían superarse sentando las bases de un diálogo que tenga en cuenta a la parte indígena, excluida hasta ahora) pero, por otro lado, también tiene raíces jurídicas, políticas, económicas y sociales que requieren soluciones o cambios integrales que los Estados-nación no están dispuestos a acometer.

Respecto a los problemas de orden cultural que ya analizamos históricamente al hacer un recorrido por los diversos conceptos de cultura, hasta llegar al actual debate entre universalismos y particularismos, Luis Villoro propone superar los obstáculos que históricamente han impedido el reconocimiento del otro basándose en que: los valores sólo pueden ser reconocidos en el marco de una cultura particular y una cultura particular no sólo comprende los valores vigentes consensuales (moral positiva), sino también la proyección de valores disruptivos de la moral vigente (moral crítica). Y entonces propone que:

El primer paso en la comprensión de una cultura ajena es tratar de reducir su otredad a una serie de creencias básicas. El otro se presenta entonces como un objeto ante nuestro marco conceptual, juzgado según nuestra escala de valores y nuestro concepto de racionalidad. En un segundo paso, sin embargo, podemos intentar descubrir la manera como se configura el mundo para el otro y comprenderlo a partir de sus propias creencias y actitudes básicas (Villoro, 1988: 143-144).

Con las aclaraciones anteriores podemos plantearnos mejor la cuestión de los principios que normarían la relación entre distintas culturas.

En relación con esto y a partir de la noción de “coto vedado” planteada por Garzón Valdés ¹⁶, Villoro, fundado, como decíamos más arriba en que toda cultura contiene la posibilidad de actitudes y creencias disruptivas de las vigentes, plantea que:

(...) En el caso de las relaciones entre culturas distintas, el respeto a la integridad de vida y a la autonomía de cada una forma necesariamente parte de la constitución del “coto vedado”. (...) Además, la autonomía no puede ejercerse si el grupo en cuestión está sometido a un control ajeno. Para poder entrar sin coacción y en un mínimo plan de igualdad en el convenio democrático, los pueblos tienen que tener el control de sus propias organizaciones representativas y poder sostener sus decisiones sin estar obligados a renunciar a su forma de vida. (...) Un segundo nivel en los “derechos comunes” que constituyen el “coto vedado” correspondería a los valores comunes que las partes convienen libremente respetar. (...) esos valores sólo pueden entrar en el “coto vedado” si han sido reconocidos en forma autónoma por las partes (Villoro, 1988: 151-154).

Pero a pesar de intentos teóricos conciliatorios muy loables, como este de Luis Villoro y otros muchos pensadores de la cultura, la situación de las comunidades y pueblos que reclaman sus “derechos y cultura indígenas” continúa sin ser reconocida, respetada y valorada. Aunque las responsabilidades fundamentales recaen en otros campos, no sólo teóricos, como la política, la justicia, la economía, la ética, etc., no podemos soslayar un hecho que ya comentábamos al inicio de este apartado: las implicaciones que se derivan de preconizar una definición más o menos amplia, del concepto “cultura” son muchas y se reflejan, por ejemplo, en la caracterización que los tratados internacionales y las constituciones nacionales hacen de categorías como “etnia”, “cultura”, “territorio” y “pueblos indígenas”.

¹⁶ Garzón Valdés, En **Representación y democracia**, Doxa, no. 6, Madrid, 1989: “Todo miembro de una sociedad homogénea tiene derecho a esos bienes básicos, que es posible considerar también como un conjunto de valores que no pueden ser objeto de negociación ni de compromiso (...) forman una especie de “coto vedado”.

Si consideramos que los conflictos que afectan a estos pueblos y comunidades indígenas, marginadas, aisladas, son el resultado del histórico conflicto entre el expansionismo capitalista (imparable desde el siglo XVI) y las culturas autóctonas preexistentes, que se han visto obligadas a transformarse y resistir para sobrevivir, podemos concluir que este es un proceso complejo, cambiante e inacabado, donde la negación ideológica, política, jurídica, territorial, económica, social y cultural de una visión impide el diálogo “de igual a igual” con la otra. En este marco de imposiciones, dominaciones y hegemonías, incluso cuando lo que se quiere imponer son los “derechos humanos”, el “desarrollo”, el “progreso” (siempre desde la óptica occidental), es imposible el diálogo; ese diálogo insoslayable si se pretenden solucionar los conflictos de formas no violentas. Más aún, en este contexto, en el que los conflictos territoriales, políticos, económicos, sociales y culturales se dirimen por la fuerza, los Estados (que, según la definición clásica de Max Weber, son “aquellas comunidades humanas que, dentro de un territorio determinado, reclaman para sí el monopolio de la violencia física legítima”), se convierten en mecanismos de presión y mediación a la vez, pervirtiendo la entraña del diálogo, en el caso de que éste se produzca.

Para concluir con este punto, consideramos que, pese a los efectos de la llamada “globalización económica” sobre la soberanía de los Estados nación (ante todo sobre la soberanía económica, pero a través de ella, también política, social y cultural), el control político, social, económico y cultural de los Estados nacionales sigue tan vigente como en tiempos del análisis sociológico clásico de Max Weber.

Algunos teóricos han anunciado el futuro colapso más o menos próximo del llamado sistema-mundo (véase la obra de Immanuel Wallerstein). Sin embargo, estos

procesos de “globalización”, “mundialización” o “mercantilización” siguen adelante, afectando a todos los aspectos de la vida pública, tal vez sin más oposición que la que enarbolan precisamente los pueblos y comunidades que, desde otra óptica cultural, reclaman para sí el derecho a una autonomía que les permita preservar su cultura. Cultura que, para ser posible, incluye un derecho, un territorio y una organización (política, económica, social, cultural y educativa) propias.

Con estas afirmaciones no pretendemos “concluir” el debate, ni tampoco establecer las estrategias que “deben” seguir las comunidades y pueblos indígenas para conseguir que se respeten sus derechos integrales y su cultura. En todo caso lo que postulamos es que la cuestión del “reconocimiento de” y el “diálogo con” las culturas indígenas no es sólo cultural. Consideramos, con José Carlos Mariátegui, (el primero en vincular la cuestión indígena al problema de la tierra) que la solución deberá ser social (y aquí incluyo lo económico, lo político y lo cultural), y contemplar la participación activa y autónoma de los pueblos indígenas.¹⁷

4. INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y AUTONOMÍA INDÍGENA.

Entendemos que el debate sobre la interculturalidad, en el contexto de nuestro análisis, se vuelve crucial porque lo es para el diálogo entre la cultura dominante (occidental) y las culturas subordinadas (mayas-zapatistas en nuestro caso), tal como lo hemos considerado anteriormente al exponer la propuesta de Luis Villoro.

¹⁷ Mariátegui, José Carlos, **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**, Madrid, Editorial Crítica, 1976, p. 40: “la solución del problema del indio tiene que ser una solución social. Sus realizadores deben ser los propios indios”.

La interculturalidad, la relación entre culturas, ha irrumpido en el debate educativo moderno paralelamente al crecimiento de la diversidad cultural en las aulas y a la emergencia de movimientos sociales identitarios y de defensa o resistencia cultural. El debate se ha ido extendiendo en los países desarrollados, por el aumento de la migración y en los países latinoamericanos con poblaciones indígenas por las dificultades del encaje de estas poblaciones en el sistema educativo y socio-económico dominante. En cualquier caso, el debate sobre la interculturalidad lo vemos ligado al debate sobre la conformación de los Estados-nación.

En la conformación de los Estados modernos, ha tenido una gran importancia la relación, el diálogo/confrontación con las diferentes culturas incluidas en un mismo Estado. Las prácticas esencialistas, asimilacionistas, unitarias, uniculturales o centralistas han encontrado la oposición de aquellos movimientos sociales de carácter identitario que implicaban una defensa cultural/territorial/identitaria determinada. El debate sobre interculturalidad, debido a la emergencia de estos movimientos sociales indígenas, ha logrado penetrar esferas políticas que hace años tenía vedadas. Las autonomías políticas que han surgido en los Estados con diversidad cultural son respuestas a ese debate a cerca de la interculturalidad y por tanto la interculturalidad esconde un debate a cerca de la organización del Estado y atañe a problemas como la territorialidad, la lengua nacional, la educación nacional, las formas de gobierno y la idea o ideas de pertenencia, entre otros temas cruciales para la conformación de los Estados actuales.

Es claro, en este sentido, que ha sido en la Escuela Pública donde se ha articulado el proyecto estatal moderno y así la Escuela y la educación se ha convertido en el ámbito de definición de la identidad nacional por antonomasia. De ahí que ante la emergencia de

movimientos indígenas en América Latina, y ante el fracaso de las políticas tradicionales de negación, exclusión y asimilación, el debate sobre la interculturalidad haya ido atravesando todos los sistemas educativos nacionales, hasta la adopción de “sistemas bilingües interculturales” en zonas de mayoría indígena.

Como señalamos en el capítulo III, el Estado ha tenido que dar respuesta al reto de la diversidad cultural no sólo de sus ciudadanos, sino de los usuarios de su sistema educativo. El progresivo reconocimiento internacional de las luchas indígenas ha obligado a los Estados con población indígena a dar algunas respuestas entre las que se engloban las referidas a un sector estratégico como es la educación. Hacemos esta apreciación crítica porque consideramos que la interculturalidad, la relación o el diálogo entre culturas, no se pueden obtener con imposiciones por muy bien intencionadas que se presenten. Son las deficiencias ya tratadas en otro apartado de la alternativa bilingüe intercultural, las que nos dan argumentos para esta afirmación como la prevalencia del español, la falta de adecuación de objetivos, métodos, evaluación y titulaciones a la realidad cultural de los alumnos y en definitiva como señalaba Reiner Enrique Hamel, la falta de respeto a la organización del discurso indígena y a su modelo cultural de referencia.

En este sentido cabe decir, como sostenía Terry Eagleton para el concepto cultura, que la “interculturalidad” está siendo utilizada por el Estado como “una especie de utopía anticipada que suprime el conflicto a un nivel imaginario, conflicto que, por tanto, no necesitan resolver a nivel político” (Eagleton, 2000: 19-20).

Así, la Escuela Pública recoge este debate sobre la diversidad, la identidad diferenciada y la interculturalidad, sin que se aborden reformas en la estructura estatal que impide o trata de impedir la emergencia de movimientos identitarios y de resistencia

cultural, como si el logro de una deseable convivencia en el aula resolviera por sí misma conflictos que en el fondo no se quieren afrontar en el nivel estatal. En palabras de Gunter Dietz: “Cuando las políticas de la diferencia se transfieren al aula, la “otredad” se convierte en un problema y su solución se “culturaliza” reinterpretando las desigualdades socio-económicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales” (Dietz, 2008: 16).

En definitiva, el Estado, se ha visto obligado a incorporar la interculturalidad en el debate educativo, pero lo ha hecho manejando una concepción esencialista e interesada del concepto, tratando de desvincular la identidad y la cultura de aspectos esenciales en su definición como la experiencia histórica, el territorio o la memoria de las comunidades indígenas, su organización socio-política y el reconocimiento de los sujetos individuales y colectivos como tales sujetos de derecho.

En el contexto de este debate no sólo teórico sino práctico, es donde la iniciativa de los Municipios Autónomos Zapatistas, representa una solución indígena y autónoma (intracultural) a estos temas de problemática intercultural que el Estado no resuelve. El Municipio Autónomo es entonces una respuesta a la política estatal en materia indígena que asume la construcción de la identidad indígena manteniéndola a salvo de iniciativas e intereses ajenos que son los que históricamente ha representado el Estado. La autonomía indígena tiene un componente territorial que ya hemos analizado pero es también una defensa identitaria en todos los órdenes (económico, político, social y cultural) y sobre todo constituye la noción y la construcción de la identidad zapatista, materializada en unas prácticas políticas, sociales, económicas, jurídicas, educativas, sanitarias, etc., que son las que articulan el sistema político y social zapatista a través de las Juntas de Buen Gobierno y los Municipios Autónomos. Por eso su identidad la autodefinen no sólo como “zapatista”

sino como “autónoma”, y muestra en múltiples manifestaciones (también en lo educativo) un carácter de resistencia cultural.

Pero son estas prácticas organizativas las que dotan de una identidad cultural, que en este trabajo vamos a llamar “maya-zapatista”, a las comunidades indígenas que con tanto esfuerzo están construyendo el sistema educativo zapatista. Por todo lo dicho, al emplear el término cultura (uno de los lugares de la confrontación con la cultural occidental hegemónica), en nuestra tesis estamos haciendo referencia al conjunto de prácticas sociales que constituyen al sujeto (capítulo V), a un si mismo colectivo, que es el NOSOTROS y a una idea de identidad incluyente vinculada a la territorialidad, la memoria y el proyecto de vida colectivo, que es donde reside la noción de cultura de estas comunidades sujeto de nuestro trabajo.

El Sistema de Educación Autónoma Zapatista, como el sistema de salud o el agroproductivo, son las respuestas que en estas materias construyen por sí mismas las comunidades zapatistas, a partir de la decisión de no aceptar ayudas del Estado mexicano, para dar salida a los problemas que tienen en esos ámbitos. Estas respuestas, en el contexto de un debate que legitima la interculturalidad, deben ser muy tenidas en cuenta, en tanto que forman parte de ese “coto vedado” que debe respetarse si se quiere respetar a una cultura. Es decir, es necesario en un planteamiento intercultural respetar y entender el “modo zapatista”, como se denomina en algunos comunicados de los municipios y del EZLN, es más, es una condición sin la cual no puede darse tal “interculturalidad”.

Y ese “respetar y entender” es el objetivo que, para el caso de la educación zapatista, deseamos cumplir con este trabajo.

CAPÍTULO V: EL SUJETO ZAPATISTA Y LAS PRÁCTICAS DEL NOSOTROS.

1. EL SUJETO ZAPATISTA, ENTRE LA CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA Y LA GLOBALIZACIÓN.

1.1. “Nuevos” sujetos sociales.

Son numerosos los análisis sociológicos que han caracterizado la emergencia de nuevos sujetos históricos a partir de las últimas décadas del siglo XX, coincidiendo con la irrupción del fenómeno que comúnmente conocemos como “globalización”. Resulta bastante evidente que las ciencias sociales están repensando su objeto en términos de sujeto

y que a partir de la crítica y la autocrítica están cuestionando los paradigmas (científicos o no) en que venían fundándose históricamente, desde los postulados de la modernidad. Es claro que una nueva visión de sí mismas y del mundo, una nueva “figura de mundo”¹⁸, en términos de Luis Villoro, se está configurando a partir de las teorías críticas y posmodernas que cuestionan básicamente la validez de los universalismos y la supuesta superioridad de los sistemas explicativos occidentales.

No ahondamos más en esos cambios paradigmáticos, en los modos en que pueden afectar teórica y metodológicamente a nuestro trabajo, puesto que lo hemos hecho en el capítulo II. Lo que queremos resaltar ahora es que, en este contexto, el movimiento zapatista ha sido tratado como ejemplo paradigmático de este tipo de emergencias de nuevos sujetos en la historia, la sociedad, la política o la educación actuales, como sujetos cuya irrupción está manifestando cambios en las identidades colectivas de esta nueva era de globalización, razón por la que el movimiento zapatista, ha sido considerado desde su aparición en 1994, como uno de los primeros movimientos sociales del siglo XXI.

Sin embargo, este nuevo sujeto social (el zapatismo o neozapatismo) no es, en el sentido estricto de la palabra, “nuevo”, al menos no en las raíces de su conformación como movimiento social, puesto que puede inscribirse en el contexto histórico de las numerosas luchas indígenas de la zona. Si ha adquirido ese sentido ha sido en función de la novedad que representa su aparición en el panorama político local, nacional e internacional en la nueva era de globalización económica y cultural, en la redefinición de su problemática y su proyecto de vida, en la proyección y la articulación de sus discursos, sus valores, sus

¹⁸ **Figura de mundo:** Conjunto de ideas, valores y modos de explicación científica o paradigmas que, pese a su diversidad y vigencia espacio-temporal, definen la Visión del mundo o Episteme (visión intelectual) de una época y cimentan lo que se puede llamar el discurso hegemónico de ese período histórico. Ver, Villoro, Luis, **El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento**, El Colegio Nacional, FCE, México, 1992.

solidaridades y sus relaciones nacionales e internacionales con otros movimientos o con otros procesos socio-políticos. En definitiva, el movimiento zapatista supone una novedad, sobre todo en la formulación de su pensamiento y de sus demandas por medio de un discurso reactualizado y enfrentado al discurso dominante, inédito en la creación de una identidad que rebasa los límites temáticos y geográficos tradicionales de “lo indígena”, encontrando impactos y ecos más allá del ámbito local, gracias entre otras razones a la nueva red comunicacional de la actual era tecnológica.

De hecho las luchas y las resistencias de los diversos sectores indígenas en México y Latinoamérica, tienen una larga historia que jalona todo el periodo histórico de contacto cultural entre las culturas indígenas y las occidentales, en sus diversas fases, desde la conquista hasta hoy, y en este largo proceso pueden observarse continuidades, pero también y en no menor medida, rupturas o “novedades”, pudiéndose destacar unas u otras en función de la ubicación o los intereses del propio analista.

En un trabajo titulado *Los nuevos sujetos sociales del neozapatismo* (2001), los autores sostienen:

La emergencia de nuevos sujetos sociales enfrenta aspectos paradigmáticos dentro de las ciencias sociales, generalmente no previstos en los marcos de los viejos paradigmas o mejor dicho en los paradigmas tradicionales; simplemente porque rebasan los límites de elucidación con los conceptos y categorías que sostienen la argumentación de una realidad social, en contradicción con la emergencia de los nuevos sujetos al negarlos de antemano (Arellano, 2001: 102).

La posición desde la que afrontamos el reto de este análisis, nos sitúa en el marco de la crítica euro-centrista, cerca de las nuevas reflexiones que se están desarrollando desde diversas disciplinas sociales para entender e incorporar precisamente estos cambios, estos nuevos sujetos y movimientos sociales,. Por otro lado, somos conscientes de que nuestro análisis queda ubicado fuera de la cultura que pretendemos analizar, puesto que

desgraciadamente no somos conocedores de ninguna de las lenguas mayas de la zona zapatista, ni expertos antropólogos o conocedores “emic” de las diversas culturas mayas. Por todo esto, trataremos de superar nuestras evidentes limitaciones por medio de los análisis sociolingüísticos de autores como Carlos Lenkersdorf para la lengua tojolabal o Antonio Paoli para la lengua tzeltal, así como otros estudios educativos y antropológicos centrados en las zonas de influencia lingüística ch’ol y tzotzil.

Comenzaremos pues por ubicar conceptualmente el término “nuevos sujetos” en el contexto de nuestro análisis sobre la educación zapatista y en el marco de la denominada “crisis estructural generalizada”.¹⁹

Como venimos señalando en este y otros capítulos, en México, en América Latina y en el mundo en general, nos hallamos en un momento de cambio, de crisis que tiene sus expresiones en todos los ámbitos (lo político, lo económico, lo social, lo cultural, lo educativo,...) y que está provocando convulsas transformaciones no sólo en la realidad sino en las formas de analizarla. En términos de la Dra. Alicia de Alba: “Los múltiples aspectos de la crisis estructural generalizada implican, de manera paradójica, tanto el abandono del sujeto como un nuevo retorno al sujeto” (De Alba, 2007: 83).

Así tenemos por un lado “los teóricos posestructuralistas, quienes se han centrado en señalar que el sujeto es sujeto en tanto se posiciona en la estructura; esto es, en tanto *posiciones de sujeto*, lo cual ha llevado a declarar la *muerte del sujeto*, como sujeto

¹⁹ “La diferencia radical entre crisis estructural y **crisis estructural generalizada** se ubica en la confrontación semiótica, en la interrelación entre sistemas de estructuras. La crisis estructural, de acuerdo con Wallerstein, 2005, considera tres arenas (o estructuras interrelacionadas). La arena económica (o del mercado), la arena política (o de los estados) y la arena cultural (o de las ideologías y las estructuras del saber). En el caso de la crisis estructural generalizada se tiene que incorporar, en todo caso, la arena de las interrelaciones semióticas entre culturas, entre pueblos”. (Y por esta razón nos decantamos por el uso de esta noción en el presente trabajo). De Alba Ceballos, Alicia, **Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación**, Plaza y Valdés, IISUE, UNAM, México, 2007, p. 97 (nota 32).

vanguardista e individual y a enfatizar el poder de la estructura en relación con el sujeto” (De Alba, 2007, 86). Y por otro lado, “hermeneutas, fenomenólogos, marxistas culturalistas y, en los últimos tiempos algunas escuelas psicoanalistas se han empeñado en subrayar la importancia del sujeto y la human agency” (De Alba, 2007: 86).

Siguiendo a Ernesto Laclau en esta cuestión y a modo de explicación didáctica de un tema tan complejo, Alicia de Alba señala que:

Los sujetos nos constituimos, en el interior y en los límites de los juegos de lenguaje²⁰, de los discursos²¹, por medio de discursos que nos interpelan de diferentes maneras, exteriores a nuestros propios juegos de lenguaje, y que nos incitan a rechazarlos, asumirlos, incorporarlos, etc., en un interjuego relacional de identificación, entre las estructuras relacionales, abiertas, precarias, indecibles y el momento de la decisión. Esto es, el sujeto es relacional, como lo es el discurso; el juego de lenguaje, las configuraciones significativas, las articulaciones estructurales, y se constituye como tal al responder a una interpelación; el sujeto se decide, se identifica no con lo que es, sino con su falta de ser –que lo lleva a intentar ser lo que no es-, en su relación con las conformaciones estructurales indecibles (De Alba, 2007: 87).

1.1.1. El “momento de la decisión” y el “Ya basta”.

Nosotros no nos sentimos en condiciones de dar salida o respuesta a la paradoja anteriormente señalada, pero, ejemplificando estas acotaciones conceptuales, con algunas características del nuevo sujeto zapatista diríamos que en el momento de su constitución, de

²⁰ “El **juego del lenguaje** se refiere a todos los elementos de significación, que pueden ser palabras (habladas, escritas, inscritas, etc.), gestos, monumentos, lenguaje corporal, disposiciones, artefactos, etc. Ernesto Laclau retoma como elemento nodal en su concepción de discurso el de juegos de lenguaje de Wittgenstein y aporta componentes conceptuales que a la vez complejizan el concepto y nos permiten una mejor comprensión una mejor comprensión del mismo”. Es desde esta perspectiva que, siguiendo a la Dra. Alicia de Alba, entendemos en este texto ambas nociones. De Alba Ceballos, Alicia, **Idem**, pp. 17-18, (nota 3).

²¹ “La **noción de discurso** remite en la actualidad a la constitución misma de la realidad, i.e., a su constitución ontológica. (...) referido a un sistema completo de significación y no sólo al lenguaje oral y escrito; (...) vinculado con el giro lingüístico (...) Saussure (1915), (...) el cual se ocupa de los sistemas de signos que le otorgan sentidos específicos a un sistema de significación”. (De Alba Ceballos, Alicia, **Idem**, p. 17, nota 3). Y citando a Laclau añade: “El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro”. (Laclau y Mouffe, **Hegemonía y estrategia socialista**, México S. XXI, 1985). En De Alba Ceballos, Alicia, **Idem**, pp. 17-18, (nota 3).

su salida a luz pública, aunque viniera configurándose desde antes y no hubiera renunciado nunca a sus peculiaridades culturales, pese a la constante presión histórica, la identidad zapatista nace contemporáneamente a partir del famoso “**Ya basta**”, expresado en los primeros comunicados del EZLN y en numerosas manifestaciones del discurso zapatista, tanto en temas sociales, económicos, políticos, etc., como en el ámbito de lo educativo. Este primer “Ya basta”, expresa, por un lado, una profunda oposición a los planes del gobierno (entrada en vigor del TLC en 1992, eliminación del artículo 27 que regulaba la propiedad colectiva de los ejidos, exclusión indígena de los ámbitos de la economía, la política, la justicia, la salud o la educación) que les llevó a decidir colectivamente declarar la guerra al gobierno federal mexicano, y que se expresó de múltiples maneras contra la acumulación histórica de agravios, explotaciones, persecuciones, muertes, saqueos, exclusiones de toda índole sufridas por los pueblos y comunidades indígenas, en la reivindicación de un nuevo trato y una nueva autonomía. Pero además, expresa otra dimensión muy característica de la cultura maya-zapatista: la exigencia de la escucha y la necesidad de ser escuchados, concepto este de la escucha, que tiene un alcance muy importante y muy diferente a la occidental, en la concepción de la lengua, los procesos y prácticas de comunicación dentro de la cultura maya-zapatista²², sobre los que volveremos más adelante.

²² Hablamos de **cultura “maya-zapatista”** para diferenciarla de la cultura maya en general, de aquellos indígenas chiapanecos que no forman parte ni comparten muchos postulados del movimiento zapatista e incluso son contrarios a ellos. Trataremos de definir esta conceptualización a lo largo del trabajo, en el contexto de lo que denominamos la “filosofía educativa zapatista” que está detrás de los Proyectos educativos autónomos. Esta filosofía, aunque no haya sido articulada o teorizada en tratados propios sobre educación veremos que tiene sólidas bases socio-lingüísticas (maya-tojolabales, tzeltales, ch’oles y tzotziles), socio-políticas y socio-culturales, que fundamentan la educación y la escuela zapatista. Bases que se expresan fundamentalmente en prácticas nosótricas y nosotrificadoras en todos los ámbitos (político, social, económico y cultural, pero también jurídico, religioso, mítico, de relación con la naturaleza, sanitario y por supuesto educativo), y que se condensan en la noción y las prácticas socio-culturales del NOSOTROS.

Contra esas opresiones y olvidos se explican y se entienden decisiones como la constitución de un ejército (el EZLN), no con un objetivo exclusivamente militar o militarista sino para hacer posible la visibilidad de un conflicto de otro modo olvidado, es decir, para que se les escuche y, en definitiva, con un carácter paradójicamente pacifista (“un ejército para que desaparezcan los ejércitos”), para oponerse a un ejército que no es del pueblo y que históricamente articuló todos esos agravios históricos contra los pueblos indígenas. En torno a ese “Ya basta” se articula además la expresión de sus 12 conocidas demandas (Techo, Tierra, Trabajo-Producción, Alimentación, Salud, Educación, Independencia-Autonomía, Justicia, Libertad, Democracia). Demandas que desde los primeros momentos articularon su discurso de peticiones al gobierno y de presentación de sus demandas ante la sociedad civil nacional e internacional.

También se inscribe en este contexto del “Ya basta”, no sólo un nuevo discurso, sino acciones concretas como la toma de tierras, antes pertenecientes a los que fueron sus usurpadores y explotadores; y sobre todo, la asunción de una autonomía (pese al incumplimiento de los acuerdos de San Andrés, en los que buscaron una legitimidad que se les ha negado hasta hoy) para que se les permitiera sobrevivir y gobernar sus territorios habituales de vida, al amparo del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, con respeto a su identidad cultural-territorial (fundándose en una práctica de autoridad y justicia con una expresión, de ancestral arraigo comunitario, que se popularizó en ese momento bajo la fórmula “mandar obedeciendo”).

En definitiva ese “Ya basta”, expresó (y todavía expresa) la necesidad de tener cabida o ser escuchados en un mundo (el de las decisiones neoliberales, internacionales y federales), del que estaban (y están) estructural e históricamente apartados, y que les sigue

acabando física y culturalmente por medio de enfermedades curables, cerco militar y exclusiones en todos los órdenes. De ahí también la identificación que desde los primeros momentos realiza el movimiento zapatista con otros excluidos y agraviados de México y el mundo, grupos y movimientos con los que comenzaron a fraguar nuevos lazos de identidad, solidaridad y apoyo, facilitados por la nueva era de las comunicaciones, de la información y la informática.

En relación con el sentido de novedad como sujeto social del zapatismo, adquiere también una novedad significativa y una importancia clarificadora la emergencia de un nuevo lenguaje, un discurso profundamente renovado y distante del escuchado hasta entonces en relación con los sujetos sociales indígenas históricamente considerados.

La “palabra” así tiene un alto valor para los zapatistas, no sólo porque a través de ella construyen un discurso político, su discurso político, rescatándola del discurso desgastado y desilusionado de la retórica política oficial en donde la “palabra” ha sido degradada al quitarle su valor original de reflejar y explicar la realidad para aprehenderla, y no para encubirla, complejizarla, enturbiarla y desesperanzarla. Desde este punto de vista es que en voz de los zapatistas le regresan a la palabra su valor original y le confieren por ese solo hecho un peso descomunal impactante (Arellano, 2001: 105).

De todos modos, no queremos decir que ese “Ya basta” defina en exclusiva la identidad y el discurso del movimiento y los sujetos zapatistas. La riqueza del discurso y la diversidad de los sujetos es mucho más honda y más amplia, pero creemos que define bastante bien el “momento de la decisión” de su constitución como sujetos sociales resignificados, y por eso la destacamos bajo esa formulación.

De hecho, el “momento de la decisión” de este “Ya basta” tiene sus tiempos y sus peculiaridades. Por un lado, se trata de una decisión colectiva, no sólo porque la realiza un sujeto colectivo, sino porque son colectivos los modos y métodos de decisión maya-zapatistas. Por otro, el tiempo de la decisión tiene, según los propios zapatistas, sus fases o

tiempos. Hubo, como antecedente, movilizaciones en 1992 contra la conmemoración del Quinto Centenario de la conquista, que culminaron con multitudinarias marchas indígenas, en San Cristóbal de las Casas, provenientes de las futuras zonas zapatistas, lo que confirma que la conformación del EZLN antecede varios años a su aparición pública el 1º de enero de 1994.

En este sentido cabe decir que uno de los momentos fundacionales del actual zapatismo se produjo en 1974, a raíz del Primer Congreso Indígena, convocado por la diócesis de San Cristóbal de las Casas en esta ciudad. En este contexto, representantes de los cuatro pueblos indígenas de la región, tzotziles, tzeltales, tojolabales y ch'oles, compusieron una canción traducida a los cuatro idiomas recogiendo una de las conclusiones más importantes del Congreso: la de compartir una misma problemática y una misma concepción comunitaria o nosótrica de la existencia. La canción, traducida al castellano dice así: “Tzotzil, tzeltal/ tzotzil, tzeltal, tojolabal, chol/ tzotzil, tzeltal, tojolabal, chol/ caminaremos con un corazón/ alcanzaremos la liberación/ en todo el mundo así será/ y en toda la tierra también se dará” (Lenkersdorf, 2005: 53). (Aquí el término “liberación” equivale a “jlekilaltik”, término que en tojolabal, como veremos, contiene una amplia gama de significados que Carlos Lenkersdorf resume como “sociedad justa”).

Además, este Congreso, según Carlos Lenkersdorf, nos muestra un NOSOTROS, común a las cuatro lenguas, no sólo de carácter lingüístico, sino también socio-político. Es decir, que este Congreso, no sólo prefigura el movimiento zapatista, sino que significa una prueba más de que este NOSOTROS (el que Carlos Lenkersdorf analiza a través de la lengua tojolabal), es extensible a las otras tres lenguas (chol, tzeltal y tzotzil) de los pueblos que conforman los pueblos zapatistas. En definitiva, en este Congreso, se establece un

objetivo común entre pueblos que, antes de su celebración, apenas tenían contacto entre sí, y se propicia, no sólo el encuentro, sino la “puesta en común” de una visión de las problemáticas y los objetivos que serían más tarde, reasumidos y resignificados, por el levantamiento zapatista.²³

1.1.2. Discurso e identidad.

En cualquier caso, uno de los aspectos que queremos destacar a la hora de definir la relación entre discurso y constitución de la identidad es que se influyen mutuamente. Es decir que los sujetos elaboran un discurso, en este caso, a partir de una necesidad, de unos objetivos, o de la oposición a un estado de cosas y, a la vez, este discurso les constituye como sujetos.

En el mismo sentido, Eder Sader, define el sujeto social del siguiente modo:

Cuando uso la noción de sujeto colectivo es en el sentido de una colectividad donde se elabora una identidad y se organizan prácticas mediante las cuales sus miembros pretenden defender sus intereses y expresar sus voluntades, al mismo tiempo que se constituyen en esas luchas (Sader, 1995: 82).

Otro aspecto que queremos destacar es que esta expresión de identidades y discursos se presenta siempre en un fondo de cambios y transformaciones que definen la dinámica social. En palabras de Sader:

En este caso, el nuevo sujeto tiene su origen como grupo armado, realiza las primeras acciones, emerge; su sentido de la acción no se enmarca en el de los movimientos sociales de su tipo o similitud; más bien se ajusta a sus circunstancias y a las que genera el contexto y el impacto de su aparición en la sociedad. Así, el sujeto, se construye a sí mismo, busca caminos, crea circunstancias, se inventa y reinventa constantemente. De tal

²³ Esta cuestión es analizada por Antonio García de León en **La vuelta del Katún. Chiapas a veinte años del Primer Congreso Indígena**, Revista Chiapas, núm. 1, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM y Ediciones Era, México, 1995.

manera, la transformación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, es un avance en el camino por liderar el movimiento indígena nacional, a través de la lucha pacífica, posibilita el margen de negociación y acuerdo con el Estado y la sociedad civil (Sader, 1995: 101).

Sin embargo, a nuestro juicio, esa novedad de identidades y discursos, constitutivamente unidos o interrelacionados (puesto que los discursos sociales son realizados por, y realizan, a los sujetos sociales), es producto no sólo de que surgen y se desarrollan engarzados a una historia social que se ve abocada cada vez más a disrupciones, dislocaciones y cambios por el contexto actual de crisis estructural generalizada, sino además, y de modo muy significativo, porque el discurso y la identidad zapatista responde a otro código semiótico y a otra raíz cultural (diferencia que en los ámbitos de poder occidental ha sido y está siendo minimizada, precisamente porque no se quiere reconocer a esas culturas en un plano de igualdad ontológica y social). Y además, en este sentido pensamos que, en la irrupción de nuevos cambios de paradigmas en el marco de la posmodernidad, han tenido y tendrán cada vez un papel más activo, las emergencias de discursos socio-políticos que pertenecen, precisamente, a otros códigos semióticos²⁴.

1.2. El problema semiótico y la distancia cultural.

Por esta razón, en ese juego de interrelaciones en que se constituyen tanto estructuras como sujetos, discursos e identidades, adquieren una especial singularidad e

²⁴ “El **código semiótico** se refiere al sistema que organiza los signos en el interior de una configuración significativa, sistema o estructura y le otorga sentido. Es en el código semiótico en el cual se encuentran diferencias radicales entre los pueblos, entre los distintos grupos y sectores sociales, y entre los sujetos históricos. El sistema semiótico es el punto nodal a partir del cual se sobredeterminan y organizan los distintos elementos de una articulación cultural, de una cosmovisión, de una figura de mundo”. Alicia de Alba, **Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación**, Plaza y Valdés, IISUE, UNAM, México, 2007, p. 99.

interés aquellos casos en los que se confrontan además distintos códigos semióticos, como ocurre en el caso que nos ocupa.

En palabras de Alicia de Alba:

Las luchas por la interculturalidad o por la educación bicultural y bilingüe (...) muestran la confrontación entre diversos sistemas regidos por distintos códigos semióticos o culturales. Es importante señalar que tales confrontaciones se encuentran atravesadas por el poder y su ejercicio, y que en muchas ocasiones se construyen argumentaciones políticas en defensa de las culturas, que al enfatizar el aspecto cultural intentan oscurecer los problemas y las condiciones de poder existentes entre las culturas confrontadas, las más de las veces, en el caso de los pueblos latinoamericanos, desde hace más de cinco siglos. El arribo a la conceptualización de contacto cultural en el campo del currículum y de las Ciencias Sociales y las Humanidades, en general, es una tarea que se ha iniciado y que implica mayor discusión, análisis y elaboración conceptual y epistémica (De Alba, 2007: 20).

Teniendo en cuenta estas prevenciones queremos hacer constar aquí lo siguiente:

1. Nuestro análisis toma los estudios sociolingüísticos antes señalados como puerta de entrada a una cosmovisión que no es la nuestra, pero no pretende maximalizar o categorizar una “teoría educativa” de las comunidades zapatistas que, por cierto, ellas mismas no han formulado. En nuestro caso, utilizaremos esta forma de aproximación a la lengua y al pensamiento o modo de filosofar maya, para caracterizar tentativamente lo que podríamos denominar la “filosofía educativa” de las propuestas zapatistas, o dicho de otro modo, el discurso interno, muchas veces no explícito o explicitado, por no haberse sistematizado en una propuesta de filosofía educativa formalizada, lo que no significa que no exista, sino que nos obliga a rastrearla en sus prácticas, en sus conceptualizaciones lingüísticas y en postulados de carácter socio-cultural. Aspectos que, desde nuestro punto de vista y desde la perspectiva de los autores mencionados, se hallan inscritos en el código semiótico de las lenguas mayas, aunque no la hallemos en tratados estructurados o sistematizados de filosofía o de educación zapatista.

2. Somos conscientes de que al tratar de hacer esto así, estamos realizando una doble operación intelectual atravesada por grandes dificultades de orden teórico y metodológico (de algunas ya hemos hablado, en otras ahondaremos a continuación). Por un lado, establecer una filosofía educativa partiendo de postulados lingüísticos y socio-culturales en las que no somos expertos y, por otro, tratar de “traducir” esos conceptos de un código semiótico a otro, razones por las que iremos de la mano de autores que sí son conocedores de estas cuestiones y han desarrollado trabajos de esta índole.

Así por ejemplo, aunque nos planteamos el análisis de la educación zapatista como un modelo educativo integral (con sus postulados filosóficos, socio-políticos y didácticos) ese filosofar inscrito en la lengua, no tiene por qué tener un correlato automático en la realidad del aula zapatista, pues intervienen también otros elementos de procedencias culturales dispares y exógenos como la misma “Escuela” o el “Sistema educativo”. Como sabemos, el contacto cultural, ha sido largo, profundo y conflictivo y, desde la colonización, ha estado jalonado de influencias que han permeado la misma concepción del sistema educativo y la escuela en el ámbito maya zapatista. De hecho, en consonancia con esta idea, podremos comprobar, en otros capítulos a lo largo de esta tesis, que muchas de las propuestas zapatistas en educación, tienen que ver más con lo que no se quiere de la educación oficial que con un programa cerrado y acabado de lo que es o debe ser la educación indígena zapatista (proceso que ellos entienden en construcción permanente), o basado en una filosofía educativa previamente articulada. Al igual que el proceso de identidad mismo tiene que ver más con lo que no se es que con lo que se es, así los zapatistas se han planteado asumir su autonomía en el campo de la educación por oposición a lo que se les ha impuesto hasta ahora y por eso plantean su educación por contraposición

a una educación como la oficial que históricamente les ha impuesto desde arriba y desde fuera, primero la colonia y después el Estado mexicano, entendida como un mecanismo de aculturación y asimilación para que los indígenas dejen de ser indígenas, es decir, para que pierdan o renuncien a su identidad y se incorporen o asuman una identidad nacional. Por tanto, entendemos el desarrollo de un sistema zapatista de escolarización como una reacción, sin duda influida por el modelo occidental, pero en abierta contraposición cultural a este, puesto que busca su propia reafirmación identitaria, autónoma y cultural. En definitiva, la propuesta educativa zapatista se fundamenta en postulados culturales propios y ajenos, pero nace a partir del mismo “Ya basta”, constitutivo de su identidad, que la confronta con el modelo occidental y, en parte, es resultado del ejercicio de una autonomía, que aplicada al ámbito de la educación se ha expresado, parafraseando el “mandar obedeciendo”, como “enseñar aprendiendo”.

La segunda operación intelectual arriesgada estriba en la dificultad de “traducir” o, mejor, “poner a dialogar”, ciertos términos occidentales con los conceptos mayas implicados en el análisis que nos proponemos. En este sentido trataremos de aplicarlos con especial cuidado y basándonos, como hemos dicho, en conocedores y analistas de las lenguas mayas y su cultura.

3. La epistemología extraída de los estudios sociolingüísticos nos remite a una caracterización histórica de la cultura maya, por encima o al margen de las coyunturas culturales de cada época, situación o circunstancia. Se trata evidentemente de postulados conceptuales y filosóficos intrínsecos al uso de la lengua y por tanto claramente pre-zapatistas. Conceptos que caracterizan la peculiaridad cultural maya, anteriores a la irrupción del zapatismo, pero que nos ayudan a comprender y explicar muchos de los

postulados (nosótricos, comunitarios, antimonistas, restitutivos, holísticos...) que caracterizan también al zapatismo, tanto en sus propuestas políticas, sociales, jurídicas, como educativas. En este sentido hay que tener en cuenta que los principios lingüísticos en que se fundamenta el análisis, tanto del tojolabal por parte de Carlos Lenkersdorf, como del tzeltal por parte de Antonio Paoli, nos muestra que las implicaciones filosóficas y pedagógicas, en ambos casos, pueden extrapolarse a la población que estamos denominando maya-zapatista, puesto que las cuatro lenguas que se hablan en la zona comparten los rasgos fundamentales tanto lingüísticos como socio-culturales: intersubjetividad, presencia ubicua del NOSOTROS (-tik en tzeltal y tojolabal). Además, “El NOSOTROS, palabra-clave que encontramos entre los tzeltales y los tojolabales la escucharemos en otros pueblos” (Lenkersdorf, 2002: 29). En el Primer Congreso Indígena (San Cristóbal de las Casas, 1974), “la palabra-clave caracteriza a los cuatro pueblos mayas reunidos en el Congreso y no sólo a los tzeltales y tojolabales” (Lenkersdorf, 2002: 54). Y la volvemos a encontrar después del levantamiento zapatista en el lema del Congreso Nacional Indígena: “nunca más un México sin nosotros”; o en numerosos Comunicados del EZLN, por ejemplo, durante la “Marcha de la Dignidad” (2001):

Vuelve a ser de nosotros la palabra. Ya no serás tú, ahora eres nosotros. No te angustie lo que mucho dice el que mucho habla. Es ruido nomás, música desentonada. Nada nos será dado. Nada que no sea luchado por nosotros. Nada será para nosotros regalado. Nada que no arranquemos vendrá a ser de nuestra casa. Nada que no luchemos vivirá entre nosotros. Así que camina, camina la tierra del otro, del otro que es, como nosotros, del color de la tierra, y la tierra del que es, con nosotros, todos los colores de la tierra. Camina, camina y habla. Toma ya nuestro rostro, de la tierra toma el color y la palabra. Toma ya nuestra voz, nuestra mirada anda. Hazte oído nuestro para escuchar del otro la palabra. Ya no serás tú, ahora eres nosotros.²⁵

²⁵ EZLN, **Palabras del EZLN el día 3 de marzo del 2001 en Nurío, Michoacán**. En: <http://www.cuestiones.ws/revista/n4/abr01-ezln-nurio1.htm>

Recopilando lo dicho hasta ahora en torno a la conceptualización de lo que entendemos por sujeto zapatista, destacamos que su identidad actual es el resultado de la suma de una profunda raíz histórico-cultural de sus demandas (la larga historia de confrontaciones con las imposiciones políticas, sociales, económicas y culturales del modelo occidental), que alcanza un punto de saturación coincidiendo con la incorporación del Estado mexicano a las políticas neoliberales del final de siglo y concretamente con la eliminación del artículo 27 que regulaba la propiedad colectiva de los ejidos, que estalla y se expresa en un “Ya basta” que se constituye como discurso articulador del nuevo zapatismo, y que se proyecta al mundo gracias a la facilidad de las conexiones informáticas contemporáneas y a los ecos que encuentran sus demandas y sus métodos de lucha. De ahí que, el mayor o menor énfasis en el calificativo “nuevo”, nos parece que depende del acento que se quiera poner, bien en la raíz histórica de las demandas o en las novedades de su presentación.

1.3. Nuevas crisis, nuevas posibilidades.

Se ha resaltado hasta ahora, en el contexto de la crisis estructural generalizada y la globalización, la dificultad de los sujetos históricos para resituarse en las nuevas estructuras reacomodadas e incluso la dificultad para constituirse como tales sujetos.

De igual modo, muchos analistas sociales y políticos han resaltado las nuevas posibilidades que esta situación de crisis conlleva.

Una de las aportaciones más importantes de Ernesto Laclau es la de entender las estructuras no como cerradas e inmóviles sino abiertas, decentradas y en rearticulación

permanente, para lo que se ha valido de la noción de dislocación. En un texto titulado *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (1993) la define como la disrupción de una estructura por fuerzas que operan fuera de ella (exterioridad radical constitutiva de la estructura), lo que implica que la estructura (dislocada desde su misma constitución ontológica) no puede tener leyes objetivas y positivas de movimiento, no se refiere a elementos que hubieran debido darse de forma sucesiva o por etapas y no contiene en sí misma las condiciones de su futura posible rearticulación. Precisamente por su carácter abierto, constantemente rearticulado y decentrado (no por ausencia de un centro, sino porque la dislocación emerge a través de los antagonismos o amenazas que operan fuera de la estructura), en las estructuras así entendidas, las crisis pueden resolverse en las más diversas direcciones, se abren nuevas posibilidades inéditas y se amplía así el área de libertad de los sujetos.²⁶

Reforzando esta idea incluimos una reflexión de Héctor Díaz Polanco:

Los procesos sociopolíticos recientes están enseñando contundentemente que los indígenas pueden actuar en la arena política no sólo como individuos o miembros de una clase, sino además como entes colectivos: como sujetos sociales; y que, en tanto tales, se constituyen en una fuerza política. Así comienza a caer por su propio peso la idea de que en cualquier circunstancia los grupos étnicos constituyen un lastre social o un factor de inmovilidad. En el contexto de las luchas populares, articulando alianzas, clarificando y afirmando sus propias demandas democratizadoras en la arena nacional, estos sujetos sociales pueden convertirse en una fuerza motriz para el cambio (Díaz Polanco, 1991: 148).

Por todo esto, sin duda hay razones para pensar que esta situación de crisis abre la posibilidad de nuevas vías para la transformación del sistema capitalista que caminaría hacia un colapso (según Inmanuel Wallerstein) o habría entrado en una nueva etapa llamada por Ernesto Laclau “capitalismo desorganizado”, en la que, al producirse

²⁶ Ver Laclau, Ernesto, **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

fenómenos como la internacionalización y descentralización del poder, se exige de este una mayor cuota de negociación y por lo tanto se abren nuevas vías para una mayor democratización y la eclosión de nuevos actores democratizadores. En sus propias palabras:

(...) cuanto más dislocado sea el terreno en que el capitalismo opera, cuanto menos pueda contar con un marco de relaciones políticas y sociales estables, tanto más central será este momento político de la construcción hegemónica. Pero, por eso mismo, tanto más amplio será el abanico de posibilidades políticas alternativas que se oponen a la hegemonización capitalista (Laclau, 1993: 72).

Sin embargo, nosotros no podemos mostrarnos muy optimistas ante estas nuevas posibilidades, pues basta contemplar el modo en que los Estados nacionales utilizan sus aparatos represivos en contra de los nuevos movimientos sociales emergentes (grupos altermundistas o globalifóbicos, poblaciones indígenas en resistencia, asociaciones ciudadanas, organizaciones campesinas, grupos de defensa de los derechos humanos, movimientos populares en general...) para concluir que si estos cambios se dan, será a costa de muchos esfuerzos, no pocas vidas y bastante tiempo. De hecho, pese al logro que significa hacer oír su voz como nuevos sujetos en México y el mundo (cuando para muchos no han sido considerados ni como sujeto); pese a las expectativas levantadas por los diálogos de San Andrés y a pesar de su vigorosa emergencia como nuevo interlocutor social, la evolución de las relaciones entre el movimiento zapatista y el Estado mexicano, nos llevan a pensar que, el incumplimiento de los acuerdos, la continuación de la represión por otros medios y las escasas reformas en las políticas estatales en materia indígena, no dan lugar al optimismo, salvo si se pone el foco en las conquistas que poco a poco y con muchos esfuerzos, está reportando al movimiento zapatista, por la asunción en la práctica de una autonomía que les está posibilitando desarrollar, aunque con limitaciones, sus propios sistemas de producción, educación, salud o justicia.

De ahí que nosotros no consideremos la profundización de la crisis capitalista mundial o de la crisis estructural generalizada como un espacio que abra, por sí misma, más posibilidades al movimiento zapatista, sino como el caldo de cultivo en el que los discursos, las protestas, las luchas, las alternativas, las resistencias, tienen que encontrar, de modo distinto a como lo hicieron históricamente, su encaje, su expresión, su modo de supervivencia y aplicación, pese a la transformación de los mecanismos de imposición, dominación, exclusión y agresión, que también se renuevan. La identidad zapatista, en este contexto, está constantemente construyéndose y reforzándose, con muchas dificultades, muchos contratiempos y mucho trabajo. El sistema de educación zapatista que con tanto esfuerzo están construyendo desde 1998 a través de los Municipios Autónomos (después de 2003 a través de las Juntas de Buen Gobierno) es el resultado de la aplicación y asunción en la práctica de una autonomía que todavía no ha sido reconocida ni en la teoría, ni en la legislación, ni en los acuerdos firmados en 1996 en San Andrés.

A nuestro modo de ver, más que las posibilidades abiertas por la crisis generalizada, ha sido la necesidad y la propia iniciativa, el papel propositivo, crítico, activo, de los sujetos zapatistas, la que, al renunciar por convicción a cualquier ayuda proveniente del estado mexicano, les está posibilitando o incitando a desarrollar su autonomía integralmente, en todos los ámbitos, incluido el educativo. Pero entendemos que esto es una cuestión de acentos, derivada de cargar el protagonismo o bien en la debilidad y/o transformación de las estructuras, o bien en el papel más o menos activo y libre de los sujetos, cuestión que, como vimos, está por resolverse al menos en el plano teórico.

2. TECNOLOGÍAS DEL YO Y PRÁCTICAS DEL NOSOTROS.

Uno de los aspectos que nos ayudan a comprender las diferencias o la distancia cultural, entre la concepción o modelo educativo occidental y el modelo maya-zapatista, es la visión tan alejada que tienen ambos, de conceptos como individuo, persona o sujeto.

Esta distancia epistemológica tiene, evidentemente una dimensión ontológica y filosófica que no podemos dejar de destacar, pues en función de la concepción de persona, individuo o sujeto que se tenga, se obtiene como resultado un modelo educativo muy diferente desde la misma raíz de su filosofía, intereses, métodos y objetivos, así como en cuanto a la relación profesor-alumno y escuela-sociedad.

La complejidad y profundidad del tema necesariamente nos lleva a simplificar, a riesgo de parecer demasiado simplistas o esquemáticos, pues este texto no aspira a ser un tratado filosófico, ni hay espacio para un repaso siquiera somero de la larga historia de las concepciones filosóficas occidentales en torno al tema del sujeto, tema que ha sido y sigue siendo central en muchos análisis no sólo filosóficos sino también de corte socio-político. Pese a las numerosas definiciones de sujeto que se han manejado históricamente, en las diversas concepciones filosóficas de la cultura occidental a lo largo del tiempo, el modelo educativo occidental se fundamenta en una concepción del sujeto como un Yo individual, un ser singularizado, aislado e individualizado, que en su etapa de formación, como diría Paolo Freire, se concibe como un recipiente o depósito vacío que hay que rellenar. Muy otra es la caracterización del sujeto, desde la perspectiva cultural maya-zapatista, sobre la que ya tendremos oportunidad de abundar más adelante.

Para ilustrar de algún modo estas diferencias culturales y de código semiótico entre la cultura occidental y la cultura maya que si no imposibilitan, si han dificultado el diálogo intercultural en estos y otros temas, vamos a centrarnos en un autor que por su erudición y sus aportaciones a la construcción de una historia de la subjetividad occidental, ha enriquecido no sólo el debate pedagógico, sino las nociones de sujeto y subjetividad en su relación con los otros y la política.

Nos referimos a Michel Foucault que, concretamente en sus obras *La hermenéutica del sujeto* (2000) y *Tecnologías del yo* (1990), ha resituado el debate actual entre sujeto y poder, entre técnicas o dispositivos de subjetividad y dominación, tan importantes para comprender las relaciones maestro-alumno o escuela-sociedad, entre otras.

También queremos dejar claro como premisa que este enfoque y –como se verá más adelante- la utilización del concepto “prácticas del nosotros” para iniciar una aproximación teórica a los “mecanismos”, “dispositivos” o “técnicas” de subjetivación del sujeto maya-zapatista, deben interpretarse más como una especie de “homenaje” al excelso trabajo de Michel Foucault, que como la postulación de una teoría con aspiraciones de interpretar unívocamente la subjetividad maya-zapatista. De hecho, el término “tecnologías” en el contexto maya-zapatista no parece demasiado adecuado desde su perspectiva cultural, pero nos parece que en la historia de la subjetividad maya-zapatista hay o debe haber también ciertas prácticas, unas debidas al código semiótico, otras a la organización socio-política y cultural, que operan o influyen en la conformación de una individualidad especialmente vinculada a lo comunitario. Estas prácticas coinciden con las bases filosóficas identificadas por Carlos Lenkersdorf en su análisis sociolingüístico sobre los mayas tojolabales (aplicable a los mayas-zapatistas) que, como veremos más adelante, son, entre otras, la

intersubjetividad (la ausencia de objetos y la pluralidad de sujetos), la presencia ubicua del NOSOTROS en la lengua y la sociedad maya, la organización sociopolítica asamblearia de las comunidades, así como los conceptos de autoridad, justicia, libertad, educación... todos ellos “nosotrificados”.

Finalmente queremos constatar que somos conscientes de que con esta explicación guiada fundamentalmente por Michel Foucault y Carlos Lenkersdorf, no pretendemos “enseñar” nada a los propios sujetos zapatistas sobre sí mismos. Por el contrario, creemos que ellos han demostrado sobradamente a lo largo de su historia que son capaces no sólo de “conocerse a sí mismos”, sino de “gobernarse a sí mismos”, y todo lo que decimos, por tanto, lo hacemos tratando de aprender de ellos, de su filosofía, su epistemología, su idea de mundo y de sujeto, a través de lo que pudieron enseñar a Carlos Lenkersdorf (como él mismo reconoce, los tojolabales, fueron en el sentido más literal de la palabra, sus maestros) y, en este sentido, si nos valemos de Michel Foucault, es para presentar todos esos saberes bajo una fórmula esquemática más próxima y, a la vez más reconocible, teniendo en cuenta nuestra ineludible mentalidad occidental.

2.1. Hermenéutica y tecnologías del sujeto occidental.

En una primera aproximación al tema del sujeto moderno occidental, Michel Foucault, en sus estudios sobre la locura, las instituciones psiquiátricas y las instituciones penitenciarias, acuñó el concepto de “sujeto sujetado”, que numerosos teóricos de lo educativo no tuvieron dificultad en aplicar más tarde a las instituciones educativas. En esta primera etapa de su análisis, Foucault se inclina a considerar que las estructuras

condicionan de manera muy importante a los sujetos y marcan, vigilan, acotan su subjetividad y la idea que tienen de sí mismos. Pero siguiendo el hilo de sus investigaciones y pasando de una lectura política en términos de “dispositivos de poder” a una lectura ética en términos de “prácticas de sí”, en *La hermenéutica del sujeto* (2000), llama la atención sobre una noción de gran importancia que tiene una larga y fecunda historia sobre la conformación de la subjetividad occidental. Se trata de la “inquietud de sí” o la preocupación por uno mismo o por la propia conciencia, nociones que habían quedado solapadas y tergiversadas tras la famosa máxima socrática del “conócete a ti mismo”. Estas nociones de la inquietud de sí, del cuidado del alma y el cuerpo, del examen de conciencia²⁷, fueron rebasando los ámbitos estrictamente elitistas y filosóficos, para pasar poco a poco, desde la época helenística y romana, a caracterizar las relaciones sociales entre individuos cualesquiera, convirtiéndose en una experiencia normal, cotidiana, casi “natural”, en las relaciones de sí consigo, y con los demás (amigos, familiares, maestros, a partir del cristianismo, con sacerdotes o después de la modernidad a través de las ciencias sociales, la medicina, la psicología, la psiquiatría, la judicatura y las instituciones en general) y desarrollándose así lo que Michel Foucault destaca como una nueva ética en las relaciones verbales con el otro, la llamada parrhesia (apertura del corazón o del pensamiento), traducida como “franqueza”.

Estas nociones tendrán profundas consecuencias en la relación del sujeto con la verdad, es decir, en la conformación de la subjetividad occidental, aunque durante el largo

²⁷“(…) ese principio de la inquietud de sí se formuló, se acuñó en toda una serie de fórmulas como “ocuparse de sí mismo”, “cuidar de sí”, “retirarse hacia sí mismo”, “retrotraerse en sí mismo”, “complacerse en sí mismo”, “no buscar otra voluptuosidad que la que hay en uno mismo”, “permanecer en compañía de sí mismo”, “ser amigo de sí mismo”, “estar en sí mismo como en una fortaleza”, “cuidarse” o “rendirse culto”, “respetarse”, etc”. Foucault, Michel, **La hermenéutica del sujeto**, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, p. 30.

período de dominación cristiana, en las filosofías de la modernidad y también hasta nuestros días, el cuidado o inquietud de sí será resignificado y transformado en sentidos muy diferentes pero con una cierta continuidad en estas “prácticas del yo”. Durante un largo período histórico se produce así una proliferación de técnicas destinadas a influir y transformar el sujeto, como la admisión de faltas (o pecados), el reconocimiento de las tentaciones, la localización de las dudas, la necesidad de revelárselas a un maestro o guía, por medio del examen de conciencia (oral o escrito), o a Dios, a través de la confesión. Queda así establecido que el otro (sea maestro, confidente, sacerdote, psiquiatra, juez, autoridad...) resulta imprescindible en el cultivo del yo, como mediador entre el sujeto y su propia verdad, y esto, tiene una influencia, en la conformación de la subjetividad, más profunda de la que han podido ejercer “desde fuera” las propias estructuras de dominación o las instituciones.

En relación con el olvido en que cayeron estas nociones de la inquietud o el cuidado de sí, Michel Foucault señala dos grandes paradojas que atraviesan todo este amplio tema. La primera se refiere al sentido último de estas prácticas: el ser para sí mismo (el yo como finalidad), y por otro lado, “el ser para otros”, la colectividad, la polis, la sociedad; es decir, la finalidad catártica y la finalidad política.

Esas reglas austeras, que vamos a reencontrar idénticas en su estructura de código (...) las traspusimos, las transferimos al interior de un contexto que es el de una ética general del no egoísmo, sea con la forma cristiana de una obligación a renunciar a sí mismos, sea con la forma “moderna” de una obligación para con los otros, ya se trate del prójimo, la colectividad, la clase, la patria, etc. Por tanto, el cristianismo y el mundo moderno fundaron todos estos temas, todos estos códigos del rigor moral, en una moral del no egoísmo, cuando en realidad habían nacido dentro de ese paisaje tan fuertemente marcado por la obligación de ocuparse de sí mismo (Foucault, 2000: 32).

La segunda paradoja tiene relación con la verdad y la historia de la verdad cuestiones sobre las que: “el momento cartesiano actuó de dos maneras (...) al recalificar

filosóficamente el *gnothi seauton* (conócete a ti mismo) y descalificar, al contrario, la *epimeleia heautou* (inquietud de sí)” (Foucault, 2000: 32).

Así, siguiendo la argumentación de este autor, si la filosofía se interroga a cerca de lo que hace que haya verdad y falsedad, la espiritualidad (que toma el relevo de aquella inquietud de sí helenística y romana, transformada después por el cristianismo) sería el conjunto de prácticas que deben transformar el sujeto para acceder a esa verdad:

La espiritualidad postula que, en tanto tal, el sujeto no tiene derecho, no goza de la capacidad de tener acceso a la verdad. Postula que la verdad no se da en el sujeto por un mero acto de conocimiento, que esté fundado y sea legítimo porque él es el sujeto y tiene esta o aquella estructura de tal. Postula que es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad (Foucault, 2000: 33).

Por otro lado, estas prácticas de control y autocontrol del sujeto recogidas en la inquietud de sí, que se implantaron a partir de la época helenística y romana como principios generales e incondicionales asociados al arte de vivir, con un carácter autofinalista (su fin es el mejoramiento del sujeto por y para sí mismo, no tanto por y para el mejoramiento de los demás, o de la polis como en la época de Sócrates y Platón), se extendieron sin más restricción aparente que el propio esfuerzo, el propio trabajo personal, y contribuyeron a formar todo un campo o modo de saber que Foucault designa como toda una “cultura de sí”. Pero, por eso mismo, porque requerían de esfuerzo, preparación, acompañamiento, no eran susceptibles de alcanzarse por todos los sujetos, sólo por aquellos merecedores en virtud de su trabajo, más o menos guiado, de tal transformación o conversión. Esta circunstancia, que como señala el propio Michel Foucault, recuerda la máxima cristiana de la salvación “muchos son los llamados y pocos los elegidos”, establece un juego de inclusiones y exclusiones que paradójicamente restringe el número de los sujetos que pueden llegar a “ser para sí”.

En cualquier caso, todo este análisis visto en perspectiva histórica, tiene importancia por los efectos de larga duración que ha tenido y tiene en la cultura occidental, marcadamente vinculada al yo.

En el siglo XVI encontramos, por supuesto, toda una ética de sí y también toda una estética de sí, que por otra parte se refiere de manera muy explícita a la que se encontraba en los autores de los que les hablo. Supongo que habría que releer a Montaigne en esta perspectiva, como una tentativa de reconstruir una estética y una ética del yo. Me parece que también podría retomarse, desde este punto de vista, la historia del pensamiento en el siglo XIX. Y en este caso, entonces, las cosas serían mucho más complicadas, sin duda, mucho más ambiguas y contradictorias. Pero puede releerse toda una zona del pensamiento del siglo XIX como (...) una serie de tentativas difíciles para reconstituir una ética y una estética del yo. Ya tomemos, por ejemplo, a Stirner, Schopenhauer, Nietzsche, el dandismo, Baudelaire, la anarquía, el pensamiento anarquista, etcétera, tenemos toda una serie de intentos muy diferentes unos de otros, claro, pero que, creo, se polarizan más o menos en torno de la cuestión: ¿es posible constituir, reconstituir una estética y una ética del yo?. ¿A qué precio, en qué condiciones?. ¿O la ética y la estética del yo no deben, en definitiva, invertirse para transformarse en el rechazo sistemático del yo (como en Schopenhauer)? (Foucault, 2000: 245-246).

2.2. La paradoja del sujeto convertido en objeto.

Así llegamos a lo que consideramos la paradoja central que nos desvela el exhaustivo análisis de Michel Foucault en *La hermenéutica del sujeto* (2000), y esta gran paradoja es la necesidad de que el sujeto se convierta en objeto para ser sujeto.

Esta paradoja se basa en dos conclusiones o hipótesis ampliamente probadas a lo largo de “La hermenéutica del sujeto”:

1) La subjetivación del yo pasa necesariamente por una conversión o transformación del sujeto. Para acceder al yo y a la verdad (para salvarse) hay que trabajar, luchar, dominarse, transformarse, en definitiva convertirse en otro, por medio de una serie de prácticas cuya finalidad última es precisamente la transformación del propio sujeto en digno de constituirse como tal y acceder a la verdad.

2) Para acceder a la verdad y al yo se necesita, también paradójicamente, la intervención, colaboración, guía, vigilancia de “otro” con quien debe compartirse y supervisarse la propia verdad.

Previamente en su obra *Tecnologías del yo* (1990), Michel Foucault insiste en la importancia de esta verbalización franca, inducida, acompañada, controlada, vigilada por otros y por uno mismo, cuyo objetivo primordial es la transformación del yo. Con esto, Michel Foucault, acaba por desplazar la atención del “sujeto sujetado” por las estructuras, hacia las técnicas y prácticas del yo, que convierten al sujeto en su propio vigilante, controlador e incluso dominador, aunque mediado por otro (el guía, el maestro, el confesor, la autoridad, etc.). Es decir, que las técnicas del yo, desde otra perspectiva, pueden verse como técnicas de autodomínio o autocontrol, influidas o mediadas por las directrices culturales hegemónicas que dirimen en cada época lo que es verdadero de lo que es falso, lo justo de lo injusto, lo normal de lo anormal, el bien del mal... Función que, por cierto, desde Descartes, pero sobretodo a partir de Kant, pasan a desempeñar las ciencias positivas, ya que en la modernidad, el acceso a la verdad lo da sólo el conocimiento.

Me parece entonces que en Descartes tenemos este aspecto de una manera muy clara, y en Kant, si quieren, el giro complementario en espiral consistente en decir: lo que no somos capaces de conocer constituye precisamente la misma estructura del sujeto cognoscente, que hace que no podamos conocerlo. (...) En este caso (el momento cartesiano reforzado después por la razón kantiana), la noción de conocimiento del objeto sustituye la noción de acceso a la verdad. Trato de situar allí la enorme transformación que, creo, es de todas maneras esencial para comprender qué es filosofía, qué es verdad y qué son las relaciones del sujeto con la verdad, enorme transformación que intento estudiar este año, según el eje de “filosofía y espiritualidad”, dejando de lado el problema del conocimiento del objeto (Foucault, 2000: 190-191).

Todo esto tiene también para Foucault, implicaciones en la noción de gubernamentalidad, entendida “como un campo estratégico de relaciones de poder, en el

sentido más amplio del término y no simplemente político” (Foucault, 2000, 247). Y continúa:

(...) a partir del momento en que el precepto “preocuparse por sí mismo” cobra la amplitud, la generalidad, el carácter radical y absoluto del “hay que convertirse en sí mismo”, (...) ¿(...) no implica el traslado (...) de la mirada, la atención, la agudeza mental, desde los otros y las cosas del mundo hacia sí mismo?. Más precisamente, ¿“convertirse a sí mismo” no implica en lo fundamental nuestra autoconstitución como objeto y dominio de conocimiento?. O bien, para plantear la misma cuestión según una perspectiva y en una linealidad históricas, podríamos decir esto: ¿no encontramos ahí, (...), el punto de origen, la raíz primordial de todas esas prácticas y conocimientos que se desarrollarán a continuación en el mundo cristiano y el mundo moderno (prácticas de investigación y de dirección de la conciencia), no encontramos ahí la primera forma de lo que luego podrá llamarse ciencias del espíritu, psicología, análisis de la conciencia, análisis de la psyche, etcétera? (Foucault, 2000: 247-248).

Esta conversión del sujeto en objeto, ha tenido y tiene implicaciones de profundo calado, no sólo en cuanto a la concepción ontológica o podríamos decir filosófica pero abstracta, del ser humano, sino que ha tenido su desarrollo concreto y práctico en la llamada sociedad “tecnológica”, “de masas”, en ámbitos como los de la economía, la salud, la justicia, la psiquiatría, las comunicaciones, la guerra, etc. Porque, en efecto, la conversión del sujeto en objeto, implica una deshumanización o cosificación de lo humano, de la que el mundo actual nos ha dado numerosas muestras y efectos.

Por eso, Foucault, al presentar sus conclusiones destaca:

Admitamos entonces, a título si no de hipótesis sí al menos de referencia (...), la idea de que, si se quiere comprender cuál es la forma de objetividad propia del pensamiento occidental desde los griegos, tal vez haya que considerar, en efecto, que (...), el mundo se convirtió en correlato de una tekhné. Quiero decir que, a partir de cierto momento, dejó de pensarse para llegar a ser conocido, medido, dominado, gracias a una serie de instrumentos y objetivos que caracterizaban la tekhné o las diferentes técnicas. Pues bien, si la forma de objetividad propia del pensamiento occidental se constituyó cuando, en la declinación del pensamiento, el mundo fue considerado y manipulado por una tekhné, creo que podemos decir lo siguiente. Que la forma de subjetividad propia del pensamiento occidental, (...) se constituyó por medio de un movimiento inverso: el día en que (...) el bios (la vida) dejó de ser el correlato de una tekhné, para convertirse en la forma de una prueba de sí. (...) Prueba en el sentido de experiencia; es decir que el mundo se reconoce como aquello a través de lo cual hacemos la experiencia de nosotros

mismos, nos conocemos, nos descubrimos, nos revelamos a nosotros mismos. Y además prueba en el sentido de que en este mundo, este bios, es también un ejercicio, es decir, aquello a partir de lo cual, (...) a pesar de o gracias a lo cual vamos a formarnos, transformarnos, encaminarnos hacia una meta o una salvación, marchar hacia nuestra propia perfección. (...) Podrán ver entonces que de tal modo se cruzarían, en periodos diferentes y en direcciones y según movimientos diferentes, dos procesos: uno por el cual el mundo dejó de ser pensado para ser conocido a través de una *tekhne*; el otro, por el cual el bios dejó de ser el objeto de una *tekhne* para convertirse en el correlato de una prueba, una experiencia, un ejercicio. Me parece que allí tenemos la raíz de lo que en Occidente fue la gran pregunta planteada por la filosofía (...) ¿Cómo lo que se da como objeto de saber articulado con el dominio de la *tekhne* puede ser al mismo tiempo el lugar donde se manifiesta, donde se experimenta y se cumple difícilmente la verdad del sujeto que somos? (Foucault, 2000: 463-465).

Y en relación con esto nos plantea una última paradoja:

(...) cómo puede el mundo ser objeto de conocimiento y al mismo tiempo lugar de prueba para el sujeto; cómo puede haber un sujeto de conocimiento que se dé el mundo como objeto a través de una *tekhne*, y un sujeto de experiencia de sí, que se dé ese mismo mundo en la forma radicalmente diferente del lugar de prueba (Foucault, 2000: 465).

Con todo este ejercicio de resaltar las partes problemáticas señaladas en el texto de Michel Foucault, creemos que queda mostrada la profundidad y multiplicidad de las paradojas sobre las que se ha asentado y se asienta la conformación de la subjetividad occidental: una subjetivación objetivada o de sujeto convertido en objeto, la de un sujeto sujetado a sí mismo (y a los otros) a través de un acceso a la verdad y al yo, mediado por la intervención de otros, transformado por las conversiones que se le exigen, y restringido por las condiciones que se le imponen para acceder a la verdad y a sí mismo.

2.3. El “ser para sí” y el “ser para el NOSOTROS”.

Finalmente (y con esta reflexión abierta es con la que queríamos concluir la parte del análisis que se refiere a las *Tecnologías del yo* y *La hermenéutica del sujeto*), puede verse que, además de las cuestiones nodales sobre la subjetividad, es decir, sobre la relación

entre sujeto y verdad (problema de la objetivación del sujeto, de las relaciones del yo consigo, con la verdad y con los otros), Michel Foucault nos está describiendo, en el marco de una “cultura de sí” que evoluciona grandemente, un sujeto basado en el “ser para sí”, para gobernarse, dominarse y conocerse a sí mismo, sobre el que de modos diversos, más o menos sutiles, se introducen mecanismos, dispositivos, prácticas, ideas o directrices, más o menos dogmáticas, que lo inducen a convertirse en un “ser para otros”.

Pero como muy bien apunta el pedagogo brasileño Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (2002), el “ser para sí” es privilegio de unos pocos, mientras que la gran mayoría es habitualmente obligada a ser y actuar “para otros”:

Si lo que caracteriza a los oprimidos como “conciencia servil”, en relación con la conciencia del señor, es hacerse “objeto”, es transformarse, como señala Hegel en “conciencia para otro”, la verdadera solidaridad con ellos, está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace “ser para otro” (Freire, 2002: 40).

Sin embargo, como sostiene el mismo Freire, la solución para los oprimidos, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

En definitiva, este “ser para otro”, que es el oprimido, necesitará, precisamente, de una educación que logre concienciarlo de su situación y liberarlo de ella, una educación como la que propone el propio Paulo Freire y que, como afirma Carlos Lenkersdorf, tiene postulados coincidentes con la filosofía educativa tojolabal y con la concepción de los propios proyectos educativos zapatistas. Zapatistas que, por cierto, en cuanto indígenas, han sido considerados históricamente (y aún hoy por algunos) como incapaces de “governarse a sí mismos”.

Por su lado, como vamos a ver más adelante, Carlos Lenkersdorf, nos describe, a partir de la lengua tojolabal, un “ser para el NOSOTROS”, que es aplicable al caso de los sujetos zapatistas y los distancia radicalmente del sujeto occidental.

En definitiva, con sus análisis sobre las tecnologías del yo, Michel Foucault documenta que tales ideas sobre la subjetividad nacen y se desarrollan en un contexto y una tradición cultural muy concreta (la occidental), con una evolución que tiene sus vicisitudes históricas, sus influencias y finalmente sus consecuencias en las relaciones del individuo consigo mismo, la sociedad, el Estado, la política, la educación. No es extraño, por tanto, a este análisis, pensar que las “tecnologías del yo” serán otras en otras culturas, en otros contextos culturales, más aún cuando, como en el caso que nos ocupa, se inscriben en otro código semiótico y se tiene una concepción cultural tan diferente del yo. Por eso, la influencia, control o regulación del sí mismo, nunca puede producirse en abstracto o sobre una base exclusivamente teórica, siempre se produce, como la misma idea del yo que se tenga, en un contexto cultural concreto.

De hecho, estas diferencias no se reducen sólo al ámbito de la subjetividad o del “yo”, sino que atañen también a lo que Michel Foucault, en *Tecnologías del yo* (1990), define como cuatro tipos de tecnologías (de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo), todas ellas relacionadas entre sí. Nosotros vamos a analizar por separado estos ámbitos en el contexto cultural maya-zapatista, aunque como se demuestra en el propio análisis sociolingüístico de Carlos Lenkersdorf, todas ellas están relacionadas entre sí y de un modo mucho más imbricado (holístico), en el ámbito maya.

3. PRÁCTICAS DEL NOSOTROS.

Con este intento de aproximación al modo de pensamiento o filosofía maya-zapatista, tomando como base argumental o guía expositiva el trabajo de Michel Foucault, en sus obras las *Técnicas del yo* (1990) y *La hermenéutica del sujeto* (2000), y como guía de contenidos teóricos los trabajos de Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli, trataremos de elaborar o reelaborar, los aspectos que influyen en la conformación de la base teórica y filosófica de la propuesta educativa zapatista, no recogida en tratados sistematizados, pero muy presente en el quehacer político y educativo de las comunidades. Dado que se trata de un tema complejo con argumentaciones que se fundamentan en lenguas como el tojolabal o el tzeltal, que no dominamos, nos vemos obligados a incorporar numerosas citas textuales, de un modo que podría considerarse exagerado. De todos modos, queremos insistir aquí en la consideración de que todo lo que vamos a exponer a continuación, tomando como guías principales a los autores mencionados, serán las bases teóricas y filosóficas (no estructuradas ni formuladas por los zapatistas en forma de tratados) y que por tanto su aplicación concreta y práctica, sobre todo en el marco de las escuelas autónomas zapatistas, aparecerán más o menos plasmadas y transformadas por impacto o influencia de la cultura dominante, por los asesoramientos externos que han buscado, o por la imposibilidad práctica de desarrollarlas en toda su dimensión, aspectos que trataremos de valorar en otros capítulos de este trabajo.

Como dijimos, este intento o aproximación teórica es una operación intelectual “arriesgada”, cuyo objetivo no es otro que proponer una línea expositiva tentativa que nos

permita contrastar ambos modelos, el modelo occidental y el maya-zapatista, sin forzar su encaje, y asumiendo nuestra condición no indígena, pero sin perder de vista la aspiración no euro-céntrica que nos proponíamos desde el inicio.

Como acabamos de decir, Michel Foucault, en su obra *Tecnologías del yo* (1990), considera la importancia de otros tipos de tecnología no estrictamente del yo, pero estrechamente vinculadas entre sí, que influyen en la conformación de una subjetividad en el marco de una cultura:

A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas “tecnologías”, y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes (Foucault, 1990: 48).

Estos cuatro aspectos no sólo influyen en la conformación del yo (nosotrificado en el caso que nos ocupa) sino que, además de los señalados, abarcan aspectos tan importantes como la expresión del pensamiento o modo de filosofar y la inserción o adaptación, formación o socialización de los individuos en dicho marco cultural, además de influir sobre el aprendizaje, la conducta y las actitudes. Así, parafraseando esta contextualización con el ánimo de organizar la explicación del modelo maya-zapatista, podríamos decir que, como demuestra Carlos Lenkersdorf en el contexto tojolabal y por extensión, en el ámbito

maya-zapatista, estas “tecnologías”, o mejor “prácticas” también están interconectadas *aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de “consenso”*.

Sustituimos la palabra “dominación” por la palabra “consenso” y esta es, creemos, la palabra clave que nos sirve para rearticular y resignificar la propuesta de análisis de las “tecnologías del yo” de Michel Foucault, en nuestra propuesta tentativa de análisis de las “prácticas del NOSOTROS” en el contexto zapatista. El CONSENSO, que es la forma de organización del poder que impera en el movimiento y las comunidades zapatistas, atraviesa no sólo las relaciones de poder sino las de producción, las de subjetivación, formación y socialización del yo nosotrificado y tiene sus formas de expresión en el lenguaje mismo a través de la intersubjetividad y la presencia ubicua del NOSOTROS, así como en la organización asamblearia de la vida comunitaria o en la importancia del escuchar. En definitiva, tanto las prácticas de producción, como la idea de poder, como el lenguaje y la expresión de la subjetividad mayas, están fundamentadas en un principio nosotrificador e intersubjetivo que coloca a los sujetos como iguales o parejos, coordinados y complementarios, en los acontecimientos de la política, la economía, la sociedad, la justicia, la educación, la creación artística, etc., y que como demuestra Carlos Lenkersdorf en su análisis, implica la constitución –desde el punto de vista occidental, si se quiere, también paradójica- del sujeto, es decir del “yo”, como el resultado de una serie de prácticas que estamos denominando “prácticas del NOSOTROS”.

Antonio Paoli, otro estudioso del campo sociolingüístico al resumir sus conclusiones en un trabajo a cerca de la comunidad tzeltal (con una conceptualización que trasciende lo sociológico para incorporar lo espiritual) nos traza el siguiente bosquejo de

estas prácticas (o ritos) comunitarios (del NOSOTROS) que podremos desglosar después a lo largo de este capítulo.

La vida, que es el espíritu, requiere de la integración comunitaria, de un ordenamiento social con sus regularidades y sus reglas, de la autoridad moral que la comunidad ha depositado en los principales, así como de múltiples articulaciones entre la familia, entre las familias, entre los compadres y los amigos, entre los trabajos que se intercambian para formar una integración colectiva. Para lograr una conjunción armónica entre estos elementos se requieren actitudes virtuosas de las que se habla con frecuencia en la comunidad tzeltal. Se teoriza sobre ellas, se practican, se ritualizan, se reflexiona sobre cómo debe ser el ritual. Todo esto constituye un conocimiento aplicado sistemáticamente, controlado mediante el discurso y la observación social, que no atañe sólo a los adultos. La moral social también es un asunto de los infantes, niños y niñas que apenas tienen conciencia de lo que es la vida en sociedad pero que ya tienen que estar presentes, ser copartícipes del regreso del corazón para conformar la vida del espíritu (Paoli, 1999: 135-161).

3.1. Prácticas del sistema de signos.

La diferencia más evidente y profunda a la vez entre ambos contextos culturales, sería, por su influencia en la visión del mundo o cosmovisión, la que corresponde a las tecnologías de sistemas de signos. Se trata de códigos semióticos, gramatical y conceptualmente diferentes, que expresan, explican y conforman el yo de formas no sólo distintas sino, diríamos, contrapuestas, aunque no por esto debieran entrar necesariamente en conflicto.

Debemos resaltar en primer lugar, y como diferencia ontológica fundamental, la imposibilidad de la construcción de un “yo” aislado, individualizado e individualista como el occidental, en el código semiótico de las lenguas mayas. Sin embargo, gramaticalmente la palabra “yo” existe, sólo que con una multiplicidad de funciones que no encontramos en las lenguas occidentales.

Recurrimos aquí a la explicación de Carlos Lenkersdorf sobre el “yo” en la lengua tojolabal:

La traducción más literal de las expresiones “keremon” y “winikon” sería “muchacho yo” y “hombre yo” respectivamente, que en un castellano más común traducimos “Yo (soy un) muchacho”, “Yo (soy un) hombre”. (*Como aclara el autor: en español agregamos las palabras entre paréntesis porque no existe el verbo ser ni tampoco se expresa el artículo indeterminado*). Pero “lo que de hecho quiere expresarse en tojolabal son vivencias. Es decir, “tengo la vivencia de hombre o de muchacho”. Aquí “el sufijo pronominal –on se refiere a un YO particular. Es el YO vivencial, sin equivalente ni expresión correspondiente en español y otros idiomas indoeuropeos. Además desempeña la función del sujeto en relación con el verbo y el sustantivo, porque en ambos casos determina la construcción. Por ejemplo, Hombre (o muchacho)/vivencia/yo (Lenkersdorf, 2002: 102-104).

Pero además en expresiones como jkolta (yo ayudar) y jk’ana (yo querer), el prefijo nominal j- corresponde también a YO.

Al comparar los dos tipos de estructuras sintácticas llegamos a la conclusión de que hay dos afijos distintos y que los dos se refieren a la misma persona, al YO. En tojolabal se hace diferencia entre el yo vivencial y otro, el yo agencial, es decir, de actor. Saben, a la vez, los hablantes que se refieren a la misma persona, porque ambos prefijos pueden aclararse, dentro de la frase, por el mismo pronombre independientemente ke’ni/yo. Por eso se puede decir: winikon ja ke’ni, o jk’ana ja keni (...).

Estas frases amplían los ejemplos dados más arriba al enfatizar los YOS de tipos diferentes. Éstos no se diferencian psicológicamente, por ejemplo, el YO consciente, el YO subconsciente, etc., sino que los dos YOS señalan dos manifestaciones del mismo YO, que son tan diferentes que exigen afijos distintos, que en castellano corresponden a palabras, mejor dicho, circunlocuciones. Por lo tanto, llegamos a la primera conclusión de que hay dos tipos de yo. (...) Más tarde veremos que hay más de dos, y que todos se relacionan entre sí de manera complementaria. (...) El tojolabal sabe distinguir claramente entre las dos “funciones” de los sujetos. Para la primera se usa la voz vivencial; para la otra, se emplea la voz vivencial-paciente. Ambas se distinguen morfológica y semánticamente. De todos modos, el hecho de tener sujetos vivenciales amplía el concepto de sujetos y lo desliga de las limitaciones del accionar (Lenkersdorf, 2002: 104-106).

Otro hecho lingüístico (y como veremos extralingüístico) de importancia primordial para entender esta “otra lógica” que nos presentan las lenguas mayas es la presencia casi ubicua del concepto **NOSOTROS=-TIK** (tanto en tojolabal como en tzeltal). Esta fue la primera peculiaridad que llamó la atención de Carlos Lenkersdorf, primero en el contexto

de una asamblea tzeltal y después en el área lingüística tojolabal en la que convivió y aprendió esta lengua por más de treinta años. “En aquel entonces no encontramos respuesta a nuestra pregunta por el significado del tik-tik-tik. En fecha muy posterior pensamos que, en este –tik repetido, el lenguaje tiene un fundamento a partir del cual los hablantes, hombres y mujeres, están tejiendo sus ideas y aportes”. (Lenkersdorf, 2002, 25). Poco a poco, por tanto, su análisis de la lengua tojolabal le ha llevado a considerar el concepto del NOSOTROS como una clave fundamental no sólo para entender la lengua, sino la sociedad y la cosmovisión mayas y aún más allá, otras culturas originarias de América Latina que él engloba con el término de “amerindias”.

Estos ejemplos dan pie a reflexionar sobre las profundas y complejas relaciones entre lengua y cultura y en definitiva sobre los impactos del llamado contacto cultural. Como nota el mismo autor, al analizar un idioma con una lógica tan radicalmente diferente nos damos cuenta de que las diferencias, más allá de las estructuras sintácticas o semánticas, penetran en los modos de pensar o filosofar y los determinan, y se empieza a enfocar el propio idioma (occidental) desde una perspectiva más crítica porque: “el filosofar está condicionado por la perspectiva de captar la realidad y de comportarse conforme a la misma perspectiva” (de la lengua) (Lenkersdorf, 2002: 108).

Tomando en cuenta estas reflexiones es por lo que, como decimos en otro apartado, contemplamos el estudio lingüístico como una puerta de entrada en otra cosmovisión que además nos ayuda a “tomar distancia crítica” de la nuestra.

Esta introducción nos sitúa ante un hecho primordial tanto en el contexto lingüístico como en el sociopolítico, que es el de la pluralidad de sujetos y la ubicuidad del NOSOTROS tanto en la lengua como en la cultura maya-zapatista.

3.1.1. Pluralidad de sujetos en sentido lingüístico.

Carlos Lenkersdorf amplía la explicación a cerca de esta pluralidad de sujetos con un ejemplo que le sirve para aclarar el concepto de intersubjetividad con el que califica la lengua tojolabal.

“Yo te dije (español). Yo dije. Tú escuchaste (tojolabal).

La frase en español es unidireccional. Del sujeto agencial YO se procede mediante el verbo DECIR hacia el objeto indirecto TE, que recibe pasivamente la acción. La unidireccionalidad, además es vertical desde el sujeto determinante hacia el objeto determinado. En este sentido, el acontecimiento de comunicación sucede de arriba hacia abajo. En tojolabal, en cambio, tenemos dos frases en lugar de una sola. Cada oración tiene su sujeto, YO o TÚ, con el verbo correspondiente que, sin embargo, no procede hacia ningún objeto. Por lo tanto la estructura de las dos frases es bidireccional, dos sujetos agenciales se encuentran como iguales y se complementan al nivel horizontal para realizar el acontecimiento de la comunicación". (Lenkersdorf, 2002: 111-112).

Es precisamente esta visión igualitaria, horizontal, de complementariedad, de no separación entre sujeto y objeto la que impregna toda la visión del mundo (o cosmovisión) de las culturas mayas, porque a partir de ella podemos articular los rasgos fundamentales de su pensamiento. “En este sentido hablamos de la INTERSUBJETIVIDAD, es decir: “1) de la pluralidad de los sujetos que se complementan como iguales, 2) de la ausencia de los objetos y 3) de que los sujetos “destierran” a los objetos que no admiten” (Lenkersdorf, 2002: 112).

Este ejemplo gramatical nos sitúa también ante otra práctica diferencial del pensamiento maya que es el plano de igualdad y de necesidad mutua entre el hablar y el escuchar, que tiene también implicaciones muy profundas en el modo de entender la comunicación, la convivencia, el consenso y por supuesto también la educación.

Pero además, en palabras de Carlos Lenkersdorf:

Un mundo de no-objetos, mejor dicho, de puros sujetos, disuelve la relación sujeto-objeto, disuelve la subordinación implícita en esa relación y, a la vez, anula la superioridad de los sujetos que pretenden ser autoridades, saber más, ser especialistas y peritos, ser capaces de mandar e imponerse y que se saben llamados para dar órdenes. Dicho de otro modo, la lengua, el pensamiento y el actuar mayas nos desafían porque nos presentan un principio organizativo diferente desde las raíces tanto para la filosofía como para la estructura socio-política (Lenkersdorf, 2005: 8).

Y por supuesto este principio también opera en su concepción educativa, pues en el “acontecimiento” de la educación, como veremos, los sujetos (el maestro y el alumno) se encuentran también en un plano de igualdad que diluye las funciones, las jerarquías y las desigualdades frente al hecho del conocimiento y también en el ámbito institucional o mejor dicho, formalizado de la “Escuela”.

Resumiendo, en el plano lingüístico, existe una pluralidad de sujetos, que tiene profundas implicaciones en la filosofía y la epistemología entre otros campos.

Esta variedad de sujetos son, entre otros:

1) El sujeto actor o **agencial** se expresa con la forma verbal jk'ulan, “yo hice”. (...). 2) El sujeto de vivencia o **vivencial** se expresa con la forma verbal julyon, “llegué yo”. El sujeto yo se expresa con el sufijo -on. (...) El yo que actúa o actor es otra realidad del yo que tiene vivencias. Por ejemplo, jpaya ja cheji, “yo llamé a los carneros”, pero winikon, “hombre yo” o “yo tengo la vivencia de ser hombre”. 3) El objeto indirecto del español transformado en sujeto agencial, como en el ejemplo “yo dije, tu escuchaste” (suficientemente explicado). 4) Sujeto de **pertenencia**: sneb'ata ki' ja jk'umaltiki, “aprendió de mi nuestro idioma. Subrayamos mi porque (...) en tojolabal no existe. La frase quiere decir que aprendió el tojolabal y yo le serví de modelo, así como un modelo humano le sirve al escultor. 5) Sujeto de **origen**: sneb'ata kuj ja jk'umaltiki, “aprendió por yo el nuestro idioma”. (...) aprendió el tojolabal porque le di clases. 6) Sujeto de **apropiación**: wa sna'a jb'aj, que corresponde a “me conoce” (...): “el sabe-yo me apropio de su saber o él sabe-yo entro en su saber”. Es decir, el saber en cuanto conocer no es un proceso del sujeto conocedor hacia un objeto por conocer, sino que dos sujetos se conocen recíprocamente (Lenkersdorf, 2004: 161-164).

Otro elemento que es a la vez lingüístico y extralingüístico y que se complementa con lo anterior es el hecho de que además de no existir objetos:

Todas las realidades mencionadas representan seres vivos. Lo subrayamos para señalar que no se trata de antropomorfizaciones. Dicho de otro modo, los tojolabales no se están

proyectando sobre el resto de la naturaleza o el cosmos que incluye los productos del trabajo humano. El punto de partida es otro: no hay nada que no tenga ´altzil, corazón o principio de vida, es decir, todo vive. (...). Quiere decir, son hermanos nuestros y no-objetos. Tampoco son mercancías que podemos comprar y vender, sino como iguales nuestros convivimos con ellos y somos corresponsables de ellos y ellos de nosotros. (Lenkersdorf, 2005: 54-55).

Esto implica que, en un contexto cultural donde todo tiene vida (´altzil),

(...) no se hacen distinciones entre la realidad sensible y racional por un lado, y aquella que parece ir más allá de ella. Dicho de otro modo, desde el principio, la realidad es más amplia y muy otra de aquella que se acepta en el contexto de la sociedad dominante. (...) Es decir, entramos en relaciones cósmicas y, a la vez animistas o, tal vez mejor dicho, biocéntricas de todo lo que vive y dentro de las cuales somos una especie entre muchas otras (Lenkersdorf, 2002: 148).

En un mundo de no-objetos, donde todo tiene vida, se propicia toda una red de interrelaciones multidireccionales entre sujetos, pero siempre desde un plano ontológico de igualdad, que excluye la superioridad o inferioridad de uno de ellos (y que alcanza dimensiones extra-humanas o mejor dicho cósmicas). Por el contrario, esta intersubjetividad exige la horizontalidad y la complementariedad, porque los sujetos, tanto en la oración, como en la sociedad maya, se complementan entre sí para conformar una realidad ontológica distinta: el NOSOTROS maya. Si la propia lengua impide “cosificar” los objetos inanimados, se entiende que resulte más difícil cosificar en la práctica socio-política a los seres vivos y a las personas, tal como hace constantemente la cultura occidental, sobre todo a partir del giro racional-objetivador que representan Descartes y Kant. Se entiende también que la relación con la naturaleza, resulte sagrada y que se aprecie el vínculo que nos hermana con todo lo vivo, en un plano de igualdad.

Dos consecuencias fundamentales de la intersubjetividad son, por tanto, la horizontalidad de las relaciones que establece en todos los campos y la extensión cósmica que alcanza al considerar que todo tiene ´altzil o principio de vida.

La intersubjetividad, transforma los objetos en sujetos, es decir convierte a los subordinados en coordinados. Las implicaciones éticas son evidentes: al relacionar a todos como iguales, fomenta el respeto mutuo y propicia que las relaciones interpersonales sean bidireccionales o multidireccionales, en lugar de unidireccionales. Las implicaciones son también profundas en la vida social, la organización política, la concepción de la justicia, las relaciones laborales, o como veremos más adelante, en el modo de entender los procesos de comunicación, los procesos epistemológicos y educativos.

Se trata, según Carlos Lenkersdorf, de un pensamiento holístico porque pone todo en relación con todo; igualitario, porque lo hace siempre en un plano de igualdad intersubjetiva (entre sujetos); y antimonista, es decir, pluralista (no admite un único sujeto, un único líder, un único cultivo, una única verdad). Los conceptos más importantes de la cosmovisión tojolabal son la intersubjetividad y el NOSOTROS. Es decir, el hecho de que desde la perspectiva maya-tojolabal, no sólo todos somos sujetos (intersubjetividad), sino que además somos sujetos plurales, que se complementan, se apoyan, se coordinan (conforman un NOSOTROS). Carlos Lenkersdorf interpreta la intersubjetividad como un primer paso hacia el NOSOTROS, pero incapaz de realizarlo por sí misma. Es decir, la intersubjetividad es una de las formas que adopta el NOSOTROS, pero no es suficiente para alcanzarlo.

Por eso, frente a la constante apelación al yo, al individuo, en los campos socio-político, (relación individuo-Estado, ciudadanía frente a comunidad), económico (competitividad, explotación, extracción, propiedad y consumo individuales), jurídico (concepto de “persona jurídica”, derecho individual por encima del derecho colectivo), etc., en las culturas maya-zapatistas, la apelación constante es al NOSOTROS, lo que evidencia

la imposibilidad de concebir un YO aislado, objetivado, jerarquizado, competitivo y dominador exclusivo de la Naturaleza.. Jerarquización, objetivación, competitividad, dominio..., que en la sociedad occidental se promueve en todos los órdenes y que se constituye en la mejor defensa y promoción de un individualismo y unas relaciones de poder inequitativo que ninguna estrategia de educación en valores (para la solidaridad, la cooperación, el respeto, la paz...) podrá revertir sin la adopción de un pensamiento y una acción intersubjetivas que respeten desde la raíz las diferentes expresiones, pensamientos y sujetos. Pero la sociedad occidental no camina en la dirección de lo que para Carlos Lenkersdorf son los cuatro componentes principales del NOSOTROS: la pluralidad, el antimonismo, la diversidad y la complementariedad.

3.1.2. Pluralidad de sujetos en sentido socio-político: el nosotros y la nosotricación del sujeto.

Antes de continuar profundizando en el concepto clave del NOSOTROS, es conveniente preguntarse cómo se forma y se mantiene este concepto que expresan tanto la lengua como la sociedad maya.

Entendemos que en la base del NOSOTROS lingüístico y social que estamos describiendo, glosando a Carlos Lenkersdorf, están las formas de organización familiar y comunitaria que los mayas han venido practicando desde tiempos históricos para la socialización de sus miembros. Por ello Carlos Lenkersdorf define la educación mayatojolabal como un proceso que busca desde el nacimiento la nosotricación de las personas.

El NOSOTROS conduce a cada individuo, desde el momento del nacimiento, hacia la convivencia con otros. (...) El NOSOTROS se presenta desde el nacimiento, en contacto

continuo con la madre u otra persona de referencia, en recibir la obligación de responsabilizarse de su hermana o hermano menor, etcétera. Por lo señalado, la educación tiene por meta lo que podemos llamar la NOSOTRIFICACIÓN de la persona desde el instante de nacer. Es esa misma NOSOTRIFICACIÓN la que caracteriza el camino hacia el comportamiento ético (Lenkersdorf, 2002: 124).

El niño maya-tojolabal se encuentra siempre abrazado, cargado o acogido por algún miembro de la familia, normalmente la madre o hermanos mayores. El niño occidental en cambio tiene que acostumbrarse desde el nacimiento a periodos más o menos largos de aislamiento. Esta clase de formación tiene el objetivo de fortalecer la autonomía del niño pero tiene el efecto de desarrollar el individualismo desde los primeros años de vida. Cuando se deja a los niños durante horas y horas delante de la pantalla del televisor, el ordenador o los juegos cibernéticos, se crea en su personalidad una futura dependencia de estos medios, con lo que no sólo se forma en un contexto monista e individualista, sino susceptible a la influencia de los medios. En palabras de Carlos Lenkersdorf:

En tal situación de contactos restringidos, el niño se ve mucho más referido a sí mismo, a su individualidad y a su fuerza orientadora interna. La relación con un círculo amplio de personas diversas, en cambio, hace al niño flexible en el trato con las personas y consigo mismo (Lenkersdorf, 2002: 126).

El crecimiento en el contexto pluralista del NOSOTROS, por tanto, introduce al nuevo sujeto en la diversidad, el pluralismo (o antimonismo), y lo hace a través de lo que Carlos Lenkersdorf denomina **complementariedad**.

La complementariedad se está dando desde la edad temprana en los intercambios entre el niño y las personas de referencia. En una de sus fases posteriores, la misma complementariedad introduce un cambio mayor. El primogénito recibe el encargo de responsabilizarse por completo de su hermano menor. Los dos se conocen, pertenecen al entorno nosótrico y pluralista y, además, han vivenciado la diversidad entre los dos. Pero la novedad es que el primogénito tiene que sustituir a los adultos que se encargaban del hermanito o hermanita. A veces les cuesta a los niños o niñas aceptar la responsabilidad, pero el contexto nosótrico no admite que el niño se sustraiga al encargo recibido, y el entorno del NOSOTROS le ayuda y obliga (Lenkersdorf, 2002: 127).

El **antimonismo** se observa en el rechazo del NOSOTROS a la concentración del poder en pocas manos o en manos de uno solo, pero también en otros aspectos.

El monocultivo, la monocría, el monopolio, etcétera, reducen la realidad a una sola especie de plantas o animales, a un solo tipo particular de mercancías. Pero estas reducciones no las hacen ni las plantas ni los animales, ni tampoco las mercancías, sino los hombres, por motivos variados. Por un lado, está el interés económico y, por el otro, el control de la naturaleza y del mercado. En otros casos, es el control del saber el que reduce la realidad a un principio único, excluyendo rigurosamente la diversidad de los fenómenos paralelos (Lenkersdorf, 2002: 88-89).

La posición maya-tojolabal es muy diferente, así:

En las relaciones sociales nadie trata de destacarse sobre los demás, sino que se busca la mejor manera de hacerse útil a los demás. De ahí los juicios negativos *jel niwan wa sya´a sb´aj* (se hace muy grande) o *jel stoyo sb´aj* (presume mucho) y, por otro lado, el reconocimiento de la actitud *´oj jkolta jb´ajtik* (ayudémonos los unos a los otros). La sabiduría señalada, obviamente, no es asunto exclusivamente cerebral o de la cabeza, sino que incluye, a la vez, el comportamiento práctico en el contexto nosótrico. De esta manera, la sabiduría conduce a la complementariedad y viceversa (Lenkersdorf, 2002: 89-90).

[Esta concepción de la sabiduría podremos ampliarla al hablar de las implicaciones del NOSOTROS en la educación, concretamente en la epistemología (3.8.6) y en el capítulo VI].

3.2. Prácticas del sistema de pensamiento (holístico).

Una de las razones por las que caracterizamos el pensamiento maya-tojolabal y, por extensión, el zapatista como “holístico”²⁸, es que ni en tojolabal, ni en otras lenguas mayas

²⁸ “La **holística** se refiere a la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado”. <http://www.monografias.com/trabajos7/holis/holis.shtml>

existe la palabra “parte”, tan importante en el proceso de conocimiento y pensamiento occidental considerado científico.

Así por ejemplo, al referirse al cuerpo humano y sus “componentes” en tojolabal se dice ja sb’í’il ja jb’ak’teltiki, los nombres de nuestro cuerpo. No se emplea la palabra “parte” (...) por la sencilla razón de que no la hay en tojolabal. Por ello tampoco se pueden conocer las partes del cuerpo humano ni de otro organismo u otro cuerpo. Por eso tampoco se dice: “vamos por partes”, para conocer algo bien y a fondo. En su lugar se dice, takal takal, *poco a poco*, mejor, *despacio, despacio*. (...). Hay la palabra xet’an que corresponde a pedazo, lo que presupone despedazar un todo, por no decir destruirlo y matarlo para conocerlo. Pero por la influencia del español se empieza a hablar de xet’an o xe’n al referirse a artículos de leyes. Desde la perspectiva tojolabal, sin embargo, no conocemos ni nombramos el todo a partir de sus “partes”. Tampoco se “analiza” porque “analizar” también presupone empezar a conocer algo a partir de las partes de un todo. Porque al “analizar” disolvemos algo. El conocimiento tojolabal, pues, entiende los conjuntos o las cosas en su totalidad orgánica a cuyos componentes se les pueden asignar los nombres sin separarlos del todo. Dicho de otro modo, conocer a los conjuntos, personas, animales, plantas y demás cosas quiere decir conocerlos como entidades o unidades vivas en su organismidad completa y compacta (Lenkersdorf, 2004: 87-88).

Otra de las características que nos inducen a calificar como “holístico” el pensamiento maya es la no separación dicotómica entre conceptos como cuerpo-mente, pensamiento-sentimiento, razón-acción, tan típica de la cultura occidental. Así en el contexto cultural maya:

(...) la corporeidad humana incluye el pensar, el sentir, el imaginar, el razonar y también el actuar. Ninguna de estas manifestaciones se aísla ni se separa del cuerpo. Sin cuerpo no hay pensar, ni sentir, ni razonar ni siquiera actuar. El filosofar, en última instancia, es el filosofar a partir de la concreción de la corporeidad, opuesta a la ubicación del filosofar en la razón, la mente, el espíritu (Lenkersdorf, 2002: 136-137).

Esto es así hasta el punto de que no se filosofa desde la razón ubicada en la cabeza, sino que se piensa desde el corazón.

Así la palabra “rason”, tomada del español tiene en tojolabal el sentido de “recado, aviso, mensaje, y, a veces, consejo. (...) El cambio o la transformación del significado puede explicarse de maneras diferentes. Principalmente se debe al origen del pensamiento que, para los tojolabales, no surge del cerebro o de la cabeza sino del corazón. Con esto no se descalifican ni el cerebro ni la cabeza. Pertenecen al jb’ak’teltiki, nuestro cuerpo, que en su totalidad forma una unidad orgánica, dotada con las capacidades de emplear sus

sentidos de modos diferentes, de pensar y de argumentar. Pero la fuente del pensar es el corazón, tanto el k'ujol como el 'altzil, que dan al pensamiento una calidad no tanto cerebral que pretende ser científica y objetiva, sino más humana porque el corazón sabe escuchar a las palabras y problemas de los otros, porque es tojol'ab'al, *gente de la palabra verdadera, pero de la palabra escuchada y no hablada*. (...) El corazón, mediante el pensar y el sentir, nos hace percibir, así, cómo son y están los otros para poder responder a ellos y ellas (Lenkersdorf, 2004: 177).

Un ejemplo más de pensamiento holístico, lo constituye el concepto de división, al que se da un sentido de separación o de rompimiento que daña el NOSOTROS. Ya hemos visto que la unidad comunitaria que representa el NOSOTROS, implica la diversidad y pluralidad de todos sus componentes, pero excluye la división, la separación, la duplicidad.

El numeral chab'ee, dos, en sentido figurado, enuncia división que puede ser de modos diferentes. Si en una comunidad o cualquier conjunto hay *dos grupos*, chab' k'ole, quiere decir que la comunidad está dividida, no hay unidad. (...) El mismo numeral, con referencia al corazón enuncia tristeza. Quiere decir que si tenemos dos corazones, chab' k'ujol, entonces predomina en nuestro interior la tristeza. (...) Si, finalmente, el dos se emplea con el sat, la cara o el ojo, la referencia es al hipócrita. Es decir no se muestra una sola cara en la cual se puede tener confianza. (...). El verbo pojo, derivado de la raíz poj, produce un gran número de derivados adicionales cuya traducción y explicación causan problemas porque implican otra manera de enfocar la realidad. El significado originario corresponde al de rotura, rompimiento, reventón. Por eso pojki, desde la perspectiva tojolabal, se refiere al rompimiento de la matriz. (...). De la misma manera el mojón, por ser pojan, representa un despedazamiento de la tierra, de nuestra Madre Tierra. Es decir, se le aplica una acción que hace daño a Nuestra Madre Tierra, porque la desgarrar (...). Se matiza el tema al enfocar el cambio de dinero. Por ejemplo, cien pesos representados en un solo billete se *rompe* y nos da cien monedas. Otra vez observamos que el punto de partida es holístico, la unidad completa en un solo billete. Por tanto el cambio o el cambiar, expresado por los verbos pojo y pojtes implica dos aspectos que, en el pensamiento occidental, están separados (Lenkersdorf, 2004: 70-71).

Otros conceptos que ejemplifican esta diferencia entre el pensamiento maya-tojolabal y occidental, son:

-El concepto de "soledad". "En el contexto tojolabal, los que están solos están stuch'il, es decir, desarraigados. (...) Para los tojolabales, si estamos solos, nuestro corazón está triste" (Lenkersdorf, 2008b: 32). Por eso a los niños tojolabales no se les enseña a estar solos, ni a destacar, ni a individualizarse, sino que se les nosotrifica y se les enseña a

nosotrificar en cuanto pueden hacerlo. Por eso se dice también que sólo los casados están “completos”.

-El término “bien”, lek, que no tiene palabra correspondiente para lo opuesto (“mal”). En su lugar se puede decir mi lekuk, “no bueno”. Como explica Lenkersdorf:

La particularidad de no tener un término especial para algo “malo” puede reflejar una actitud de los tojolabales de evitar expresiones que dicen algo malo dentro del contexto del “buen hablado”. (...) Las malas palabras no son solamente desagradables, sino que tienen los resultados correspondientes en el corazón de los oyentes, sobre todo de los jóvenes de ambos géneros. Al pensar en la concepción de la justicia (mul) se aclara la tendencia de evitar el uso de las malas palabras. Hay que sacar el delito y apagarlo en lugar de fomentarlo con este tipo de palabras que no fortalecen el tejido y las normas de convivencia dentro de las comunidades. (...) La referencia es a los tojol winik, los hombres verdaderos, opuestos a los pilpil winik, los individualistas. Pero a estos no se les identifica con lo malo, sino que siguen siendo hermanos a quienes hay que recuperar y reintegrar en el NOSOTROS. Por tanto, sin negar la diferencia entre lek y mi lekuk, no señala el dualismo del bien y el mal (Lenkersdorf, 2004: 28-29).

Desde la perspectiva occidental nos cuesta mucho entender la ausencia de opuesto al concepto del bien o lo bueno. Los tojolabales, en cambio, no viven en un mundo maniqueo dividido entre el bien y el mal o entre buenos y malos, sino en un contexto social y cósmico que carece del dualismo mencionado. “El concepto mal se refiere a una realidad que queda excluida del NOSOTROS, este no lo puede incluir porque lo destruye” (Lenkersdorf, 2004: 30).

-Por la misma razón en tojolabal no existe la palabra “enemigo” o la palabra “castigo”. Como veremos al hablar de las implicaciones del NOSOTROS en la ética o en la justicia, no es que no existan enemigos o delincuentes en las comunidades o que no reciban ninguna penalización, pero esta no es el objetivo último, es decir, no se ejerce sobre ellos un poder punitivo y de apartamiento exclusivamente, sino un poder nosótrico y restitutivo, por medio del cual, se buscan colectivamente los modos compensatorios para reintegrarlo a la comunidad, a la cual ha dañado con su acción anti-nosótrica. (Este aspecto lo

consideramos muy importante por sus implicaciones en muchos ámbitos de la vida y el pensamiento maya-zapatista, pero sobre todo por el carácter ejemplificador, didáctico o educativo con que impregna todos los ámbitos).

Por todo esto, frente a aquella disociación que señalaba Michel Foucault en la cultura occidental, cuando “el bios (la vida) dejó de ser el correlato de una tekhné, para convertirse en la forma de una prueba de sí”, en la cultura maya, que es biocéntrica, ese bios, no se ha asociado a una tekhné exclusiva, jerárquica o centralmente humana. Mucho menos a un “ejercicio” susceptible de conocimiento “objetivo” (o de objetos donde se incluye al propio ser humano), ni a una Razón más o menos “científica”, como en la cultura occidental, que podríamos denominar “tecnocéntrica”. Por el contrario, en el marco de lo que se puede llamar una “cultura del NOSOTROS”, ese “bios”, se ha asociado a un concepto de vida mucho más amplio, que incluye lo humano en un plano de igualdad con la naturaleza viva, e incluso con la naturaleza muerta: es decir, con todo lo que existe, de un modo que nos recuerda las actuales concepciones de la física cuántica o las modernas teorías sobre Gaia. Cuestiones sobre las que volveremos más adelante y que sería apasionante profundizar pero que desbordan los límites de nuestra capacidad y de este trabajo.

3.3. Prácticas de la escucha.

Para explicar la importancia de la práctica de la escucha en este contexto, partimos una vez más de una particularidad lingüística, que tiene sus implicaciones socio-políticas;

interrelación también esta, que es otro signo de esa clase de pensamiento holístico que acabamos de describir.

Lo primero que hay que señalar es que el concepto “lengua” o “palabra”, en tojolabal, incluye dos aspectos: el hablar y el escuchar, que, frente a lo que ocurre en nuestra cultura occidental, tienen la misma importancia y no se entienden el uno sin el otro, como no se entienden las funciones separadas de sujeto-objeto en una oración o en la comunicación, tal como quedaba claro en el ejemplo del apartado 3.1.1. Así:

Por un lado está el ´ab´al. Se refiere a la lengua o palabra escuchada. Por otro está el k´umal, la lengua o palabra hablada. Los tojolabales, obviamente, perciben la necesidad de pensar en dos aspectos de palabras o lenguas. Se manifiestan por el hablar y también por el escuchar. (...) No se dan simultáneamente en la misma persona. Se presuponen a lo menos dos personas que se comunican al referirse al hablar y escuchar. Ninguna de las dos es más importante que la otra. Sin hablar no se escucha nada, y sin escuchar se habla al vacío (Lenkersdorf, 2008b: 58-59).

Pero el concepto escuchar, al que en su último libro, Carlos Lenkersdorf confiere la categoría de concepto clave, como el NOSOTROS, el ´altzil o todo vive, la intersubjetividad y la complementariedad, contiene además otros significados e implica profundas diferencias con la cultura occidental.

Podemos traducirlo también por el sentir, pero nos parece que el recibir lo aclara mejor. Así es que recibimos las palabras escuchadas, si y sólo si sabemos recibir, ser receptores y no actores o actuantes. He aquí lo distintivo del escuchar, alguien nos escoge, nos encuentra y habla con nosotros. Somos como elegidos para escuchar. Somos obsequiados y nos convendría dar las gracias, reconocer al que nos obsequia y que, a la vez, nos regala lo que no tenemos (...) lo que no escuchamos antes (Lenkersdorf, 2008b: 59-60).

Pero además, resulta especialmente significativo que el pueblo tojolabal, para nombrarse a sí mismo:

(...) emplea el concepto de ab´al, es decir, la lengua escuchada, y se le antepone el adjetivo tojol que quiere decir recto y también aquello que cumple con su vocación. (...) Los tojolabales, pues, cumplen con su vocación cuando saben escuchar. Cuando se olvidan del escuchar ya no son cumplidores de su vocación. (...) El ser tojolabal, por esta razón no es asunto biológico, de la raza, de la sangre, de haber nacido en una comunidad

tojolabal o de hablar el idioma de este pueblo Maya desde la niñez, sino que significa un compromiso. Por tanto, una persona puede tojolabalizarse o destojolabalizarse al no cumplir con su vocación. (...) Dicho de otro modo, enfatizan el escuchar y no el hablar. Porque al recibir las palabras de otros se saben obsequiados. Así es que ponen su atención en los otros para entenderlos bien. Y los entienden al respetar sus palabras, respetar su manera de ser y de expresarse. Que cumplan sus palabras. De este modo son, como se dice en tojolabal, ´ermanos, es decir jmojtik (Lenkersdorf, 2008b: 60-61).

Y, más aún, si todo tiene vida:

A sus ´ermanos los encuentran también en la naturaleza de plantas, animales, aguas y nubes. Todos ellos son hermanas y hermanos. Por tanto, somos iguales, emparejados y no mandones que podemos dominar la naturaleza arbitrariamente como si fuéramos sus dueños. El escuchar, pues, nos empareja con los demás y de este modo se fundamenta una estructura horizontal en los niveles de lo social, cultural, económico, político y cósmico (Lenkersdorf, 2008b: 61).

Por otro lado, la práctica del escuchar, en el contexto cultural maya tiene una serie de exigencias difíciles de entender para la sensibilidad occidental, que exige silenciar unas voces internas y escuchar otras. Es decir, requiere, fundamentalmente dos ejercicios simultáneos: 1) escuchar al corazón y 2) suspender el diálogo interior. Para comprender esto, Carlos Lenkerdorf señala, en primer lugar:

Desde la perspectiva tojolabal el corazón no es sólo el órgano que hace circular la sangre. Es también una instancia interior que sí percibe lo exterior, lo hace pasar por un “cedazo” crítico y lo dice al escuchador. En Sócrates encontramos un fenómeno parecido con la diferencia que no se refiere a su corazón sino a su demonio (*daimon en el texto griego*), pero es “voz de otro” dentro de Sócrates mismo (...). Dicho de otro modo, es un guía que orienta y dirige al que sepa escucharlo. Seguramente exige la capacidad de percibirlo, pero parece que a menudo nos falta la práctica y el ejercicio de escuchar al corazón que, como piensan los tojolabales, nos hace alegres, contentos o tristes, según la situación en la cual nos encontramos (Lenkersdorf, 2008b: 47).

En segundo lugar, otra voz nos interpela desde el interior, es el diálogo interior tal como lo entendemos en la cultura occidental:

(...) es un escuchar a nosotros mismos. Parece que ese monólogo no descansa, sin cesar lo escuchamos, sin interrupción nos habla o hablamos con nosotros mismos. (...) Este diálogo interior nos aísla y nos obstaculiza el escuchar tanto al corazón como a los demás. (...) Dicho de otro modo, hay dos voces interiores que nos hablan. El corazón nos quiere despertar como miembros del nosotros cósmico y decirnos que formamos una

humanidad. El diálogo interior, en cambio, nos confirma en lo que sabemos y queremos. No nos despierta, sino todo lo contrario. (...) Tenemos que aprender cómo silenciarlo para poder escuchar. Su hablar es muy insistente y nos cuesta apagar su voz. Para poder hacerlo tenemos que aprender también cuál es la voz de él (el diálogo interior) y cuál es la voz de nuestro corazón. (...) No es fácil acallarlo y requiere bastante práctica, porque requiere que no escuchemos a nuestro yo, sino a las voces que nos llegan del no-yo, es decir, del exterior, del nosotros o del corazón. Una vez acallado este diálogo interior, el escuchar tiene un efecto desconocido e inesperado. Es un liberador de la egolatría y del egocentrismo (...) nos orienta en otra dirección que nos libera y nos hace libres para percibir las voces del corazón y de los otros. (...) La liberación que se realiza no es aquella que nos libera de los otros que impiden nuestro individualismo, sino que nos libera del dominio del yo y así nos hace libres para los otros que escuchamos. Dicho de otro modo, nos hace entrar en el mundo del nosotros, en el cual todo vive, prevalece tanto el diálogo como el emparejamiento. Es, pues, una liberación desconocida en la sociedad dominante en la cual reina la libertad individual que busca la liberación de lo que limite el yo (Lenkersdorf, 2008b: 48-49).

3.4. Prácticas del consenso.

El concepto de CONSENSO es importantísimo para entender la idea y las prácticas de poder que se ejercen en la cultura maya-zapatista, que se expresan en la importancia de los acuerdos y de la palabra dada y escuchada, el papel socio político del NOSOTROS con sus características de pluralidad, antimonismo, diversidad y complementariedad; e implican o conllevan la definición y la práctica de un tipo de autoridad y democracia muy diferentes de las denominadas democracias representativas o formales occidentales.

3.4.1. Concepto de autoridad.

Ya hemos visto cómo el concepto de persona y de autoridad resultan ser cruciales en la conformación del modelo social y educativo. Es importante recalcar por tanto la idea de autoridad que se tiene en las comunidades mayas.

Dentro del contexto tojolabal, al nivel de la comunidad, del municipio o de los caracoles, las autoridades se llaman ja ma´ ay ya´tel. Literalmente quiere decir “el que tiene su trabajo”. En lugar de este giro, a las autoridades se les llama también ´a´tijum, trabajadores (Lenkersdorf, 2004: 24).

Ser autoridad no es, pues, un cargo honorífico con su título distintivo y sus honorarios, como en la sociedad occidental, sino ser el encargado, el que tiene el trabajo de hacer cumplir los acuerdos de la comunidad.

En relación con esto, en un Balance de las Juntas de Buen Gobierno que se realiza dos años después de su implantación en 2003, la “Misión de Observación del Grupo Paz con Democracia”, hace constar lo siguiente en su informe:

El cargo es honorífico, considerado como "servicio al pueblo" y sólo en ocasiones se cuenta con el pago puntual de algunos gastos de viaje por parte de las comunidades. Cada semana, cada diez días o cada mes, según sea el caso, la Junta respectiva se renueva en su totalidad rotando (entre aquellos elegidos por un período de tres años), garantizando la continuidad en la atención de los asuntos de su competencia a partir de actas en las que quedan asentados los problemas resueltos y pendientes, elaborándose un informe anual con todo lo tratado por estas instancias regionales de gobierno. Existiendo la revocación del mandato para quienes no cumplen en sus cargos, se privilegia no obstante las llamadas de atención para rectificar conductas anómalas o fallas en la tarea de algunos de sus miembros. Los integrantes de las Juntas no tienen necesariamente estudios formales o experiencia previa, pero se considera que el aprendizaje tiene lugar en el desarrollo mismo de la acción de gobernar.²⁹

Evidentemente los acuerdos de la comunidad no se toman en abstracto, no versan sobre planteamientos ideológicos o teóricos, sino que se refieren a problemas concretos, para los que la vida comunitaria exige encontrar solución. Observamos aquí, que esa búsqueda de soluciones colectivas para los problemas representa el motor social comunitario. Es decir, no son sociedades idílicas donde no hay problemas, sino que son sociedades que buscan soluciones nosótricas a los problemas que se les presentan, que son muchos. Por cierto, en esta búsqueda de soluciones a los problemas subyace un claro

²⁹ **Balance de las Juntas de Buen Gobierno. Chiapas y las alternativas zapatistas, Parte 1**, Misión de Observación del Grupo Paz con Democracia (Introducción), 19 de abril de 2005
http://www.lajornadausa.com/Balance_Juntas_Buen_Gobierno.htm

“sustrato pedagógico”, pues la asamblea comunitaria, el comité, el municipio, o la Junta de Buen Gobierno, se convierte en “escuela de nosotricación”, en un modo de aprender a buscar soluciones basado en la convicción de que entre todos se piensa más y mejor porque entre todos se conoce más y mejor (más aún cuando el problema afecta a todos).

Así, la comunidad detecta un problema y se reúne para solucionarlo. Para que la solución sea colectiva, o mejor dicho nosótrica, se requiere el diálogo entre iguales (intersubjetividad) y el acuerdo por consenso (buscar y encontrar la voz del NOSOTROS). Los trabajadores-autoridades representan un papel más dentro del todo orgánico comunitario, concretamente el de velar por el cumplimiento de esos acuerdos alcanzados por la asamblea. (La idea de PODER, por tanto, es totalmente opuesta a la occidental ya que ésta lo entiende como un campo susceptible de apropiación o dominio, frente a la concepción maya-tojolabal y zapatista que lo entiende como el ejercicio de un mandato o si se quiere, como servicio).

Si los trabajadores autoridades mandan (trabajan, sirven) obedeciendo los acuerdos de la comunidad, se entiende así mejor el famoso “mandar obedeciendo” que hizo célebre el EZLN desde los primeros momentos de su existencia pública.

Esta forma asamblearia de la sociedad o comunidad maya nos da una mejor aclaración del NOSOTROS, y lo emparenta con su concepto de CONSENSO, que no niega el individuo, sino que le da su lugar nosotricado:

Éste tiene una estructura interna, dentro de la cual cada miembro individual tiene su lugar, que le inhibe de tomar decisiones individualistas que puedan ser adversas para la comunidad. La misma inserción obliga, a cada uno, a que aporte su pensar a la comunidad a fin de que se llegue a una decisión comunitaria (Lenkersdorf, 2002: 39).

Pero este consenso no representa una mayoría como ocurre en los sistemas de poder delegado de occidente, sino que es la voz de la comunidad, la voz del NOSOTROS, asumida por cada uno de los individuos que lo conforman.

En resumidas cuentas, hasta aquí el NOSOTROS tojolabal se caracteriza por dos aspectos básicos. Tiene una estructura interna que ubica a cada uno de sus miembros en el contexto comunitario, y les exige su aportación individual. Es una comunidad polifónica y sinfónica que expresa la voz del NOSOTROS. Éste no nace de la voluntad de ninguna autoridad individual (Lenkersdorf, 2002: 40).

Con respecto al concepto que se tiene de autoridad en la comunidad tzeltal, Antonio Paoli aporta lo siguiente:

Autoridad=gente con trabajo (ay te ya'tel). No se puede mandar sin obedecer a la comunidad, porque de hecho no se puede vivir sin la comunidad. (...) Cada una de las instituciones o trabajos específicos de la pequeña comunidad supone una organización basada en acuerdos tomados en común. Podemos afirmar que todas las instituciones legítimas de la comunidad son, en principio, concretizaciones de acuerdos colectivos tomados a lo largo de la historia local. (...) El consenso supone que la palabra dada es un compromiso de honor. Sus miembros se necesitan los unos a los otros y reciben y otorgan servicios constantemente (Paoli, 1999: 135-161).

Queda así aclarado que la expresión que mejor define la idea de poder en las comunidades zapatistas es el “mandar obedeciendo” que articula toda la organización socio-política, pero también ética, jurídica, económica, ecológica, educativa y en definitiva cultural de las comunidades maya-zapatistas. Por su importancia lo analizaremos extensamente en el capítulo VI.

3.4.2. La práctica de la asamblea y la importancia del acuerdo.

En palabras de Carlos Lenkersdorf:

Las asambleas, es decir, los tzomjel de los tojolabales, son muy particulares: Se suele reunir la comunidad o un conjunto mayor para escuchar el problema o la razón de la asamblea. Al escucharlo todos los presentes empiezan a hablar simultáneamente. Para un observador foráneo la catarata de palabras le parece un caos. Después de un tiempo, cada vez menos personas hablan, hasta que se establece el silencio. Al pasar un rato, alguien

se levanta, por lo general una persona de juicio, y dice: “nosotros pensamos, nosotros decidimos, nosotros haremos”. Sólo lo puede decir si tiene la capacidad extraordinaria de haber entendido y sentido el pensar y hablar de los presentes. Si se aceptan sus palabras, se ha logrado el consenso. Si hay oposición, el proceso se inicia de nuevo para que la minoría convenza a la mayoría o viceversa. Es decir, no gana la mayoría, pero sí se respeta la minoría. Tampoco decide la persona de juicio ni el consejo de ancianos (Lenkersdorf, 2004: 22).

Sin embargo, en la gran variedad de situaciones que se dan en las comunidades mayas: “Por influencia de la sociedad dominante, podemos encontrar comunidades que se rigen conforme a la decisión de la mayoría. Pero estos casos no descalifican otras comunidades que practican el consenso”. (Lenkersdorf, 2008b, 76). Tal como ocurre entre las comunidades zapatistas, donde las Juntas de Buen Gobierno se rigen por los mismos postulados nosótricos que Carlos Lenkersdorf señala para las asambleas tojolabales.

Las decisiones por tanto se toman, dentro de la asamblea en forma de diálogo, en el que se habla, se escucha, se busca el consenso, se decide (y más tarde se actúa o se rectifica) comunitaria o nosótricamente. Pero esta práctica colectiva no sólo no anula al individuo sino que resulta didáctica para todos los miembros de la comunidad durante toda su vida:

Cuenta cada voz individual, porque forma parte de los consensos logrados por la asamblea, que es la escuela de aprender a escuchar y de ponerlo en práctica. En efecto, es la segunda etapa de la educación; la primera se recibe por parte de las madres en la casa y el ámbito comunitario (Lenkersdorf, 2004: 82).

En relación con esta forma de tomar acuerdos, el concepto “emparejar” resulta de gran importancia para entender el carácter consensual no sólo de su pensamiento sino de muchas otras prácticas relacionadas como el concepto y la práctica de la complementariedad e incluso de la autonomía, porque es en el contexto del consenso en el que la autonomía se hace posible, al emparejarse, al igualarse, al ejecutarse la palabra.

A veces se dice simplemente, lajan lajan para afirmar que no hay problema ni pleitos. De esta manera se explica que todos los constituyentes del nosotros forman un conjunto que parece un anillo. Es decir, todos somos iguales, no hay los de arriba ni los de abajo, todos nos complementamos y mantenemos la estructura cósmica del anillo nosótrico. Dentro de éste nos toca escuchar a nuestros hermanos y hermanas. Todos nos encontramos en la misma posición social dentro del anillo del nosotros, pero cada uno tiene funciones diferentes (Lenkersdorf, 2004: 129).

Sobre este fondo se entiende que la coordinación y el consenso, fomenta el fortalecimiento de la comunidad, sin anular la participación individual en el NOSOTROS, así como la comunicación multidireccional y horizontal, la resolución pacífica de los pleitos y en definitiva la búsqueda de la paz social.

3.5. El “dispositivo” religioso.

Como decíamos al calificar el tipo de pensamiento que subyace en la cultura maya-zapatista, como “holístico”, quedó asentado que no se pueden establecer las divisiones, ni las dicotomías a las que estamos acostumbrados, casi inconscientemente, en el sistema de pensamiento occidental. Esto tiene un campo de aplicación práctica en todos los órdenes, pero resulta chocante para nosotros cuando miramos el aspecto religioso o también el de cosmovisión, que, en estas culturas no establece una separación clara con las demás dimensiones de la vida: la económica, la social, la política, etc. Al hablar aquí de la conexión entre lo religioso o lo sagrado y lo comunitario, no estamos aludiendo a ninguna confesión en particular, sino a aquellas prácticas que ritualizan o sacralizan la convivencia y la armonía comunitaria. Para el caso de la comunidad tzeltal Antonio Paoli señala:

Ch'ujun significa obedecer, y también creer. La palabra de la comunidad frecuentemente se considera cosa santa; por eso se cree en ella y se obedece. (...) “Al obedecer (la palabra de la comunidad), ella nos bendice (*sch'ultic*)”: La palabra *sch'ultic* podría interpretarse como la acción de alguien que nos santifica: *ch'ul* significa algo similar a la

palabra *santo* en castellano. (...) Los Principales (cargo civil y religioso), son encargados de *ch'abtesel* (pacificar, sosegar, silenciar). Para lograr esta dinámica de equilibrios se requiere *ts'ikel* (tolerancia), *pek'elil* (humildad), *ch'ujunel* (creer-obedecer), *ich'el ta muk'* (respeto), *ch'abajel* (pacificación) y, cuando se presentan problemas, *sujtesel o'tanil* (regresar el corazón) (Paoli, 1999: 135-161).

Todos estos conceptos representan o ejemplifican otras tantas “prácticas de socialización del NOSOTROS”, sobre las que volveremos más adelante (3.7.5) siguiendo el estudio de Antonio Paoli sobre las formas de socialización en la comunidad tzeltal.

Así, en las comunidades mayas en general, las autoridades desempeñan trabajos y funciones civiles y religiosas al no tratarse de ámbitos separados.

En el caso de los tzeltales, los principales o autoridades:

(...) son encargados de *ch'abtesel* (pacificar, sosegar, silenciar). (...) Es muy común que presidan el altar cuando los *t'uneles* (diáconos) celebran la misa. (...) se encargan de prender el incienso y soplarlo para que penetre y purifique todos los rincones de la iglesia. Frecuentemente danzan con su mujer en medio de la ceremonia con los ojos bajos, profundamente ensimismados, introvertidos. (...) La comunidad se muestra a sí misma como obra de los *Ahcananetic* (los que nos cuidan), los seres sagrados. Así la comunidad se trascendentaliza a sí misma, de tal manera que no se agota en lo utilitario, en la necesidad de supervivencia, en las ventajas que le da el equilibrio comunitario. Se trata de un orden superior al que está referido el individuo. Ese orden está representado por la comunidad, pero no es la comunidad. Ella vale y hay que obedecerla en tanto está dada por los *Ahcananetic*. (...) El ver lo positivo de otros miembros de la comunidad, lo grandioso que hay en ellos, tiende a convertirse en formas ritualizadas de relación, que constituyen referencias implícitas a lo sagrado. Estas formas fortalecen las dinámicas comunitarias de solidaridad. La cortesía ritualizada permite asegurar formas armónicas de intercambio que favorecen la integración. El desempeño de diversos roles supone protocolos y modales propios que deben respetarse, como si no se entrara en relación sólo como individuo, sino como miembro de la sociedad que aplica los modales que prescribe su cultura (Paoli, 1999: 135-161).

Por otro lado, como todos sabemos la tierra tiene en todas las culturas mayas un carácter sagrado:

Nuestra Madre Tierra (...) a la vez es una realidad religiosa, si conviene este nombre que en tojolabal no existe. Porque no sólo la Tierra se llama *jnantik lu'um* (Nuestra Madre Tierra), sino así también la luna se llama *jnantik íxaw*, y las santas católicas todas ellas se llaman *jnantik*. Tenemos, pues una pluralidad de madres. Pero a diferencia de ellas, los tojolabales nos explicaron que “*ja jnantik lu'um* vive en medio de nosotros, nos

acompaña todos los días”. Las otras jnantik, en cambio, “ya son del pasado”. De esta manera se ve o “vemos” que Nuestra Madre Tierra está mucho más cerca de nosotros que las santas católicas. Además lo religioso y lo económico no representan realidades separadas sino íntimamente enlazadas (Lenkersdorf, 2004: 129).

3.6. El “dispositivo” mitológico.

Tomando ahora los relatos mitológicos, como principio de lectura, en este caso de la cultura maya en general, podemos añadir que la extensión cósmica de la intersubjetividad y el hecho de que en las lenguas y en la cultura maya todo tenga vida, son principios culturales que se mantienen vigentes desde tiempos remotos o míticos. En palabras de Carlos Lenkersdorf:

Las relaciones que se dan entre puros sujetos se producen en términos generales, a nivel cósmico que, por supuesto, no excluye a los “formadores”, “creadores” o simplemente, los moradores del cosmos en cuanto k’ik’inal y satk’inal, es decir, los “más allá” que, sin embargo, no están tan radicalmente separados de este mundo (lu’umk’inal) como en el contexto cristiano y de religiones o concepciones metacósmicas (Lenkersdorf, 2008a: 23).³⁰

Una prueba de esta manifestación mítica del ´altzil (que se traduce como corazón, alma o principio de vida), la encontramos en el Popol Vuh, que no pertenece a la cultura tojolabal, sino a la cultura Quiché, y que demuestra, por otro lado, la unidad y continuidad cultural maya vigente hasta nuestros días:

Los animales pequeños, los animales grandes llegaron; la madera, la piedra, manifestaron sus rostros. Sus piedras de moler, sus vajillas de barro, sus escudillas, sus ollas, sus perros, sus pavos, todos hablaron; todos, tantos cuantos había manifestaron sus rostros.

³⁰Los dos términos, a menudo, suelen traducirse por las palabras infierno y cielo (...). Más cercanos al tojolabal son tinieblas o inframundo y la esfera de la luz o supramundo. Por lo general, en las tinieblas (k’ik’inal) residen los muertos. En el satk’inal, en cambio, están los vivos, pero también los “dioses”, los santos, etc. Pusimos dioses entre comillas, porque la palabra correspondiente en tojolabal es jwawtik, cuya traducción no es “dios” sino que corresponde más o menos a papá de edad y de mucho respeto o simplemente gran papá”. **Conceptos. Cosmovisiones**, UNAM, México, 2008a, (Nota 27, p. 23).

“Nos hicisteis daño nos comisteis, y asimismo; os toca el turno; seréis sacrificados”, les dijeron sus perros, sus pavos. Y he aquí lo que les dijeron sus piedras de moler.³¹

El fragmento no sólo expresa que todas las cosas hablan, viven, nos indica además que “la cosmovisión intersubjetiva está íntimamente ligada con la cosmovivencia correspondiente” (Lenkersdorf, 2008a, 32).

Pero además, en el pasaje inicial del Popol Vuh, donde se describe la creación del cosmos (al margen de las vicisitudes del texto y las diversas versiones), se nos muestra la raíz mítica del modo de organización socio-política, que desde los Creadores y Formadores, es la asamblea:

Entonces vino la palabra; vino aquí de los Dominadores, de los Poderosos del Cielo, en las tinieblas de la noche; fue dicha por los Dominadores, los Poderosos del Cielo; hablaron; entonces celebraron consejo, entonces pensaron, se comprendieron, unieron sus palabras, sus sabidurías.³²

O en otra versión: “Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos. Tepeu y Gucumatz, en la oscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento”.³³

Así, parafraseando la expresión con que Carlos Lenkersdorf extiende la intersubjetividad más allá del ámbito lingüístico, podemos decir que también en el “acontecimiento” de la Creación, los sujetos (Formadores o Creadores) se encuentran en un plano de igualdad y se reúnen en consejo, meditan, consultan, toman decisiones conjuntas, las ponen en práctica y hasta rectifican:

³¹ **Libro del Consejo (Popol Vuh)**, Traducción y notas: G. Raynaud, J.M. G. de Mendoza, M. A. Asturias, UNAM, México, 2000, p. 14.

³² **Libro del Consejo (Popol Vuh)**, Traducción y notas: G. Raynaud, J.M. G. de Mendoza, M. A. Asturias, UNAM, México, 2000, pp. 4-5.

³³ Popol Vuh. **Las antiguas historias del Quiché**, Traducción de Adrián Recinos, FCE, México, 1974, p. 23.

Y dijeron el Creador y el Formador. Bien se ve que no pueden andar ni multiplicarse. Que se haga una consulta a cerca de esto, dijeron. Entonces desbarataron y deshicieron su obra y su creación. Y enseguida dijeron: -¿Cómo haremos para perfeccionar, para que salgan bien nuestros adoradores, nuestros invocadores?. Así dijeron cuando de nuevo consultaron entre sí: -Digámosles a Ixpiyacoc, Ixmucané, Hunahpú-Vuch, Hunahpú-Utiú: ¡Probad suerte otra vez!. ¡Probad a hacer la creación!. Así dijeron entre sí el Creador y el Formador cuando hablaron a Ixpiyacoc e Ixmucané.³⁴

Por tanto, incluso en el momento mítico de la Creación del mundo y del hombre, no se trata, como en caso del Génesis judeo-cristiano, de un único Dios infalible que al nombrar el mundo lo crea, sino de un consejo o asamblea con consultas y rectificaciones.

3.7. Prácticas sociales (de poder y de socialización): Implicaciones del NOSOTROS en la vida comunitaria.

Creemos que con lo dicho hasta aquí ha quedado suficientemente aclarada la idea de poder que se tiene y se practica en las comunidades maya-zapatistas (horizontalidad, complementariedad, coordinación entre sujetos, que lleva a una nosotrificación de casi todas las prácticas comunitarias, sean políticas, económicas, sociales, religiosas o culturales). Todo esto demuestra que el poder no es entendido como un campo de apropiación individual sino social, lo que aumenta la importancia de las prácticas de socialización en la explicación de la conformación de los sujetos. Por eso ahora vamos a ver esta cuestión desde otros ámbitos, obviamente relacionados. De hecho, al explicar la intersubjetividad veíamos cómo dos sujetos se encuentran como iguales y se complementan al nivel horizontal para realizar el acontecimiento de la comunicación. Lo mismo podría

³⁴ Popol Vuh. **Las antiguas historias del Quiché**, Traducción de Adrián Recinos, FCE, México, 1974, p. 28.

decirse, como acabamos de ver, de otros “acontecimientos”, en otros campos, como la educación, la justicia, las relaciones laborales, la creación artística....

Dentro del mismo contexto horizontal de respeto mutuo entre iguales y de relaciones multidireccionales, se ubica también el lineamiento de compartir, es decir, de hacer participar (en tojolabal *’oj j’puk j’b’ajtik* “vamos a repartirlo entre nosotros”). Así se explica la costumbre de repartir el trabajo en el trabajo colectivo, de caminar en compañía al ritmo del más lento, de no dejar a nadie a solas en el hospital, de compartir hasta la última tortilla con sal, etc., etc. Al lado opuesto, está el desprecio de la acumulación (Lenkersdorf, 2002: 133).

Por eso en el contexto maya, las relaciones de poder, de trabajo, de justicia, no las detenta o gobierna un sector especializado, sino que son funciones que se reparten nosótricamente.

3.7.1. El comportamiento “modélico” o la persona “ejemplar”.

La caracterización de un “modelo de persona” al que hay que tender en el contexto comunitario, nos sirve para comenzar a tener una idea del tipo de socialización que se busca en las comunidades del ámbito maya-zapatista.

En este sentido, para el caso de la comunidad tzeltal, Antonio Paoli indica que, estas relaciones entre intersubjetividad y poder, explican lo que podríamos llamar las características del sujeto ideal o la “persona ejemplar” (*las marcamos en negrita para resaltarlas*):

En el plano de la intersubjetividad tenemos una relación social que necesariamente invita a la **crítica**. Todos tienen derecho a su punto de vista, a una relativa **autonomía** personal que debe integrarse a las correlaciones de la colectividad de sujetos. Quien es *p’ijil winik* (hombre sabio) podrá **prever** los resultados de la **interacción** de los sujetos en el marco de las instituciones sociales y de la naturaleza. (...) Para que las instituciones cuenten con el respaldo y la cooperación de la comunidad se requiere que sean fruto de sus **acuerdos**. (...) En este sentido, el poder se dirige y organiza mediante el acuerdo, a través del cual se delega autoridad en el sujeto (Paoli, 1999: 135-161).

Además de lo que ya señalaba Carlos Lenkersdorf en referencia a los tojol winik, los hombres verdaderos, opuestos a los pilpil winik, los individualistas, para el caso de las comunidades ch'oles, Kathia Núñez Patiño aporta la idea que se tiene de persona ejemplar en esta comunidad lingüística:

(...) una persona a quien se le señala *an i ch'ujlel* (tiene alma)³⁵ es porque responde a un modelo ideal de la persona ch'ol, el cual refiere al *wiñik*, hombre de familia, trabajador. Él debe mantener un comportamiento **fraterno** y **solidario** con su familia y sus vecinos; así mismo, el trabajo cotidiano que desempeña en el campo, o en la casa, (...). Además este “hombre” debe de ser un ejemplo y por lo tanto, brindar una *käntesäntyel* (educación) adecuada a sus hijos, es decir, que los ayuda a caminar por llegar a ser esa persona ideal (Núñez Patino, 2005: 96).

La persona modélica o el comportamiento ejemplar (que implica crítica, autonomía, capacidad para prever los resultados de la interacción de los sujetos en el marco social y natural, respeto a los acuerdos, no-individualismo, fraternidad o solidaridad, entre otros), nos sitúa de nuevo en estas prácticas de socialización nosotrificadoras que vamos a analizar a continuación en diferentes ámbitos como el de la justicia (3.7.2), la producción y el trabajo (3.7.3), en las prácticas de socialización propiamente dichas (a nivel personal, 3.7.5 y social, 3.7.6) y finalmente en la educación y la epistemología (3.8). Por supuesto, estos objetivos de socialización son “ideales” y no quiere decir que se den en todas las personas y situaciones, pero como hemos visto y tendremos ocasión de seguir comprobando, las prácticas del NOSOTROS, se constituyen en importantes recursos para la resolución de los

³⁵ “En las creencias de los ch'oles encontramos que todas las personas tienen su *ch'ujlel*, el cual tiene que ser especialmente cuidado durante el crecimiento de los niños, proceso que Lourdes de León en sus estudios de socialización temprana entre tsotsiles de Zinacantán, lo asocia en la frase local ‘ya viene el alma’, refiriéndose “al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en persona”. En Núñez Patiño, Kathia, **Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma**. TESIS de Maestra en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. DIRECTORA DE TESIS, Dra. Lourdes de León Pasquel, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, marzo de 2005, p.94.

conflictos y la inserción o reinserción en el conjunto nosótrico, de los que se alejan de dichos “ideales”.

3.7.2. Justicia.

La concepción particular de la justicia entre los tojolabales y otros pueblos mayas se observa igualmente en el contexto lingüístico. Además de recordar que en tojolabal no existe la palabra “castigo”, hay dos términos que necesitamos explicar.

Son las raíces de *tup* y *mul*. De *tup* se derivan dos verbos, de interés para el tema. El que investigamos: *tupi* corresponde al verbo reflexivo apagarse. (...) *tupu* corresponde al verbo transitivo apagar. (...) Ahora bien, en el lugar o momento del anuncio del castigo se suele usar otro término en el proceder de la justicia tojolabal. Se dice *´oj stup ja smuli* o *stupu ja smuli*, que quiere decir, aproximadamente, *él apagará su delito* o *él apagó su delito*. Sabemos que la palabra *-mul* no se refiere sólo al delito sino también a la *causa*, el *origen* de algo. El *-mul* pues corresponde a aquello que inicia el desarreglo de la comunidad o que la desequilibra. La falta de equilibrio requiere su restablecimiento. Aquí entra en acción el apagar (...). El APAGAR, finalmente borra de la memoria de la comunidad y del delincuente el delito que desarregló la convivencia comunitaria (Lenkersdorf, 2002: 170).

Otro ejemplo lingüístico que nos sirve para caracterizar la concepción de la justicia maya-tojolabal es que en castellano decimos “uno de nosotros cometió un delito”.

La frase correspondiente en tojolabal, en cambio, dice: “uno de nosotros cometimos un delito” (*june ja ke´ntiki jta´tik jmul*). Se evidencia de inmediato la diferencia de las dos frases. En español el sujeto es “uno”, es decir la persona que por su comportamiento se apartó del grupo del NOSOTROS. (...) Todo lo contrario observamos en la frase tojolabal. El NOSOTROS sigue siendo el sujeto del grupo comunitario, independientemente del comportamiento del “uno” (Lenkersdorf, 2002: 175).

Así, cuando se produce un delito en una comunidad, no se reúne un tribunal compuesto por autoridades o jueces, sino que se reúne toda la comunidad.

Ahora bien, a pesar del hecho de que la comunidad es juez y parte a la vez, no se produce el abuso del poder. La ausencia de abuso se explica, a nuestro juicio, por el carácter particular de lo que se llama comunidad con una sabiduría profunda. Ésta empieza por no

interesarse en castigar, ni se propone vengarse por el daño sufrido. Porque el castigo y la venganza no restablecen el equilibrio dañado. El castigo carcelario separaría a los delincuentes de la sociedad y la familia (Lenkersdorf, 2002: 171).

Pero además la identificación con el delincuente presupone que la comunidad se hace corresponsable.

El NOSOTROS, pues, no es un mero giro del lenguaje, sino que representa una realidad que, en el ejemplo, entra en acción de manera extraordinaria. La comunidad se reúne para averiguar cómo podrá demostrar la solidaridad con los delincuentes. Es este acto que manifiesta lo insólito de la reunión. El NOSOTROS no expulsa a los delincuentes, sino que, todo lo contrario, los busca. Nuevamente los quiere tener en medio de la comunidad (Lenkersdorf, 2002: 168).

Se trata por tanto, de una justicia restitutiva, no punitiva ni vengativa, puesto que no corta los lazos con los delincuentes, sino que por el contrario, trata de restituirlos o reincorporarlos al NOSOTROS comunitario. “El término de justicia restitutoria nos parece más idónea que la de consuetudinaria. Porque no se trata de una justicia acostumbrada de una vez y para siempre, sino de una justicia históricamente flexible” (Lenkersdorf, 2002: 168).

Aunque desde luego hay comunidades en las que estos postulados se han perdido o diluido por impacto de la cultura dominante, este es el tipo de justicia que están aplicando las Juntas de Buen Gobierno en sus respectivos territorios y, su éxito práctico, puede medirse en el hecho de que, en algunos casos, comunidades no zapatistas que conviven en la zona, están recurriendo cada vez con mayor frecuencia a la justicia zapatista, porque es más rápida, eficaz y respetuosa con las costumbres comunitarias que la justicia estatal o federal.

En estos casi dos años de existencia, puede notarse un alto grado de aceptación de la autoridad de las Juntas no sólo entre las bases de apoyo y las comunidades zapatistas, sino incluso entre priístas, autoridades oficiales municipales y estatales, llegando algunas de las Juntas a recibir "hermanos paramilitares" con quienes –a decir de sus integrantes-- se ha llegado a "buenos acuerdos". En el imaginario de los habitantes de las cinco Juntas

de Buen Gobierno se han ganado la reputación de ser instancias donde "si se resuelven los problemas", y, sobre todo, "sin mordidas o corrupción"³⁶.

Como se ve, las Juntas de Buen Gobierno, mantienen esta concepción lingüística del “enemigo” (paramilitar) como hermano, tal como nos mostraba Carlos Lenkersdorf para el caso de la lengua y la comunidad tojolabal.

3.7.3. Prácticas de producción (tierra y trabajo).

Ya veíamos antes que, desde el punto de vista de Michel Foucault, las tecnologías de producción tienen, también en la concepción occidental, incidencia y relación con las tecnologías del yo. Y esta relación, en el contexto maya, resulta ser otro factor de nosotricación.

3.7.3.1. Nuestra Madre Tierra.

En la concepción maya, de nuevo tenemos que resaltar, en el campo de lo que estamos denominando ahora “prácticas de producción”, la imposibilidad de separar aspectos como lo sagrado, lo económico, lo socio-político, o lo que se refiere al comportamiento. No vamos a insistir aquí en el papel importantísimo que la tierra, como lugar de morada o hábitat, de sustento, de ascendencia, de apego cultural y por tanto de veneración y vinculación a un territorio y a los ancestros que lo han habitado, pero volver sobre ello nos permite calibrar el alcance que los conceptos “respeto” y “dignidad” adquieren en la cultura y cosmovisión mayas:

³⁶ **Balance de las Juntas de Buen Gobierno. Chiapas y las alternativas zapatistas, Parte 1**, Misión de Observación del Grupo Paz con Democracia (Introducción), 19 de abril de 2005.
http://www.lajornadausa.com/Balance_Juntas_Buen_Gobierno.htm

Nuestra Madre Tierra, ja jnantik lu'um, representa una realidad fundamental para los tojolabales. Por eso, respetarla no se refiere sólo a ella, sino a todos sus hijos, es decir, la milpa, las plantas, toda la naturaleza, todo lo que hemos hecho, porque lo producimos con lo que Nuestra Madre Tierra nos proporciona. Este respeto implica el reconocimiento de la dignidad de todo lo que nos encuentra y que encontramos en nuestra vida. Este respeto es uno de los principios organizativos que nos guían y según el cual vivimos desde una perspectiva tojolabal. Dicho de otro modo, el respeto exigido se explica porque estamos eslabonados con todo lo demás por el NOSOTROS cósmico (Lenkersdorf, 2004: 128).

3.7.3.2. Trabajo y relaciones laborales.

La misma relación organísmica, intersubjetiva, entre iguales, que hemos visto en otros ámbitos se da en el campo de las relaciones laborales y en la concepción del trabajo.

Primero digamos como premisa que el concepto trabajo engloba al menos tres dimensiones:

Se trabaja la milpa, es decir a Nuestra Madre Tierra; se trabaja a los santos de la iglesia católica como los padres y madres de la “costumbre” [de la tradición maya]; y se trabaja, finalmente, a la comunidad [el trabajo político-administrativo o de gobierno]. Las tres dimensiones se refieren, pues, al ramo económico, la milpa; al religioso, los santos [de ambas tradiciones, maya y católica]; y al político, la comunidad. Las esferas se entrelazan, porque al trabajar la milpa, lo económico, es, a la vez, trabajar a Nuestra Madre Tierra, lo religioso (Lenkersdorf, 2002: 184-185).

En el nivel lingüístico los tojolabales distinguen entre 'a'tel (trabajo comunitario en el sentido holístico antes explicado) y ganar.

La primera palabra es auténticamente tojolabal; la otra, obviamente, es una adopción de una palabra del español. (...) El 'a'tel: 1) no es asalariado a diferencia del ganar; 2) no es al destajo, tarea; 3) no se hace bajo la vigilancia de supervisores, kaporal y pandilla; 4) tampoco hay engaño en cuanto a la remuneración del 'a'tel realizado porque éste no tiene remuneración. Por eso, respecto al ganar se dice que el patrón “nos quita/roba nuestro trabajo” (wa xya'a 'el ki'tik ja ka'teltiki), es decir, no nos paga conforme a nuestra fuerza invertida en el trabajo; no se percibe, pues, el salario justo (Lenkersdorf, 2004: 203).

Los tojolabales y otros mayas como los zapatistas son, por tanto, conscientes a su modo del concepto marxista de alienación y de él conservan memoria viva por el recuerdo de los tiempos del baldío, cuando trabajaban como acasillados dentro de las fincas.

También lo conocen porque se ven obligados a recurrir al trabajo asalariado por carecer de otros recursos o como efecto de la migración.

El salario separado del trabajo, 'á'tel, señala otro principio organizativo de la sociedad tojolabal. No se niega el papel fundamental del trabajo que alimenta a los trabajadores y la sociedad en general, pero se niega el significado básico del dinero, cuantificador común y transformador de todo lo que mide y toca en mercancía. (...) Es pues una sociedad que no cuantifica ni comercializa las relaciones sociales. Las presiones de la sociedad dominante actual obstaculizan esas relaciones, pero la lengua preserva esta tradición no capitalista y no occidental, en muchos de los municipios autónomos se mantiene la concepción y la realidad señaladas del trabajo, 'á'tel (Lenkersdorf, 2004: 204-205).

La concepción del trabajo artístico y creativo de los tz'eb'oj, poetas y compositores no escapa a la concepción general del trabajo como servicio a la comunidad. "(...) la apropiación nosótrica y consciente de los tz'eb'oj desindividualiza estas creaciones. No hay interés por los autores, ni se pregunta quienes son o fueron, sino que al momento de aceptar a los tz'eb'oj, al cantarlos las comunidades, se apropian de la autoría" (Lenkersdorf, 2002: 185).

3.7.4. El sentido crítico y autocrítico.

Lo mismo sucede en cuanto a las relaciones de género, dado que el tojolabal es una lengua inclusiva, aunque "no hay que pensar que todos los tojolabales manifiestan en su comportamiento la inclusividad, señal distintiva de su lengua" (Lenkersdorf, 2002: 151). Para ilustrar este punto Carlos Lenkersdorf acude a un documento del ejido Tabasco, fechado en 1980, es decir, antes del levantamiento zapatista, en el que se revisan "*algunas costumbres que nos explotan*", entre otros se toma el acuerdo de que la pedida: "depende de la palabra de la mujer" (Lenkersdorf, 2002: 153).

Las raíces de la revisión [*recogida en el documento*]; nos conducen, otra vez, a la palabra clave del NOSOTROS. Es decir, se reconoce y se respeta la voz y la voluntad de la mujer. De ella, y sólo de ella, depende si quiere o no casarse con el pretendiente. En tiempos pasados, este reconocimiento y respeto no existían. No conocemos la razón, ni desde cuando existía esta clase de costumbre. De todos modos, el NOSOTROS capacita a la comunidad para que revise la tradición conforme a principios nosótricos. El énfasis en la voz de la mujer no introduce la individualización, sino una reevaluación de la voz de la mujer en el contexto nosótrico, en el cual cuenta la voz de cada uno, que se necesita para llegar al consenso (Lenkersdorf, 2002: 156-157).

En el contexto de las Juntas de Buen Gobierno zapatistas:

La integración de mujeres va en aumento después de la autocrítica hecha por el vocero del EZLN sobre la escasa participación femenina en el primer año de las Juntas; además, se observó la presencia de muchos jóvenes en las tareas de gobierno. Sin embargo, se informó sobre la consideración especial de que gozan los ancianos en las comunidades, en muchas de las cuales se agrupan como Principales o Consejos de Ancianos, en los que también participan mujeres. Destaca el criterio zapatista de ruptura con la idea de que gobernar es un trabajo de profesionales de la política que van monopolizado los cargos públicos y constituyéndose en estamentos burocráticos que se adueñan de la representación y la información, las cuales utilizan para garantizar su permanencia y reproducción. En contraste, las Juntas se constituyen en una escuela de democracia de todo el pueblo, pues centenares de personas van aprendiendo de "la experiencia, que es la que enseña", elevando el nivel y la amplitud de la conciencia colectiva.³⁷

Estos y otros ejemplos nos aclaran que la sociedad maya, pese a la opinión de muchos investigadores que conciben de un modo rígido los mal llamados "usos y costumbres", no es una sociedad inmovilista, apegada férreamente a lo tradicional y sin capacidad para cuestionarlo, sino que tiene sentido crítico y autocrítico y es capaz por tanto de revisar, adecuar o adaptar sus prácticas tradicionales en función de nuevos acuerdos del NOSOTROS que, por definición, es inclusivo y está en construcción permanente.

3.7.5. Prácticas de socialización comunitaria.

³⁷ **Balance de las Juntas de Buen Gobierno. Chiapas y las alternativas zapatistas, Parte 1**, Misión de Observación del Grupo Paz con Democracia (Introducción), 19 de abril de 2005.

http://www.lajornadausa.com/Balance_Juntas_Buen_Gobierno.htm

Estamos viendo que las prácticas de subjetivación en el contexto maya-zapatista que estamos describiendo principalmente a través de los estudios sociolingüísticos de las comunidades tojolabal y tzeltal, son y se expresan, antes que nada, como prácticas sociales. Prácticas sociales y de socialización que podemos calificar como nosotrificadoras porque nosotrifican a los sujetos en todas sus prácticas, además de que enseñan o incitan a nosotricular a los otros en un contexto de comunidad cósmica que se interrelaciona con todo lo vivo de un modo mucho más parejo o igualitario y, por tanto, equilibrado, respetuoso e inclusivo. De ahí la gran distancia entre las ideas y prácticas que se tienen de conceptos como individuo o individualidad, respeto o tolerancia, libertad o liberación, bienestar o paz social, entre las culturas mayas y nuestra cultura occidental.

3.7.5.1. *Ich'el ta muk* (respeto).

Según Antonio Paoli, *ich'el ta muk'* en tzeltal, podría traducirse como *respeto*.

Una traducción más literal sería *tomar la grandeza*. (...) El respeto parece una clave fundamental de la educación comunitaria, ya que es muy importante la unión de todos los individuos. Esta necesidad se hace patente con frecuencia en la vida cotidiana. Y no es que todo sea integración y armonía, pero sí es claro que todos dependen de todos. La norma está basada claramente en la necesidad de cooperación constante, en la autoridad de la comunidad y en el servicio a los *Ahcananetic*. (...) El respeto es así una forma de estrechar vínculos, de prever conflictos. Cuando se ha faltado al respeto, muy probablemente se ha herido el sentimiento de alguien, y esto puede suponer grandes repercusiones, distancias entre familias que entorpecerán o harán imposible el desarrollo de diversos procesos comunales (Paoli, 1999: 135-161).

Antonio Paoli distingue dos formas de ritualización del respeto en la comunidad tzeltal:

a) *Ich'el ta muk' te Meiltatil*, **tomar grandeza de las ancianas y de los ancianos**: El anciano o la anciana son autoridad, suelen atribuírseles poderes especiales (...). Ellos han hecho posible la continuidad productiva al dejar las semillas (literal y metafóricamente) de su conocimiento y transmitir su experiencia. Esto supone una jerarquía que descansa en la noción de "anterioridad". (...) El ritual de respeto al anciano presupone un conjunto de signos externos que se aplican parcial o completamente: inclinar la cabeza, quitarse el sombrero, besarle la mano, dejarle lugar en el camino para que pase y un conjunto de

palabras amables. Normalmente se le pide que cuide de sí mismo, ya que este valor de la autonomía personal es una clave de cualquier relación de respeto: "*Xacnantay aba Taté* [cuídese a sí mismo, Padre]", o bien "*Te xawil aba Tatic* [mírese a sí mismo, Padre nuestro]" (Paoli, 1999: 135-161).

Resulta especialmente chocante esta expresión que nos recuerda la occidental del cuidado, la inquietud o la preocupación por uno mismo aunque, en contextos socio-culturales tan diferentes. En este caso, aparece con una finalidad claramente comunitaria que no excluye lo personal o individual. En términos de Michel Foucault diríamos que hay más una finalidad política que catártica y que esta finalidad “política” lo es en el sentido de que la experiencia acumulada por los ancianos equivale a ejemplo, enseñanza y sabiduría para la comunidad, no sólo para uno mismo, con posibilidad o no de trasladarlo a los demás.

b) Ich’el ta muk’ te alaletic, tomar la grandeza de los pequeños: “(...) El respeto a los pequeños parece entenderse como un conjunto de consejos y estímulos positivos, a fin de que el niño o la niña se ubique en relaciones sociales que le atraerán respeto hacia sí mismo. Es decir, se le ubica en un contexto de reciprocidad, se le da un lugar de trabajo. Desde ese lugar puede integrarse solidariamente con sus mayores en la producción y entender el vínculo con los ancestros. La excursión con papá para conocer los lugares de cultivo, el experimentar cosas novedosas y atractivas, el propiciar que el niño lleve algo para que coman su mamá y sus hermanos, el hacerlo sentir beneficiario de los suyos, todas éstas son motivaciones que el buen padre-pedagogo maneja con maestría. Él sí sabe tomar la grandeza de su hijo. El pequeño puede entender de esta manera que llegará a ser como su papá y como su abuelo, que se atraerá grandeza hacia sí mismo, como ellos. El precepto educativo de evitar la coacción a los niños y a las niñas es una forma sumamente importante de *yich’ ta muk’ te alaletic* (tomar grandeza de los pequeños). Es, al parecer, una de las claves más importantes de la educación *tzeltal*, a través de la cual se hace posible propiciar el sentimiento de un bien interior causado por la interacción respetuosa de la familia y la comunidad. *Ja yu’un ya sp’ijtes te alaletic* (por eso se hacen inteligentes y únicos los niños) (Paoli, 1999: 135-161).

Como hemos visto todas las relaciones interpersonales son nosotrificadas desde el nacimiento y se convierten poco a poco en nosotrificadoras primero en la familia y luego en la comunidad y las instancias supracomunitarias. Estas prácticas del NOSOTROS, constituyen ese sustrato pedagógico que articula las relaciones y la organización

comunitaria. Como veremos en capítulos siguientes, esta búsqueda de armonía entre la comunidad y la escuela será crucial en el desarrollo del sistema autónomo de educación zapatista.

3.7.5.2. Ch'abajel (pacificación).

El *ch'abajel* supone un proceso para pasar de la tensión a la relajación, de la enemistad a la fraternidad, de la bulla al silencio. Puede ser un proceso entre dos personas, entre dos o más familias, entre comunidades distintas. (...) implica la voluntad de reintegrarse, de dejar atrás los agravios, los malos entendidos. Esta reintegración, este regreso de la tranquilidad puede realizarse entre dos personas o entre la comunidad como un todo. El proceso será considerado como sagrado. Nos comenta un vecino de La Soledad cuál es un procedimiento normal cuando uno quiere rehacer la amistad: [(traducción) El *ch'abajel* es, por ejemplo, cuando invitas a un compañero o a un compadre porque quieres deshacer alguna vergüenza. Entonces realizas un *ch'abajel*. De esa manera entierras la vergüenza aquélla. Puedes invitar al compadre, sólo compras algo o gastas un poco de dinero]. Lo normal para sellar el proceso del *ch'abajel* es *k'opon te Cajualtike* (hablarle a Nuestro Señor), de tal manera que la reconciliación supone un vínculo con lo sagrado. La fuente de la armonía está en el momento del *ch'ab* (silencio), y hay que evocar ese momento mediante el contacto con lo sagrado. (...) Los principales harán el *ch'abajel* para oponerse a las desgracias, a las enfermedades, a los malos tratos, a las plagas y a todos los males del pueblo, ya que el *ch'abajel* es una forma de reconciliación con el cosmos (Paoli, 1999: 135-161).

3.7.5.3. Ts'ikel (tolerancia).

Quizá la mejor traducción para este verbo es *tolerar*. (...) Se trata de un fenómeno socio-religioso con el cual tiende a preservarse el *lamalil k'inal ta comonal* (la paz de la comunidad). (...) La persona sabia sabrá cómo dejar de lado las afrentas que inquietan, para que no le afecten a la hora en que es pertinente tolerar, y estará serena cuando tenga que mediar entre dos personas en conflicto (Paoli, 1999, 135-161).

3.7.5.4. Sujtesel co'tantic (regreso del corazón).

Literalmente podemos traducirlo como "el regreso de nuestros corazones". Quizá una traducción menos afortunada sea "perdón". Algunas veces la comunidad juzga que no puede o no debe realizarse el juicio del regreso del corazón, y alguno o algunos de los protagonistas del conflicto pueden recibir severos castigos, como ir a la cárcel o permanecer amarrados a la intemperie por uno, dos o tres días con sus noches, sin comer ni beber. La comunidad juzga cuál es el procedimiento adecuado para el caso. Sin embargo, quien cometió la falta puede solicitar el *sujtesel o'tanic*. La falta puede afectar a una persona en particular o a toda la aldea, pero se considera que toda falta altera el *lamalil k'inal* (el medio ambiente de paz), y por lo mismo es una cuestión que afecta a

toda la comunidad. (...) Con frecuencia el problema no puede solucionarse inmediatamente. En esos casos habrá que recurrir al *sahtayel* (disminución, discernimiento). Ése será el objetivo en una primera fase. No estará solucionado el conflicto, pero disminuirá la agresión. Para lograrlo se requiere de alguien con mucha autoridad moral y con una buena actitud, que no recurra al regaño ni a la violencia. Hay verdaderos artistas, psicólogos especialistas dentro de la comunidad, que aúnan a su posición y su credibilidad su habilidad en el trato. El mediador deberá propiciar que las partes hablen bajo, que no griten (*ma' soc tulan k'op*) y que asuman una posición de humildad y sinceridad (*spek'elil soc spisil yo'tanic*). Para lograrlo irá despacio, transmitirá tranquilidad a los quejosos. Se requiere tiempo, ir poco a poco (*ya sk'an k'un ta k'un ya schahpan bajtic*). Un elemento clave en este proceso es encontrar las causas del enfrentamiento. (...) Quien pide perdón y quien lo otorga asumen que se trata de una acción recíproca ante la comunidad. Le piden perdón también a la comunidad, porque han perturbado *slamalil k'inal* (su ambiente de paz). Por eso, después de abrazarse entre sí, van y abrazan a cada uno de los miembros de la comunidad y le piden perdón expresamente. *Te slamalil k'inal ya xtal yan vuelta yu'unic jun nax co'tantic ay otic* (El ambiente de paz regresa otra vez porque somos ya un solo corazón) (Paoli, 1999: 135-161).

[Vemos aquí que algunas comunidades, influidas por la sociedad dominante, sí aplican el castigo, (lo cual no anula la existencia de otras que no lo hacen, como las Juntas de Buen Gobierno), pero lo hacen siempre con todas las prevenciones comunitarias, como el consenso en el análisis y la resolución del conflicto, la mediación y la búsqueda del equilibrio o pacificación, designada en este caso como “el regreso del corazón”].

3.7.5.5. Socialización y autonomía personal.

El mismo Antonio Paoli, en otro trabajo (*Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México: UAM. 2003), establece que en la socialización y educación tseltales, se hace presente un modelo “autónomo” de la persona, y los valores derivados de éste influyen en la forma en que los niños aprenden su cultura.

Por su parte, en el contexto de la socialización infantil en las comunidades ch'oles, Kathia Núñez Patiño sostiene que:

En términos generales, las características de la socialización en las comunidades ch'oles de estudio giran en función de lograr una formación autónoma desde la infancia a partir de modelos ideales de la persona que van configurando la conducta de los niños, la cual abre espacios para la participación basada en la decisión de llevar a cabo o no, una determinada actividad, y esta decisión, en la mayoría de los casos, es respetada por los adultos en una dinámica en que la *participación es guiada* de forma implícita e involucra la valorización adulta de las actividades realizadas por los niños. En este sentido, en el proceso de aprender, los niños no solicitan explícitamente el apoyo de los adultos o agentes más hábiles, sino que esperan el reconocimiento de sus logros en su participación en las actividades familiares. Esta formación autónoma, difiere en mucho de una idea individualizada, pues la autonomía está fuertemente vinculada con la del resto del grupo social, de tal manera que su conducta, socialmente validada como positiva o negativa, repercute en su familia o comunidad (Núñez Patino, 2005: 19).

En definitiva, las prácticas de la lengua, del sistema de pensamiento, de la comunidad cósmica y organísmica, de la justicia, de producción... así como el respeto, la pacificación, la tolerancia, el regreso del corazón y la autonomía, entre otras prácticas de socialización, refuerzan la inserción del sujeto en el contexto nosótrico sin por ello anular su individualidad. Individualidad que, por todo lo dicho, se conforma de un modo muy distinto al occidental, cuyo resultado último, como podemos comprobar comúnmente, es el progresivo aumento del individualismo en las llamadas sociedades urbanas y tecnológicamente “avanzadas”.

3.7.6. Objetivo social: jlekilaltik o sociedad justa.

Todas estas prácticas del NOSOTROS que hemos venido comentando hasta ahora, confluyen, a nivel general, en la formulación de un objetivo socio-cultural conjunto que es el mismo para los cuatro pueblos o comunidades lingüísticas, las que se reunieron en aquel Congreso de 1974. Nos referimos al concepto de **jlekilaltik**, traducido en el poema canción del Congreso como “liberación”, pero que tiene variados y profundos significados.

Una de las palabras derivadas de lek (bien) (...) es jlekilaltik, que, en el poema traducimos como nuestro bien y, más adelante, lo explicamos por el bienestar y la salud de nosotros. (...) Ahora bien, según el contexto en el cual se ubica el concepto varía el significado de jlekilaltik. No siempre se trata de salud, sino que puede referirse a lo socio-político y, en este caso, el bienestar alude a justicia, democracia, libertad, etcétera (Lenkersdorf, 2002: 142).

En este caso, nos referimos a su significado como bien social, objetivo último de todas las prácticas de socialización, de consenso, de autoridad, de producción, de justicia, en definitiva de todas las prácticas nosotrificadoras y de nosotricación del sujeto. Este objetivo último expresado en el jlekilaltik, expresa la paz, la armonía, el estar parejos, el consenso social que permite a la comunidad ser libre y autónoma en la resolución de sus problemas y el alcance de sus logros.

El jlekilaltik es una sustantivación del adjetivo **lek**. De hecho, es un derivado cuya formación es instructiva. Al adjetivo se agregan tres sufijos que lo modifican. En primer lugar está el sufijo de determinación **-il**. Este va seguido por el sufijo generalizador **-al** y, para terminar, se añade **-tik** que, junto con el prefijo **j-** se refiere a NOSOTROS. En resumidas cuentas, la derivación se refiere a un bien determinado y generalizado en el sentido de que es “nosótrico” y no individual, tampoco individualista. De esta manera se explica la referencia a la libertad y la entiende radicalmente diferente de la libertad de la sociedad dominante (...). Las mismas características del término se aplican al significado de “sociedad justa”. Esta tiene que ser determinada, generalizada y nosótrica. Por tanto, no puede ser exclusiva. (...) Con esto no se acaban las traducciones que se refieren a jlekilaltik. Pueden ser la paz, justicia, libertad y otros conceptos. Todos estos están implícitos en lo que llamamos “sociedad justa” (Lenkersdorf, 2004: 31).

Desde la perspectiva occidental la libertad se entiende como un concepto adscrito a la individualidad en el que la sociedad representa más bien un obstáculo para la realización de la libertad del individuo. En cambio, en el contexto tojolabal y en el zapatista (donde el jlekilaltik se expresa en sus Demandas “abstractas”: Independencia-Autonomía, Libertad, Democracia, Justicia, Paz, todas ellas entendidas según su cosmovisión, no según la nuestra como habitualmente se interpretan, quizá con el fin de incorporarlas, descontextualizarlas o restringirlas), la libertad sólo se realiza dentro del NOSOTROS.

Dicho de otro modo, el NOSOTROS no puede estar libre si el individuo insiste en su libertad individual a costa de los otros. Todo lo contrario: el individuo está libre al participar en la libertad nosótrica, y ésta exige que el individuo no insista en lo suyo, de lo cual se ha liberado, sino que contribuya a la libertad de todos NOSOTROS. Se trata, pues, de una libertad de mi individualismo y, por ello, de una libertad para los demás (Lenkersdorf, 2004: 32).

En última instancia, como hemos visto, el poder repartido nosótricamente pone en práctica un tipo de democracia participativa, que no tiene nada que ver con la democracia representativa, electoral, capitalista y occidental. Es una forma de democracia vivida, no utópica, que no se aprende en la escuela (aunque con la propuesta de las Escuelas autónomas trate de internarse e incorporarse en ellas), sino que se aprende y se enseña a base de prácticas de socialización familiares y comunitarias (que la Escuela Autónoma Zapatista, para no ser un “*injerto occidentalizante*”, deberá reflejar o formalizar en sus planteamientos, métodos, objetivos y prácticas).

Para el caso de la comunidad tzeltal, Antonio Paoli define este objetivo social del siguiente modo:

El conocimiento de las virtudes y de las normas que de ellas se derivan está implícito en sus causas, en su impacto sobre la psicología de los otros sujetos y de la colectividad. El sentido de estas prácticas se expresa como la búsqueda de un *lekil cuxlejal* (buena vida). (...) Tomar la grandeza de los otros aparece como una virtud central de la que oímos hablar con muchísima frecuencia entre los tzeltales: tolerancia, obediencia a la palabra común, sabiduría, respeto al anciano, a la anciana, a los niños y niñas, al mundo, a la comunidad o los *Ahcananetic*. Y cuando se rompe el respeto hay que restaurarlo. Para eso son los complejos sistemas del *ch'abajel*, del *sujtesel co'tantic* y de otras formas de relación social que no hemos tocado aún (Paoli, 1999: 135-161).

De modo que el *jkilaltik* de los tojolabales y el *lekil cuxlejal* de los tzeltales, aluden al mismo concepto, se constituyen en los ideales sociales, los objetivos últimos que justifican socialmente toda la construcción colectiva o nosótrica que se introduce en los individuos a través de una educación constante del sujeto nosotrificado.

3.8. Prácticas del NOSOTROS en educación.

La Realidad, Chis. 27 de julio 2007. "Aquí no mandan Calderón ni la SEP", afirma esta mañana Caralampio, coordinador de educación de la zona selva fronteriza, quien reconociendo las carencias que aún tienen por acá las escuelas zapatistas, no oculta un orgullo: "Nosotros estudiamos las causas de las luchas sociales del mundo y lo enseñamos a los niños. La historia de nuestros abuelos la trabajamos con ellos y se escribe en colectivo. Rescatamos del neoliberalismo nuestra historia. Estudiamos la geopolítica del poder, y la de nosotros".³⁸

Esta declaración (en castellano) de un coordinador de la educación autónoma nos sitúa de nuevo en la omnipresencia del NOSOTROS, como principio lingüístico, pero también organizativo y social de todos los aspectos, incluido, por supuesto, el de la educación autónoma.

Como hemos visto hasta aquí, el NOSOTROS busca su propio fortalecimiento, por lo que facilita el accionar responsable y a la vez crítico de los miembros del grupo nosótrico, por medio de un estado vigilante, pedagógico tendente a la incorporación o reincorporación de los individuos en el todo organísmico.

Lo subrayamos, a fin de que nos demos cuenta de la presencia activa y continua del NOSOTROS en la realidad ampliada y ramificada, desde lo social y lingüístico hasta lo cósmico, y en todo lo que se encuentre en medio de estos extremos. Por lo dicho, no importa en qué dirección orientemos la vista, siempre estaremos mirando con la misma perspectiva, la misma cosmovisión (Lenkersdorf, 2002: 178).

Por eso, como venimos señalando, los ejemplos de esta omnipresencia del NOSOTROS pueden extenderse a otras facetas, pero para nuestros propósitos, nos parece suficiente con lo dicho hasta aquí. En adelante, aunque lo ampliaremos en otros capítulos

³⁸ Bellinghausen, Hermann, **Rescatamos del neoliberalismo nuestra historia: zapatista encargado de educación**, La Jornada, 28-07-2007. <http://www.jornada.unam.mx/2007/07/28>.

de esta tesis, nos enfocaremos a lo relacionado con la educación y la concepción del poder y el saber donde también opera este principio nosótrico y sus prácticas.

Por lo expuesto hasta ahora se podría considerar a la sociedad maya-zapatista como una sociedad idílica o utópica. Obviamente no lo es, tiene sus imperfecciones, como todo lo humano, entre otras razones porque se desenvuelve en un contexto conflictivo y problemático de pobreza y explotación económica, aislamiento mediático, exclusión social y cultural, violencia militar y paramilitar (guerra de baja intensidad o guerra integral de desgaste). De modo que, evidentemente hay problemas, pero sus formas de solución, como las de organización, comunicación, enseñanza/aprendizaje, etc., son nosótricas, buscan el fortalecimiento del grupo, el jlekilaltik o “sociedad justa” tojolabal, el lekil cuxlejal o “buena vida” de los tzeltales, pero no la represalia o el castigo sin más, sino la reincorporación del sujeto que ha tenido un comportamiento antinosótrico.

Carlos Lenkersdorf, al explicar la complementariedad comenta:

Por supuesto se dan desviaciones de individuos y de grupos. Los tojolabales y otros mayas no son perfectos ni ángeles. Pero la coordinación dispone de recursos para superar los problemas señalados. Es decir, los que se muevan más allá del todo orgánico de coordinadores coordinados, representan los puntos de interés particular para los coordinados nosótricos. Es decir se esfuerzan en reincorporar a los que están a punto de desincorporarse o que se han alejado de la comunidad nosótrica (Lenkersdorf, 2002: 129).

3.8.1. El saber del trabajo.

Ya vimos al hablar de la concepción sobre el trabajo, cómo reúne tres dimensiones separadas en la lógica occidental. Esta no separación entre esferas políticas, económicas y religiosas es otra característica del pensamiento holístico maya del que hablábamos más

arriba. En los tres niveles la nosotrificación se hace realidad, porque todos los trabajos están orientados al servicio de la comunidad y no de un patrón o una empresa ajena.

Ahora bien, regresemos al trabajo de los trabajadores-autoridades. Vimos que está orientado a la nosotrificación en el contexto comunitario, por lo tanto concluimos que los trabajadores, en último análisis, son nosotrificadores. Esta conclusión representa un resultado instructivo, porque las autoridades políticas continúan la educación que se da en las comunidades y cuya finalidad, desde el nacimiento de las personas, es la nosotrificación (...). Según este propósito, el trabajo quiere decir, servir a la comunidad. (...) Dicho de otro modo, las autoridades políticas son educadoras, como lo son también los que trabajan en los otros planos. La especificación de los educadores, obviamente, es la nosotrificación. Con esto llegamos a la conclusión de que los temas de los trabajos, de los trabajadores y del trabajar, nos transporta al meollo de la cosmovisión nosótrica de los tojolabales. Trabajar es nosotrificar la realidad, dicho con mayor claridad, incorporarse a la realidad cósmica y, a la vez nosótrica. Al trabajar los hombres, tanto mujeres como varones, cumplen con la vocación humana que se inicia en el nacimiento y llega a su floración en los tres planos señalados (Lenkersdorf, 2002: 185-186).

Esta educación en la nosotrificación desde el nacimiento cuyas protagonistas son en primer lugar las madres, pero en la que intervienen todos los miembros de la familia y más tarde todos los miembros de la comunidad, incluidos ancianos y autoridades, a través de esas prácticas sociales que nos han descrito Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli, adquieren también continuidad a través de las escuelas autónomas zapatistas. O esto es al menos lo que pretenden según la hipótesis que contemplamos en esta tesis. Pero no vamos a entrar ahora a valorar en qué medida lo están logrando porque volveremos sobre esta cuestión en otros capítulos de este trabajo.

3.8.2. Prácticas del educador.

Una primera consecuencia del NOSOTROS en la concepción educativa de las comunidades es que la educación, como la comunicación, no es unidireccional, del educador que solo enseña a los alumnos solo que aprenden, sino que, en ella, todos las

personas (padres, hermanos, autoridades, ancianos, en definitiva la comunidad y las instancias inter-comunitarias) son activas y no distinguen en el proceso educativo las funciones de aprender y enseñar, como no se distingue en la comunicación el hablar y el escuchar. Dicho de otro modo que nos recuerda al gran pedagogo brasileño Paulo Freire, en el modelo educativo maya “nadie enseña a nadie, todos aprendemos de todos”, o en palabras de Carlos Lenkersdorf:

La educación no es unidireccional, del educador que sabe a los educandos que no saben, sino que es bidireccional entre educadores que, a la vez son educandos y viceversa. De esta manera se reduce el papel del maestro y de su importancia. No es la única persona sabedora frente a tantos ignorantes. El NOSOTROS, en efecto, lo incorpora en el conjunto de educadores-educandos. Esta inserción significa una transformación del pedagogo, en cuanto a la concepción que tiene de sí mismo. El maestro aprende de sus alumnos como éstos aprenden de él y, en casos determinados, ambos aprenden juntos si los problemas presentados son auténticos de la vida real (Lenkersdorf, 2002: 64).

El papel del promotor, como se le llama en la Escuela Autónoma Zapatista, será revisado en otros capítulos de este trabajo, por lo que no insistimos más en esta cuestión.

3.8.3. La educación que sabe escuchar.

Ya hemos señalado, a través de los comentarios al último libro de Carlos Lenkersdorf ³⁹ la importancia de las prácticas de la escucha, con una concepción muy diferente a la occidental, en la visión y cosmovisión indígena maya.

De hecho, señalamos al inicio que el momento de la constitución (o el “momento de la decisión”) como nuevos sujetos los zapatistas lo expresaron, entre otros discursos con su famoso “Ya basta”. Pues bien, en este mensaje concentrado, de amplios y ricos significados, podemos percibir también la urgencia de una escucha, la urgencia de ser

³⁹ Lenkersdorf, Carlos, **Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales**, Plaza y Valdés, México, 2008(b).

escuchados por un poder y un sistema económico que los estaba excluyendo y consecuentemente “acabando” directa o indirectamente.

Por eso no es de extrañar que, cuando se sienten escuchadas, las comunidades lo valoren muy profundamente. De nuevo Carlos Lenkersdorf nos proporciona un ejemplo para aclarar esta visión bidireccional del enseñar/aprender:

Nuestros maestros vieron nuestros esfuerzos al aprender su lengua y escribir su idioma, cosa que jamás habían visto: su idioma escrito. Por eso nos hicieron dos comentarios al respecto: *Ustedes son los primeros que vienen con nosotros para aprender de nosotros. Aquí todos los que vengan quieren enseñarnos como si no supiéramos nada. Son maestros, médicos, funcionarios, políticos, extensionistas. Todos nos quieren enseñar* (Lenkersdorf, 2008b: 14).

Todo esto nos hace pensar que somos nosotros, los occidentales, los que debemos aprender a escuchar según el modo en que los tojolabales y otros mayas-zapatistas nos enseñan. Pero sobre todo queremos destacar que este nivel de escucha se expresa, a su vez, en toda una concepción del saber, en una epistemología que también tiene mucho que enseñarnos, aportarnos o enriquecernos a los occidentales.

Conscientes de todo esto, y de que la educación oficial ha sido entendida por los gobiernos como una forma de aculturación o asimilación para que los indígenas dejen de ser indígenas, son muchas las manifestaciones y testimonios que dan cuenta de que en el origen de la nueva propuesta educativa de las escuelas autónomas zapatistas está la de ofrecer una educación que, al contrario que la educación oficial, escuche (en sentido maya) sus necesidades, sus objetivos, su cultura. Baste una de estas declaraciones como ejemplo de este clamor:

La Culebra, Chis., 6 de agosto. Por una educación "distinta, con ideales de lucha por el pueblo y para el pueblo", se pronunció anoche el consejo de educación del municipio autónomo Ricardo Flores Magón, al declarar inaugurado el Centro de Formación Autónoma Compañero Manuel, para los promotores de decenas de comunidades en resistencia. (...) "De por sí nuestra raíz era diferente, y es digna, con sus propias

inteligencias para gobernarse; por eso ahora no aceptamos que nos impongan otras ideas, y no doblaremos nuestros caminos de rebeldía y no agacharemos nuestras frentes por no saber leer, ya que nuestros pueblos e hijos aprenderán una educación que les servirá para crecer y defenderse del mal gobierno". (...) En ella "se busca promover, impulsar y desarrollar, desde las necesidades y demandas expresadas por las propias comunidades, un sistema educativo participativo e incluyente que respete los usos y costumbres de las comunidades indígenas, sin olvidar la consolidación del proceso de autonomía. Los pueblos hacen suya una educación verdadera donde se toma como raíz nuestra cultura indígena y como tronco nuestra lucha zapatista para construir una vida digna para nuestros futuros.⁴⁰

3.8.4. ¿Para qué la Escuela en este contexto de nosotricación continua?.

Antes de la creación de las Escuelas Autónomas Zapatistas (E.A.Z.), las comunidades no contaban con un "aparato educativo" propio ni estructurado en sus planteamientos, objetivos, metodologías, formas de evaluación, etc. Todos estos conceptos pertenecen a la lógica escolar occidental, de la que las comunidades zapatistas sólo habían tenido noticia a través de la escuela estatal en su sub-modelo de educación bilingüe (últimamente definida como intercultural). De hecho, en ninguna lengua indígena existe una expresión particular para aludir a esos procesos de elaboración y transmisión cultural que los occidentales identificamos con la "Educación" y con la "Escuela".

En la educación nosótrica (informal) los niños aprenden, se forman, adquieren los conocimientos imprescindibles para sobrevivir en su medio a través de una dinámica que no exige ni la institucionalización de la "Escuela", ni la función especializada del "Maestro" (que sólo enseña) o los "Alumnos" (que sólo aprenden). La comunidad en su conjunto se hace cargo del proceso: padres, hermanos, abuelos, vecinos, autoridades

⁴⁰ Bellinghausen, Hermann, La Jornada, **La fiesta zapatista de la educación abre paso a una enseñanza verdadera**, 7-08-2004. <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/07>

municipales, ancianos del Consejo..., ponen especial cuidado en sus relaciones con los niños y jóvenes, conscientes del efecto normador, pedagógico, ejemplar, de su palabra y su acción. También, como hemos visto, el funcionamiento de las asambleas comunitarias y la concepción de las autoridades-trabajadores, sirven como escuelas de nosotificación durante toda la existencia.

Lo que nos interesa destacar ahora es que como todos los miembros de la comunidad ejercen de “educadores”, no se había hecho necesaria la figura del “maestro” (o “promotor” como se denomina en la E.A.Z.), ni como cargo ni como oficio. Hasta que no se conoció la fórmula impuesta de la Escuela estatal con su profesor incluido y, más aún, hasta la creación en 1998 de los Municipios Autónomos (desde 2003 organizados en las Juntas de Buen Gobierno) las comunidades no se habían planteado la necesidad de nombrar sus propios “promotores” y la creación de su propio sistema escolar autónomo.

La llegada de la Escuela estatal a las comunidades necesariamente produjo impactos culturales, económicos y políticos desestabilizadores en el sistema tradicional de sociedad y educación indígena. La mera presencia de los maestros y maestras, normalmente de fuera de la comunidad, muchas veces mestizos que ni siquiera hablaban la lengua local, remunerados por un patrón no-indígena (el Estado), provocó numerosos conflictos que los zapatistas actuales interpretan como otra forma de guerra de baja intensidad implementada por parte del Gobierno Federal para que los indígenas dejen de ser indígenas.

Podría parecer entonces una contradicción generar desde esos procedimientos tradicionales una “Escuela”, por muy “Autónoma” y “Zapatista” que sea, pues supone apartar a los niños y jóvenes del contacto instructor con los otros miembros de la comunidad, alejándolos de la trasmisión tradicional de conocimientos, de la relación

cotidiana con el medio, de los trabajos colectivos y en definitiva de todos los procedimientos consuetudinarios de culturización y socialización indígena.

En este sentido Pedro García Olivo cuestiona la opción que tomaron los zapatistas al crear su sistema de educación autónoma del siguiente modo:

Configurado el proyecto de la autonomía territorial indígena, con su desvinculación arrogante de los aparatos del Estado, de la administración estatal y federal, en esa especie de "oasis" libertario e igualitario, terreno abonado para la afirmación de las culturas autóctonas, al zapatismo le cupo una "elección": defender y revigorizar la educación comunitaria indígena, que no requiere edificios, gentes especializadas en la divulgación del saber y gentes condenadas a soportarlos, horarios, programaciones, temarios, disciplinas más o menos disimuladas, procesos de evaluación, etc. o promover la escolarización, extender el imperio de la Escuela occidental, que conlleva, por sí misma, por su propia estructura, por la pedagogía implícita inherente a todo *reparto de las funciones* educativas, la disminución y marginación de las formas consuetudinarias de socialización y culturización, el asalto a la tradición subjetivadora y formativa de los pueblos indios. A la altura de esta primera década del siglo XXI, parece evidente que los Caracoles, las comunidades de base, los voceros y coordinadores de la resistencia zapatista, se han decantado por la Escuela. Tuvimos ocasión de comprobarlo, como integrantes de una expedición que recaló en las comunidades recónditas de la Selva y de los Altos chiapanecos en las que se habían puesto en marcha proyectos escolarizadores. Siendo así, surge una pregunta: *¿Para qué Escuelas en la Selva? ¿A qué obedece la "elección" zapatista?*⁴¹

Desde nuestro punto de vista la dicotomía que presenta este autor no nos parece adecuada puesto que la elección no se produjo entre dar continuidad a la educación tradicional maya o "extender el imperio de la Escuela occidental". Nosotros consideramos (esta es nuestra hipótesis fundamental) que las E.A.Z. se alejan de los postulados de la Escuela occidental y lo que tratan es de formalizar o incorporar en el marco de la escuela autónoma, la tradicional educación nosótrica. De hecho, como hemos visto al desarrollar los aspectos fundamentales de la filosofía o del pensamiento maya, no podría ser de otro modo, puesto que con la creación de las E.A.Z., las comunidades no están renunciando a sus prácticas de socialización comunitaria tradicionales, no lo podrían hacer sin traicionar

⁴¹ García Olivo, Pedro, **La educación victimada**: Aproximación a la "educación comunitaria tradicional" propia de los pueblos indios de México, artículo en Internet, www.pedrogarciaolivoliteratura.com.

su propia concepción cultural, que es la que se han propuesto defender con su sistema educativo. Suponemos que al entrecomillar la palabra “elección” el autor estaba cuestionando la “libertad” con que se tomó esta decisión por parte de las comunidades y las autoridades municipales zapatistas. En nuestra tesis, dejaremos que sean los propios interesados quienes contesten este cuestionamiento. Como ejemplo o anticipo, reproducimos aquí el relato del Comandante Moisés a cerca el origen de las Escuelas Autónomas Zapatistas donde se abunda en esa armonización imprescindible entre la escuela y la comunidad. Armonía que se había roto precisamente por la agresiva presencia de las escuelas oficiales del gobierno.

Pero también nos dijo nuestros ancianos abuelos y abuelas que si queremos que nuevamente el pueblo viva, entonces hay que adaptarse más a la realidad, nos decía. Entonces nuestros niños con el acuerdo que tuvimos entonces, que no tiene que ir toda la semana a las clases, hicimos tres días con su promotor y tres días tiene que estar con sus papás ¿Qué tiene que hacer ahí con su papá o su mamá? Tiene que aprender a vivir y tiene que aprender la realidad lo que ahí, aprender a vivir la realidad es como vive su papá, como se relaciona en la sociedad su papá, o su mamá, o su hermano, ese es el trabajo, porque vimos entonces que la educación oficial que decimos allá en Chiapas era mucho la pérdida de tiempo y casi no se relacionaba con su papá y los niños salían muy malos pues, por culpa de sus papás decimos nosotros ¿Porqué? porque ya son muy peleoneros, ora sí de repente roban y ya cuando son grandes, pues se van a la ciudad, a veces, regresan ya drogadictos ¿Porqué? porque nunca platican con su papá ¿porqué no platican? no es por gusto de los niños, sino porque es la presión de la educación. No sé cómo hacen la educación allá pero en Chiapas era y es todavía, que hay escuelas, que en las comunidades pues que están retiradas, que hay que caminar una hora, (...), como de por sí tiene mucha tarea, llega a tomar algo a la casa si es que hay, y de por sí lo que pasa con los niños, pues hacer tarea. (...) Entonces dicen nuestros abuelos, por eso pierden los niños, no se comunican con sus papás, están ahí metido con su tarea, claro que el papá muy responsable, “a ver niño, a ver hijo, a ver tu calificación” y el niño tiene que presentar su calificación bimestral o semestral, como sea, puros dieces, será que lo ganó o como sea, la cosa es que tiene dieces y le dice el papá “bueno felicidades hija échele ganas”. Hasta ahí llegamos, entonces nunca platica con sus hijos, entonces dicen nuestros abuelos, “eso está mal”, tiene que estar más relacionado en la vida, que conozca la vida para que sean humanos y para que tengan un espíritu y para que piensen con el corazón,

nos dicen nuestros abuelos, y así la hicimos. Y es así como está funcionando ahora las Escuelas Autónomas Zapatistas.⁴²

3.8.5. La educación del NOSOTROS.

Por todo lo dicho, la educación no se entiende como un proceso individual o individualizado de adquisición de conocimientos y tampoco lo podrá ser su formalización en el ámbito de la escuela zapatista. En primer lugar, porque los “educandos” llegan a la escuela ya nosotricados por la educación no formal, por los procedimientos tradicionales de socialización que se utilizan en las comunidades indígenas y por todas las “prácticas del NOSOTROS” ya señaladas. De ahí la reacción de los alumnos tojolabales ante un examen (palabra que no existe en tojolabal) que nos recuerda la misma actitud que toman en sus asambleas. En una anécdota que por su profundo significado Carlos Lenkersdorf relata en varios de sus textos, se nos revela esta actitud nosótrica por parte de los alumnos:

Estuvimos en un curso de maestros tojolabales de educación informal. Uno de los alumnos nos pidió que se les aplicara un examen. En el curso nunca hicimos exámenes. Rápidamente pensamos y les propusimos una tarea para que la resolvieran. Apenas escucharon la pregunta todos los 25 alumnos se levantaron espontáneamente, se juntaron en un rincón para resolver el problema en grupo. Entre sí platicaron con ánimo y, dentro de poco tiempo regresaron a sus lugares para presentar la solución de la pregunta del examen. (...) Les explicamos cómo se dan exámenes en las escuelas oficiales y particulares. Se separan los alumnos. Se prohíbe que hablen entre sí y que copien del vecino. Interesa el resultado de cada alumno individual y no del grupo, además no interesa el resultado como tal, sino solamente si cada uno o algunos de los alumnos supieron responder correctamente. Los tojolabales escucharon la exposición que los estimuló a responder de inmediato: *“Hermano, tú conoces nuestras comunidades. Cuando surge un problema nos reunimos para resolverlo juntos. No vamos cada uno a nuestra casa para pensar y resolverlo individualmente. Porque mira y respóndenos. Aquí somos veinticinco personas con veinticinco cabezas. ¿Quién piensa mejor, una cabeza o*

⁴² EZLN, **Palabras del Comandante Moisés, primera parte**. Jornadas de trabajo de los días 24 y 26 de Mayo (2007) en San Luis Potosí. Reunión con adherentes, simpatizantes y maestros el día 24 de Mayo. <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/recorrido/san-luis-potosi/739>

veinticinco?. Y además tenemos cincuenta ojos. ¿Cuáles ven mejor, dos o cincuenta?». (...) La filosofía educacional tojolabal está interesada en la solución más acertada y no le importa la persona que la presente. Representan una educación desindividualizada a la cual todos aportan y deben aportar según puedan. No se desprecia al individuo sino que se le exige que participe según sus conocimientos (...) Los problemas que se presentan no son cosas sabidas por los educadores, sino problemas auténticos frente a los cuales los educadores se vuelven parte de los educandos (Lenkersdorf, 2005: 13-14).

Esto lo corroboran los Acuerdos de Educación del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón (agosto 2001) que presentaremos en el capítulo VII. En ellos se define que el objetivo de “la educación verdadera” es buscar soluciones a las demandas de la comunidad, las conocidas 12 demandas zapatistas, una de las cuales era “educación” (las otras eran: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, autonomía, libertad, democracia, justicia y paz). Demandas que, por cierto, como veremos cuando llegue el momento, se han constituido en el eje articulador de los Programas de enseñanza en varios Proyectos de la E.A.Z. Es decir, en la escuela autónoma, se buscan soluciones colectivas para los problemas colectivos, pero no se busca evaluar al individuo. Además al no separar a los alumnos ni en el momento más individualista que es el examen y al promover el bien común, la filosofía pedagógica es grupal o comunitaria y no individualista ni competitiva.

Pero estos postulados o principios nosótricos no sólo podemos observarlos en estas actitudes ante un examen, o en la concepción que se tiene del saber (como veremos a continuación), sino también en las prácticas de organización del sistema zapatista de educación autónoma:

Un muchacho toma enseguida la palabra y explica: los planes de trabajo de la educación no son por municipio sino para toda la zona. Estamos formados por comisiones de cada municipio, estructuradas y coordinadas en los siete municipios, de donde sale el plan de acuerdo. Cuando ya se hizo el plan se toma su trabajo en la práctica y se pone a prueba, siempre a ver cómo funciona.⁴³

⁴³ Bellinghausen, Hermann, La Jornada, **La enseñanza zapatista fomenta el rescate de las tradiciones y la riqueza lingüística**, 16-04-2007. <http://www.jornada.unam.mx/2007/04/16>

En definitiva, el consenso, las prácticas nosótricas y de nosotricación vuelven a ser las que estructuran la institucionalización o formalización de la educación en las Escuelas Autónomas Zapatistas.

3.8.6. El enseñar/aprender nosótrico y su epistemología

En un mundo intersubjetivo donde no hay objetos, todos son sujetos y además tienen vida, la epistemología occidental no puede orientarnos. Surge así toda una problemática a cerca del conocimiento que debe ser afrontada teniendo en cuenta una realidad lingüística y social donde no hay objetos, precisamente aquello que para la epistemología occidental es susceptible de conocimiento. Por eso y porque no somos conocedores del tema, vamos a resumir algunas de las características de una epistemología o teoría del conocimiento tan diferente, a través de las variadas concepciones del saber (**na´a**, saber, conocer, acordarse; y **neb´a**, aprender) que nos señala Carlos Lenkersdorf en su análisis sociolingüístico del tojolabal⁴⁴. De este modo podemos distinguir varios tipos de conocimiento que nos serán muy útiles en el próximo capítulo cuando afrontemos las concepciones del saber y el poder en las comunidades maya-zapatistas (capítulo VI) y la influencia de estas concepciones de saber y poder en su sistema educativo (capítulo VII).

1. El saber en general.

El ejemplo de wa sna´a k´inal es instructivo. El que sabe el k´inal, mundo, sabe moverse en el mundo y, por lo general, es la persona de la cual se dice ´ayxa sk´ujol, “tiene corazón, tiene juicio”. Es decir, el empleo más simple del verbo señala dos aspectos: el saber en términos generales implica la práctica o la ejecución del saber y, además, el na´a

⁴⁴ Lenkersdorf, Carlos, **Conceptos de filosofía y del altermundo**, Plaza y Valdés, México, 2004, pp. 82-91.

es un saber del corazón y de este modo produce una sabiduría del mundo, *sna'á k'inal*, “sabe (lo que es) el mundo (Lenkersdorf, 2004: 82-83).

2. El saber no es acumulativo sino social.

Entre los tojolabales, el especialista, el perito, la persona que sabe mucho (*jel sna'a*), “representa el “sabelotodo” que no respeta a los demás y no les concede ningún saber, porque no sabe escuchar. (...) la acumulación del saber, como toda clase de acumulación, tiene la tendencia de cambiar el carácter o modo de ser de las personas. Las hace orgullosas, sin respetar a los demás porque confían demasiado en sí mismas. Dicho de otro modo, el amontonamiento del saber, por mucho que se está amasando, no produce sabiduría, no a personas de juicio y tampoco fortalece la convivencia comunitaria (Lenkersdorf, 2004: 83).

Además de la importancia del concepto respeto que ya vimos en la educación o socialización *tzeltal* y *tojolabal*, esta idea del cambio o transformación del carácter por medio de la acumulación del saber nos recuerda aquellos esfuerzos de conversión que, en el análisis de Michel Foucault, tenía que realizar el sujeto occidental para acceder a la verdad y a sí mismo. La sociedad maya-tojolabal y zapatista, exenta de ese afán acumulativo y competitivo del saber, no requiere la transformación individual del sujeto para sí mismo o para acceder a la verdad, sino para su nosotricación, lo que anula toda acumulación y competitividad.

3. El no-saber como “opresor interiorizado”.

Este aspecto del saber *tojolabal*:

(...) se expresa mediante el giro: *mi xna'atikon*, “no sabemos (tú si)”. Se explica por una experiencia secular: (...) Este juicio discriminatorio se hace desde la perspectiva del español y sin conocimientos de la cultura y cosmovisión de los tojolabales. Estos, por haberlo escuchado por siglos aceptaron el juicio y lo interiorizaron (Lenkersdorf, 2004: 83-84).

4. El saber como acordarse.

Los segundos giros del *na'a* señalan que el saber implica la memoria con referencia a personas. (...) Por tanto, saber hacer algo, por ejemplo, leer y escribir, no es un saber momentáneo, ni espontáneo, sino que presupone que dicho saber se adquirió con anterioridad y por eso se sabe ahora. (...) Dicho de otro modo, el *na'a*, saber, nunca

ocurre en el vacío, sino siempre a partir de una realidad determinada. Del vacío no nacerá el saber. Éste siempre se da en relación con alguien o algo. El saber tojolabal es relacional (Lenkersdorf, 2004: 84).

5. El saber relacional.

(...) tendrá profundas repercusiones para entender la epistemología tojolabal. (...) el na'a no se dirige hacia objetos por conocer, sino que se realiza entre sujetos que se "saben" mutuamente en el proceso de saber. Dicho de otro modo, dijimos que el na'a no nace del vacío, tampoco se puede producir en un contexto de objetos, sino solamente en un mundo viviente en el cual estamos ubicados en medio de innumerables hermanos y hermanas que son sujetos diferentes. El na'a, pues, no se da en el yo aislado que piensa saber que existe (Lenkersdorf, 2004: 84-85).

Es decir, se da entre sujetos que se encuentran en el acontecimiento del conocimiento, -que incluye tanto el saber como el aprender-, y se trata, por tanto, de un saber que se sabe intersubjetivo y que no aspira a la "objetividad", mucho menos a convertirse a sí mismo en objeto.

6. El saber como modelo.

Con el giro sna'a ki'tik ja jk'umaltiki, de nosotros sabe nuestra lengua (...), "se dice que nosotros no le dimos clases ni lo enseñamos, sino que él aprendió nuestra lengua al observar el habla de nosotros y así poco a poco sabe hablar nuestro idioma. (...) El saber, pues, no se produce en un cerebro aislado, ni tampoco en un corazón aislado, sino siempre en relación con otros vivientes que en el caso explicado se presentan como modelos (Lenkersdorf, 2004: 85).

7. El saber por alguien.

En la frase sneb'ata/sna'ata kujtik ja tojol 'ab'ali (aprendió/sabe por nosotros el tojolabal).

Nuevamente observamos la vinculación de tres tipos de sujetos que se complementan para ejecutar el acontecimiento del saber/aprender. La diferencia consiste en el pronombre kujtik, un pronombre distinto, que expresa otra variante del NOSOTROS y que indica un sujeto actor de causa u origen. En esta ocasión, la frase señala que nosotros le ofrecimos clases de tojolabal al educando. Desempeñamos otro tipo de acción, ya no somos el modelo ejemplar, sino el educador activo. El tojolabal, sin embargo, sigue desempeñando la función del sujeto vivencial que acabamos de explicar; pero, mediante los educadores nosótricos, se le abre al educando un camino alternativo de acercarse a la fuente del saber/aprender (Lenkersdorf, 2002: 201-202).

8. El saber/aprender coordinado.

Sneb'ata/sna'ata ki'tik ja tojol 'ab'ali, se traduce como "Aprendió/supo de nosotros el tojolabal". "Al explicar la frase notamos otras particularidades. Son tres sujetos de funciones diferentes los que se complementan al nivel horizontal en el acontecimiento del aprender/saber. Es el verbo el que vincula a los tres sujetos. Se trata, pues, de un verbo trivalente. No hay transitividad de un sujeto hacia un objeto por medio del verbo. Todo lo contrario, los tres sujetos, como tales, se coordinan de un modo multidireccional. No hay subordinación, ni objetos subordinados y controlados por un sujeto dominante en cuanto conocedor o sabedor. El saber se realiza en un proceso de enlace mutuo y, en caso necesario, continuo. Porque ninguno de los sujetos participantes agotará el saber de otro sujeto. (...) Así es que cada uno de los sujetos contribuye lo suyo, a fin de que el acontecimiento del saber/aprender se pueda realizar (Lenkersdorf, 2002: 198-199).

9. El saber (=conocer) intersubjetivo.

La frase wa sna'a jb'aj quiere decir: "el sabe-yo me apropio de su saber, yo hago mío su saber". Por tanto el acto cognoscitivo se realiza entre dos sujetos actores que se conocen mutuamente. No hay un objeto por conocer frente a un sujeto conocedor que sujeta al objeto. (...) Dicho de otro modo, el acto epistemológico es intersubjetivo y cada sujeto tiene que darse cuenta de que su presencia al otro por conocer modifica la relación entre los dos y no hay un conocimiento de un "objeto" aislado de su contexto vital. Por eso el conocimiento no sucede entre un sujeto vivo y un objeto muerto, puesto bajo el microscopio, por ejemplo, sino que dos sujetos vivos se conocen mutuamente. De esta manera en el acontecimiento epistemológico se hace realidad el NOSOTROS comunitario de extensión cósmica (...y...) se realiza críticamente (Lenkersdorf, 2004: 86).

10. El saber crítico y autorreflexivo.

Por ejemplo wa xna'a jb'aj, suele traducirse: "me arrepiento" (...) pero de hecho corresponde a "me conozco" que, a su vez, quiere decir "yo sé-yo hago mío mi saber". Es decir, el proceso epistemológico se dirige hacia el sujeto conocedor en un acto de autorreflexión crítica. (...) el conocedor descubre en sí mismo asuntos criticables que exigen un cambio. De ahí que la traducción de arrepentirse se justifique. La estructura del giro lingüístico muestra además un aspecto característico del na'a. Se hace crítico al referirse a conocer, sobre todo al conocerse a sí mismo. (...) Es decir, al encontrarse dos sujetos en el proceso del conocimiento mutuo, éste no queda en la superficie, sino que va a fondo de cada uno y de modo complementario (Lenkersdorf, 2004: 86-87).

11. El saber holístico.

Como señalábamos en el apartado 3.2., los procesos de conocimiento y pensamiento son holísticos o no analíticos, por eso, a lo ya dicho sólo vamos a añadir aquí el análisis que Carlos Lenkersdorf hace del uso que se hace del término “lame” (ola):

Al decir que el conocimiento de un todo requiere conocer sus olas, se enfatiza que hay que conocer el todo en movimiento, mejor dicho, en vida o como todo viviente. Las “partes” no conducen a tal conocimiento porque en primer lugar despedazan y, así, matan al todo por conocer (Lenkersdorf, 2004: 88-89).

12. Conocimiento más allá de lo humano

Por otro lado, el hecho de que en maya-tojolabal no haya objetos, todos son sujetos y además tienen vida (altzil), posibilita un tipo de aprendizaje muy peculiar.

Si la materia del saber/aprender no pertenece al contexto social y humano, los modelos o educadores no tendrán que ser exclusivamente hombres y mujeres. Podrán ser animales, plantas u otras manifestaciones de la naturaleza o del cosmos viviente. (...) Aludimos al saber de que la milpa se pone triste porque no la visitamos por toda una semana. El campesino dialoga largo rato con los bueyes y se pone de acuerdo con ellos, con los cuales va a arar la milpa todo el día. Así también los hermanos de un municipio autónomo dialogan con las plantas medicinales, a fin de que ellas se preparen en su capacidad curativa y suelten las fuerzas guardadas dentro de ellas (Lenkersdorf, 2002: 202).

De aquí se sigue una enseñanza muy instructiva para los científicos occidentales y su correspondiente epistemología de sujeto-objeto, pues si los científicos no aprendieran los modos de comunicación de los fenómenos que investigan (de la física, de la química o de otras ciencias de la naturaleza), poco podrían llegar a conocer, averiguar o descubrir.

13. El saber como entender y escuchar.

El giro xkab' sb'ej, “oye o escucha su camino” (...). No emplea el verbo na'a, saber, sino 'ab'i, escuchar y percibir con los sentidos. De todos modos muestra una particularidad. Entender y, así, pensar son actividades sensitivas. Suponemos que el pensar conduce al entender y este paso se realiza mediante el sentir, 'ab'i. Dicho de otro modo, tanto pensar como entender son actividades que implican la corporeidad de los humanos. El corazón nos habla y sentimos el camino que da seguridad al pensamiento para entenderlo (Lenkersdorf, 2004: 89).

14. El pensar con el corazón que busca el consenso.

El tojolabal adoptó el término pensar (del español), aunque hay varios giros que expresan la misma idea. Por ejemplo, k'umani sk'ujol, "habló su corazón", xchi' sk'ujol, "dice su corazón", yala sk'ujol, "dijo su corazón", ek' sk'ujol "pasaba por su corazón". (...) Notamos que desde la perspectiva tojolabal, el corazón y no la cabeza es el "órgano" del pensar. (...) Pero también otro término para corazón, es decir 'altzil, se refiere con toda claridad al pensar en medio de otras connotaciones. (...) Es decir, nos conduce a una visión del mundo que debe incluir estos aspectos a los cuales se añade un "factor" fundamental: Nuestra Madre Tierra. Porque ella nos sostiene a todos nosotros y a ella le debemos la vida y, por supuesto, nuestro corazón, de donde surge el pensamiento que busca el consenso (Lenkersdorf, 2004: 90-91).

Observamos así que hay un paralelismo claro entre los diferentes tipos de sujeto lingüístico y social, y las diferentes concepciones de saber que pueden alcanzarse o concebirse, lo que nos permite reflexionar 1) a cerca de las relaciones entre sujeto y saber, y 2) a cerca de la importancia de la idea de persona que se tiene en una determinada cultura, por su incidencia para la definición, no sólo de su epistemología, sino de su educación y su cultura.

A la vista de todo lo dicho, observamos que la educación (y su epistemología), es entendida como social, coordinada, intersubjetiva, crítica, holística, desindividualizada, corporeizada y consensual, tendente a la nosotrificación continua del sujeto y presente en todos los planos de la vida comunitaria o en todos los aspectos del NOSOTROS. En el contexto comunitario, desde el nacimiento, se inicia un proceso de nosotrificación que no se circunscribe a la escuela ni a un período determinado de la vida (escolar). Primero en la familia extensa, después en la comunidad y en los sistemas de coordinación intercomunitaria, esta "**educación en la nosotrificación**" se efectúa a través de las asambleas, los trabajos comunitarios y, en definitiva, a través de todas las interacciones que pueden darse con el resto de sujetos (animados y no animados) que viven en el mundo y se extienden por el cosmos. Este esfuerzo constante de incorporación o reincorporación tiene

sin duda un efecto, normador, ejemplificador, es decir, pedagógico y educativo, que es vivenciado durante toda la vida, por todos y cada uno de los miembros del NOSOTROS.

Este “modelo educativo” tal vez no teorizado, pero puesto en práctica por las comunidades zapatistas, pensamos que merece mayor atención por parte de quienes intervienen en el debate de los modelos educativos aplicables a poblaciones indígenas, además de tratarse de un tema estratégico para el futuro del zapatismo como organización y como propuesta política.

Toda esta coherencia interna, la de basarse en principios teórico-prácticos vigentes, es la que le falta al modelo educativo occidental, donde aunque se incorpore la “educación cívica” en los programas educativos estatales o se proclamen grandes palabras como Libertad, Igualdad, Fraternidad, Justicia, Democracia..., lo cierto es que se favorecen la competitividad, el individualismo, la insolidaridad, la subordinación, la dependencia mediática, la masificación, la tecnificación (en su peor modalidad que implica la explotación y por tanto alienación y negación del sujeto), el consumismo, la violencia...

4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Como puede comprobarse, nuestra argumentación ha tenido dos perspectivas o enfoques. En un primer bloque (punto 1) hemos esbozado un análisis de la construcción de lo que podríamos llamar la **exterioridad** de la identidad zapatista, a través de su constitución como sujeto social, entrando en los debates a cerca de su “novedad” y a cerca de las relaciones entre esa identidad y su discurso. A continuación (punto 2), tomando los

trabajos de Michel Foucault como referencia, hemos tratado de realizar una transición lo más “suave” posible (teniendo en cuenta la distancia cultural) entre el análisis de la subjetividad occidental, vinculada a la preocupación por y al cuidado del yo, en el marco de una “cultura de sí”, para ir desembocando en el análisis de lo que se puede denominar la **interioridad** de la identidad maya-zapatista. Mediante el acercamiento a una cultura como la maya, en sus diversas sensibilidades lingüísticas, que podríamos calificar como una “cultura del NOSOTROS”, en el último gran apartado “las prácticas del NOSOTROS” (punto 3), hemos tratado de describir de la mano de Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli esa “interioridad”, esas prácticas de subjetivación o mejor dicho, de socialización maya que convierten al sujeto, (o en lo que interesa a nuestro trabajo, al sujeto zapatista), en un “ser para el NOSOTROS”. Nosotricación tanto de su “interioridad” como de su “exterioridad” que hace del sujeto maya-zapatista lo que es y lo que manifiesta: en definitiva, un “sujeto nosotricado que nosotrica” (aunque a veces se auto-defina por lo que no quiere ser). Sin embargo, queremos introducir la matización de que “exterioridad” e “interioridad”, tanto en la concepción occidental como en la maya-zapatista, son difíciles de delimitar en el marco de un sujeto que se constituye socialmente.

A lo largo de los diversos apartados de este capítulo ya hemos ido emitiendo algunas reflexiones sobre cada una de las cuestiones expuestas. Por lo que ahora sólo queremos añadir algunas otras de carácter más general.

Las lenguas y prácticas sociopolíticas mayas nos muestran esos otros modos o modelos de pensar y filosofar que hasta hace poco no han sido reconocidos ni tenidos en cuenta en el campo académico occidental, hasta el punto de que a los pueblos mayas y a otros pueblos indígenas, se les ha negado esta capacidad de pensar por si mismos, del

mismo modo como se les ha negado su condición de sujetos capaces de filosofar o de controlar y crear su propia historia, cultura, política y orden social, en definitiva de “gobernarse a sí mismos”.

Ni su filosofar, ni su epistemología, ni su pedagogía, la encontramos en tratados o teorías elaboradas sino en su lengua y en su práctica sociopolítica. Por esta razón han sido, y siguen siendo, ignorados, apartados y minimizados en esos campos y otros, por la propia academia occidental. Sin embargo, como bien plantea Carlos Lenkersdorf:

El trabajo científico, filosófico, humanístico, de investigación, enseñanza y artes, no es nada neutral, sino profundamente comprometido con la realidad. Si no lo es, poco vale. Y si lo es implica riesgos y no espera alabanzas, porque es la voz de realidades y verdades no aceptadas (...). El filosofar tojolabal cae justamente en esta categoría; por eso los tojolabales y los pueblos hermanos tienen que vivir escondidos en las montañas de Chiapas, y aguantar la vigilancia de miles y miles de soldados, un ejército de ocupación. Saben, viven y dicen verdades que los de arriba no quisieron y no quieren escuchar, ni saben cómo escucharlas (Lenkersdorf, 2002: 254).

Además, podemos observar cómo en la sociedad dominante occidental se ha producido un alejamiento progresivo entre lo que se dice y lo que se hace, tal como señalábamos en otro capítulo, al plantear nuestros problemas teóricos y metodológicos. Dicho de otro modo, los ideales de la revolución francesa (igualdad, libertad, fraternidad) que como principios ideológicos están en la base (teórica) de la conformación de los Estados nacionales y las sociedades modernas, apenas afloran en la práctica social y política de nuestras sociedades. La incoherencia entre estos planteamientos teóricos y los hechos prácticos ha llevado a la filosofía y otras disciplinas occidentales a una crisis de paradigmas puesto que la “democracia” formal no es real, el “progreso” es el privilegio de unos pocos, la “libertad” entendida de un modo individualista está cooptada por una organización social estratificada, jerárquica y excluyente, y la “fraternidad” continúa amenazada por un orden político, social, económico y militar basado en la acumulación de

capital y fundamentado en la violencia de todo tipo necesaria para mantener las desigualdades y privilegios propios del sistema capitalista.

En estas condiciones, el modelo educativo que resulta sufre una falta total de coherencia interna y entra en crisis debido a la dimensión que van adquiriendo sus contradicciones. En este contexto, más que de disrupciones, podríamos hablar de disfunciones. Esta es la razón, entre otras, de la llamada “crisis de valores” en la sociedad y la educación occidentales. Como ya dijimos, con esta “crisis de valores” nos referimos a los valores sociales, y no exclusivamente morales, ya que estos sólo se pueden calificar como positivos o negativos, “sociales” o “asociales” en el ámbito de cada moral. Pues bien, desde nuestro punto de vista, esta crisis de valores sociales no tiene solución únicamente desde la escuela sino desde el abordaje de profundas reformas estructurales en los campos de la economía, la sociedad, la política, la justicia, la seguridad... y con profundas aperturas en el campo académico. Con esto no queremos decir que no se pueda “educar en valores sociales” (sobre todo con el ejemplo), pero estos quedarán en el vacío si la sociedad no los practica.

El modelo educativo maya, no sólo tojolabal sino de todos los grupos lingüísticos que conforman las comunidades de apoyo al EZLN, se ve influenciado por toda una serie de prácticas sociales, que siguiendo a Carlos Lenkersdorf, caracterizamos con el concepto del “NOSOTROS”. De hecho, los mismos principios fundamentales del NOSOTROS (pluralidad, antimonismo, diversidad y complementariedad, holismo y biocentrismo, así como las prácticas de la escucha, el consenso y la socialización nosótrica) pueden rastrearse en todos los órdenes y ámbitos de la cultura maya zapatista.

Por eso interpretamos que las E.A.Z. no significan una claudicación a la idea occidental de “Escuela” sino que son la propuesta de formalización de la educación nosótrica que hacen las propias comunidades para solucionar sus problemas de educación a partir de la ruptura político-institucional con el gobierno federal mexicano. De hecho, si consideramos que un “modelo educativo” se caracteriza por el concepto que una cultura tiene de la persona y la sociedad, diríamos que la Escuela occidental representa la “escuela del YO”, mientras las E.A.Z., podrían enunciarse como “escuelas del NOSOTROS”.

Por otro lado, será interesante contrastar las bases filosóficas, epistemológicas y conceptuales de la educación zapatista con su implementación práctica en la realidad, o más concretamente, con su formalización en algunos proyectos del sistema zapatista autónomo de educación, y eso es lo que planteamos como objetivo fundamental de nuestro trabajo de aquí en adelante, pues estas bases filosóficas constituyen un cambio de paradigma en educación al plantear una educación que sepa escuchar, un sistema educativo que es integralmente indígena y que busca la consolidación de la tradicional (pero crítica, inclusiva y en construcción permanente) sociedad nosótrica.

Por último, parafraseando la cita con la que iniciábamos esta aproximación a lo que hemos denominado **“las prácticas de NOSOTROS”**, nos aventuramos a concluir, con una especie de “juego discursivo” y de “homenaje”, tanto al planteamiento de Michel Foucault, como a los conceptos que Carlos Lenkersdorf, siguiendo las enseñanzas tojolabales, nos ha mostrado:

A modo de contextualización de estas “prácticas del NOSOTROS” en la perspectiva de una cultura que define tan de otro modo la individualidad, el poder y en definitiva la subjetividad, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de

estas “prácticas”, y que cada una de ellas representa una matriz de la concepción nosótrica de la existencia: 1) prácticas de producción, que permiten producir, transformar o generar cosas en un mundo intersubjetivo donde todo tiene vida; 2) tecnologías de sistemas de signos, que permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones tendentes a ser nosotrificados por y a nosotricular a los demás; 3) prácticas de consenso, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines (comunes, acordados), y consisten en una nosotrificación permanente del sujeto; 4) prácticas del yo plural, intersubjetivo, horizontal, complementario, antimonista, holístico, crítico, corporeizado, consensual, del corazón..., que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia y con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado social que ellos definen como JLEKILALTIK o “sociedad justa”.

Estos cuatro tipos de prácticas nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de ámbito consensual, nosótrico o comunitario. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes, evidentemente “nosótricas”.

CAPÍTULO VI: “LO PARADÓJICO Y LO PEDAGÓGICO EN EL MOVIMIENTO ZAPATISTA”.

1. INTRODUCCIÓN.

Al hacer la confrontación entre la idea de sujeto que se tiene en la cultura occidental y la idea de sujeto que se tiene en el mundo cultural maya-zapatista (capítulo V), ya anunciamos que no buscábamos realizar una exaltación maniquea de la opción indígena, sino más bien privilegiar nuestra atención en aquella visión que ha sido académica, social y culturalmente relegada, con la intención de ponerlas en un plano de igualdad al menos teórico, donde pueda establecerse un diálogo de igual a igual que no se ha producido todavía en el campo político.

Sin embargo, durante el proceso analítico, o como efecto de tal confrontación teórica, nos hemos dado cuenta de que, además de la complejidad de ambos ámbitos

culturales y del riesgo de cualquier simplificación, se pueden observar espacios de sombra, paradojas, zonas de contacto, de intercambio, fronteras indefinidas o inesperadas, tanto en una concepción como en la otra, que son las que precisa y paradójicamente permiten o facilitan un espacio de diálogo y de confluencia entre ambas.

Por eso a continuación, siguiendo nuevamente a Michel Foucault, a través de las paradojas que él nos ha sabido mostrar en los modos de subjetivación y socialización occidentales, nos preguntamos si podremos analizar cuáles son esas zonas fronterizas o de delimitación/confluencia en los modos de subjetivación y socialización maya-zapatistas, y nos preguntamos si podrán tal vez ayudarnos a analizar los discursos en el próximo capítulo desde perspectivas que no habíamos previsto al inicio de este trabajo.

De hecho consideramos que la abundancia y riqueza de las paradojas y problemáticas que el mismo Michel Foucault señala a lo largo de sus obras, no sólo no entorpecen o demeritan sus argumentaciones. Por el contrario, una buena argumentación, sobre todo en el sentido posmoderno que contextualiza la obra de Michel Foucault, se caracteriza más que por dar respuestas acabadas, cerradas, rotundas, por su capacidad para proponer preguntas, cuestiones y cuestionamientos abiertos, flexibles y susceptibles de adaptación.

Al señalar los aspectos que nos parecían más importantes de los trabajos de Michel Foucault que analizan la conformación de la subjetividad occidental *La hermenéutica del sujeto* (2000) y *Tecnologías del yo* (1990), nos habíamos fijado en aquello que resulta paradójico porque entendemos, además de lo dicho, que una de las aportaciones más destacables de este excelso autor es la de iluminar y diseccionar la genealogía y las consecuencias histórico-sociales de estas paradojas que aparecen en el reino aparentemente

aséptico de las ideas pero tienen enorme incidencia y resultan esclarecedoras de la realidad del sujeto occidental moderno y posmoderno.

Por otro lado, pensamos que estas cuestiones problemáticas o paradójicas que señala Michel Foucault, tienen una de sus explicaciones en los lógicos vaivenes, avatares, transformaciones y reformulaciones que adoptan las nociones que trabaja en el curso de periodos históricos tan largos y cambiantes ya que los analiza en ocasiones desde sus orígenes hasta la actualidad. Ya señalamos que en *La hermenéutica del sujeto* y las *Tecnologías del yo*, estas paradojas podían resumirse en dos fundamentales: la paradoja del sujeto convertido en objeto y la paradoja de la necesidad del otro para acceder a la verdad y a uno mismo. Ambas nos sirvieron para observar cómo, desde la perspectiva maya-zapatista estas paradojas no eran concebibles, dada la mirada intersubjetiva y la presencia intrínseca y omnímoda del NOSOTROS. Por un lado, porque establece el marco de una relación intersubjetiva en lo lingüístico, en lo socio-político y en todos los órdenes, y por otro, porque “interioriza” en el individuo esa “mediación” nosótrica y nosotrificadora de tal modo que la hace indistinguible de la vida comunitaria o, como dice Carlos Lenkersdorf, del todo organísmico del NOSOTROS.

En este capítulo vamos a tratar de entender mejor la epistemología maya-zapatista y su metodología que es a la vez pedagógica y política. Para hacerlo vamos a abordar el tema desde varios ángulos: el análisis de lo paradójico en la cultura occidental analizada por Michel Foucault y en la cultura maya-zapatista, en su doble dimensión como movimiento político de lucha o resistencia y como perteneciente a la cultura del NOSOTROS, estudiada por Carlos Lenkersdorf.

Al analizar estos aspectos vamos a tener que dividir lo indivisible. El análisis, que descompone las partes para entenderlas, es incompatible con el holismo que alienta y anima el pensamiento maya-zapatista, por lo que pedimos el esfuerzo a quien nos lea, de entender que lo hacemos con un afán más didáctico que dicotomizador. Por eso, vamos a ir takal takal, “poco a poco” o mejor “despacio, despacio”, como se dice en tojolabal sustituyendo nuestro “vamos por partes” (Lenkersdorf, 2004: 87).

2. MICHEL FOUCAULT: LAS ENSEÑANZAS DE LO PARADÓJICO Y LA DISOLUCIÓN DE LAS FRONTERAS.

En la sutilísima e imbricada red de relaciones que Michel Foucault teje a lo largo de toda su obra, para entender las relaciones entre saber y poder, los mecanismos que ambos ámbitos utilizan para la sujeción del sujeto y, en definitiva, para esclarecer la situación y la conformación del sujeto moderno en la cultura occidental, esas dos obras citadas enmarcan o enfocan dichas cuestiones en lo que podríamos denominar (para entendernos) la “interioridad” de los sujetos: las técnicas, estrategias o dispositivos de subjetivación y elaboración de la conciencia. Por tanto, se trata de técnicas de control y vigilancia pero también de autocontrol y auto-vigilancia, basadas en ejercicios y prácticas que por medio del guía, el maestro, el confesor, y más tarde el médico, el psiquiatra, el juez, el psicólogo, el educador..., operan sobre la conciencia y la “interioridad” de los sujetos para transformarlos y hacerlos dignos de la verdad y de gobernarse a sí mismos, condicionando

y posibilitando lo que el mismo autor denomina como toda una **“cultura de sí”**. Esta “parte” ya la hemos analizado en el capítulo V.

En otras obras, como *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (1986), *El nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica* (2001), entre otros textos, Michel Foucault explica la conformación de los sujetos -aunque sin dejar nunca de relacionarla con la “interioridad”-, enfocando la atención sobre la “exterioridad” de las estructuras (fundamentalmente de poder y saber) que los sujetan, a veces por medio de instituciones, otras por medio de tácticas, técnicas, ejercicios, prácticas, entre los que destacan los mecanismos disciplinarios, educativos, pedagógicos, psicológicos, criminológicos, psiquiátricos, etc., hasta conformarse lo que el autor denomina como toda una **“sociedad disciplinaria”**.

Estas dos perspectivas, sumadas y entrelazadas, dibujan un panorama cuando menos inquietante para el sujeto occidental y para todos aquellos “otros”, considerados “sujetos no occidentales”, y quienes se quieran o se dejen normalizar o incorporar, puesto que se ven inmersos entre una “cultura de sí” (concebida de un modo individual o individualista, con una finalidad más catártica que política) y una “sociedad disciplinaria” que los considera “menores de edad”, incapaces de gobernarse a sí mismos o susceptibles de un tutelaje constante y continuo que los trata “como niños” (siendo mujeres, obreros, soldados, alumnos, indígenas...), o como peligrosos, patológicos, delincuentes, subversivos, terroristas, etc.

En cualquier caso queremos insistir una vez más, como lo hicimos en el capítulo anterior, que hacemos referencia a esta frontera entre la “interioridad” y la “exterioridad” del sujeto, por razones más de claridad expositiva que de división o clasificación, puesto

que tal “frontera” es imposible de delimitar, más aún en el marco de un sujeto que se constituye socialmente, tanto en la cultura occidental como en la maya-zapatista. Y esta es precisamente una de las enseñanzas que resultan más evidentes al leer la obra de Michel Foucault, pese a que creemos que, también por razones de claridad argumental, lo haga con diversos enfoques a lo largo de su extensa obra. Así, en el contexto de esta investigación y en concreto de este capítulo, entendemos las **fronteras** como aquellos límites que nos enseñan precisamente a repensar y cuestionar las separaciones binarias tan típicas del pensamiento positivista (cuerpo-alma, cuerpo-mente, pensar-sentir, sujeto-objeto, interioridad-exterioridad, individuo-estructura...) que han sido esclarecidas y criticadas (desmontadas, deconstruidas) por el pensamiento occidental posmoderno y poscolonial.

Esto nos ayudará a entrar en el modo de pensamiento maya-zapatista porque Carlos Lenkersdorf en *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo* (2004), al explicar el concepto “frontera”, señala: “Para el concepto frontera no hay término en tojolabal. Chol puede referirse a surco, raya y conceptos relacionados, pero no a la “línea divisoria” o nociones relacionadas” (Lenkersdorf, 2004: 100). Esta ausencia y la de otros conceptos que señalábamos en el capítulo anterior, por ejemplo, “parte” que no existe o “división” (que sólo se puede traducir como rotura, rompimiento, reventón), nos llevan a calificar el pensamiento tojolabal y maya-zapatista como holístico. Y esta perspectiva tiene repercusiones fundamentales en la concepción del mundo, el conocimiento, la política y la cultura, que tendremos tiempo de revisar y que nos sirven de espejo para ayudarnos a repensar el concepto “frontera” desde la perspectiva occidental.

De hecho si señalamos esta frontera difusa, no delimitada entre lo “interior” y lo “exterior” es para mostrar lo mismo que nos señala Michel Foucault: que en la

conformación del sujeto se hallan estrechamente imbricadas e intervienen, tanto su dimensión individual como colectiva o social, tanto las tecnologías del poder como las del saber, tanto las prácticas de la dominación como las de la sumisión y tanto las prácticas de conformación de la conciencia como las de inserción del sujeto en las “estructuras”, las instituciones o la ley. Además, estas y otras autocríticas occidentales, nos indican que las “fronteras” entre lo “occidental” y lo “maya-zapatista”, son también difusas y complejas.

Pues bien, pasamos ahora a desglosar los aspectos paradójicos de este “segundo bloque” de obras foucaultianas que nos restaba por analizar para entender, a partir de ellas, aspectos que nos parecen también muy importantes en su obra y en la comprensión integral del sujeto occidental como espacio corporal y moral, precisamente de frontera o confluencia entre una “exterioridad” que penetra en el cuerpo y en el alma del sujeto, y una “interioridad” que es penetrada por la verdad, el poder y el saber de los otros (y como consecuencia o efecto, de uno mismo), a través de unos controles o autocontroles inducidos en la propia conciencia. Aspectos que esperamos nos sirvan después para entender mejor los alcances de la conformación nosótrica del sujeto maya-zapatista y sus imbricaciones con su teoría del conocimiento y su idea de individuo, de educación y de escuela.

A continuación, en el apartado 2, a partir de *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión* (1986) de Michel Foucault, haremos un análisis de las paradojas de la sociedad disciplinaria para ver después cómo afectan a los zapatistas. En el apartado 3, entraremos en lo paradójico desde la perspectiva maya-zapatista a través de una explicación multidisciplinar de tres fórmulas paradójicas y espirales que este ha hecho célebres, como son: mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y caminar preguntando. Y por último, en el apartado 4, destacando el diálogo, las confluencias e interpelaciones con la epistemología

occidental, entraremos en lo pedagógico desde el punto de vista zapatista, para entender mejor las funciones que cumplen en su epistemología y en su práctica crítica, pedagógica y política, la identificación ser-saber, el emparejarse, la palabra, la pregunta, la crítica y la experiencia entre otros aspectos que resultan nodales para entender ese “sustrato pedagógico” del NOSOTROS, al que aludíamos al final del capítulo V.

3. ANÁLISIS DE LAS PARADOJAS DE LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA A PARTIR DE “VIGILAR Y CASTIGAR”.⁴⁵

3.1. Premisas.

Además de las consideraciones que podrían hacerse en torno al fundamento filosófico y jurídico que ampara el modo de castigar en occidente, por considerarlo crucial para el posterior contraste de la situación del sujeto occidental respecto a la del sujeto maya-zapatista, resaltamos al inicio como premisa de este análisis, que una justicia que tiende a la restitución y no a la punición se evita muchas de las consideraciones (paradójicas o no) que vamos a ver a continuación siguiendo el texto de Michel Foucault. Sería imposible aplicar una argumentación como la de este autor al caso de la cultura maya-zapatista desde su propia perspectiva. Sólo es posible, y es lo que haremos, incorporar al indígena, al colonizado, tal como lo menciona Foucault en su análisis, en tanto sujetos a los que desde la perspectiva occidental hay que normalizar, al considerarlos “menores de

⁴⁵ Foucault, Michel, **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**, Siglo XXI, México, 1986.

edad”, “incapaces de gobernarse a sí mismos”, o susceptibles de un tutelaje continuo. Sólo en ese sentido podemos usar el análisis foucaultiano como “guía expositiva”, tal como hicimos en el capítulo anterior al utilizar las “Tecnologías del yo” para introducirnos en las “prácticas del NOSOTROS”. En cualquier caso hay que tener en cuenta, además, que la idea de justicia que se tiene y se practica en el ámbito cultural maya-zapatista representa un ideal (restitutivo, de reincorporación del sujeto infractor) que la sociedad occidental no está claro que quiera alcanzar. Y por último, que en tojolabal y las otras lenguas de la zona zapatista, no existe la palabra “castigo”, aunque éste se haya introducido en forma de algunas prácticas por el largo contacto cultural o por razones que no alcanzamos a ponderar. La consideración que queremos dejar clara aquí es que un análisis del sujeto a partir de su condición de punitivo o punible, es decir como “sujeto delincuente”, no es posible en el caso zapatista desde su perspectiva, pues aunque en las comunidades exista el tradicional “bote” (o cárcel), ésta no puede equipararse con el sistema penitenciario del Estado moderno o actual y mucho menos permite caracterizar como “disciplinario”, en este sentido que le da Michel Foucault, ninguno de sus aspectos políticos, sociales, educativos o de otro orden (en esto ahondamos en el apartado 3.2). También vimos que las Juntas de Buen Gobierno están retomando las prácticas de la justicia restitutiva, en la medida en que estas prácticas se hubieran perdido por el contacto cultural, la imposición, la aculturación, la desviación o el olvido.

De todos modos, antes de pasar a analizar las paradojas y tratar de extraer de ellas algunas lecturas debemos indagar un poco más respecto a la naturaleza del concepto paradoja.

Entrando en primera instancia en el análisis a través de la etimología en español, diremos que el término “paradoja”, de origen griego, está compuesto por el prefijo “para” que significa “contrario” o “alterado”, y el sufijo “-doxa” que significa “opinión”. La paradoja sería, por consiguiente, una “opinión *alterada* porque conlleva o contiene su contrario”. Implica pues una suerte de contradicción, de oposición binaria, pero “alterada” ya que en ella los términos opuestos no se desactivan o anulan entre sí. Antes al contrario, sus términos, aparentemente opuestos, parecen retroalimentarse en una especie de espiral infinita como la que se dibuja al decir “vivo sin vivir en mí” o “muero porque no muero”. Consideramos entonces que la paradoja es, desde la perspectiva occidental, una manera de superar las oposiciones binarias mediante algún tipo de “alteración” que las engloba y las supera; una especie de argucia del lenguaje, más poético que científico, que da cuenta de algún modo del carácter holístico de la realidad, porque al movernos entre paradojas nos movemos, en un espacio de tensión entre la oposición y la conciliación, entre el campo de batalla de los conceptos y la complementariedad de los mismos, en definitiva, entre la lucha y la armonía de los contrarios, en una especie de frontera que es, a la vez, una espiral.

Esperamos que si ahora esto no queda suficientemente explicado, vaya aclarándose a medida que avancemos en nuestra exposición.

3.2. Las paradojas del castigo invisible. Del castigo corporal al dominio moral sobre el sujeto.

A partir de un determinado momento que Michel Foucault sitúa “entre los años 1760-1840” (Foucault, 1986: 22), se produce un cambio en la manera de castigar, que pasa

de ser un espectáculo a convertirse en “la parte más oculta del proceso penal” (Foucault, 1986: 17). Según nuestro autor en esta transformación han intervenido dos procesos. De un lado, “la desaparición del espectáculo punitivo” (Foucault, 1986: 16) y de otro “el relajamiento de la acción sobre el cuerpo del delincuente” (Foucault, 1986: 18). Como efecto de esta nueva consideración del castigo, en palabras de Michel Foucault:

(...) un ejército entero de técnicos ha venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores. Por su sola presencia junto al condenado cantan a la justicia la alabanza de que aquélla tiene necesidad: le garantizan que el cuerpo y el dolor no son los objetivos últimos de su acción punitiva (Foucault, 1986: 19).

Se entra así en lo que Michel Foucault denomina “la era de la sobriedad punitiva” (Foucault, 1986: 22), en la que el proceso penal sufre la paradoja de que el juez es mermado en su poder de decisión y control sobre las sentencias porque se le suman, o se le interponen los campos de saber de todos esos profesionales mencionados (a los que añade a lo largo de este y otros textos la criminología, la psiquiatría, la medicina), y en la que el objeto de castigo, que se oculta, ya no es sólo el cuerpo del condenado sino que va más allá, a la voluntad, las disposiciones, las actitudes o los pensamientos del sujeto que se quiere normalizar o sujetar.

Con ello, de este modo doblemente paradójico, “ha sido profundamente modificado: la calidad, el carácter (...) de que está hecha la infracción” (Foucault, 1986: 24-25). Es decir, cambia la forma de castigo y con ella la función del juez, el papel de los profesionales de la mediación entre el sujeto con la verdad y consigo mismo y también entre el ámbito judicial y el carcelario, el carácter de la infracción y la consideración política del cuerpo: Ya no operan sobre él sólo las relaciones de poder como en tiempos del

rey absoluto sino que las relaciones entre poder y saber se imbrican, se alimentan y se articulan mutuamente haciendo posible la denominada “sociedad disciplinaria”.

El cuerpo, que para Michel Foucault es el lugar de conjunción de esa frontera engañosa entre la “interioridad” y la “exterioridad” (entre el sujeto propiamente dicho y las estructuras que lo contienen y lo constituyen):

(...) está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él (...): lo cercan, lo marcan lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido (...) a una utilización económica del cuerpo. (...) El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido (...): este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo (Foucault, 1986: 32-33).

Pero estas tecnologías están ocultas, difusas, no han sido “formuladas en discursos continuos y sistemáticos” (Foucault, 1986: 33), a pesar de la coherencia, generalización y potenciación de sus resultados:

(...) no es posible localizarla ni en un tipo definido de institución ni en un aparato estatal. (...) Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas (Foucault, 1986: 33).

Es decir, aunque atañen al cuerpo, estas técnicas y políticas implican al “alma” y se sitúan en esa difusa frontera entre lo “exterior” y lo “interior” del sujeto en un lugar ubicuo, fronterizo, indeterminado y por tanto indetectable.

Cabe recordar aquí para ir estableciendo ese diálogo con el ámbito maya-zapatista, que en el contexto cultural maya, según Carlos Lenkersdorf, como señalábamos ya en el punto 3.2 del capítulo anterior:

(...) la corporeidad humana incluye el pensar, el sentir, el imaginar, el razonar y también el actuar. Ninguna de estas manifestaciones se aísla ni se separa del cuerpo. Sin cuerpo no hay pensar, ni sentir, ni razonar ni siquiera actuar. El filosofar, en última instancia, es

el filosofar a partir de la concreción de la corporeidad, opuesta a la ubicación del filosofar en la razón, la mente y el espíritu (Lenkersdorf, 2002: 136-137).

Es decir, no se establece tampoco la frontera cuerpo-alma o cuerpo-espíritu ni la separación sentir-pensar o como veremos más adelante razón-corazón. De modo que esta importante consideración ampliada de “lo corporal”, del cerco político que sufre al ser objetivado o tratado como “objeto”, ya está inscrita en el pensamiento supuestamente pre-moderno de las culturas mayas. Esto, además de favorecer el entendimiento entre modos de filosofar tan distintos, implica también una distancia ontológico-epistemológica que nos introduce en “otra lógica” no sólo lingüística sino social.

Y además podemos añadir que este proceso de ocultamiento del castigo, en primera instancia corporal, pero también desde la perspectiva occidental intelectual, moral, espiritual, representa el movimiento contrario al que se realiza en las comunidades zapatistas, que inversamente involucran a toda la comunidad en la corresponsabilidad del delito, así como en su resolución reparatoria y de atracción o reincorporación al grupo nosótrico. Al observar el modo y los mecanismos que ha empleado la civilización occidental en los procesos de punición y reincorporación del infractor, o mejor dicho del delincuente, se resalta la importancia que tiene la idea de justicia en una sociedad y en la consideración que ante ella alcanzan aquellos que se salen de la norma establecida.

3.3. La paradoja del poder que se sutaliza, se oculta, se difumina, para fortalecerse.

Todo este análisis le ayuda a Michel Foucault a definir el poder no como algo localizado, central, que se irradia de arriba (de los dominadores) hacia abajo (hacia los dominados), concebido en un sentido simplista, unidireccional o maniqueo. Esto nos parece

muy relevante y por eso lo dejamos en las palabras literales del autor, puesto que consideramos que la que sigue es una de las mejores definiciones del concepto de poder ejercido por/sobre, desde/hacia, los sujetos:

(...) el estudio de esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una “apropiación”, sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos, que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar; que se le dé como modelo la batalla perpetua más que el contrato que opera una cesión o la conquista que se apodera de un territorio. Hay que admitir en suma que este poder se ejerce más que se posee, que no es un “privilegio” adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados. Este poder, por otra parte, no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes “no lo tienen”; los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya sobre ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas que ejerce sobre ellos. Lo cual quiere decir que estas relaciones descienden hondamente en el espesor de la sociedad, que no se localizan en las relaciones del Estado con los ciudadanos o en la frontera de las clases y que no se limitan a reproducir al nivel de los individuos, de los cuerpos, unos gestos y unos comportamientos, la forma general de la ley o del gobierno; que si bien existe continuidad (...), no existe analogía ni homología, sino especificidad de mecanismo y de modalidad. Finalmente no son unívocas; definen puntos innumerables de enfrentamiento, focos de inestabilidad cada uno de los cuales comporta sus riesgos de conflicto, de luchas y de inversión por lo menos transitoria de las relaciones de fuerzas (Foucault, 1986: 33-34).

Este análisis tan completo y sutil de la noción de poder es lo que le permite a Michel Foucault trazar su examen con tal precisión y profundidad y, partiendo del análisis de los sistemas disciplinarios concretos (no sólo la prisión, sino también el hospital, la escuela, el taller o la fábrica, el orfanato, el hospicio, el cuartel, la casa de caridad, los servicios socio-sanitarios, etc.), logra caracterizar finalmente, por la generalización de todas esas instituciones, tácticas, mecanismos, procesos, ideologías, lo que denomina como una “sociedad disciplinaria”.

Pero esta idea de poder se complejiza y enriquece aún más al revelarnos su intrínseca relación con los saberes que éste necesita y utiliza, para penetrar en los

individuos y en la sociedad; en definitiva para legitimarse y hacerse pasar por neutral con su imagen de cientifismo reparador, curativo y no meramente represor o punitivo.

Quizás haya que renunciar también a toda una tradición que deja imaginar que no puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder, y que el saber no puede desarrollarse sino al margen de sus conminaciones, de sus exigencias y de sus intereses. Quizás haya que renunciar a creer que el poder vuelve loco, y que, en cambio, la renunciación al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. (...) En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 1986: 34-35).

Así, del modo que nos describe Michel Foucault en “Vigilar y castigar”, es como lo disciplinario, de ser una práctica deshumanizada, meramente represora, negativa, que puede ser contraproducente para el poder que la ejerce (por las solidaridades que puede despertar frente al que delinque o subvierte) y cuyo objetivo era aplicar dolor físico, pasa a considerarse como algo positivo, reparador, curativo, que se ejerce sobre todo el ser: individual (cuerpo y alma) y colectivo (al penetrar en el “cuerpo social”). Y este tránsito se realiza por la mera inserción en el proceso penal y en la catalogación y punición de la infracción, de todo un ejército de profesionales y de saberes que buscando la reparación, la curación, la inserción, del sujeto condenado, amplían paradójicamente la fuerza y el alcance del poder de vigilancia y castigo que se ejerce sobre ellos y solidifican el binomio poder-saber. Por otro lado, también nos señala que el nacimiento de las disciplinas psicológicas, sociales, humanas, no se produce por una elección libre de los campos de conocimiento, sino que estos surgen, completamente imbricados en las relaciones de poder y no sólo a su servicio, sino sirviéndose de ellas. Es decir, no como delimitados por esas “fronteras” que

desde su perspectiva se presentan como “naturales”, sino como sus creadoras, puesto que para Foucault, “poder” significa esencialmente “poder producir” (cosas, tecnologías, ideas...). Nótese que estos y otros profesionales son los mismos que, tomando el relevo de los guías espirituales de la antigüedad y los confesores religiosos, se erigieron en mediadores entre el sujeto y su propia verdad, o entre el sujeto y su propio yo, durante el largo proceso que confluye en la conformación de la “cultura de sí”. Ahora vemos, en el contexto de la “sociedad disciplinaria”, otra faceta de sus saberes: la de convertirse en una especie de “profesionales de lo fronterizo”, en una especie de “aduaneros” que dirimen quién y cómo “pasa” de ser cuerdo a loco (psiquiatras), de ser normal a anormal (psicólogos), de no saber a saber (maestros), de ser sano a ser enfermo (médicos), de infractor a delincuente o de inocente a culpable (jueces, policías, criminólogos), de salvaje a civilizado o de pre-moderno a moderno y posmoderno (antropólogos, filósofos...).

Consideramos muy significativo el hecho de que se pueda desentrañar, como lo hace Michel Foucault, este carácter disciplinario de la sociedad occidental a partir del análisis de los mecanismos, dispositivos, técnicas o estrategias que la misma sociedad ha implementado para incorporar o reincorporar a quienes se alejan o se salen de las normas del conjunto. Esto en sí mismo retrata la distancia ontológico-epistemológica entre la visión, el modo, la perspectiva maya-zapatista y la occidental pero, por la riqueza y multiplicidad de elementos que intervienen, continuamos indagando en ellos de un modo no comparativo, sino relacional.

La doble paradoja que hemos destacado hasta aquí es que el poder que castiga, ocultándose se potencia y “descorporeizándose” logra un tipo de dominación que va “más allá”, donde jamás logró llegar con el viejo sistema represor, descuartizador, decapitador,

etc. y que ya no atañe sólo al cuerpo sino también al “alma” a la que Michel Foucault da, también paradójicamente, corporeidad. De nuevo en palabras del maestro:

La historia de esta microfísica del poder punitivo sería entonces una genealogía o una pieza para una genealogía del “alma” moderna. Más que ver en esta alma los restos reactivados de una ideología, reconocería en ella más bien el correlato actual de cierta tecnología del poder sobre el cuerpo. No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados⁴⁶, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. Realidad histórica de esa alma, que a diferencia del alma representada por la teología cristiana, no nace culpable y castigable, sino que nace más bien de procedimientos de castigo, de vigilancia, de pena y de coacción. Esta alma real e incorpórea no es en absoluto sustancia; es el elemento en el que se articulan los efectos de determinado tipo de poder y la referencia de un saber, el engranaje por el cual las relaciones de saber dan lugar a un saber posible, y el saber prolonga y refuerza los efectos del poder. Sobre esta realidad-referencia se han construido conceptos diversos y se han delimitado campos de análisis: psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.: sobre ella se han edificado técnicas y discursos científicos; a partir de ella, se ha dado validez a las reivindicaciones morales del humanismo. Pero no hay que engañarse: no se ha sustituido el alma, ilusión de los teólogos, por un hombre real, objeto de saber, de reflexión filosófica o de intervención técnica. El hombre de que se nos habla y que se nos invita a liberar es ya en sí el efecto de un sometimiento mucho más profundo que él mismo. Un “alma” lo habita y lo conduce a la existencia, que es una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre el cuerpo. El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo (Foucault, 1986: 36).

Todo esto nos hace comprender que lo que nos constituye como sujetos (modernos, occidentales, a la búsqueda de razón, objetividad, técnica, ciencia, verdad...) parte de un sustrato profundamente complejo y paradójico. Es decir, que el complejo o realidad-referencia cuerpo/alma es la frontera donde se articulan las relaciones entre saber y poder para domar, transformar, “hacer coincidir” por, y a través del sujeto, los mecanismos o

⁴⁶ Estos, los “colonizados”, son los indígenas, que han sido considerados históricamente desde la perspectiva occidental como “menores de edad” e “incapaces de gobernarse a sí mismos” y por tanto susceptibles de un tutelaje continuo en lo religioso, lo jurídico, lo político, lo económico-productivo y en general en lo social y lo cultural, lo que provoca que, por esta condición, puedan ser incorporados en este análisis foucaultiano como los anormales, los enfermos, los locos, los trabajadores, los reclutas, los alumnos, las mujeres o los presos.

dispositivos de producción, acción y pensamiento que ejercen su dominio legal, productivo, social, político, científico, con ascendencia sobre el saber y la conciencia. Se nos revelan así otros hechos esenciales también paradójicos: que lo constitutivo del sujeto no es su libertad sino su sujeción; que el castigo no viene a consecuencia de reprimir o redimir un delito, o un “pecado” más o menos original, sino que es la causa “originaria” que nos constituye como sujetos; que las llamadas disciplinas humanas y sociales, no son resultado sólo de convertir al sujeto en objeto de conocimiento, sino que se constituyen a sí mismas al ejercer su poder de transformación, control, doma, castigo o vigilancia sobre los sujetos, especialmente sobre aquellos que son considerados incapaces de gobernarse a sí mismos (niños, mujeres, ancianos, enfermos físicos o mentales, indígenas, pobres o desposeídos, delincuentes, soldados, trabajadores...); que los campos de análisis, la organización y delimitación de las disciplinas sociales y humanas, tienen más que ver con lo “disciplinario” (en el sentido derivado de lo penitenciario que le da Michel Foucault) que con el conocimiento entendido en su asepsia científica... En definitiva, la idea cristiana del cuerpo como prisión del alma es volteada por Michel Foucault para esclarecer la condición humana moderna. Y todas estas ideas se nos antojan no sólo paradójicas sino “novedosas” (porque creemos que no han sido exploradas aún en todas sus profundas repercusiones) y sobrecogedoras (por la inocencia que destruyen) todavía hoy.

Pero Michel Foucault aún va más allá, puesto que toda esta microfísica no atañe sólo a la constitución del “sujeto delincuente” sino a la de la sociedad misma, y así entiende que la generalización en las estructuras sociales, de las prácticas y técnicas disciplinarias, alcanzan y caracterizan todo nuestro orden social:

Se puede pues hablar de la formación de una sociedad disciplinaria en este movimiento que va de las disciplinas cerradas, especie de “cuarentena” social, hasta el mecanismo

indefinidamente generalizable del “panoptismo”. No quiere decir esto que la modalidad disciplinaria del poder haya remplazado a todas las demás; sino que se ha infiltrado entre las otras, descalificándolas a veces, pero sirviéndolas de intermediaria, ligándolas entre sí, prolongándolas, y sobre todo permitiendo conducir los efectos de poder hasta los elementos más sutiles y más lejanos. Garantiza una distribución infinitesimal de las relaciones de poder (Foucault, 1986: 219).

En este sentido, y aunque entremos en un debate metodológico que no corresponde aquí, podemos decir, a la luz de todo esto, que la reorganización de las disciplinas sociales que abogan muchos analistas posmodernos y poscoloniales, no sólo hay que hacerla dejando aflorar con mayor consciencia y honestidad los subjetivismos ineludibles o las aperturas transdisciplinarias que puedan liberar esas disciplinas cerradas en sí mismas, sino esclareciendo, poniendo en evidencia, la función social de control, de vigilancia, de autocontrol y autovigilancia, que todavía ejerce lo disciplinario sobre las disciplinas. Y por lo mismo, aunque parezca paradójico, tomando conciencia del poder de señalamiento, denuncia y liberación que las disciplinas otorgan a quienes se sumergen en ellas con espíritu crítico y afán de libertad, como hace el propio Michel Foucault.

3.4. Paradojas de la sociedad disciplinaria.

Otros aspectos paradójicos que este autor nos revela en “Vigilar y castigar”, no son menos importantes:

- 1.** Al presentarnos la evolución del castigo y el nacimiento de la prisión como un viaje o viraje de dos siglos que va del espectáculo punitivo al ocultamiento de los mecanismos de castigo y normalización del “sujeto delincuente”, nos hace ver que no se

trata de una estrategia diseñada por un poder que desde arriba, de un modo omnipotente y racional, diseña técnicas y mecanismos cada vez más sutiles de dominación, sino que se trata de un proceso que avanza gracias a la actuación puntual sobre efectos inesperados, donde interviene lo imprevisto, lo azaroso, lo oculto. Así, los descuartizamientos, las decapitaciones, los traslados públicos de presos, que al inicio eran usados por el poder como ejemplarizantes, pasan a considerarse procedimientos peligrosos o contraproducentes al provocar la piedad, la mitificación o mistificación del torturado. De ahí el celo en el ocultamiento de los castigos físicos y en la estructuración interna de las prisiones, tanto en lo arquitectónico (panoptismo), como en lo correctivo (profesionalización de las técnicas de control, supervisión y estudio de los reclusos). Además, poco a poco, al introducirse ese “ejército de profesionales” entre el poder del juez y el proceso penal, se da lugar a una doble paradoja o “efecto inesperado”: por un lado el juez disminuye su responsabilidad en lo que le compete, la decisión sobre el proceso penal, y por otro, se refuerza la incorporación de muchas nuevas disciplinas al acervo del saber con efectos convergentes en la pedagogía (psicología, psiquiatría, criminología, educación social...), con el resultado inesperado de la generalización del panoptismo en áreas o campos como los del hospital, el cuartel, la fábrica, la escuela..., que visualizan la generalización de “lo carcelario” en la constitución de toda una sociedad disciplinaria.

2. El hecho de que la prisión, el sistema penitenciario, desde su mismo nacimiento, se plantee su propia “reforma”, es muy significativo. Evidencia que, desde el principio, hay conciencia de que la prisión no logra disminuir las tasas de criminalidad y no cumple con una de las dos funciones para las que fue creada pues, aunque logra la privación de libertad,

fracasa en su función correccional. Y al dejar la situación dentro de las prisiones básicamente como desde su nacimiento se pone en evidencia eso que Foucault denomina “el triunfo de su fracaso”, porque más que combatir la delincuencia, primero la crea y después la utiliza.

Es decir, las prisiones, con todo su aparato de vigilancia médica, psicológica, educativa y castigo (privación de libertad, trabajo, modulación de la pena), al convertir al delincuente en sujeto a quien conocer para controlarlo y someterlo mejor efectúan lo que Michel Foucault llama la sustitución del infractor por el delincuente, lo que implica una distinción muy importante con efectos también paradójicos e inesperados. En sus propias palabras:

“El castigo legal recae sobre un acto; la técnica punitiva sobre una vida” (Foucault, 1986: 255), “hace existir al “criminal” antes del crimen y, en el límite, al margen de él” (Foucault, 1986: 256), y así el delincuente “...no es únicamente el autor de su acto (autor responsable en función de ciertos criterios de la voluntad libre y consciente), sino que está ligado a su delito por todo un haz de hilos complejos (instintos, impulsos, tendencias, carácter)” (Foucault, 1986: 256). Se crea así la delincuencia como desviación peligrosa, patológica, asociada a la biografía del sujeto, por lo que la prisión “organiza silenciosamente un campo de objetividad donde el castigo podrá funcionar en pleno día como terapéutica, e inscribirse la sentencia entre los discursos del saber” (Foucault, 1986: 259-260).

En definitiva, la prisión genera la figura del “sujeto delincuente” que, en ocasiones, del nacimiento a la muerte, pasa por orfanatos, correccionales, prisiones, fábricas, cuarteles, escuelas, hospicios, asilos... por todas esas instituciones que tratan de evitar o sustituir la

cárcel sin conseguirlo, más bien reproduciéndola. Se genera así una espiral en la que la detención provoca la reincidencia, el desamparo y empobrecimiento de los familiares, la organización de un medio cerrado de delincuencia, dando lugar a otro hecho paradójico muy significativo: que al convertir a los infractores en delincuentes transforma el pretendido fracaso de las prisiones en un oculto triunfo por medio del uso sociopolítico de la “legalidad” y los “ilegalismos”. En palabras de Michel Foucault:

Sería preciso entonces suponer que la prisión y de una manera general los castigos, no están destinados a suprimir las infracciones; sino más bien a distinguirlas, a distribuir las, a utilizarlas; que tienden no tanto a volver dóciles a quienes están dispuestos a trasgredir las leyes, sino que tienden a organizar la trasgresión de las leyes en una táctica general de sometimientos. La penalidad sería entonces una manera de administrar los ilegalismos, de trazar límites de tolerancia, de dar cierto campo de libertad a algunos, y hacer presión sobre otros, de excluir a una parte y hacer útil a otra; de neutralizar a éstos, de sacar provecho de aquellos. En suma, la penalidad no “reprimiría” pura y simplemente los ilegalismos; los “diferenciaría”, aseguraría su “economía” general. Y si se puede hablar de una justicia de clase no es sólo porque la ley misma o la manera de aplicarla sirvan los intereses de una clase, es porque toda la gestión diferencial de los ilegalismos por la mediación de la penalidad forma parte de esos mecanismos de dominación (Foucault, 1986: 277-278).

En este aspecto, el gran “error” o engaño de base, lo que produce el resultado siempre cuestionado de las prisiones, el paradójico triunfo de su fracaso, es que representan el movimiento contrario del principio de incorporación nosótrica que practican las comunidades zapatistas. Esta profunda y esclarecedora crítica de Michel Foucault al sistema penitenciario y su influencia social pone en evidencia que la corrección nosótrica, el trabajo reparador, la corresponsabilidad comunitaria con el delito y la reinserción del infractor al grupo nosótrico, como mecanismos de reincorporación práctica (asamblea, consenso, mandar obedeciendo) o ritualizada (respeto, pacificación, regreso del corazón), al igual que la misma justicia, cumplen su papel y son verdaderamente efectivos si tienen un carácter restitutorio en el sentido maya-zapatista y no punitivo en el sentido occidental.

3. Pero además y a consecuencia de lo anterior Michel Foucault señala otro movimiento oculto muy característico del sistema penitenciario generalizado. Es el de su politización, que resume en tres aspectos: la ilegalización de las luchas sociales, laborales y políticas:

(...) no sólo porque los cabecillas de la agitación popular fueran criminales, sino porque las nuevas formas de derecho, los rigores de la reglamentación, las exigencias ya del Estado, ya de los propietarios, ya de los patronos, y las técnicas más estrechas de vigilancia, multiplican las ocasiones del delito y hacían caer del otro lado de la ley a muchos individuos que, en otras condiciones, no habrían pasado al campo de la criminalidad especializada (Foucault, 1986: 280).

En el contexto zapatista podemos traer aquí a colación tácticas históricas y tácticas modernas de control, vigilancia y sometimiento de los pueblos indígenas: La misma creación de los “pueblos de indios”, como una especie de “cercos de apestados” (que, por cierto, paradójicamente, pasan a convertirse en “lugares de refugio” que han posibilitado la supervivencia de las lenguas y cosmovisiones indígenas en América Latina). La “recuperación” de una “clase noble” o “caciquil” que ejerciera esas tareas de control y vigilancia colonial en el seno de las propias comunidades. Y, en nuestra etapa contemporánea, los cambios legislativos del artículo 27 (ley de ejidos) o la incorporación de México al Tratado de Libre Comercio y, en general, todas las políticas de exclusión y sometimiento recientes e históricas, porque desde ellas se entiende la salida desesperada del 1º de enero y el consiguiente desafío al Estado mexicano. Desafío político que éste reprime en un fondo de equiparación del movimiento social-territorial-político, campesino e indígena a lo ilegal y delincuencial. Mediante esta ilegalización, no sólo no se acometen ni los Acuerdos, ni los cambios estructurales necesarios a los que anima la letra constitucional, sino que con el tratamiento “policíaco-penitenciario” de un “problema”

político se perpetúa la situación crónica de exclusión, explotación e incluso exterminio de “lo indígena”.

4. Hay además otras dos paradojas, o mejor, otros dos ocultamientos, con sus correspondientes “efectos inesperados” que Michel Foucault plantea a lo largo de “Vigilar y castigar” y que atañen al sistema judicial y policial del Estado.

Empezando por este último, sobre el progresivo perfeccionamiento de los aparatos policiales de vigilancia y control de la sociedad, por medio de mecanismos de jerarquización (comisarios, inspectores, observadores...), o mediante el involucramiento de los mismos delincuentes como informantes (que pasan a formar parte indistinguible de los cuerpos policiales), Michel Foucault dice:

Con la policía, se está en lo indefinido de un control que trata idealmente de llegar a lo más elemental, al fenómeno más pasajero del cuerpo social. (...) Y para ejercerse, este poder debe apropiarse de instrumentos de una vigilancia permanente, exhaustiva, omnipresente, capaz de hacerlo todo visible, pero a condición de volverse ella misma invisible (Foucault, 1986: 217).

Los ejemplos de este y los anteriores aspectos paradójicos, en el caso zapatista son numerosos, entre otros: la catalogación como delincuentes o terroristas, la persecución, el cerco policiaco-militar, el fomento del paramilitarismo, las campañas ocultas de control natalicio, el intento policiaco-militar de desmantelamiento de los municipios autónomos (Mayo-Julio 1998), la aprensión de indígenas no zapatistas disfrazados de guerrilleros, las campañas de difamación, las masacres, los desplazamientos masivos o puntuales, las desocupaciones de tierras, los acuerdos incumplidos y todas las tácticas de guerra de baja intensidad o guerra integral de desgaste. Todas estas estrategias, tácticas, mecanismos, ideologías, en el marco de una lucha territorial-identitaria-política, pueden ser entendidas

como ataques, desplazamientos, difamaciones, incumplimientos y represiones a la identidad y al territorio de vida y proyecto zapatista. Pero también como extensiones de las tácticas disciplinarias en las políticas gubernamentales sobre este tipo de conflictos que se vuelven “crónicos” en su doble sentido como “enquistados” y “patológicos”.

Pero todo esto, también paradójicamente, nos hace observar que pese a la potencia del poder del Estado y a pesar de que moviliza todos sus recursos en todos los órdenes, pone en evidencia su “debilidad frente a los débiles”, frente a un proceso político, el de los excluidos, desposeídos, perseguidos, que ha logrado convocar a la sociedad civil nacional e internacional y está consiguiendo llevar adelante un proceso de construcción autónoma que es integral porque abarca lo político, lo territorial, lo jurídico, lo económico, lo sanitario, lo educativo, erigiéndose así en alternativa, contrapoder o resistencia también integral y por tanto muy difícil de contrarrestar o sujetar.

5. En cuanto al aparato judicial, Michel Foucault, además de señalar el desplazamiento y la merma que sufre el juez en cuanto a su papel en el proceso penal, nos desvela lo siguiente:

En el viraje de los dos siglos, una nueva legislación define el poder de castigar como una función general de la sociedad que se ejerce de la misma manera sobre todos sus miembros, y en la que cada uno de ellos está igualmente representado; pero al hacer de la detención la pena por excelencia, esa nueva legislación introduce procedimientos de dominación característicos de un tipo particular de poder. Una justicia que se dice “igual”, un aparato judicial que se pretende “autónomo”, pero que padece asimetrías de las sujeciones disciplinarias, tal es la conjunción de nacimiento de la prisión, “pena de las sociedades civilizadas” (Foucault, 1986: 233).

Esta apariencia de legalidad, de igualdad, de autonomía, de justicia, bien que la sufren y han sufrido las comunidades indígenas, como cualesquiera poblaciones empobrecidas, no sólo zapatistas sino de toda América y, hasta tiempos recientes, se han

utilizado no sólo para la represión, sino para el acaparamiento de tierras y el mantenimiento de los privilegios, por ejemplo, de los finqueros sobre los acasillados (etapa muy presente todavía en la memoria de los zapatistas, relatada por ellos como la “época del baldío”).

6. Por último nos parece pertinente llamar la atención sobre otro hecho que señala Michel Foucault y que redondea su explicación de la sociedad disciplinaria al ponerla en relación con la sociedad capitalista, por el hecho de considerar las técnicas disciplinarias como un modo de garantizar la ordenación de las multiplicidades y las multitudes humanas en un sentido económico y político a la vez:

Si el despegue económico de Occidente ha comenzado con los procedimientos que permitieron la acumulación del capital, puede decirse que los métodos para dirigir la acumulación de los hombres han permitido un despegue político respecto de las formas de poder tradicionales, rituales, costosas, violentas y que, caídas pronto en desuso, han sido sustituidas por toda una tecnología fina y calculada del sometimiento. De hecho, los dos procesos, acumulación de los hombres y acumulación del capital, no pueden ser separados; no habría sido posible resolver el problema de la acumulación de los hombres sin el crecimiento de un aparato de producción capaz a la vez de mantenerlos y de utilizarlos; inversamente, las técnicas que hacen útil la multiplicidad acumulativa de los hombres aceleran el movimiento de acumulación de capital (Foucault, 1986: 223).

Critica que enlaza con la que hacen los zapatistas a los efectos deshumanizadores del capitalismo neoliberal.

A través de este minucioso repaso que nosotros hemos tratado de resumir, Michel Foucault, en “Vigilar y castigar”, y a lo largo de toda su obra, para caracterizar la constitución, la construcción y la genealogía del sujeto en la sociedad occidental, ha llamado la atención sobre los seres marginados, fronterizos, sitiados, “peligrosos”, “anormales” o “patológicos”, aquellos sujetos que han quedado “fuera” de la cada vez más exhaustiva normalización que ha ido realizando la sociedad occidental en todos sus órdenes, para el control, la vigilancia, la socialización y normalización de sus miembros.

¿Quizá porque es ahí, en lo que queda en la “frontera” o “fuera” de ella, en el mundo del loco, del anormal, del condenado, del enfermo, del desposeído, del que adopta una opción sexual, ética, política... no reconocida y –nosotros añadimos, del “indígena”- donde mejor se retrata lo esencial del modo en que la cultura occidental ha catalogado, clasificado, controlado, asimilado y castigado a sus miembros, y donde, en definitiva, más y mejor se retrata a sí misma?.

Terminamos este apartado en el que Michel Foucault nos ha vuelto a conducir hacia la disección de aquellos aspectos de la cultura occidental que nos pueden servir para entender después mejor la situación y el “modo” maya-zapatista, con algunas preguntas: ¿Todos estos aspectos ocultos, inesperados y paradójicos de lo que Michel Foucault denomina la sociedad disciplinaria podrían entenderse, también paradójicamente, como los aspectos más vulnerables, incoherentes o débiles de dicho sistema? ¿O por el contrario, la propia naturaleza del poder, su ubicuidad, capacidad de generalización y de impregnación de todas las estructuras y de los propios sujetos, toda esa imbricación que le es constitutiva entre relaciones de poder y de saber, convierten a esta sociedad disciplinaria en un complejo muy difícil de atacar, contrarrestar o resistir desde un “afuera” que por su propia naturaleza se hace inconcebible? ¿Es quizá por esta razón que los movimientos de resistencia más constantes, profundos y radicales (en el sentido de que van a la raíz) se están dando, no tanto entre sectores urbanos, informados, críticos, sino entre grupos populares, campesinos, étnicos, lingüísticos, políticos, que responden a otro código semiótico, económico, social, político, territorial y cultural?.

4. LO PARADÓJICO EN EL MOVIMIENTO ZAPATISTA: EL “SUSTRATO PEDAGÓGICO”.

A partir de todo esto, en una primera reflexión, nos surgen una serie de ideas espontáneas, no sistematizadas, sobre la condición “paradójica” de los zapatistas en el contexto socio-político nacional e internacional, que tienen que ver, desde la perspectiva occidental, con la estrategia de ilegalización de los movimientos socio-políticos opositores y con la dificultad histórica de la inserción o el encaje de los pueblos indígenas (el reconocimiento de sus derechos territoriales, colectivos, políticos, sociales, económicos, culturales, humanos) en el orden político, legal, económico y cultural de los niveles estatal y supranacional. Además de las que ya señalamos (en el apartado 1.1.1 del capítulo anterior) al hablar del “Ya basta” como la “expresión paradigmática” de su emergencia como sujetos sociales (entre otras su carácter de novedad y, a la vez, de larga raigambre histórica, no sólo como grito de denuncia y demanda, sino como grito para visibilizarse y ser escuchados, o la constitución de un ejército para que desaparezcan los ejércitos), algunas de esas reflexiones, a veces en forma de interrogación, son las siguientes:

- 1.** La primera gran paradoja que señalaron los zapatistas desde los albores de su aparición pública es el hecho de que hayan tenido que darse por muertos para “revivir” o sobrevivir con nuevos bríos. Esta paradoja dramática ha sido expresada en muchas ocasiones y de muchas formas en todo tipo de declaraciones, entrevistas y comunicados: en

tono poético, documentadas con datos, con anécdotas, historias y hasta fabulaciones. Siempre con la idea de visibilizar la tragedia, la exclusión o la injusticia a las que han sido sometidos, por medio de persecuciones, exterminios, enfermedades curables y explotaciones de toda índole, pero siempre también, y en no menor medida, mediante la exaltación de su incombustible afán de lucha, de su ejemplificadora búsqueda y reivindicación de la dignidad, de su capacidad propositiva, pedagógica o crítica. ¿Era necesario “tocar fondo” para salir a la superficie, o es que la insensibilidad de los gobiernos, la cerrazón racista de las leyes o la cínica “distancia entre lo que se dice y lo que se hace” en el discurso de los políticos profesionales, sigue su curso “imparable”?

2. A partir de su alzamiento los zapatistas se han presentado ante la sociedad mexicana y ante el mundo con el rostro tapado por su ya simbólico y característico pasamontañas. “La niebla es el pasamontañas de la selva” ha llegado a decir poéticamente Eduardo Galeano. Esa “máscara” que encajaba en la tradición mexicana del enmascarado (la leyenda del Zorro, el luchador, la careta de los días de fiesta,...) y en lo que Octavio Paz entendía como uno de los aspectos más relevantes de la idiosincrasia mexicana⁴⁷: en el caso zapatista se ha mostrado ante todos nosotros como el efecto de su mayor y más clara visibilidad, como rostro de los sin rostro, voz de los sin voz, expresión de sus gritos hondos, ¡Aquí estamos!, ¡Ya basta!, ¡Nunca más un México sin nosotros!. Pero además, y de ahí la doble paradoja que contiene ese ocultamiento-visibilidad, como desenmascaramiento del régimen de explotación, exclusión y exterminio que vienen

⁴⁷ (“Viejo o adolescente, criollo o mestizo, general, obrero o licenciado, el mexicano se me aparece como un ser que se cierra y se preserva: máscara el rostro y máscara la sonrisa”), Paz, Octavio, Máscaras mexicanas, en Las palabras y los días: una antología introductoria, Coedición CONACULTA, FCE, México, 2008, p. 21.

padeciendo los indígenas en Chiapas, México y el mundo, por parte de los Estados de herencia colonial y corte “occidental”.

3. Otras expresiones zapatistas que manifiestan su “núcleo paradójal” se han hecho célebres por su fuerza expresiva y su economía enunciativa: “Queremos un mundo donde quepan muchos mundos”, “Para todos todo. Nada para nosotros”, o las que consideramos las más esclarecedoras y paradigmáticas, como: “mandar obedeciendo”, “enseñar aprendiendo” o “caminar preguntando”, en las que, por su importancia y carácter intrínsecamente maya-zapatista, ahondaremos después.

4. Decíamos antes que, desde la perspectiva zapatista, no se podría analizar el sujeto desde su condición de “sujeto delincuente”. Sin embargo, desde la perspectiva del Estado mexicano, el zapatista es un “delincuente” al que hay que desenmascarar, perseguir, condenar, encarcelar y a veces, como en el caso de Acteal (aunque no se tratara estrictamente de zapatistas, sino de miembros de una organización hermana: “Las Abejas”) hasta aniquilar. ¿Es esto una paradoja, o responde más bien a la caracterización que hacía Michel Foucault de la necesidad que tiene el sistema penitenciario y la sociedad disciplinaria de convertir al opositor político en delincuente para inmovilizarlo, sitiado, desactivarlo, anularlo?

5. El sujeto zapatista puede verse como cercado, sitiado, aislado, “desnormalizado”, desposeído.... Sin embargo, gracias a su lucha, a su discurso y a las solidaridades que ha sabido convocar en el ámbito nacional e internacional, ha logrado superar ese cerco, ese

aislamiento y abrirse al mundo con un proyecto político vinculante que se ha convertido en referente, esperanzador y posibilitante para los otros indígenas y para los otros olvidados, marginados, discriminados, ninguneados, desposeídos, no solo de México sino de todo el mundo. ¿Quizá el efecto inesperado y paradójico de un aislamiento social que posibilitó que algunas zonas indígenas se convirtieran en “lugares de refugio”, propició el mantenimiento de las estructuras culturales que constituyen la fortaleza de estos pueblos?.

6. Al analizar la justicia en la cultura maya-zapatista y en el contexto concreto de las Juntas de Buen Gobierno, mencionamos que incluso los paramilitares son vistos y tratados como hermanos que se han alejado del grupo nosótrico y a los que hay que recuperar o reincorporar. Sin embargo, esos grupos paramilitares, ¿no son acaso el producto o la consecuencia, (como los delatores, las mafias, los delincuentes de la cadena de control que crea el aparato policial/militar), de un sistema que desde el entendimiento instrumental y cínico de la democracia, desea eliminar a los opositores, pero delega en otros tal tarea injustificable?.

7. La gran fortaleza del movimiento zapatista, entendemos que es precisamente la presencia ubicua del NOSOTROS en todos los aspectos de la vida individual y social. ¿De ahí el interés del gobierno en buscar, desenmascarar, desprestigiar, encarcelar, reprimir e incluso comprar a los “cabecillas”? ¿De ahí el interés en dividir no sólo a los sujetos sino a la misma tierra? En definitiva, ¿sólo cercando, sitiando, dividiendo, individualizando el conjunto nosótrico y su hábitat se le puede hacer entrar en debilitamientos y contradicciones?

En fin, habrá sin duda muchas más paradojas, contradicciones o efectos inesperados que circundan y sitian el movimiento zapatista, que amplían el espectro de las posibles preguntas, pero paramos aquí.

De hecho, parece como si muchas de las críticas que Michel Foucault hace a la sociedad disciplinaria y capitalista, las estuvieran haciendo los propios zapatistas en su discurso y en su práctica. Los zapatistas han denunciado entre otras tácticas, técnicas o mecanismos: el cerco político-militar con toda su microfísica del poder (guerra de baja intensidad o guerra integral de desgaste), la deshumanización neoliberal con su mercantilismo omnipresente y omnipotente, la persecución como ilegalización o conversión en delincuencia de la disidencia política, las mentiras, las desigualdades e injusticias de la democracia, de la justicia, de la libertad, del estado de bienestar gubernamental, etc., etc. Y en este sentido, su crítica al poder, un poder que ellos entienden al modo foucaultiano, es la que les ha permitido interponer su estrategia de refugio/oposición/resistencia, mediante la metodología de ejercerlo, en un territorio autónomo, desde sus propios postulados, cambiando su naturaleza, su esencia, y no su ubicación o meros aspectos de localización y superficie.

En este contexto, a modo de ejemplo más concreto y menos evidente, nos ha llamado la atención algo que incluye Michel Foucault al final de “Vigilar y castigar”. La denuncia de la sociedad penitenciaria que hace un miembro del periódico La Phalange por su parecido con la crítica/denuncia que hacen los zapatistas en la Sexta Declaración, donde se dice: “Y, además de explotar y despojar, el capitalismo reprime porque encarcela y mata

a los que se rebelan contra la injusticia”⁴⁸; o en textos como “7 piezas sueltas del rompecabezas mundial”, donde el Sub-Comandante anunciaba: “La IV guerra mundial ha comenzado”⁴⁹. En ese texto del corresponsal de La Phalange, tras retratar la organización de la ciudad como un cerco de edificios penitenciarios: “hospitales de todas las enfermedades, hospicios de todas las miserias, casas de locos, prisiones, presidios de hombres, de mujeres, de niños...”, termina diciendo: “en fin, la guerra de todos contra todos” (Foucault, 1986: 313).

En relación con este nuevo andar revolucionario, con esta nueva concepción del poder (y de la guerra), de la que los zapatistas han creado conciencia como pocos movimientos sociales actuales, John Holloway subraya al final de su libro *Cambiar el mundo sin tomar el poder* (2002):

Entonces, ¿cómo cambiamos el mundo sin tomar el poder?. Al final del libro, como al comienzo, no lo sabemos. Los leninistas lo saben, o creían saberlo. Nosotros no. El cambio revolucionario es más desesperadamente urgente que nunca, pero ya no sabemos qué significa “revolución”. Cuando nos preguntan tendemos a farfullar y tratamos de cambiar de tema. Nuestro no-saber es, en parte, el no saber de aquellos que están históricamente perdidos: el saber de los revolucionarios del siglo pasado fue derrotado. Pero es más que eso: nuestro no-saber es también el no-saber de aquellos que comprenden que no-saber es parte del proceso revolucionario. Hemos perdido toda certeza, pero la apertura de la incertidumbre es central para la revolución. “Preguntando caminamos” dicen los zapatistas. No sólo preguntamos porque no conocemos el camino (no lo conocemos), sino también porque preguntar por el camino es parte del proceso revolucionario (Holloway, 2002: 308-309).

⁴⁸ EZLN, **Declaraciones de la Selva Lacandona**. Sexta declaración de la Selva Lacandona, <http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/selva.htm>

⁴⁹ SUBCOMANDANTE MARCOS, **7 piezas sueltas del rompecabezas mundial. El neoliberalismo como rompecabezas: la inútil unidad mundial que fragmenta y destruye naciones**. México, Junio 1997. *Le Monde Diplomatique*, ed. española agosto, setiembre 1997. “(...) La IV Guerra Mundial en el terreno rural, por ejemplo, presenta este efecto. La modernización rural, que exigen los mercados financieros, trata de incrementar la productividad agrícola, pero lo que consigue es destruir las relaciones sociales y económicas tradicionales. Resultado: éxodo masivo del campo a las ciudades. Si, como en una guerra. Mientras tanto, en las zonas urbanas se satura el mercado de trabajo y la distribución desigual del ingreso es la "justicia" que espera a quienes buscan mejores condiciones de vida”. http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1997/1997_06_b.htm

Y desde aquí a la luz de esta idea de Holloway, nos preguntamos si acaso reconocer el no-saber, puede ser la mejor forma de alcanzar el no-poder, es decir de afirmarse en él, anulándolo, desnudándolo, esclareciéndolo.

Sin embargo, finalmente, en una reflexión más profunda, varias de estas paradojas o “confluencias de lo paradójico” (en algunos casos tal vez sólo meros “efectos inesperados”, contradicciones y/o coincidencias) nos parece que responden a una perspectiva no estrictamente indígena y tienen que ver con el “falso fracaso” o el “oculto triunfo” de las políticas económicas excluyentes, inequitativas en lo social y asimiladoras en lo cultural con que los Estados nacionales han tratado el “problema indígena”.

4.1. La paradoja desde el punto de vista de la cultura del NOSOTROS: algunos ejemplos en espiral.

Si hemos visto cómo las tácticas, estrategias, dispositivos, mecanismos disciplinarios, han ido impregnando muchos otros aspectos de nuestra sociedad hasta el punto de que Michel Foucault acuña la noción de “sociedad disciplinaria”, también hemos podido ver (en el capítulo V.3.) cómo esas “prácticas del NOSOTROS” que caracterizan la sociedad y el modo de pensar maya-zapatista se expanden y se extienden incluso de un modo cósmico, hasta impregnar todos los órdenes. También hemos dicho que la omnipresencia casi ubicua del NOSOTROS, su función como principio articulador no sólo de la lengua sino de la sociedad y la cultura, no impide que haya aspectos, momentos o circunstancias donde aflora la individualidad, el castigo, la discriminación de la mujer, las leves diferencias económicas, la fuerza inercial de la costumbre. Además del hecho

evidente de que no se trata de una sociedad idílica, de que se trata de una sociedad sitiada y situada por el cerco militar, la exclusión económica, el aislamiento mediático, la inercia de las tradiciones etc., hemos dicho también que estas dificultades trata de resolverlas, precisamente de un modo nosótrico, incorporando la crítica y la autocrítica y tratando de reincorporar al elemento individualizante, conflictivo, antinosótrico que se separa del conjunto orgánico de la comunidad y de la vida.

Ya hemos notado además cómo Michel Foucault es un maestro a la hora de señalar, esclarecer y diseccionar paradojas. Nosotros no lo somos, pero siguiendo su ejemplo y su capacidad de sugerencia podemos decir lo siguiente para el caso de la cultura maya-zapatista. En este contexto cultural, entendemos que el mundo de lo paradójico se nos aparece como “difuminado”, precisamente porque se parte de las premisas ontológicas, epistemológicas, pedagógicas, etc. del pensamiento holístico, donde no hay separación de contrarios, donde no hay por tanto dicotomías binarias que superar y donde la conciliación, no sólo lingüística, conceptual o epistemológica, ontológica o filosófica, sino socio-política, es el eje de todo pensar, entender, sentir y actuar. Esto trataremos de demostrarlo a continuación, pero ahora nos preguntamos si las paradojas señaladas o las que podamos detectar no responden más a nuestra mirada occidental que a las que plantea la visión del mundo o el enfoque cultural maya-zapatista.

Señalado todo eso, las dificultades que se nos presentan a la hora identificar aspectos paradójicos de este NOSOTROS, en paralelo o en relación con el análisis de Michel Foucault, nos han obligado a indagar un poco más en la naturaleza de la paradoja no sólo como elemento constitutivo de nuestra sociedad llamada occidental (cosa que ya hemos intentado hacer de la mano de Foucault en apartados anteriores), sino también desde

un punto de vista que no pierda la perspectiva y que sea más acorde con la cultura que pretendemos analizar.

Ya hemos dicho que entendemos la paradoja como una suerte de oposición binaria en la que los términos contradictorios no se anulan entre sí sino que más bien se articulan, se superan o se “trascienden”. No se trata, por tanto, de una suerte de absurdos o contradicciones más o menos dialécticas que se desactiven mutuamente. Antes al contrario, es característico de las paradojas que las contradicciones que contienen no sólo no se anulen, ni paralicen su operatividad o sus efectos significantes, sino que se potencien generando un proceso de complejización y visibilización de un problema que las convierte en nodales. Nosotros pensamos que todas estas características de la paradoja encajan muy bien, como hemos dicho, con el sentido holístico que anima el pensamiento, el filosofar, la epistemología y en definitiva la cultura maya-zapatista, por la ausencia de fronteras, el rechazo a los términos opuestos excluyentes o a las oposiciones binarias, la prevención ante los análisis que cortan o trocean la realidad para descomponerla, dividirla, clasificarla y, en definitiva, desnaturalizarla y deshumanizarla. Esto explica el uso que han hecho de ellas los zapatistas para esclarecer algunas cuestiones nodales de su pensamiento y de su quehacer político y pedagógico.

La paradoja tiene una imagen negativa en el ámbito científico por su carácter “absurdo”, de imprecisión, de autorreferencialidad (por su posible dibujo circular) y de fuga (por su posible dibujo en espiral). Así, en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en Internet, se dan las siguientes definiciones: *“Idea extraña u opuesta a la común opinión y al sentir de las personas. Aserción inverosímil o absurda, que se presenta con apariencias de verdadera. Figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones*

o frases que envuelven contradicción".⁵⁰ Por su lado, los zapatistas las entienden de otro modo, desde "otra lógica". Esto es importante señalarlo, pues incumbe tanto al sentido del concepto paradoja como a muchos otros aspectos. Por eso entendemos que la paradoja adquiere otro sentido en el contexto maya-zapatista y goza de bastante preferencia y prestigio en su discurso, no sólo porque como hemos reiterado hasta aquí, se ajusta a su modo holístico de entender la realidad, sino también por la importancia del diálogo, el acuerdo, el consenso, la armonización de contrarios, la conciliación y la resolución de conflictos de formas no violentas, restitutivas, crítico-constructivas y, en definitiva, nosótricas. Hay que destacar como excepción el tratamiento privilegiado que la paradoja ha obtenido en la literatura, no sólo zapatista, sino occidental, donde la paradoja se nos relata en numerosos ejemplos como metáfora, trama, simbolismo situación concreta, dada su importancia para entender/sentir lo que se consideran "condiciones esenciales" de lo vital y lo humano.

Desde su perspectiva, los zapatistas nos han enseñado algunos ejemplos de paradojas que escapan a esas definiciones de diccionario y se han convertido en fórmulas definidoras o definatorias de algunos de sus postulados más populares. El "**mandar obedeciendo**" en el ámbito del poder y el "**enseñar aprendiendo**" en el ámbito del saber o, (en un sentido más metodológico), el "caminar preguntando", son algunas de estas fórmulas que ejemplifican mejor la paradoja entendida desde el punto de vista maya-zapatista obteniendo así más trascendencia para este trabajo y haciéndose más reconocibles desde su idiosincrasia cultural.

⁵⁰ **Concepto de paradoja** en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en Internet: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=paradoja

El “mandar obedeciendo” y el “enseñar aprendiendo” son, en efecto, fórmulas paradójicas, circulares, o mejor, espirales, que como el caparazón de los caracoles lanzan su voz desde el interior del zapatismo al mundo. Son formas que escapan a la oposición de los contrarios, rechazando la unidireccionalidad y abriéndose a la multidireccionalidad y el intersubjetivismo, por medio de una fórmula invertible y, si se admite el juego de palabras, “incontrovertible”. Por eso pueden formularse también al revés, sin que con la inversión se resienta, ni su sentido, ni su significado. Porque eso, “obedecer mandando” es lo que hacen las autoridades al obedecer los acuerdos de la asamblea y adquirir el encargo de implementarlas en la comunidad que manda, y aprender enseñando es lo que ha hecho el movimiento zapatista desde antes de su aparición pública hasta hoy y es lo que hacen los promotores al convertirse en alumnos de los capacitadores para implementar después esas “enseñanzas del enseñar” en sus aulas comunitarias.

Ambas fórmulas paradójicas de poder y de saber nos muestran no sólo la filosofía que anima la organización del poder y el saber en el ámbito maya-zapatista sino que son la declaración de toda una metodología epistemológica y política. Por eso se puede decir que ambas fórmulas impregnan y condensan todas las manifestaciones organizativas, filosóficas, políticas, educativas, etc., que los zapatistas nos enseñan en sus Declaraciones, Comunicados y también en entrevistas periodísticas, encuentros con la sociedad civil nacional e internacional, y en definitiva en todas sus manifestaciones públicas. Estas manifestaciones, estos discursos, son los que analizaremos con más detenimiento en el capítulo VII.

4.1.1. El enseñar aprendiendo, el mandar obedeciendo y el caminar preguntando, un esbozo de “genealogía” del movimiento zapatista.

Hay además otros aspectos que nos revelan esas dos fórmulas paradójicas y paradigmáticas. Por un lado el “sustrato pedagógico” del movimiento zapatista, que ya destacamos al remarcar el carácter nosótrico y nosotrificador del zapatismo y en el que abundaremos más adelante, y por otro, cómo este movimiento se ha ido constituyendo en un constante aprender enseñando y enseñar aprendiendo gracias a su metodología política (mandar obedeciendo) y pedagógica (caminar preguntando).

En relación con el carácter “constitutivo” de estas paradojas, se pueden destacar tres momentos que creemos fundamentales y fundacionales en la conformación de lo que hoy entendemos como movimiento zapatista, es decir, que lo caracterizan como un movimiento de mandar obedeciendo, caminar preguntando y enseñar aprendiendo.⁵¹

El primer momento fundacional estaría representado, por el Primer Congreso Indígena que se reunió en San Cristóbal de las Casas en 1974 y que, como ya dijimos en el punto 1.1.1, del capítulo anterior, significó no sólo el primer encuentro de los cuatro pueblos lingüísticos que componen hoy el zapatismo (tzeltales, tzotziles, tojolabales y choles), sino la primera puesta en común de una visión conjunta de las problemáticas y los objetivos que después han sido reasumidos y resignificados por el movimiento zapatista. En este primer momento se puede ver la influencia que tuvo la diócesis de San Cristóbal, en la recuperación de las estructuras supracomunitarias que luego aprovechó el zapatismo, pues

⁵¹ Un análisis que sustenta este puede verse en los trabajos de Gloria Muñoz Ramírez; **20 y 10: El fuego y la palabra**, Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires, 2004, y de Antonio García de León, **La vuelta del Katún. Chiapas a veinte años del Primer Congreso Indígena**, Revista Chiapas, núm. 1, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM y Ediciones Era, México, 1995.

con los postulados de la Teología de la Liberación y sus Comunidades Eclesiales de Base, logró articular el embrión organizativo y crítico que años más tarde eclosionaría en la preparación del levantamiento zapatista. Este contacto ha sido ampliamente reconocido por los zapatistas y por los analistas del zapatismo, aunque el movimiento de lucha política y territorial que ahora conocemos, no reivindique ninguna adscripción religiosa concreta. (Quizá, precisamente porque durante ese periodo y hasta hoy, la introducción de todo tipo de religiones cristianas en la zona zapatista se relaciona con tácticas y estrategias de guerra de baja intensidad o intentos de dividir).

El segundo momento “fundacional” es el que se produce diez años después, en 1984, con la entrada en la Selva Lacandona de un grupo de revolucionarios que, siguiendo la teoría del foco guevariano, llegaron con la misión de conformar una guerrilla. Este reducido grupo de personas, entre las que se encontraba el Sub-Comandante Marcos, con una mentalidad marxista más o menos ortodoxa, más o menos abierta y atenta, aprendieron que si querían involucrar a las comunidades en una lucha de liberación como las que se estaban dirimiendo en ese momento en Centroamérica, debían seguir su modo, su metodología, la del mandar obedeciendo, y no la de la teoría política y militar en la que ese pequeño grupo revolucionario, había creído hasta entonces.⁵²

El tercer momento sería el de la inauguración de los Caracoles en agosto de 2003, porque supusieron el reconocimiento de la necesidad de una reorganización a la luz de los

⁵² El Sub-Comandante Marcos lo explica así en la **Sexta Declaración de la Selva Lacandona**: “Y entonces nuestra pequeña historia es que nos cansamos de la explotación que nos hacían los poderosos y pues nos organizamos para defendernos y para luchar por la justicia. Al principio no somos muchos, apenas unos cuantos andamos de un lado a otro, hablando y escuchando a otras personas como nosotros. Eso hicimos muchos años y lo hicimos en secreto, o sea sin hacer bulla. O sea que juntamos nuestra fuerza en silencio. Tardamos como 10 años así, y ya luego pues nos crecimos y pues ya éramos muchos miles. Entonces nos preparamos bien con la política y las armas y de repente, cuando los ricos están echando fiesta de año nuevo, pues les caímos en sus ciudades y ahí nomás las tomamos, y les dejamos dicho a todos que aquí estamos, que nos tienen que tomar en cuenta”.

<http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/selva.htm>

acontecimientos y las aspiraciones. Los Municipios Autónomos fueron fundados en 1998 y desde antes habían venido organizándose creciendo y asumiendo un papel cada vez más protagónico. La decisión de crear los Caracoles surgiría luego de un largo ejercicio de análisis crítico y autocrítico sobre cómo habían funcionado hasta entonces los Municipios Autónomos y los Aguascalientes, los problemas que habían enfrentado y su relación con la sociedad civil mexicana e internacional.⁵³

A la vista de estos tres momentos “fundacionales”, si tuviéramos que hacer la “genealogía” del movimiento zapatista, la organizaríamos argumentalmente en torno a estos tres momentos del enseñar aprendiendo o el aprender enseñando, con su metodología del caminar preguntando y el mandar obedeciendo. Es decir, el zapatismo se funda, se refunda y se explica por la confluencia de mutuos aprendizajes, en el espacio de encuentro entre los saberes comunitarios con otros saberes ajenos que éstos incorporan y logran proyectar bajo un nuevo prisma. Así, primero, las comunidades se encuentran con la teología de la liberación y las Comunidades Eclesiales de Base, dando como resultado una nueva conciencia de su problemática común y utilizando los medios organizativos que se

⁵³ El Sub-Comandante Marcos lo explica así en la Sexta **Declaración de la Selva Lacandona**: “Este modo de gobierno autónomo no es inventado así nomás por el EZLN, sino que viene de varios siglos de resistencia indígena y de la propia experiencia zapatista, y es como el autogobierno de las comunidades. O sea que no es que viene alguien de afuera a gobernar, sino que los mismos pueblos deciden, de entre ellos, quién y cómo gobierna, y si no obedece pues lo quitan. O sea que si el que manda no obedece al pueblo, lo corretean, se sale de autoridad y entra otro.

Pero entonces vimos que los municipios autónomos no estaban parejos, sino que había unos que estaban más avanzados y tenían más apoyos de la sociedad civil, y otros estaban más abandonados. O sea que faltaba organizar para que fuera más parejo. Y también vimos que el EZLN con su parte político-militar se estaba metiendo en las decisiones que le tocaban a las autoridades democráticas, como quien dice “civiles”. Y aquí el problema es que la parte político-militar del EZLN no es democrática, porque es un ejército, y vimos que no está bien eso de que está arriba lo militar y abajo lo democrático, porque no debe de ser que lo que es democrático se decida militarmente, sino que debe ser al revés: o sea que arriba lo político democrático mandando y abajo lo militar obedeciendo. O tal vez es mejor que nada abajo sino que puro planito todo, sin militar, y por eso los zapatistas son soldados para que no haya soldados. Bueno, pero entonces, de este problema, lo que hicimos fue empezar a separar lo que es político-militar de lo que son las formas de organización autónomas y democráticas de las comunidades zapatistas. Y así, acciones y decisiones que antes hacía y tomaba el EZLN, pues se fueron pasando poco a poco a las autoridades elegidas democráticamente en los pueblos”. <http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/selva.htm>

promueven en ese tiempo. Después, las comunidades se encuentran con las ideas marxistas de liberación nacional y el núcleo inicial de guerrilleros, que sientan las bases de la organización político-militar, pero mediadas, “corregidas” o “vigiladas” por el mandar obedeciendo. (Por cierto de este doble encuentro católico-guerrillero emanan los nombres bíblicos de algunas comunidades y Comandantes del EZLN). Y por último, a partir de 1994, las comunidades se encuentran con un nuevo aprendizaje, el de la experiencia de relación, colaboración y cooperación con la sociedad civil nacional e internacional, que les hace replantearse de nuevo, en 2003, esa estructura político-militar. En esos tres momentos o experiencias educativas, de encuentro, entre otras muchas quizá menos “fundacionales”, las comunidades aportan “su modo”, el del mandar obedeciendo, a la vez que aprenden los “modos” ajenos (de la liberación cristiana y marxista, o de la cooperación nacional e internacional). Así aprenden de y enseñan a, caminan preguntando con todos estos saberes propios y ajenos, y van fundando lo que les permite, tanto a unos como a otros, reacomodarse y readaptarse entre sí dentro del modo comunitario nosótrico y zapatista. Es decir, el zapatismo evoluciona, se funda y refunda en el espacio de encuentro entre saberes donde las comunidades dan y reciben, generando una especie de espiral de refundación continua muy conveniente para la resistencia.

Obsérvese que esta forma de aprendizaje parte de la premisa, si se quiere, paradójica, del no-saber que señalaba Halloway en la cita que hemos recogido de su libro *Cambiar el mundo sin tomar el poder* (2002). En ese enseñar aprendiendo, en ese reconocimiento de que “nadie sabe más que nadie, sino que todos aprendemos de todos”, como diría Paolo Freire, es donde se cimenta su metodología práctica epistemológica y política del caminar preguntando y mandar obedeciendo. De modo que el “principio de

incertidumbre”, el reconocimiento del no-saber, entender mandar como obedecer, enseñar como aprender, caminar como preguntar, no resulta paralizante, sino que es la base paradójica de la experiencia espiral que anima la búsqueda nosótrica del conocimiento, la dignidad y el equilibrio social.

Estas experiencias de aprendizaje mutuo, entre la sabiduría de las comunidades y las que se les aproximan en diálogo y encuentro horizontal y en interacción mutua, constituyen, desde nuestro punto de vista, las “ecuaciones” y “espirales” que hacen posible el movimiento zapatista tal como lo conocemos hoy. Todos estos reacomodos y readaptaciones, toda esta metodología del “caminar preguntando”, “enseñar aprendiendo” y “mandar obedeciendo”, pueden parecer paradójicos “desde fuera”, pero son tremendamente coherentes y compactos en su concepción y en su resolución.

De hecho, estas experiencias históricas, políticas y pedagógicas que han caracterizado, desde nuestro punto de vista de un modo constitutivo al movimiento zapatista, es lo que hace que veamos ese “sustrato pedagógico” que impregna toda su política, todo su pensamiento, todo su accionar.

Además, estas experiencias educativas hacen que la noción de “experiencia” adquiera una especial relevancia en el campo pedagógico. Especialmente, en un contexto como este de “espacios sitiados y situados” que, en palabras de Marisa Belausteguigoitia, son “zonas marcadas por prácticas pedagógicas que favorecen la autonomía y la simbolización de la experiencia propia y su traducción a lenguajes colectivos” (Belausteguigoitia, 2009: 1). Como ella señala en el mismo ensayo, esta noción de experiencia que retoma de Joan W. Scott:

Subraya el carácter político y discursivo de todo acto educativo, sobre todo el que se relaciona con la acumulación de una experiencia, no como un saber que adquiere

autoridad al ser vivenciado directamente, sino como un conjunto de prácticas inscritas históricamente y que constituyen a los individuos como sujetos de un saber que los posiciona políticamente. La experiencia pedagógica sería definida desde esta apreciación como el conjunto de operaciones que administran un conocimiento situado en un contexto donde las relaciones entre los sujetos y las prácticas no son ni naturales ni transparentes sino inscritas en complejos y cambiantes procesos discursivos (Belausteguigoitia, 2009: 2).

Con todo esto, no cerramos aquí este importante aspecto metodológico y político-epistemológico de las expresiones paradójicas más conocidas del movimiento zapatista, sino que suspendemos su desarrollo hasta el apartado 5 de este capítulo y volveremos sobre ellas a lo largo de lo que nos resta por investigar, preguntar y analizar en nuestra tesis.

4.1.2. Los aspectos críticos y autocríticos del NOSOTROS.

A continuación vamos a tratar de plantear esos aspectos que creemos nodales para entender cómo superan los zapatistas las contradicciones aparentemente no resueltas que señalábamos más arriba. Se trata de esos aspectos, momentos o circunstancias donde aflora la “individualidad”, como son ciertos castigos o sanciones, la discriminación de la mujer, las leves diferencias económicas, el peso de las costumbres. Vamos a centrarnos especialmente en la cuestión de la mujer zapatista, pues los otros aspectos ya los hemos tratado en los apartados 3.7.2 (castigo), 3.7.4 (espíritu crítico y autocrítico) del capítulo anterior, y porque en el nuevo tratamiento que se da a la mujer zapatista se pone en evidencia que la revisión de las tradiciones tiene relación directa con ese espíritu crítico, inclusivo y autocrítico que busca siempre, aunque no siempre lo logre, la armonización del grupo nosótrico.

En cuanto a la cuestión de los castigos, podemos añadir ahora que, estos, se aplicaban tradicionalmente en las comunidades antes del levantamiento zapatista con un sentido en cierto modo punitivo, tal como se sigue haciendo en las comunidades no zapatistas en la actualidad. Las infracciones leves, como borracheras o pequeños hurtos, se castigaban y en algunos casos todavía se castigan encerrando al infractor en el “bote”, en una pequeña cabaña a modo de celda o cárcel. Dependiendo del delito y de la celeridad de la comunidad para reunirse en asamblea y dirimir el asunto, estos infractores pueden pasar más o menos tiempo encerrados, en cualquier caso, la sanción nunca se reduce y mucho menos se resuelve con esto. La justicia sólo “tiene lugar” o sucede en el momento en que la comunidad se reúne para tratar el asunto en presencia del infractor y de los perjudicados por la infracción, mediante el careo o mediante las técnicas de resolución de conflictos como la pacificación o el regreso del corazón de las que hablaba Antonio Paoli para el caso de la comunidad lingüística tzeltal.

De todos modos, el movimiento zapatista, con su impulso crítico, reflexivo y pedagógico ha significado una revisión de todas aquellas tradiciones consideradas injustas, desequilibrantes del conjunto nosótrico o abiertamente antinosótricas. Por eso podemos detectar que las diferencias económicas se aprecian de un modo mucho más marcado en aquellas comunidades indígenas no zapatistas que han aceptado las ayudas del gobierno, con sus programas de ayuda alimentaria, de materiales de construcción, de energía, etc., del mismo modo que las manifestaciones machistas y tradicionalistas se notan más en las comunidades no zapatistas que en las zapatistas, o en donde conviven ambas.

4.1.3. La mujer en el ámbito nosótrico zapatista.

Además de lo que dijimos en el apartado 3.7.4 del capítulo V, a cerca de la problemática y las dificultades de la inserción de la mujer en el conjunto nosótrico y en relación a cómo éste, trata de resolver y superar esos problemas y dificultades mediante la crítica y la autocrítica y todas las técnicas o ritos de armonización ya señalados, Mágina Millán, en su ensayo *“Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas”*⁵⁴, ha identificado dos procesos fundamentales que el zapatismo ha logrado visibilizar desde su aparición pública el 1º de enero de 1994. Primero, dar voz a las mujeres (“proceso que esta autora denomina “de autoconstitución del sujeto femenino”), por la incorporación masiva de mujeres al EZLN desde su inicio. Mujeres como la Mayor Ana María o las Capitanas Elisa, Laura y tantas otras que han colaborado como sus compañeros masculinos en la construcción de la organización político-militar, así como todas esas mujeres anónimas, que desde las instancias políticas, sanitarias, educativas o agroproductivas, han incrementado su voz y participación a partir del levantamiento zapatista en las instancias políticas, sanitarias, educativas del movimiento. Simultáneamente, como un segundo proceso que la autora denomina “de construcción de una nueva política”, por la promulgación de la Ley de las Mujeres en la Primera Declaración de la Selva Lacandona, que representa la “punta del iceberg” de “un profundo proceso de incorporación de las mujeres indígenas en la gestión política de sus comunidades” (Millán, 2005: 90). Esta Ley de la Mujer norma y de paso da voz, reivindica o visibiliza, desde el primer momento del alzamiento zapatista, los derechos

⁵⁴ En Belausteguigoitia Marisa y Leñero, Martha, **“Fronteras y cruces: Cartografía de escenarios culturales latinoamericanos”**, UNAM, PUEG, México, 2005, pp. 85-99.

de las mujeres en diversos aspectos: el derecho a la participación política y a los cargos dentro de la comunidad, así como los derechos de acceso al trabajo, a la educación, a la salud, a la integridad física y a decidir sobre su propio cuerpo.

Pero la Ley de las Mujeres no salió de repente, sino que fue el producto de un largo proceso que arranca de los años setenta, cuando en el marco de las luchas sociales chiapanecas y en torno a la labor de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), se forman grupos de mujeres (artesanas, cristianas) y en torno a la labor de otras organizaciones como las que señala Millán en su artículo. Entre otras: la Organización Independiente de Mujeres Indígenas, las Mujeres de Motozintla, Margaritas, Ocosingo, Jiquipilas... Años más tarde, surgieron el Grupo de mujeres de San Cristóbal, el Centro de investigación y Acción para la Mujer y, a partir del conflicto, organizaciones como la Coordinación de ONG en Apoyo a la Paz, CONPAZ, que, desde San Cristóbal de las Casas, apoyan a las comunidades y organizaciones de mujeres con un enfoque de género.

Además, la preparación de la Ley, tuvo una etapa previa de discusión siguiendo los procedimientos zapatistas, como recoge Millán en su artículo:

(...) cuenta la Comandante Susana, responsable de esa consulta, que para elaborar la Ley Revolucionara de Mujeres visitó muchas comunidades, platicó con las mujeres y se pusieron a pensar en qué es lo que querían pues su situación no era la justa, y después esas mujeres platicaron con otras, y de ahí salió la Ley (Millán, 2005: 93).

La Ley es resultado, por tanto, de una mirada colectiva que, con sentido crítico, cuestiona y reelabora la tradición en la medida en que ésta contiene aspectos de marginación, sumisión e injusticia, en este caso, para las mujeres.

Esta visión crítica o autocrítica, de cuestionamiento de tradiciones injustas, se muestra muy bien en otro testimonio recogido también en este ensayo, que está tomado de

un Encuentro-Taller realizado en San Cristóbal de las Casas que se denominó: “*Los derechos de las mujeres en nuestras costumbres y tradiciones*”. Allí una mujer dice:

En las comunidades a veces nos obligan a casarnos; a veces cambian a las mujeres por una vaca. No es justo lo que nos hacen, nos maltratan al casarnos a la fuerza. Deben respetar la decisión de las hijas y el casamiento debe ser con la pura voluntad de la pareja. Cuando una mujer no es su gusto casarse, hay pleito y el hombre más fácil maltrata a la mujer. Los culpables son los papás por casarla a la fuerza, es parte de nuestra costumbre. (...) El marido, los hijos, el papá, la mamá, el suegro o la suegra, los cuñados, no nos pueden maltratar ni golpear, tampoco los policías ni los soldados ni ninguna otra persona (...) Es importante que las mujeres nos apoyemos (Millán, 2005: 95).

Vuelve a certificarse aquí el hecho de que la tradición no es considerada ni por la cultura del NOSOTROS, ni por el zapatismo como movimiento político, ni por las mujeres como víctimas de algunos de sus aspectos injustos, como algo inmóvil que hay que aceptar tal y como está. Antes al contrario, como ya hemos dicho, consideran que las tradiciones se defienden y se afirman cambiándolas, adaptándolas y redefiniéndolas constantemente.

No obstante es verdad que toda esta nueva situación que se está articulando para la mujer zapatista parte del hecho paradójico de que su visibilidad haya tenido que pasar por su incorporación primero a la parte militar del movimiento zapatista y poco a poco a la gestión de los municipios autónomos y las Juntas de Buen Gobierno, antes que al reconocimiento de su situación de marginalidad e injusticia en el seno de las propias familias. Pero este es un hecho y un proceso, que evidencia también el carácter pedagógico del movimiento zapatista, su capacidad de influencia en muchos ámbitos y sectores de su estructura social, más cerrados a innovaciones antes del levantamiento.

Pero además, hay otro aspecto problemático que cerca u obstaculiza estos cambios. Obstáculos que el movimiento zapatista y la iniciativa de las mujeres han logrado visibilizar y denunciar. Nos referimos a lo que Mágina Millán señala con estas palabras:

La participación y transformación de las mujeres ocurre muchas veces en contra de su familia-pareja, al tiempo que en contra de la Ley, las autoridades y el gobierno y, como ellas mismas lo plantean, incluso contra ellas mismas, su educación, su manera de entenderse (Millán, 2005: 98).

Consideramos que estas son problemáticas complejas, más o menos paradójicas, que deben tenerse muy en cuenta cuando desde el feminismo eurocéntrico o desde cualquier postulado se hacen manifestaciones de “impaciencia” frente a la lentitud o profundidad de estos cambios. Baste reconocer también los problemas de sexismo que vivimos en las sociedades occidentales aparentemente menos apegadas a tradiciones.

Todas estas consideraciones sobre los estudios de género en el movimiento zapatista, nos llevan a reconsiderar un aspecto del NOSOTROS que habíamos obviado, por habernos centrado en la explicación sociolingüística de Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli y nos llevan a preguntarnos si las mujeres están o no están incluidas en el NOSOTROS sobre todo en los contextos de las familias y las comunidades, pues en el movimiento zapatista, creemos que Mágina Millán nos ha ayudado a esclarecerlo.

Carlos Lenkersdorf, desde un enfoque lingüístico nos dice que la lengua tojolabal es inclusiva, porque no distingue lo masculino y lo femenino en su estructura gramatical. También admite que tal inclusividad de la lengua “no quiere decir que el comportamiento, en todas las situaciones, siempre va de acuerdo con el hecho impresionante del idioma” (Lenkersdorf, 2002: 151). Además, en una conferencia a cerca de las mujeres tojolabales y el arte, comenta:

Por estar siempre en su casa o en sus alrededores, incluyendo los trabajos en la milpa, muchos dicen que las mujeres están amarradas a la casa y carecen de libertad para desarrollar sus capacidades de mujer. No negamos que su vida se desarrolla alrededor de la casa, pero su creatividad es el arte de educación que, en última instancia es la creación de la sociedad tojolabal, de mantenerla y de cuidarla. Son, pues, las madres que producen esta sociedad indígena que se ha mantenido por los siglos. De este modo, las madres tojolabales no sólo son educadoras de sus hijas e hijos sino, por serlo son las artistas

constructoras de una sociedad que crea una obra que Occidente desconoce y no se ha interesado aprender. Ahora bien, con la existencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), se abrieron otras posibilidades para el trabajo de las mujeres que muestran su capacidad y flexibilidad para otras obras que, sin embargo, las hacen precisamente para reforzar lo que han hecho o estaban haciendo en las comunidades. No nos parece acertado contrastar las dos obras. Las comunidades saben que en la montaña hay hermanas y hermanos que las defienden. Y las alzadas en las montañas saben que en las comunidades se realizan actividades que complementan los trabajos en la montaña y que alimentan a los alzados. Hay, pues, respeto mutuo.⁵⁵

Estos comentarios de Carlos Lenkersdorf, desde su experiencia de estudio y convivencia con los tojolabales, nos llevan a replantearnos nuestra pregunta porque, desde una perspectiva lingüística y nosótrica, no existiría tal separación entre NOSOTRAS y NOSOTROS. Y, por tanto, no habría tal cuestionamiento respecto a la ubicación del NOSOTRAS en el NOSOTROS más que cuando la tradición o la distribución de funciones implican algún tipo de injusticia, desconsideración o falta de respeto hacia las mujeres. Si esta injusticia o discriminación no se produce, o no se concibe, el NOSOTRAS estaría incluido inseparablemente en el NOSOTROS (no sólo en la “república ideal” de la lengua sino también en lo social). Por tanto, habría que hacer una aclaración a la traducción del “tik” tojolabal y tzeltal por “NOSOTROS” y no por “NOSOTRAS-OS”, como sería más adecuado para el caso de una estructura gramatical inclusiva. Nosotros creemos que hay que entender tal traducción por el uso que se hace del genérico en español, que es masculino, y no como “excluyente en sí misma” de lo femenino. Es más, cuando Lenkersdorf pretende ir más allá en cuanto a la inclusividad de las mujeres en el NOSOTROS, asegurando que ellas son las constructoras, mantenedoras y educadoras del NOSOTROS, hay quien puede ver este papel como un reforzamiento de su condición tradicional de madres, encargadas, junto al grupo nosótrico, de los hijos-as, e instaladas en

⁵⁵ Lenkersdorf, Carlos, MUJERES INDÍGENAS EN EL ARTE, Conferencia pronunciada el 10/03/06 en Tuxtla Gutierrez.

el “corazón” de ese lugar de refugio frente al exterior que sería la casa, y que les habría situado más al margen de su propia sociedad y de la sociedad occidental, del uso de la lengua española y de la alfabetización y, en definitiva, más al margen de la “inclusividad” que a los varones. O como si las mujeres, “gracias” a su exclusión, hubiesen podido representar mejor su función de “lugar de refugio” donde han podido preservarse los principios culturales del NOSOTROS, con lo cual, la paradoja de inclusión-exclusión, parece no tener resolución.

Desde nuestra visión, consideramos que el espacio de la casa, las labores como madre y esposa, sus funciones restringidas a lo considerado tradicionalmente “femenino”, siguen siendo preeminentes para la mayoría de mujeres maya-zapatistas, aunque esta preeminencia se pueda interpretar con el sentido que les da Carlos Lenkersdorf. No obstante y precisamente, en el contexto del zapatismo como movimiento de lucha y resistencia, las mujeres han ocupado y ocupan un espacio cada vez más protagónico fuera del hogar, lo que sin duda está repercutiendo en su posición dentro de las familias y las comunidades. Así se observa, no sólo en el caso de las mujeres insurgentes sino, sobre todo a partir de la remodelación de los municipios autónomos tras la creación de las Juntas de Buen Gobierno y los Caracoles (2003), en las que se aprecia un crecimiento de la incorporación de las mujeres a las tareas de gestión en lo político y de participación en talleres y proyectos agroproductivos, de salud y de educación.

En este sentido, como señalamos en el apartado 3.7.4 del capítulo anterior, según observadores del papel de las Juntas de Buen Gobierno zapatistas:

La integración de mujeres va en aumento después de la autocrítica hecha por el vocero del EZLN sobre la escasa participación femenina en el primer año de las Juntas; además, se observó la presencia de muchos jóvenes en las tareas de gobierno. Sin embargo, se informó sobre la consideración especial de que gozan los ancianos en las comunidades,

en muchas de las cuales se agrupan como Principales o Consejos de Ancianos, en los que también participan mujeres.⁵⁶

En nuestra experiencia personal en la capacitación de promotores-as de educación (2002), una de las cuestiones que más nos impactó, fue contemplar el salón de clases con muchas mujeres jóvenes participando en igualdad de condiciones con sus compañeros. Quizá porque su papel se sigue asociando, como se hacía tradicionalmente, a la salud y la educación, pero no dudamos que esta dinámica de incorporación de la mujer fuera de la casa, en un plano de igualdad más equitativo y por tanto nosótrico, se está fomentando especialmente desde el movimiento zapatista y particularmente desde su sistema educativo.

No sé si respondemos con esto a la inquietud que desde los estudios de género está abierta en torno a estas cuestiones. Nos parece, en cualquier caso, que esa “otra lógica” del NOSOTROS (con sus procedimientos del emparejamiento –de los que hablaremos más adelante-, la complementariedad, la coordinación, la cooperación, el antimonismo, el mandar obedeciendo, el enseñar aprendiendo, el caminar preguntando, el sentido crítico y autocrítico) resulta difícil de explicar y entender en el contexto de la sociedad occidental que desde algunos ángulos y ámbitos mira los procedimientos maya-zapatistas como insertos en lo que califica como “consuetudinario”, referido a los “usos y costumbres” o a las “tradiciones”, cuando en su propio contexto, pese a las aperturas y logros de la lucha feminista, el sexismo sigue siendo “como el aire que se respira”: invisible pero presente y, a veces, asfixiante.

⁵⁶ **Balance de las Juntas de Buen Gobierno. Chiapas y las alternativas zapatistas, Parte 1**, Misión de Observación del Grupo Paz con Democracia (Introducción), 19 de abril de 2005.
http://www.lajornadausa.com/Balance_Juntas_Buen_Gobierno.htm

4.2. El NOSOTROS: ¿otro tipo de sociedad disciplinaria?

Para finalizar este apartado queremos volver al inicio, a las paradojas de la sociedad disciplinaria, y preguntarnos aquí en qué sentido, la sociedad nosótrica zapatista escapa a esta consideración, dado que la presencia ubicua del NOSOTROS, puede ser interpretada también como otro modo de disciplinar y sujetar al sujeto. En efecto, su poder normador, su comunitarismo vigilante, su constante apelación al consenso, el diálogo, la escucha, la conciliación, el equilibrio, la armonía, etc., ¿podría interpretarse como una constante limitación, mordaza, control y vigilancia sobre el propio sujeto? De modo que, ¿podríamos decir que la sociedad nosótrica es también, en sentido estricto, una “sociedad disciplinaria” y preguntarnos, desde esta perspectiva, qué sería, entonces, lo que diferencia una sociedad disciplinaria de la otra? Consideramos inicialmente contestadas algunas de estas preguntas en el capítulo V, al explicar la noción plural e intersubjetiva de sujeto y la naturaleza nosótrica de esa sujeción a lo comunitario a través de todas las prácticas que hemos denominado, siguiendo a Carlos Lenkersdorf, “del NOSOTROS” y que nos indican una concepción muy diferente de lo “disciplinario”, pero ahora podemos decir un poco más.

Michel Foucault, a la hora de caracterizar los conceptos fundamentales que necesitaba para su análisis, ha tenido que esclarecer de un modo muy preciso y minucioso, entre otras, sus nociones de poder y saber, y desentrañar las relaciones entre ambos ámbitos aparentemente separados. Como decía Michel Foucault en el contexto de su microfísica del poder, éste no es concebible ni como privilegio ni como propiedad. Lo mismo ocurre en la concepción maya-zapatista, donde el poder o el cargo no es un título que ostentar o un privilegio que disfrutar, sino un trabajo, un servicio, un mandato que realizar a partir del

consenso que establece la asamblea comunitaria o supracomunitaria. El mandar obedeciendo resulta, por tanto, crucial para entender el NOSOTROS, para entender el concepto y la metodología de autoridad y de poder, que se tiene y se practica en las comunidades y sus Juntas de Buen Gobierno. Pero también hemos necesitado aclarar muchos otros conceptos y, por eso, analizamos en el capítulo anterior todas las “prácticas del NOSOTROS” que pudimos rastrear en los trabajos de Carlos Lenkersdorf. De ahí que sustituyéramos la palabra “poder” por la palabra “consenso” para “traducir” las “tecnologías del yo” en las “prácticas del NOSOTROS”. Pero además se nos hacía necesario definir otros conceptos que constituyen esas prácticas. Es lo que hicimos en ese apartado (V.3), al explicar, de la mano de Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli, lo que se entiende, desde la perspectiva maya-zapatista, por nociones como sujeto (3.1); escucha (3.3) consenso (3.4), autoridad (3.4.1), comportamiento modélico (3.7.1.) justicia (3.7.2), trabajo (3.7.3), respeto, pacificación, tolerancia, regreso del corazón (3.7.5), libertad, sociedad justa o buena vida (3.7.6). Por tanto, no vamos a volver ahora sobre todo ello, pero baste recordar que los individuos que nacen y se desarrollan en un contexto nosótrico no tienen dificultad de moverse en dicho conjunto de un modo que diluye naturalmente las fronteras, tan marcadas para nosotros, entre el yo y el NOSOTROS, entre la libertad individual y la colectiva, entre lo “interior” y lo “exterior”, entre el NOSOTRAS y el NOSOTROS, etc., etc. Todas estas diferentes concepciones son las que califican de modos radicalmente distintos el aspecto “disciplinario” que pueda contener el NOSOTROS, y permiten la armonización entre lo individual y lo social, que en el contexto maya-zapatista, no son contrarios, sino que son intersubjetivamente complementarios, coordinados, emparejados, orgánicos y buscan un mismo ideal individual, social o comunitario e

incluso cósmico: el jlekilatik (traducido como “liberación” o “sociedad justa”) de los tojolabales, o el lekil cuxlejal (traducido como “buena vida”) de los tzeltales.

Además de las relaciones de poder y su relación con todas esas concepciones tan radicalmente distintas, con todos esos conceptos tan diversos, en el anterior capítulo, buscando contrastar las diferentes concepciones del sujeto occidental y maya-zapatista, acabamos centrándonos o confluyendo en el ámbito de la epistemología. Con este “viaje” o viraje teórico-conceptual y analítico-metodológico estábamos evidenciando un hecho que Michel Foucault ha destacado como pocos autores a lo largo de su extensa e intensa obra. El hecho de que saber y poder, de modos conscientes o inconscientes, serviles o instrumentales, van de la mano, se necesitan mutuamente y tienen vínculos (a veces “inconfesables”) que han servido para retroalimentarse y transformarse entre sí. Pero con esto no queremos caer en una de las “trampas” que señala el posmodernismo y que nos recuerda Judith Butler cuando sostiene

Si uno de los puntos asociados con el postmodernismo es que el punto de partida epistemológico es inadecuado en filosofía, entonces no debería ser una cuestión de sujetos que dicen conocer y teorizar bajo el signo de lo postmoderno, enfrentados a otros sujetos que dicen conocer y teorizar bajo el signo de lo moderno (Butler, 2001: 18-19).

Parfraseando a Butler, nosotros no queremos reducir estas alusiones a lo epistemológico en el hecho de enfrentar el sujeto occidental a otros sujetos que dicen conocer (no teorizar) bajo el signo de lo nosótrico.

No vamos a abundar en ello en un sentido filosófico porque no es nuestro tema, pero nos parece que el esclarecimiento de la epistemología maya-zapatista, que para nosotros está siendo más bien un “punto de llegada”, aunque no haya sido formulada por los propios zapatistas, puede contribuir en una doble dirección que interesa mucho a este trabajo. Por un lado, como ya hemos señalado, nos ha servido y nos servirá, para ubicar y

definir (sin tratar de fijar o categorizar), las bases epistemológicas de lo que estamos denominando la “filosofía educativa maya-zapatista”. Por otro lado, consideramos que es crucial para entender en su contexto y radicalidad cultural, no sólo la educación sino las aportaciones socio-políticas, jurídicas, sanitarias, ecológicas, éticas, culturales, etc., del movimiento zapatista que, como también hemos señalado, tienen un componente pedagógico que impregna todos los órdenes.

Pues bien, nosotros consideramos que estas relaciones entre poder y saber también condicionan radicalmente la epistemología maya-zapatista. Como intentaremos explicar en el apartado siguiente, el saber marca o delimita la propia concepción del poder, al tratarse de un saber social, relacional, coordinado, intersubjetivo, crítico, autorreflexivo, holístico, corporeizado, biocéntrico, que sabe escuchar, que busca el consenso y que trasciende lo humano hasta alcanzar lo orgánico y lo cósmico. Más allá del contraste entre cultura de sí (cerrada) y cultura del NOSOTROS (abierta), nos interesa destacar la diferencia epistemológica en que se fundamenta su concepción y conocimiento del mundo, para tener en cuenta aspectos que la sensibilidad occidental abandonó o no ejercita (como la escucha, el consenso, el mandar obedeciendo, las prácticas de socialización familiar y comunitaria), en su idea de educación.

En este marco, la acción nosótrica y nosotrificadora, no se concibe como una disciplina impuesta por alguien para algo, sino por todos y para todos, de tal modo que desaparecen todas esas tensiones, paradojas, servidumbres, dominaciones y sumisiones que nos relata magistralmente Michel Foucault para el caso de la sociedad disciplinaria occidental y su “cultura de sí”. Lo cual no quiere decir que los individuos, en el contexto de la sociedad nosótrica y el movimiento zapatista, no se hallen sometidos a disciplinas, pero

no en un sentido de cultivo personal, disciplinario, penitenciario o panóptico como el que retrata Foucault, sino en un sentido de normalización o socialización nosótrica y para la nosotricación de los sujetos, es decir, de sujeción de los sujetos a través de todas esas “prácticas del NOSOTROS” de las que ya hemos hablado.

Dicho de otro modo, “el ojo panóptico que lo ve todo”, que “todo lo disciplina”, no es ni el “ojo de Dios” de la sociedad medieval o las sociedades teocráticas, ni el “ojo del Estado”, con toda su cohorte de “profesionales de la normalización y de la frontera” que perduran en las sociedades “modernas” o actuales y que también vigila a los zapatistas, sino, valga la expresión, el “ojo del NOSOTROS”, que induce al individuo a hacer sus aportes al conjunto, con una actitud intersubjetiva, autocorrectiva, integradora o reintegradora, restitutiva, desde la consideración de que no hay objetos sobre los que saber, mandar, actuar, vigilar o castigar, sino que sólo hay sujetos coordinados, complementarios, plurales, críticos. (Más adelante veremos como, de un modo muy significativo y alejado de nuestra mentalidad, ese “ojo nosótrico” incluye no sólo a la comunidad humana, sino también a todo el mundo, animado y no animado, que nos rodea y “nos mira”).

Además, al confrontar los modelos occidental y maya-zapatista a través de los trabajos de Michel Foucault y Carlos Lenkersdorf, nos hemos detenido también especialmente en lo que concierne a la conformación de la subjetividad, pero creemos que este ejercicio de contraste y/o diálogo, se puede poner en práctica a la hora de afrontar muchos otros aspectos, especialmente los que corresponden a los otros dos bloques (para los que este capítulo debe servirnos de entrada) en que dividimos nuestro análisis: el aspecto socio-político (poder) y el aspecto pedagógico (saber), con especial atención al ámbito epistemológico que estaría en la base de la comprensión de todos estos aspectos que

queremos contrastar (y poner a dialogar) para dibujar con más nitidez lo que estamos denominando el “modelo de educación autónoma zapatista”.

Por eso deseamos llamar la atención sobre otra forma de explicar las dificultades de la “traducción” que intentamos y los obstáculos para un entendimiento más integral entre culturas (entre mundos como el que denominamos “occidental”, con sus diversas actitudes críticas, y el “maya-zapatista”, con sus numerosas prácticas y principios). Una explicación de este tipo es la que nos da Carlos Lenkersdorf cuando define e interpreta lo que significan historias/experiencia como la Llorona y el Sombrerón, tanto para la cultura tojolabal en particular como para las amerindias en general. En ese contexto, como explica Carlos Lenkersdorf:

(...) la Llorona, el Sombrerón y otros seres parecidos representan realidades fuera de toda duda. Viven y los encuentran de modos inesperados. En efecto, muchos han tenido encuentros con ellos. Desde la perspectiva occidental, todo esto pertenece a una sociedad precientífica. Racionalmente representan lo que la sociedad moderna no acepta. (...) Testigos presenciales dicen que la Llorona y el Sombrerón tienen la capacidad de seducir a las personas por su belleza o por promesas de riquezas fabulosas. Si seguimos a estos seductores nos hacen perder el camino y el equilibrio humano. Nos volveremos hijos, hijas o productos de los seductores con su modo de ser. Por eso, a los dos se los considera sumamente peligrosos y tenemos que luchar para no caer en las trampas con las que nos quieren capturar. (...), tanto la Llorona como el Sombrerón son peligrosos porque hacen promesas (...) que los alejan del mundo del NOSOTROS, donde nos emparejamos y complementamos. Pero las mismas promesas implican peligros que, en última instancia, nos destruyen (Lenkersdorf, 2004: 127).

Y para explicarse mejor nuestro autor acude a la comparación de este tipo de metáforas con la del Mito de la Caverna y con otras posibilidades más actuales:

Pero las experiencias en la caverna mítica coinciden tanto con el actuar de la Llorona y del Sombrerón como con las pantallas mediáticas de nuestros días. (...) hay semejanzas sorprendentes: nos quieren hacer perder la conciencia, el juicio sobre lo que es real por atraernos a realidades ficticias que nos seducen y manipulan. (...) En resumen, la Llorona y el Sombrerón, que para los educados y modernizados de hoy parecen legendarios, míticos, irreales y acientíficos, nos parecen ser muy contemporáneos y, a la vez, responden a realidades no reconocidas, pero presentes y muy activas (Lenkersdorf, 2004: 127-128).

Tratar de poner a dialogar estos modos de pensamiento, estas estrategias, como la que representa esta “alegoría de la resistencia a dejarse arrastrar por manipulaciones” (camino cómodo, individualista, delegado, antinótrico) explica mejor el carácter que anima su pensamiento, sus saberes y sus formas de transmisión. En definitiva explica de un modo más aproximado el principio nosótrico que define, marca, pone sus límites, vigila, aunque no castiga con sus prácticas, y el “sustrato” pedagógico que lo impregna todo y sustenta ese NOSOTROS más allá de lo humano. Así, como defensa contra posibles peligros antinosótricos, se entiende la prevención contra cualquier manifestación de superioridad objetivadora o individualizadora, y se puede decir que la sociedad mayazapatista es “más disciplinaria” que la occidental, porque responde a las exigencias del NOSOTROS, con su filosofía, su ontología, su epistemología, sus modos de hacer política, economía, sociedad, cultura y sus prácticas (aspectos que nosotros hemos separado por razones académicas con el objetivo de que todos esos componentes “se entiendan” y “se acepten”). Sólo en este sentido resaltamos este “otro modo disciplinario” en cuanto a que exige mayor aporte individual pero no “para sí mismo” sino “para y desde el NOSOTROS”.

Este tipo de explicaciones nos parecen importantes, porque, esta ausencia de fronteras que señalábamos al inicio, y a la que, para explicarnos en términos occidentales, nos resulta tan difícil renunciar, pese a que desde la perspectiva crítica la observemos difuminada y como “lugar para la posibilidad del encuentro”, es crucial para entender la visión del NOSOTROS desde la perspectiva de los propios sujetos nosótricos y nosotricados. Sólo desde la ausencia de fronteras se explica la imposibilidad del mundo occidental de hacerse entender sin separar lo inseparable. Y no lo señalamos para resaltar

las versiones o interpretaciones eurocentristas sobre la Llorona o el Sombrerón, sino porque su sentido, su mensaje o su “moraleja”, su señalamiento y su prevención, en definitiva su objetivo ejemplificador y constructor del NOSOTROS, es el que nos da una idea más aproximada de la labor ejemplificadora y el alcance didáctico de ese “ojo nosotrico” que “todo lo vigila” pero no para castigar, sino para prevenir, explicar, corregir, armonizar, restituir.

Otro aspecto lingüístico y cultural que quizá explique un poco más estas distancias entre un tipo de pensamiento y otro, tan difíciles de cruzar, es algo que señalábamos en el capítulo anterior de la mano de Carlos Lenkersdorf: la inexistencia de una separación entre lengua y forma que también marca toda una diferencia de cosmovisiones. Carlos Lenkersdorf acude al ejemplo de un Congreso de lingüística maya en el que se explicaron los verbos transitivos por medio del verbo “pegar”:

Los mayas presentes, al escuchar una vez tras otra las ejemplificaciones, se sintieron molestos. No sólo percibieron un verbo de manera formal, sino que este verbo fue una palabra con un significado particular (...) como si fueran golpeadores. (...) Solicitaron que no se siguiera el uso del verbo golpear como ejemplo (Lenkersdorf, 2004, 125).

Y esto es lo que le lleva a enfocar la lingüística “de manera tal que tanto la forma como la realidad de la misma estén presentes y se investiguen” (Lenkersdorf, 2004: 126). Estas concepciones holísticas implican que lo que se dice, lo que se nombra, lo que se acuerda, no está separado de lo real, de su acto, de su realización. Por eso también para los zapatistas representa un problema metodológico esa separación que señalábamos en el capítulo II entre lo que se dice y lo que se hace, entre discurso o teoría y práctica, que caracteriza nuestra sociedad occidental.

En cualquier caso, como decíamos al inicio, el ámbito de lo paradójico nos permite superar las oposiciones binarias, las contradicciones excluyentes, moviéndonos entre lo

fronterizo, lo problemático y lo espiral. Y nos ayuda así a entender que los zapatistas, al ser considerados desde la perspectiva occidental como menores de edad, incapaces de gobernarse a sí mismos o susceptibles de un tutelaje continuo, se han constituido como sujetos históricos social, política, económica, culturalmente en tensión con sus propios principios nosótricos, holísticos y biocéntricos, pero a la vez ese NOSOTROS es el que les ha posibilitado vivir tal tensión sin necesidad de encerrarse en sí mismos porque el mandar obedeciendo, el enseñar aprendiendo y el caminar preguntando, les han abierto a los encuentros con otros igualmente discriminados, desfavorecidos, atacados, o que se les igualan en la práctica común de esos principios.

5. EL MOVIMIENTO ZAPATISTA: UN MOVIMIENTO DE LUCHA PEDAGÓGICO.

“Mientras el gobierno ofreció a todos la amenaza, la muerte y la destrucción, nosotros pudimos aprendernos y enseñarnos y enseñar otra forma de lucha, y que, con la razón, la verdad y la historia, se puede pelear y ganar... callando”.

Quinta Declaración de la Selva Lacandona

Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del
EZLN. México, Julio de 1998).

Esta cita, aunque la presentemos fuera de su contexto textual y socio-político (el de la Quinta Declaración y la situación concreta de Julio de 1998: en plena operación gubernamental de desmantelamiento de los Municipios Autónomos, nos ha llamado la atención por lo que contiene o nos sugiere, de forma condensada, respecto al carácter doble (pedagógico y de lucha o resistencia política) del movimiento zapatista y, por tanto, no sólo en el orden del pensamiento y la cultura del NOSOTROS, tal como hemos analizado en el capítulo anterior, sino también como movimiento socio-político de lucha y resistencia indígena y autónoma.

En primer lugar, sitúa un “NOSOTROS” por contraposición a un “ELLOS”: el gobierno que amenaza, mata, destruye. En numerosos documentos el movimiento zapatista argumenta y explica su aparición por la actitud histórica de los diferentes gobiernos mexicanos respecto de los pueblos indígenas. Por un lado el abandono y por otro la necesidad de gestionarse autónomamente, colocan a las comunidades en un punto de permanente distancia y a la vez reivindicación respecto al Estado. También para el caso de la necesidad de implementar y desarrollar un sistema propio de educación se acude a la misma argumentación. Argumentaciones que podremos analizar con más detalle al tratar de caracterizar la educación autónoma zapatista en base a las declaraciones, entrevistas, encuentros y comentarios que han hecho los propios zapatistas involucrados. Se podría decir en este sentido que la existencia y presencia omnímoda del NOSOTROS, recalca y recuerda, paradójica y constitutivamente, la existencia de un ELLOS, que los zapatistas, de modo muy significativo, no han identificado con “los OTROS” en general, sino con el

“MAL GOBIERNO” en particular. Por el contrario, el NOSOTROS, es incluyente porque trata de incorporar como hermanos, incluso a los más acérrimos “oponentes” (no decimos “enemigos” porque la palabra no existe en lenguas mayas) como es el caso de los paramilitares que ya hemos mencionado.

En segundo lugar, la cita nos muestra una metodología de lucha, de acción política y de discurso teórico-práctico: “nosotros pudimos aprendernos y enseñarnos y enseñar otra forma de lucha”. No hace falta recordar ahora que durante los veinte y los diez años previos al levantamiento del 1º de enero de 1994, se vivió un proceso de formación muy importante para la conformación definitiva de lo que luego ha sido el EZLN y su movimiento de lucha política y social, el zapatismo. En ese periodo de formación pudieron “aprenderse” para enseñarse y enseñar otras formas de lucha, diferentes a las que otros movimientos cristianos, sociales y guerrilleros de América Central habían experimentado y puesto en práctica en movimientos de liberación teológica y nacional que estaban teniendo lugar en esos años, primero en Nicaragua y después en El Salvador y Guatemala. Los zapatistas tuvieron claro que esos “modelos de liberación nacional” no podían servirles totalmente de referencia, por su fracaso al momento de negociar, por ejemplo, la devolución de las armas y los pactos o tratados con los Estados y, sobre todo, porque no encajaban con su modo de hacer, pensar y sentir.

Pero además, esta experiencia de aprendizaje mutuo, entre la sabiduría de las comunidades, la teología de la liberación, el análisis marxista revolucionario y la convivencia-relación-cooperación con las llamadas “sociedades civiles” representa, desde nuestro punto de vista, el espacio de interacción, la fórmula o “ecuación espiral” que hace posible el movimiento zapatista de los primeros momentos, y el que conocemos hoy con

toda su trayectoria, desde el 1º de enero de 1994, desde aquella Primera Declaración de la Selva Lacandona, a la Sexta Declaración, “La otra campaña” y la actualidad.

A partir de ese espacio de interacción donde el modo maya-zapatista o pre-zapatista no está solo, sino que interactúa enseñando-aprendiendo con las diversas experiencias y vicisitudes que sufre el movimiento, las que hemos denominado “fundacionales” y otras posteriores (como el fracaso de las conversaciones con el gobierno, la lucha por la autonomía, las diversas interlocuciones y proyectos con la sociedad civil nacional e internacional...), se puede observar que la metodología, epistemología y teoría-práctica político-pedagógica (todo junto) del enseñar aprendiendo, el mandar obedeciendo y el caminar preguntando, han guiado, guían y seguramente guiarán todo el quehacer político y social, todas las propuestas, discursos, identidades y acciones, de las comunidades zapatistas y del EZLN.

La cita también nos señala y nos recuerda que se puede pelear y ganar hablando (con la razón, la verdad y la historia) y también callando con el silencio o con la acción: construyendo aquello que el Estado no se ha molestado en aportar a los pueblos indígenas, como las 12 demandas, la salud, la educación o los proyectos agroproductivos que permitan una vida digna. Dicho de otro modo, podemos leer el ejercicio de la autonomía zapatista, no sólo como integral porque atañe a todos los aspectos y a todos los órdenes (política, economía, territorialidad, justicia, salud, educación...) sino como pedagógica, en el sentido de que muestra y demuestra a quienes “no hacen” que “sí se puede hacer”.

Por eso, y porque estamos presentando el movimiento zapatista como un movimiento político y pedagógico, recaemos una y otra vez en la epistemología. Y, dentro de esta, en la importantísima función que los conceptos de saber, de poder, de experiencia,

de metodología (los “modos” del mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo, caminar preguntando) y, englobándolo todo, la concepción nosótrica de todos estos aspectos que atañen al sujeto, al poder y al saber. Todo este complejo que resulta complicado traducir sin “traicionar”, es lo que da al movimiento zapatista ese doble carácter pedagógico y político en una imbricación que, aunque la descompongamos para analizarla, resulta inseparable y a los efectos de la resistencia, en cierto modo (o eso queremos creer), “incontrovertible”.

5.1 Introducción y premisa: La epistemología del NOSOTROS según Carlos Lenkersdorf.

Carlos Lenkersdorf dedica todo un capítulo de su importantísimo libro *Filosofar en clave tojolabal* (2002)⁵⁷ a explicar la epistemología desde la perspectiva tojolabal y por extensión (que documenta y autoriza el mismo autor), desde la perspectiva maya-zapatista. En este texto y en otros publicados antes y después, Carlos Lenkersdorf distingue básicamente los siguientes tipos de saber a partir de los diferentes giros y significados del verbo saber=na’a: el saber de nosotros, el saber por nosotros, el saber de la “república del NOSOTROS” (aunque hemos preferido nombrarlo con otras designaciones que ha empleado el mismo autor como saber holístico, biocentrista o del Corazón), el saber como conocer y el saber como acordarse.

Dediquemos unas líneas a recordar cada uno de ellos antes de afrontar nuestro propio análisis. Este repaso nos servirá, como premisa previa a cualquier otra consideración

⁵⁷ Lenkersdorf, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, Miguel Ángel Porrúa, México, 2002, pp. 197-211.

que podamos añadir, pero también para centrar el tema y, esperemos, para intentar realizar después algunas aportaciones que lo desarrollen, completen o enriquezcan un poco.

5.1.1. El saber de nosotros.

Carlos Lenkersdorf, en otros trabajos lo denomina el saber como modelo y el saber/aprender coordinado. Para entrar en el tema acude como casi siempre a la explicación lingüística del verbo na'a, que ya mencionamos en el capítulo anterior. Recordemos: el verbo na'a se emplea para expresar el saber, el conocer y el acordarse. De sus diversos significados, es decir con una sola palabra, se extraen tres tipos de significados o acepciones del saber (como aprender, como conocer y como acordarse).

Para esta primera acepción, “el saber de nosotros”, pone el siguiente ejemplo. Traduce la frase tojolabal “sneb'ata/sna'ata ki'tik ja tojol 'ab'ali”, como “Aprendió/supo de nosotros el tojolabal”, y por la importancia de esta explicación la transcribimos aquí:

(...) tenemos que subrayar que el saber/aprender no nace del sujeto-aprendiz sino de otra fuente. La palabra clave, en este caso, es de nosotros, que corresponde al pronombre ki'tik, una de las múltiples formas para expresar una variante del NOSOTROS, un sujeto que señala la pertenencia. El aprendizaje se realizaba de manera tal que le servíamos de ejemplo o de modelo, sin darle clases o enseñanza alguna. Es por este papel que el ki'tik/nosotros desempeña el papel de sujeto, aunque la traducción “DE nosotros” no indica un sujeto. La diferencia se explica por los idiomas distintos. No estamos acostumbrados a estructurar frases en castellano con una pluralidad de sujetos con funciones variadas.

El aprender, pues, se efectúa al observarnos, escucharnos y seguirnos como modelos. Desempeñamos el papel de un sujeto ejemplar o de modelo, pero no de maestro. De esta manera se explica además otra idiosincrasia del saber/aprender. Hay que ir a las fuentes de donde nace el fenómeno del saber/aprender. El alumno no es autodidacta, sino que se nutre de dicha fuente, aunque ésta no entre en contacto directo con el educando. El estudiante a su vez necesita mucha paciencia, profunda capacidad de observación y empatía, para percibir los giros idiomáticos, las estructuras sintácticas, etcétera, etcétera, para llegar a saber/aprender el tema. Y, sólo mediante el modelo ejemplar, se abre la entrada a la materia.

Al explicar la frase notamos otras particularidades. Son tres sujetos de funciones diferentes los que se complementan al nivel horizontal en el acontecimiento del aprender/saber. Es el verbo el que vincula a los tres sujetos. Se trata, pues, de un verbo trivalente. No hay transitividad de un sujeto hacia un objeto por medio del verbo. Todo lo contrario, los tres sujetos, como tales, se coordinan de un modo multidireccional. No hay subordinación, ni objetos subordinados y controlados por un sujeto dominante en cuanto conocedor o sabedor. El saber se realiza en un proceso de enlace mutuo y, en caso necesario, continuo. Porque ninguno de los sujetos participantes agotará el saber de otro sujeto. (...) Así es que cada uno de los sujetos contribuye lo suyo, a fin de que el acontecimiento del saber/aprender se pueda realizar (Lenkersdorf, 2002: 198).

Es decir, la fuente del saber, inseparable del aprender, no es el sujeto individual que sabe más o mejor (la autoridad, el maestro), ni el resultado de un posible autodidactismo del alumno, sino que la fuente surge del encuentro de este saber/aprender en el NOSOTROS, que desempeña de ese modo, ese papel de “modelo ejemplar” en una especie de “continuum didáctico”. En este sentido se podría decir que si hay un “maestro”, es el NOSOTROS, la comunidad nosótrica que representa el medio de socialización y subjetivación, pero también la fuente o “sustrato” de la actividad productiva, religiosa, política y de gestión de todos los mandatos y saberes comunitarios. Así, al hablar de “pedagogía política” en el contexto maya-zapatista no nos estamos refiriendo a fórmulas, más o menos didácticas, que se emplean para explicar el quehacer político y que puedan expresarse en discursos, comunicados o declaraciones, sino a ese “continuum didáctico” o “sustrato pedagógico” que alienta el NOSOTROS. Esto lo aclaramos aquí porque en el contexto occidental se confunde la expresión “pedagogía política” con las explicaciones que se dan a los ciudadanos para “razonarles” mejor las decisiones que se toman y en las que ellos no intervienen, por lo que se emplea con un sentido de mercadotecnia política totalmente alejado de la mentalidad y el accionar maya-zapatista. Por el contrario, este sustrato pedagógico que es el NOSOTROS se funda, alentado por el reconocimiento del no-saber, en un espacio donde los que no saben se reúnen para saber/aprender en un encuentro

entre iguales, por la convicción de que juntos, unidos, parejos se puede saber más y mejor. Es decir, que ni lo pedagógico ni lo político se entienden como esferas para el tutelaje en las que “el que sabe” o “el que manda” explica más o menos didácticamente, “lo que hace por nosotros” que ni sabemos ni mandamos. En definitiva, esta política pedagógica y esta pedagogía política que representa un “movimiento en espiral” característico del movimiento zapatista, no señala el “hacer por nosotros”, sino el “hacer del NOSOTROS” mediante la metodología política del mandar obedeciendo y la pedagógica del enseñar aprendiendo y el caminar preguntando.

Además, esta noción de “encuentro”, en la que dos sujetos se complementan, se hermanan, “contribuyen lo suyo” para que pueda tener lugar el “acontecimiento” es fundamental para entender las implicaciones del NOSOTROS lingüístico en todos los campos del saber y del poder maya-zapatista, en todos los ámbitos nosótricos hasta alcanzar lo cósmico. No sólo porque elimina mediante la intersubjetividad toda posibilidad de subordinación, exclusión, jerarquización y objetivación, que también, sino porque es la única forma que tiene el acontecimiento para que sea posible, en definitiva para que suceda.

En efecto, sea cual sea el ámbito o la circunstancia, lingüística, política, social, el encuentro se realiza, y sólo se realiza, en la interacción. Así, en el “acontecimiento” de la comunicación, ese encuentro se manifiesta por medio de la intersubjetividad (inexistencia de objetos, solo de sujetos iguales, coordinados, complementarios) que estructura las prácticas, el pensamiento y las lenguas mayas. Para que se produzca el “acontecimiento” de la lengua, son necesarios el que habla y el que escucha. Para que suceda el “acontecimiento” mítico de la creación, es necesario el encuentro y la puesta en común de las palabras de los dioses. El “acontecimiento” político se produce por medio de las

asambleas, donde los participantes se emparejan para conseguir el consenso, pero también por medio del papel de las autoridades que ejecutan ese consenso y cumplen así con el mandar obedeciendo. (Principios que nutren el funcionamiento y organización de todas las estructuras de poder zapatista: las comunidades y sus autoridades locales, las Juntas de Buen Gobierno, los Caracoles y en menor medida por su carácter militar, del EZLN). El “acontecimiento” de la justicia sólo es posible cuando la asamblea comunitaria toma una decisión sobre el infractor, sobre el que se aleja del grupo nosótrico, precisamente para reincorporarlo, para “reabsorberlo” de su desviación. El “acontecimiento” del conocimiento sólo se produce en el marco de ese encuentro entre sujeto conocedor y sujeto por conocer que ilustra el ejemplo, y sobre el que volveremos una y otra vez. Y el “acontecimiento” de la educación escolar puede observarse en el encuentro horizontal, de igual a igual, emparejado, hermanado, entre maestros y alumnos, entre autoridades y comunidades, pero también en la metodología del caminar preguntando, el emparejarse y avanzar conjunto hacia el saber/aprender sobre los que trataremos de indagar más adelante.

Dicho de otro modo, todo acontecimiento, para que se produzca verdaderamente necesita el encuentro de dos o más sujetos, saberes, dioses, comuneros, aprendices..., pero además los participantes no pueden estar enfrentados, jerarquizados o deshumanizados, ninguno puede ser superior, saber más, mandar más u objetivar (convertir en “objeto”) al otro.

Por eso consideramos que esta cuestión es nodal y volveremos sobre ella en muchas ocasiones, o al menos en todas aquellas que consideremos necesarias, para resaltar la importancia de la intersubjetividad en ámbitos que aparentemente escapan a lo lingüístico como lo ético, lo político, lo jurídico, lo educativo, lo ecológico etc., pero también en la

diferente concepción que se maneja desde la óptica occidental, máxime teniendo en cuenta que nuestros esfuerzos explicativos y analíticos se van a centrar en dialogar con ella, y que al analizar, troceamos, dividimos, desnaturalizamos una totalidad que para la cultura maya-zapatista es por definición, biocéntrica y holística

5.1.2. El saber por nosotros.

Carlos Lenkersdorf explica este tipo de saber con otro ejemplo lingüístico que evidencia la misma construcción gramatical que el anterior, pero introduce otra variante epistemológica: *sneb'ata/sna'ata kujtik ja tojol ab'ali*, se traduce “sabe/aprendió por nosotros el tojolabal”.

La diferencia consiste en el pronombre *kujtik*, un pronombre distinto, que expresa otra variante del NOSOTROS y que implica un sujeto actor de causa u origen. En esta ocasión, la frase señala que nosotros le ofrecimos clases de tojolabal al educando. Desempeñamos otro tipo de acción, ya no somos el modelo ejemplar, sino el educador activo. El tojolabal, sin embargo, sigue desempeñando la función del sujeto vivencial que acabamos de explicar; pero, mediante los educadores nosótricos, se le abre al educando un camino alternativo de acercarse a la fuente del saber/aprender (Lenkersdorf, 2002: 201-202).

Esta noción del saber/aprender explica mejor el “acontecimiento educativo” que se produce en el encuentro escolar, y que no se puede llevar a cabo en la separación de los roles del profesor y el alumno, sino en el encuentro del que enseña aprendiendo (que podría ser el rol del maestro, educador activo o nosótrico) y el que aprende enseñando (que podría ser el rol del alumno nosotricado) en ese proceso que debe aspirar “espiralmente” a la formalización del saber nosótrico, según entendemos la escuela autónoma zapatista.

5.1.3. El saber de la “república del NOSOTROS”.

Esta variante del saber es la más radicalmente alejada de la epistemología y las nociones de saber en la cultura occidental. Se explica por la extensión cósmica del NOSOTROS y por la triple noción de Corazón, sobre la que abundaremos más adelante, pero que consiste en el triple significado de dos palabras, 'altzil (alma o “todo vive”) y kujol (pensar, sentir) que significan Corazón (la escribimos con mayúscula para diferenciarla de nuestro músculo cardíaco). Esta noción de Corazón, actúa en lo lingüístico y lo epistemológico como una especie de “lugar de la enunciación añadido” al NOSOTROS y completamente inexistente en castellano, excepto de modo parcial, en las nociones asociadas a “corazonada”, que constituyen una especie de saber intuitivo, indefinido, sentimental y que, por tanto, no abarcan la profundidad de significado de este tipo de saber que podríamos denominar también como el “saber del Corazón del NOSOTROS”

Carlos Lenkersdorf, con su designación, alude a la “república ideal” que los matemáticos y los músicos reservan a sus respectivos lenguajes. Idoneidad comunicativa que las palabras no pueden alcanzar. Y siguiendo con la explicación de los dos anteriores tipos de saber/aprender, añade: “Si la materia del saber/aprender no pertenece al contexto social y humano, los modelos o educadores no tendrán que ser exclusivamente hombres y mujeres. Podrán ser animales, plantas u otras manifestaciones de la naturaleza o del cosmos viviente” (Lenkersdorf, 2002: 202). Por eso lo podemos denominar también como saber biocéntrico, para distinguirlo del antropocentrismo occidental.

A lo largo de *Filosofar en clave tojolabal* (2002) y de otras obras Carlos Lenkersdorf pone muchos ejemplos de esta forma del saber/aprender tan radicalmente diferente de la nuestra. Por ejemplo:

Aludimos al saber de que la milpa se pone triste porque no la visitamos por toda una semana. El campesino dialoga largo rato con los bueyes y se pone de acuerdo con ellos, con los cuales va a arar la milpa todo el día. Así también los hermanos de un municipio autónomo dialogan con las plantas medicinales, a fin de que ellas se preparen en su capacidad curativa y suelten las fuerzas guardadas dentro de ellas (Lenkersdorf, 2002: 202).

Pero también se refiere en este mismo sentido holístico y biocéntrico a la sabiduría de las comunidades que se han negado a los planes de instancias gubernamentales o empresariales que les han propuesto dedicar sus tierras a monocultivos como el café o a la ganadería extensiva. La negativa de muchas comunidades mayas en general y zapatistas en particular a seguir este tipo de dinámicas agro-productivas, tienen que ver con esa otra característica del NOSOTROS, que es el antimonismo, y la aversión del saber nosótrico y del Corazón, por la pérdida de la autonomía sobre la tierra, la producción y los cultivos más básicos para la subsistencia como el maíz. (El antimonismo se observa incluso en el cultivo del maíz asociado a otras plantas: calabaza, frijol, jitomate silvestre, pues los pueblos mayas conocen desde tiempos inmemoriales que unas propician y potencian el cultivo de las otras).

5.1.4. El saber como conocer.

En la explicación del saber como conocer, Carlos Lenkersdorf vuelve a destacar ese aspecto fundamental, que señalábamos antes, el encuentro entre sujetos que posibilita el acontecimiento (del conocimiento y tantos otros), por lo que no volvemos otra vez sobre su

importancia, pero al traducir la frase wa sna'aj'aj como "sabe/conoce, yo (me apropio de su saber/conocer)", aclara:

En la frase en español, el acontecimiento del conocimiento se expresa sintácticamente del modo siguiente. Procede de modo unidireccional, del sujeto activo hacia el sujeto pasivo. (...) De manera opuesta se estructura la frase en el contexto de la intersubjetividad por la reciprocidad de dos sujetos conocedores en el acontecimiento del conocer (Lenkersdorf, 2002: 208-209).

Para ilustrar cómo impacta este encuentro entre sujetos, aunque uno de ellos no sea humano, y cómo "el mismo proceso cognoscitivo afecta hasta las raíces a los sujetos conocedores y, a la vez, a los sujetos por conocer, que se están conociendo recíprocamente" (Lenkersdorf, 2002: 210), Carlos Lenkersdorf hace observaciones a un libro donde Monty Roberts (de la cultura cheroki) ha explicado cómo aprendió el lenguaje de los caballos y de los venados:

Al observar detenidamente a los caballos silvestres, y al reflexionar sobre lo observado, el aprendiz se estaba dando cuenta de que los caballos disponían de un lenguaje de comunicación, codificada en movimientos, principios organizativos y, a la vez, educativos de comportamiento y de convivencia. Al joven observador y alumno se le abrió un mundo desconocido, ignorado, maravilloso o mejor dicho de maravillas y, por parte de muchos hombres, despreciado. Se le reveló la organización socio-política de los caballos silvestres. No se trataba de arreglos instintivos, sino de principios sistémicos, "pensados" y bien organizados. Cuando se le manifestaba todo este conjunto orgánico, esta misma realidad comenzaba a apropiarse del joven. Se convertía en discípulo de los caballos. Y al hacerlo, vivenciaba la realidad del sistema comunicativo equino. No sólo percibía que el sistema funcionaba, sino que podía comunicarse con los caballos. No solamente él seguía a los caballos, sino que los caballos comenzaban a seguirle a él. La bidireccionalidad comunicativa se hacía realidad y, además, funcionaba de continente a continente. Poco a poco se amplió el conocimiento comunicativo de Monty Roberts, al descubrir que los venados hablaban la misma "lengua" de los caballos con pocas "variantes dialectales" (Lenkersdorf, 2002: 208-209).

Estos "encuentros", estos diálogos extendidos a todo lo vivo, multidireccionales, igualitarios, que trenzan lo que Carlos Lenkersdorf denomina "la red cósmica del NOSOTROS", constituyen un reto para la epistemología y la filosofía occidental, pero también para el propio sistema de educación y de salud que se están dando los zapatistas.

Además nos muestran, como en un espejo, el hecho paradójico de que la sociedad disciplinaria trata de “domar” a los seres humanos tal como señalaba Michel Foucault, mientras la sociedad nosótrica aprende/sabe incluso de esas “fuentes nosótricas de conocimiento” que son los animales, las plantas y los seres inanimados.

5.1.5. El saber como acordarse:

Carlos Lenkersdorf lo explica con un ejemplo tomado del tzeltal:

En efecto, los tzeltales, al igual que los tojolabales, al dialogar con la Madre Tierra, ponen en práctica el último giro del saber/na'a. Le dicen, ahora con gratitud por recuperarla, wa xna'awatikon, nos acordamos de ti. En este saber se hace realidad presente el saber de generaciones, y la Madre Tierra es el sujeto vivencial que se mete en el corazón de los tzeltales al trabajar nuevamente la tierra y al hacerla producir en una diversidad sorprendente, olvidada y no respetada por la agricultura y agropecuaria desarrollistas y de monocultivo (Lenkersdorf, 2002: 214).

Dicho de otro modo, como recordábamos en el capítulo anterior al tratar esta acepción en el apartado 3.8.6: además de que cualquier saber presupone un conocimiento anterior, éste nunca se produce en el vacío, siempre es relacional, se sabe por y en relación a algo o alguien. Esta concepción nos muestra la importancia de la interacción y de la memoria en la cultura maya-zapatista. Y la memoria, en este contexto holístico y biocéntrico, no se refiere solo a los seres humanos y al pasado, sino a toda la red cósmica del NOSOTROS, a “Nuestra Madre Tierra” y a través de ella al Corazón, a todo (vivo o no) y al proyecto de vida (es decir, el futuro) de la comunidad nosótrica.

De todo esto podemos extraer resumidamente las siguientes premisas, que nos sirven para introducirnos en el tema:

1. El saber/aprender es a la vez epistemológico (referido al conocimiento), pedagógico (referido al aprendizaje) e implica memoria (acordarse).
2. El saber/aprender trasciende lo humano y alcanza lo cósmico a través del Corazón que todo lo percibe (piensa y siente) como vivo.
3. El saber/aprender, no es unidireccional de objeto a sujeto, sino un encuentro intersubjetivo donde se produce el conocimiento mutuo que posibilita el conocer.
4. El saber/aprender es relacional, se sabe/aprende por y en relación a algo o alguien (modelo nosótrico, modelo individual, maestro activo (nosotrificador), o memoria nosotrificada).
5. La fuente epistemológica del saber/aprender es el NOSOTROS.

Como reflexión última y antes de tratar de poner a dialogar lo maya-zapatista con lo occidental, queremos observar aquí, en forma de interrogante, algo que se nos ha ocurrido al mencionar antes la palabra “corazonada”: La familia semántica de la palabra “corazón” [“acordarse” (en relación a la memoria), “acordar”, “concordar”, “cordializar” (en relación a negociación, acuerdo, consenso, hermanamiento o emparejamiento), “cordura” (por oposición a locura o “irracionalidad”)...], ¿no nos da a entender que también en la cultura occidental pudo intervenir “originaria” o “históricamente” (al menos en la medida que lo etimológico pueda contener de histórico u originario) la función asignada al corazón dentro de esa relación con lo natural, lo consensual, lo solidario y lo “razonable”? ¿Es ésta una relación ya “perdida” que aún podemos o queremos “recuperar”?

5.2. La metodología epistemológica del enseñar aprendiendo.

Además de toda esa metodología del caminar preguntando, enseñar aprendiendo y mandar obedeciendo, que convierten la “experiencia” en un contexto como este de “espacios sitiados y situados”, en todo un “sustrato pedagógico” que impregna la política, el pensamiento y la acción, hay otras nociones-clave que otorgan al movimiento zapatista el componente pedagógico que lo caracteriza. Entre otras vamos a destacar: la correlación entre los tipos de sujeto (lingüístico y social) y los tipos de saberes (es decir, la identificación ser-saber), la noción de emparejamiento que es un requisito previo al NOSOTROS, la importancia de la palabra y el sentido profundo de ese caminar preguntando (el “caminar crítico y espiral” del Caracol). Pero además, también forman parte de ese “sustrato pedagógico”, la conformación nosótrica de la lengua y la cultura que transforman todo acontecimiento en intersubjetivo donde nadie manda, enjuicia, sabe o educa sin los prerrequisitos del NOSOTROS (emparejamiento, coordinación, cooperación) y la concepción holística y biocéntrica del pensamiento (que obliga a los miembros del grupo nosótrico a tratar con respeto y equilibrio a todo cuanto les rodea). Todas estas nociones que vamos a tratar de explicar a continuación, constituyen los complejos mecanismos, dispositivos, prácticas y metodologías que explican su epistemología (sus ideas de saber), así como de poder (política) y de ser (ontología).

Glosando nuevamente a Michel Foucault, en el que nos apoyamos de nuevo inicialmente como “puerta de entrada” no comparativa sino analítica, vamos a tratar de establecer algunas de las confluencias y diferencias fundamentales entre la epistemología occidental y la maya-zapatista. En este recorrido trataremos de observar las distancias que

las separan, pero también los puentes que las comunican y volveremos a comprobar que no se puede explicar su epistemología es decir su idea de saber nosótrico, holístico y biocéntrico, sin hablar de su política y de sus ideas filosóficas, éticas, jurídicas..., entre numerosos aspectos interrelacionados.

5.2.1. La identificación ser-saber.

El nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica (2001), obra en la que Michel Foucault analiza uno de los ámbitos fundamentales en la conformación de la epistemología occidental, el de la experiencia y el saber clínico, describe algunos de los “mitos epistemológicos” que han cuajado en el modo científico de pensar. Entre otros el mito de la observación y la experimentación como fuentes fundamentales del conocimiento, y asociada con ellas, el de la no intervención o la “pureza” del que observa y del que experimenta. “En la temática del clínico, la pureza de la mirada está vinculada a un cierto silencio que permite escuchar” (Foucault, 2001: 154), dice Foucault al inicio del capítulo “Ver, saber”.

Pero esta “escucha”, y aquí comienzan los diálogos, los contrastes y diferencias con la epistemología maya-zapatista, no es el “escuchar al Corazón”, ni mucho menos el escuchar que consiste en suspender el diálogo interior para disminuir la voz del yo y privilegiar la del NOSOTROS de los que nos habla Carlos Lenkersdorf en su obra *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales* (2008).

Lo que se interrumpe, según Michel Foucault, son: “los discursos parlanchines de los sistemas (...) (y)... los propósitos de la imaginación que se anticipan en lo que se

percibe, descubren ilusorias relaciones y hacen hablar a lo que es inaccesible a los sentidos” (Foucault, 1966: 154-155). Para hacer visible lo invisible, lo que se debe escuchar es más bien el silencio: “La mirada se cumplirá en su verdad propia y tendrá acceso a la verdad de las cosas, si se posa en silencio sobre ella; si todo calla alrededor de lo que se ve” (Foucault, 2001: 155). La mirada clínica tiene esa paradójica propiedad de *entender un lenguaje* en el momento en que *percibe un espectáculo*. En este sentido observación y experiencia se oponen sin excluirse: “La oposición entre clínica y experimentación cubre exactamente la diferencia entre el lenguaje que entiende y, por consiguiente que se reconoce, y la cuestión que se plantea, es decir, que se impone”. (Foucault, 1966: 155). En definitiva esta mirada clínica tiene un doble carácter lógico, de percepción y observación: “es analítico porque reconstituye la génesis de la composición; pero es puro de toda intervención en la medida en que esta génesis no es sino la sintaxis del lenguaje que hablan las cosas mismas en un silencio originario” (Foucault, 2001: 157).

En relación con las prácticas de ver y mirar, hay otro concepto tojolabal muy significativo que nos muestra su perspectiva (y la maya-zapatista), sus modos de enfocar la realidad y vivir en ella tan diferente y difícil de traducir. Carlos Lenkersdorf lo explica así:

Los sat, en primer lugar, se refieren a los ojos, pero, a la vez, son la cara, los frutos y la superficie. De esta manera el término empieza a presentar lo multifacético de la palabra. Por un lado, están los ojos nuestros; por eso se repiten muchas veces los afijos de la primera persona del plural, del NOSOTROS. No se dice simplemente sat sino jsatik, nuestros ojos. La traducción del dicho de la antigüedad hebrea lo subraya. No se dice “ojo por ojo...”, sino jsatik sok jsatik, “nuestros ojos por nuestros ojos”. La realidad se observa, pues, desde la perspectiva del NOSOTROS gracias a NUESTROS ojos. (...) Por otro lado, se agrega una observación adicional. Nosotros no somos los únicos que tenemos ojos y vemos la realidad, sino que las piedras, las casas, las mesas, el agua, el mundo, las estrellas, todos tienen sat. Nos ven a NOSOTROS, ven desde toda la realidad, desde el mar hasta la bóveda celeste y todo lo que está en medio, pero, a la vez, se hacen ver (Lenkersdorf, 2004: 153).

En este sentido decíamos antes que los “ojos del NOSOTROS”, incluyen el mundo humano y no humano, animado y no animado, que nos rodea y “nos mira”. Es decir, para los mayas las cosas, los seres animados e inanimados tienen además de su modo de decir, su “sintaxis”, o su “lenguaje”, su modo de mirar y hacerse ver o dialogar. Pero esta sintaxis esta facultad de ver y hacerse ver, no emana del sujeto activo que las mira, sino que es el producto de la pulsión de vida (Corazón, ´altzil, k´ujol) que las anima, no en un sentido animista, sino biocéntrico, por contraste con el tecnocentrismo y antropocentrismo que caracteriza el pensamiento científico. Hecha esta importante salvedad, es curioso, pero ese modo clínico de mirar que, según Michel Foucault, busca y encuentra una sintaxis no humana, (mirada que no se aplica, fuera del contexto científico, ni en la observación ni en la percepción ordinarias), ¿no evoca, en cierto sentido, el modo de mirar holístico y biocéntrico, que escucha con y a través del Corazón todo lo que nos rodea?

Michel Foucault admite que los dominios hospitalario y pedagógico se confunden. En términos de la epistemología maya-zapatista éstos serían el saber como conocer y el saber como aprender, que Carlos Lenkersdorf nos describe más que como imbricados como indistinguibles a través de los significados del verbo na´a (saber/aprender). Michel Foucault lo explica del siguiente modo:

El dominio hospitalario es aquel en el cual el hecho patológico aparece en su singularidad de acontecimiento y en la serie que lo circunda. (...); sin duda el dominio hospitalario no es pura transparencia para la verdad; pero la refacción que le es propia permite por su propia constancia el análisis de la verdad (...) La verdad, al señalarse bajo una forma repetitiva indica el camino que permite adquirirla. Se da a conocer al darse a reconocer. (...) La génesis de la manifestación de la verdad es también la génesis del conocimiento de la verdad. No hay por lo tanto diferencia de naturaleza entre la clínica como ciencia y la clínica como pedagogía. Así se forma un grupo, constituido por el maestro y sus alumnos, en el cual el acto de reconocer y el esfuerzo por conocer se cumplen en un solo y mismo movimiento. La experiencia médica en su estructura y en sus dos aspectos de manifestación y de adquisición, tiene ahora un sujeto colectivo; no está ya dividida entre el que sabe y el que ignora; está hecha solidariamente para el que

descubre y aquellos ante quien se descubre. El enunciado es el mismo; la enfermedad habla el mismo lenguaje a los unos y a los otros (Foucault, 2001: 157-159).

Esta descripción de los dos aspectos de la experiencia médica, como saber y como aprender, nos recuerda algunas de las características de la epistemología maya-zapatista, fundada en ese espacio de encuentro, en un plano de igualdad epistemológica (y social), donde no se distingue el que enseña del que aprende, donde no hay uno que sabe y otro que ignora, uno que manda y otro que obedece, donde el saber y el poder es relacional, es decir, se da entre sujetos (intersubjetividad) que se encuentran horizontalmente en el “acontecimiento del conocimiento”, que incluye tanto el saber como el aprender. Lo que les diferencia de un modo que podríamos llamar “ontológico” es que el saber maya-zapatista no aspira a la “objetividad”, mucho menos a convertirse a sí mismo en “objeto”:

Y esto, además de a la intersubjetividad nosótrica, responde a algo que ya señalábamos en el capítulo V. El hecho de que hay una correlación entre la diversidad de sujetos y la diversidad de saberes, dicho de otro modo, entre ontología y epistemología, o entre ser y saber.

Ya que no lo hicimos en el capítulo anterior exponemos aquí el resultado de esta correlación en dos columnas: en la de la izquierda situamos los tipos de sujeto y en la de la derecha los tipos de saberes. En la columna de los sujetos hemos distinguido dos lugares de la enunciación, por un lado, el gramatical o lingüístico (los tipos de sujeto lingüístico que Carlos Lenkersdorf extrae de la gramática tojolabal y señala en su obra “Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo”, 2004, en las páginas 161-164, que resumimos en el último apartado del capítulo anterior) y, por otro el “lugar de la enunciación socio-cultural”.

Cuadro 1: Correlación entre tipos de sujeto y tipos de saberes:

Tipo de sujeto	Tipo de saber
Lugar de la enunciación (Sujeto gramatical)	
Sujeto agencial, es el sujeto que actúa o Sujeto-actor	Saber ejecutar, saber hacer
Sujeto vivencial, el que tiene la vivencia	Saber como experiencia
Sujeto de pertenencia	Saber como modelo (ejemplo), saber “de nosotros”
Sujeto actor de causa u origen	Saber como educador activo, saber “por nosotros”
Sujeto de apropiación	Saber/aprender coordinado, relacional
Lugar de la enunciación (socio-cultural)	El Saber de la “república del NOSOTROS”
Desde la interrelación entre sujeto que habla y que escucha	Saber intersubjetivo
Desde el sujeto conocedor	Saber crítico y auto-reflexivo
Desde el sujeto que busca una verdad por conocer	Saber holístico
Desde el Corazón 'altzil (alma, “todo vive”)	Saber biocéntrico, más allá de lo humano
Desde el Corazón k'ujol (sentir)	Saber/sentir con el corazón que entiende y escucha
Desde el Corazón k'ujol (pensar)	Saber/pensar con el corazón que busca el consenso

Esta última denominación, “el lugar socio-cultural de la enunciación”, requiere una explicación más detenida. Con esa noción queremos aludir al modo en que el sujeto se expresa desde un “lugar de enunciación” que no le pertenece ni individual ni gramaticalmente, sino que le es propio o le pertenece socialmente (a través de la

intersubjetividad y el NOSOTROS extra-lingüístico) y culturalmente (a través del holismo, y el biocentrismo del Corazón que anima su pensamiento). Carlos Lenkersdorf no establece estas distinciones y sólo habla de las variedades del sujeto en sentido lingüístico en la obra citada (Lenkersdorf, 2004: 82-91), variedades que tienen sus implicaciones en el orden social y epistemológico. Esto lo analiza en diferentes trabajos cuando explica la intersubjetividad, el NOSOTROS (la repetición del tik-tik-tik) o el sentido holístico y biocéntrico del pensamiento maya-tojolabal. Nosotros entendemos, a riesgo de equivocarnos, que la intersubjetividad, el NOSOTROS extra-lingüístico, el holismo y el biocentrismo, es decir, el saber del Corazón, aunque no se hallen explícitos gramaticalmente, operan en la concepción del sujeto que habla y escucha, intervienen en la comunicación maya-zapatista, son en este sentido, “lugares de la enunciación”: Articulan implícitamente un lugar de la enunciación extraño al mundo occidental que es el del Corazón (formado por el binomio, o mejor dicho, los términos hermanos ‘altzil-k’ujol).

Carlos Lenkersdorf lo explica así:

Se habla del yaltzil ja ‘iximi, el corazón del maíz. En efecto, el maíz tiene corazón, porque no hay nada que no tenga corazón que corresponde al principio de vida, al alma. Por tanto todas las cosas pueden ser sujetos de verbos. (...) el ‘altzil tiene un concepto compañero que es el k’ujol. Ambas palabras se traducen como “corazón”. ¿Cuál es la diferencia entre las dos? A veces ambas expresiones son idénticas (...) Observemos, por ejemplo, los dos giros que siguen: xchi’ ja jk’ujoli, “dice/piensa mi corazón”, yal aja kaltzili, “dijo/pensó mi corazón”. En otras ocasiones, k’ujol representa los sentimientos, deseos e intenciones de los hombres. (Lenkersdorf, 2004: 52-54).

De hecho, para entendernos, bajo la denominación “biocentrismo”, que es una de las manifestaciones del pensamiento holístico, estamos englobando esa noción de “Corazón” que es tan rica y tan difícil de traducir en nuestras lenguas occidentales, así como en nuestro pensamiento científico. El Corazón tiene, como señala Carlos Lenkersdorf, en lenguas mayas tres acepciones que lo complejizan, la del ‘altzil (alma o todo tiene vida), la

del Corazón que habla desde el sentir y la del Corazón que habla desde el pensar. Las dos palabras engloban los tres significados que sólo se clarifican o definen en su contexto, pero al traducirlas separamos sus significados. (De ahí el carácter holístico en lenguas mayas al no separarse pensar de sentir en el conjunto organísmico de la vida).

A riesgo de cometer alguna inconveniencia lingüístico-gramatical, donde no podemos entrar porque no es nuestro campo, creemos que ésta es una forma de sistematizar y visualizar en forma de cuadro (tan consustancial a la mirada clínica) una correspondencia entre los tipos de saberes y de sujetos, o más bien, si no en cuanto “sujetos” en sentido estricto y gramatical, al menos sí en cuanto lugares de la enunciación explícitos e implícitos en el discurso, entendiendo que los “explícitos” serían los diversos tipos de sujeto con expresión gramatical y los “implícitos” los que por nuestra cuenta y riesgo denominamos “lugares socio-culturales de la enunciación”.

Quede claro que con estas denominaciones no pretendemos categorizar en ningún sentido, sino que buscamos ser más didácticos en nuestra exposición.

A la vista de esta correlación entre sujetos o lugares de enunciación y sus saberes, ¿podría decirse parafraseando a Michel Foucault que la génesis de la manifestación del sujeto y de la verdad es la misma? En caso de que esto fuera así habría otra consecuencia de esa correspondencia entre ontología y epistemología. El hecho de que también hay una correlación entre el sujeto y su acceso a la verdad, por lo que no se entenderían en el contexto maya-zapatista, todas esas tensiones, mediaciones y operaciones paradójicas que tiene que realizar el sujeto occidental para acceder a la verdad y a sí mismo, (recordemos: la paradoja del sujeto convertido en objeto, la paradoja de la necesidad del otro para

acceder a la verdad y a sí mismo, a las que habría que sumar las paradojas de la sociedad disciplinaria).

¿No será precisamente esta coherencia ontológico-epistemológica, esta correlación entre ser y saber, uno de los aspectos que puede aportar más coherencia y solidez metodológico-práctica a la lucha, la resistencia y los postulados pedagógicos del movimiento zapatista en la comunidad y la escuela?

La estructura colectiva del sujeto de enunciación, de experiencia y de saber en el mundo cultural maya-zapatista, nos remite nuevamente a lo que Michel Foucault describe respecto de la mirada clínica:

Estructura colectiva del sujeto de la experiencia médica; carácter de colección del campo hospitalario: la clínica se sitúa al encuentro de dos conjuntos: la experiencia que la define recorre la superficie de su emparejamiento y de su límite recíproco. En ello toma su inagotable riqueza, pero también su figura suficiente y cerrada (Foucault, 2001: 159).

Parfraseando a Michel Foucault, cuya terminología (“estructura colectiva del sujeto”, “encuentro”, “emparejamiento”) remite a la de Carlos Lenkersdorf, podríamos decir que, en la epistemología maya, la experiencia que la define no va sólo a la superficie, sino al fondo mismo de su emparejamiento. Y en el contexto maya, el emparejamiento va al fondo mismo del NOSOTROS pues resulta crucial y es algo previo, para entender los dispositivos lingüísticos y sociales del consenso y del NOSOTROS. En palabras de Carlos Lenkersdorf:

El verbo *laja*, con sus derivados y giros variados, representa una de las concepciones fundamentales de las estructuras lingüísticas y sociales de los tojolabales. El significado básico es emparejar e igualar pero no nivelar mecánicamente. (...) De la pluralidad y diversidad aparentemente caótica, se procede al consenso de las aportaciones de todos, que se saben emparejados (...) Los tojolabales y otros pueblos mayas, (...) hablan de sí mismos como *lajan lajan áytk*, estamos iguales o parejos, y como tales, nos pusimos de acuerdo. (...) Es el mismo NOSOTROS que explica la posibilidad del acuerdo y su prerequisite (Lenkersdorf, 2004: 20-21).

Emparejar está en el núcleo profundo del NOSOTROS, es su requisito previo, y se nos aparece así como otra fórmula metodológica de la epistemología o teoría (recordemos, no formulada) del conocimiento maya-zapatista.

En la medicina occidental ese lugar de encuentro que es el “acontecimiento del conocimiento” se produce en la relación médico-paciente. Pero esta es una relación, como en el plano lingüístico, unidireccional, jerárquica, entre el sujeto activo, que sabe, y el sujeto pasivo (paciente) que no sabe. Tal “estructura colectiva” se entiende en ambos ámbitos culturales de maneras muy distintas, porque el mismo significado de lo “colectivo”, del “encuentro”, del “sujeto” y del “saber” es diferente.

En la cultura occidental no podemos apreciar esta correlación ontológico-epistemológica que confiere la intersubjetividad. El YO que observa y experimenta, se concibe, se mira, se localiza “fuera” del acontecimiento, en un lugar de no intervención y de “pureza”. Esta concepción tan diferente del yo y de lo colectivo, y esta estructura tan radicalmente distinta de la ubicación del yo y de la fuente del saber/aprender, han arrastrado al saber científico hacia la búsqueda del conocimiento y de la verdad bajo una consideración de “pureza” u “objetividad” y en una relación sujeto-objeto en la que el “sujeto” aísla, excluye, individualiza, jerarquiza, instrumentaliza, desequilibra, deshumaniza... al objeto, y desde una razón, que bajo un parámetro tecnocéntrico, no biocéntrico, excluye al Corazón que siente a la vez que piensa y sabe desde la convicción de que todo tiene vida.

Es decir, el lenguaje y la mirada occidentales, aunque reconocen el encuentro entre saber y aprender, entre epistemología (en el caso que describe Michel Foucault del dominio hospitalario) y pedagogía (dominio pedagógico), en lugar de ejercerse en un encuentro

horizontal medico-paciente, maestro-alumno, intersubjetivo, entre sujetos, se ha ejercido, desde aquella supuesta pureza, en un encuentro que busca la objetivación, la racionalización, la verdad científica desde la relación sujeto-objeto.

Y así se llega al esclarecimiento de ese gran mito epistemológico que es el de la “pureza” de la mirada y del lenguaje, y a través de esa supuesta “pureza” y esa identificación ver=saber, en palabras de Michel Foucault:

(...) la verdad que los acontecimientos por sus repeticiones y su convergencia trazarían bajo su mirada, sería, por esta misma mirada y en su orden mismo, reservada bajo forma de enseñanza a los que no saben y aún no han visto. Este ojo que habla sería el servidor de las cosas del maestro de la verdad. (...) Se comprende como, alrededor de estos temas, se ha podido reconstruir un cierto esoterismo médico después del sueño revolucionario de una ciencia y de una práctica absolutamente abiertas: no se ve en lo sucesivo lo visible sino porque se conoce el Lenguaje (Foucault, 2001: 165-166).

A partir de aquí Michel Foucault nos narra el desenvolvimiento, en su contexto hospitalario, de la obsesión objetivadora y racionalizadora de la ciencia: del lenguaje al cálculo a través de la Lógica (Condillac), y del cálculo de probabilidades (Cabanis) al lenguaje médico-científico que genera “mitos epistemológicos”, como la estructura alfabética de la enfermedad, su reducción nominalista y su reducción clínica (siguiendo el modelo de la química “al aislar los elementos permite definir la composición. (Es decir), “se ha pasado del tema de la combinatoria al de la sintaxis, luego al de la combinación” (Foucault, 2001: 173).

El problema es que estos trasvases, además de involucrar a la pedagogía, no se quedaron ahí, en el ámbito médico, sino que se desbordaron, por ejemplo, en las denominadas “ciencias sociales y humanas”. Esto nos llevaría a enlazar con lo que planteábamos al presentar nuestros problemas teórico-metodológicos, por lo que no abundaremos más en las numerosas críticas que desde el posmodernismo, los estudios

culturales y de género, el poscolonialismo y la propia ciencia se han realizado al positivismo, al objetivismo, al empirismo, al funcionalismo, a la instrumentalización de la razón eurocéntrica, científica, a los paradigmas, universalismos y categorizaciones de todo tipo.

Por ejemplo, desde principios del siglo XX, la física cuántica ha puesto en cuestión algo de esto desde la médula misma del pensamiento científico al postular nuevos principios como la influencia del observador en lo observado, la indeterminación de las mediciones (inconsistencia de los instrumentos de medición en el mundo sub-atómico) o las dudas sobre la existencia misma de la materia (el principio de la llamada “función onda partícula”)⁵⁸. A la espera de que estos principios se confirmen o se desmientan, de momento nos sugieren que la interacción (del observador con lo observado, del ser humano con lo que le rodea) es un campo aún inexplorado, que puede abrirnos a la confluencia entre saberes occidentales y no occidentales y que puede contribuir a la superación de los estreñimientos de lo tecnocéntrico y antropocéntrico mediante una concepción más biocéntrica y holística.

⁵⁸ <http://www.mind-surf.net/drogas/fisicacuantica.htm> **Nociones básicas de física cuántica:** “En 1927, Bohr afirmó que estos comportamientos corpuscular y ondulatorio no eran propiedades, sino dos representaciones complementarias que dependen de la interacción con el investigador y su instrumento de medida (*Principio de complementareidad*). En 1929 Heisenberg comprobó que no es posible medir simultáneamente la posición y la velocidad de las partículas subatómicas, ya que las propiedades análogas a la velocidad y la posición, que en el mundo subatómico son más vagas, adquieren consistencia únicamente en el momento de la medición. (*Principio de indeterminación*) Esto significa que el observador altera lo observado por el mero hecho de su observación. Lo cual socava el supuesto clásico de la realidad objetiva, pero lo más impactante es que no es la unidad subatómica quien “decide” si se manifiesta como onda o como partícula, sino el observador. En 1930 Schrödinger desarrolló una ecuación que predice el comportamiento de una determinada partícula hasta un punto y a partir de ahí describe dos resultados igualmente probables para la misma unidad. En este punto, la ecuación se bifurca, de modo que la unidad tiene dos comportamientos diferentes en un mismo y único tiempo. En determinadas ocasiones, esta ramificación será seguida por otras hasta llegar a cuatro, ocho, dieciséis posibles resultados, *ad infinitum*. (*Función onda partícula*). Esto quiere decir que a nivel subatómico, la materia no existe con seguridad, sino más bien “muestra tendencia a existir”. Estas partículas no son puntos materiales clásicos, de localización precisa, sino que son paquetes de ondas (probabilistas), es decir, una superposición de movimientos (potenciales) en todas direcciones.

5.2.2. Confluencias con la posmodernidad: holismo y teorías sobre Gaia.

Estos y otros muchos cuestionamientos que se están dando en el seno de todas las ciencias y disciplinas sociales o humanas, vienen a abrir las posibilidades de interrelación, de crítica, de superación de dogmatismos, superioridades y exclusiones, y nos permiten poner a dialogar los postulados del pensamiento plural, intersubjetivo, horizontal, complementario, antimonista, holístico, biocéntrico, crítico, corporeizado, consensual, del Corazón, en definitiva nosótrico, con nuevas tendencias de la cultura occidental “posmoderna” como el holismo y las teorías sobre Gaia, por ejemplo.

Debemos aclarar antes de ver cuales son esas “confluencias” que no tratamos de establecer comparaciones o equivalencias entre un tipo de pensamiento como el científico por muy crítico que se presente y el pensamiento maya, sino que las traemos a colación aquí porque pueden ayudarnos a “traducir” la concepción maya-zapatista en términos que nos pueden resultar más próximos. Además, estas alusiones las entendemos como un diálogo, un entrecruzamiento o entrelazamiento, que busca revisar las visiones eurocentristas y las interpretaciones que se han hecho y se siguen haciendo, por ejemplo, de ciertas costumbres como “animistas”, “mágico-míticas” o “pre-modernas”. Visiones e interpretaciones que han servido para esconder o negar el carácter filosófico, ontológico, epistemológico, aunque no formulado o sistematizado en forma de “tratados” o “teorías” del pensamiento indígena en general.

A) Las Teorías sobre Gaia y el Corazón maya-zapatista:

En la página de wikipedia, http://es.wikipedia.org/wiki/Hipótesis_de_Gaia, se lee:

La hipótesis de Gaia es un conjunto de modelos científicos de la biosfera en el cual se postula que la vida fomenta y mantiene unas condiciones adecuadas para sí misma, afectando al entorno. Según la hipótesis de Gaia, la atmósfera y la parte superficial del planeta Tierra se comportan como un todo coherente donde la vida, su componente característico, se encarga de autorregular sus condiciones esenciales tales como la temperatura, composición química y salinidad en el caso de los océanos. Gaia se comportaría como un sistema auto-regulador (que tiende al equilibrio). La teoría fue ideada por el químico James Lovelock en 1969 (aunque publicada en 1979) siendo apoyada y extendida por la bióloga Lynn Margulis. Lovelock estaba trabajando en ella cuando se lo comentó al escritor William Golding, fue éste quien le sugirió que la denominase “Gaia”, diosa griega de la Tierra (Gaia, Gea o Gaya).⁵⁹

Sin entrar en mayores profundizaciones, que tampoco estamos preparados para acometer, se puede observar, a partir de esta breve explicación, que ese “componente característico” del planeta Tierra que es, según esta hipótesis, “la vida”, se puede nombrar como ‘altzil o “Corazón” en el sentido de “alma o todo vive” que se le da en la cultura maya-tojolabal y zapatista, donde por otro lado, no se hace la distinción cultura-naturaleza que separa o distingue lo humano de lo natural. Por eso este principio opera en todos los planos y se expresa (ya no sólo en el “mundo natural” sino en el “inanimado”), en todas las prácticas del NOSOTROS, que tienen el objetivo general y último del equilibrio, ese principio autorregulador de la vida: el jlekilaltik, “liberación” o “sociedad justa” de los tojolabales o el “lekil cuxlejal” (“buena vida”) de los tzeltales.

A propósito de esto Carlos Lekersdorf insinúa que en tiempos recientes esta noción de Corazón, que de algún modo se estaba perdiendo por aplastamiento cultural, se está recuperando en el mundo cultural maya, no sólo en el ámbito zapatista:

Esta concepción ya no se conserva en todas las comunidades, pero en otras hay un despertar y se recupera esta concepción de la realidad en el sentido de que todo vive porque todo y cada uno tiene ‘altzil. Por eso se habla con las plantas; se sabe que la milpa se pone triste si no la visitamos y le hablamos. No son los viejos quienes tienen esa

⁵⁹ Hipótesis de Gaia: http://es.wikipedia.org/wiki/Hipótesis_de_Gaia

conciencia, sino hombres jóvenes, pueden ser zapatistas o no. Está sucediendo un renacimiento del sentir tojolabal (Lenkersdorf, 2004: 52).

En el documento anterior, como prevención a malinterpretaciones o simplificaciones, se dice:

Gaia también ha sido considerada una teoría metafísica al presentar a la Tierra como un organismo vivo, algo de lo que Margulis se defiende: Se ha llamado Gaia a la diosa de la Tierra o a la Tierra considerada como un organismo. Estas frases pueden conducir a conclusiones equivocadas [...] Rechazamos la analogía de que Gaia es un organismo individual, principalmente porque no hay ningún organismo que se nutra de sus propios residuos ni que recicle por sí mismo su propio alimento. Es mucho más apropiado decir que Gaia es un sistema interactivo cuyos componentes son seres vivos.⁶⁰

Pero esta analogía, por cierto, no la están haciendo los que consideran el saber del Corazón. Más bien, este “sistema interactivo”, desde un punto de vista intersubjetivo, iguala la posición y la importancia de todos los elementos (vivos o no) que forman parte de él, incluido el ser humano, de un modo que evoca la concepción del ´altzil o “todo vive” no como un “organismo” metafóricamente humano, sino posibilitante de lo que Carlos Lenkersdorf denomina “la extensión cósmica del conjunto orgánico del NOSOTROS”, es decir, que equipara o metaforiza lo humano con lo natural y no lo natural con lo humano. Es biocéntrico y no antropocéntrico.

Por otro lado, se explican también desde esta concepción, tradiciones y creencias que la sociedad occidental interpreta a veces sin tener en cuenta las fuentes epistemológicas en que están fundadas.

El hecho de que todo vive se extiende de modo inesperado. Miren este ejemplo: el ´atzilal es el espíritu de un muerto. La traducción se explica desde la perspectiva occidental. Tal vez sería una traducción más acertada la de “muerto vivo” conforme al verbo ´altzilan, vivificar. El ´altzilal es el corazón, alma o principio de vida del muerto o de los muertos. Sabemos que ´altzil es el principio de vida o vivificador de todos y cada uno de los vivientes que son todos. Al morir alguien se convierte en ´altzilal que sigue acompañando a sus familiares. La palabra se forma al agregar el sufijo –al, es decir, el

⁶⁰ Hipótesis de Gaia: http://es.wikipedia.org/wiki/Hipótesis_de_Gaia

sufijo generalizador y desindividualizador. Los ´altzilal se acercan a sus familiares el día de K´insanto, Todos Santos. Por ello, no son los vivos que se encaminan al panteón para estar con los ´altzilal, sino que éstos vienen y la persona que se da cuenta, que los olfatea, dice. “acostémonos, porque no conviene que nos encuentren despiertos”. (...) Lo instructivo del concepto es que enfatiza la ausencia de la muerte definitiva. Por supuesto, no hay duda, todos morimos, humanos y no humanos, pero la muerte no es aniquilación desde la perspectiva tojolabal. Las enseñanzas cristianas introdujeron esa idea que se expresa con el giro de chamel ch´akel, morir-terminar. Pero los tojolabales no lo ven así, porque morir es un tránsito hacia el ´altzilal, a un modo de vida diferente, pero no sin “corazón o alma”. Hay humanos que perciben su existencia y cercanía. Pero no nos conviene encontrarnos despiertos con los ´altzilal, porque no se recomienda que veamos más allá del morir. Sólo en los sueños y visiones podemos encontrarlos y nos encuentran y pueden darnos mensajes. La misma advertencia se da respecto a los habitantes del k´ik´inal, reino de la Tinieblas, la pajkintaj, la Llorona, el somberon, el Sombrerón, y otros (Lenkersdorf, 2004: 52-53).

Estas concepciones que nos explica Carlos Lenkersdorf, además de cuestionar y hacer reconsiderar las interpretaciones eurocéntricas sobre numerosas costumbres, cuentos y leyendas del mundo maya, nos recuerdan la radical falta de separación entre opuestos como el mismo muerte-vida, en el entendido de que hay una continuidad entre contrarios que trasciende las dicotomías y las oposiciones, que disuelve las fronteras, incluso las más radicales, por lo que las paradojas no pueden entenderse tampoco en el mismo sentido que les damos nosotros. Y por esto dudábamos de que aquella paradoja de los muertos que vuelven a vivir tras el levantamiento zapatista y otras que expusimos al inicio del apartado 4, se pudieran considerar paradojas en el sentido que se concibe en la mentalidad y los diccionarios occidentales, sino que podían tener otros componentes culturales.

Estas relaciones tan difíciles de comprender para nosotros, nos hablan de modo indirecto de la relación orgánica, con “la tierra de nuestros muertos” y, de modo inferido, de la función importantísima de este tipo de continuidad, no sólo en la relación con la tierra y los muertos, en la correlación naturaleza-territorio-cultura, sino en la

importancia espacio-temporal del territorio como lugar material para la memoria, la vida y el proyecto de vida (es decir, el futuro) de la comunidad.

B) El pensamiento holístico y la metodología epistemológica del NOSOTROS:

De la página web <http://www.monografias.com/trabajos7/holis/holis.shtml> extraemos la siguiente caracterización de lo que se entiende en la actualidad por pensamiento holístico:

Según la comprensión holística, «el todo y cada una de las sinergias están estrechamente ligados con interacciones constantes y paradójicas» (Weil, 1996). Esto quiere decir que cada acontecer está relacionado con otros acontecimientos, los cuales producen entre sí nuevas relaciones y eventos en un proceso que compromete el todo.

Cada hecho constituye un acontecimiento, sabiéndose que cada circunstancia produce una serie de nuevas situaciones, las cuales de alguna u otra manera influyen sobre sí y sobre los otros, en el más amplio contexto. Este proceso relacional, esta holopraxis social, afecta el todo en sus posibilidades y crea a su vez una aprehensión novedosa en el campo de la investigación y de la vida misma ya que si el humano trata de determinar sus propios límites, la orientación holística conduce a aceptar que el lindero de toda comprensión, vivencia y razón de ser, está en las interacciones de cada evento, así como también en el sentido de trascendencia. En otras palabras, la comprensión de los procesos, situaciones o contextos ha de ocurrir desde el holos, ya que en su dinamismo, en las relaciones, en los eventos, surge nueva sinergia, ocurren nuevas relaciones y se generan nuevos acontecimientos. Es el todo lo determinante, aun cuando este reconocimiento no impide que se analice cada caso en particular, análisis que es más provechoso cuando ocurre dentro de una comprensión holística.⁶¹

Obsérvese que esta explicación nos sirve tanto para describir el NOSOTROS, como para situar la importancia de la experiencia y del encuentro de acontecimientos (fronteras) en espiral como el enseñar aprendiendo, mandar obedeciendo y el caminar preguntando. Es decir, desde esta concepción, el lindero del conocimiento (“comprensión, vivencia y razón de ser”) se amplía y se halla en las “interacciones constantes y paradójicas” de cada evento,

⁶¹ Pensamiento holístico: <http://www.monografias.com/trabajos7/holis/holis.shtml>

en el encuentro, que desde el punto de vista maya-zapatista, siempre es de carácter intersubjetivo, entre sujetos, que se igualan o emparejan, se complementan y coordinan para posibilitar cualquier tipo de “acontecimiento”, sea en el campo del saber, del poder, de la justicia, de la producción o de la ética. Pues bien, ¿no puede observarse en estas “interacciones constantes y paradójicas” la pulsión del Corazón (en su triple acepción de alma o vida, pensar y sentir)?. Esta concepción común, cuyo núcleo en el caso maya-zapatista es el NOSOTROS (la “holopraxis social”), genera las posibilidades epistemológicas intersubjetivas y holísticas, desde las que es posible el encuentro, la interacción (entre iguales, parejos, coordinados, complementarios,...) para hacer posibles, en una especie de espiral interconectada, todos los acontecimientos del saber: la comunicación (lenguaje intersubjetivo) y el conocimiento (saber nosótrico), pero también los acontecimientos del poder (la asamblea (la búsqueda nosótrica del consenso), la política (mandar obedeciendo), la justicia (restitutiva), el trabajo (en sus tres dimensiones, religiosa, económica y política) y, como hemos visto, la educación, es decir, el enseñar aprendiendo, con sus metodologías del emparejarse y el caminar preguntando (que no es otra cosa que la “experiencia”), cuyos prerequisites son la importancia de la palabra acordada, que busca la concordia, el cuestionamiento colectivo y conjunto, o la escucha.

Algunos de estos principios que parecen “nuevos” para la cultura occidental, son muy antiguos en la cultura maya-zapatista y reflejan, no sólo una sabiduría contrastada que por su propia dinámica se actualiza constantemente, sino un tipo de conocimiento que confluye por diversas vertientes (científica, política, socio-cultural, donde incluiríamos lo pedagógico) con la “posmodernidad” o con las nuevas teorías críticas de la mentalidad moderna, positivista, objetivadora, universalista, instrumentalizada, eurocéntrica.

Acabamos de anticipar así otras claves metodológicas fundamentales que son prerequisites y coadyuvan a la explicación de la política, la epistemología y la pedagogía maya-zapatista. Ya hemos hablado de la función del lajan “emparejarse”, de la noción de “experiencia” en función del caminar preguntando, como metodologías del enseñar aprendiendo y el mandar obedeciendo. Pero hay otras que actúan también como prerequisites de la función nosótrica y nosotrificadora, Son por ejemplo la importancia de la palabra con especial atención a la palabra dada o acordada, por la que la voz (de mujeres, insurgentes, jóvenes, niños, ancianos, representantes de la Juntas de Buen Gobierno), el lenguaje, los acuerdos, es decir las palabras de todos los sujetos zapatistas, adquieren su más honda dimensión, no sólo en el discurso sino en la experiencia y la práctica epistemológica y política.

5.2.3. La función de la palabra.

Ya habíamos hablado de la importancia del discurso zapatista para su constitución como sujetos. De hecho éste es uno de los aspectos más estudiados y trabajados por los analistas e investigadores desde diversas perspectivas. Desde su aparición los discursos zapatistas, los más literarios, analíticos y poéticos del Sub-Comandante Marcos, o los más vivenciales, profundos y humanos de cualesquiera zapatistas, famosos o anónimos, mujeres, jóvenes o ancianos, han sido recogidos y analizados en multitud de publicaciones, provocando efectos de identificación, impacto, movilización y solidaridad en México y todo el mundo.

En este sentido, Margara Millán, al resolver sus preguntas centrales en cuanto a la autoconstitución del sujeto femenino y la construcción de una nueva política como elementos presentes en los procesos desatados por el zapatismo a favor de la visibilidad y los derechos de las mujeres, nos da una perspectiva que complementa estas consideraciones:

(...) encontramos justamente en el espacio para las palabras el motor central de la revolución zapatista. El espacio de la enunciación es también el espacio de la gestación y creación de las palabras, diferente al poder de los discursos instituidos. El espacio de la enunciación de las palabras de los otros (...) no consiste en la participación cada vez mayor de las mujeres en las organizaciones y movimientos sociales, sino en la elaboración de sus palabras en relación a todos los órdenes de la existencia a partir de su propia y particular experiencia. Ello constituye parte de la construcción de una nueva política, una política que puede ser universal gracias a que particulariza, a que se construye de la experiencia de los sujetos y sus necesidades concretas. El proceso de autoconstitución de las mujeres indígenas y el de la construcción de una nueva política van juntos. Uno no puede avanzar sin el otro, porque la redefinición del sujeto es la redefinición de su comunidad (Millán, 2005: 98).

Esta es otra forma de explicar lo que señalábamos en el apartado 1.1.2 del capítulo anterior al destacar las relaciones entre construcción de discurso e identidad, pues los zapatistas elaboran un discurso y éste les constituye como tales, pero también nos avanza la relación entre la constitución de un nueva política y una nueva educación.

Cabe recordar aquí en este sentido general a cerca de la importancia de la apropiación y enunciación de la palabra, nosotrificada (y para la nosotrificación), en el movimiento político y pedagógico zapatista, las palabras del Sub-Comandante Marcos durante la Marcha de la Dignidad (2001): “Vuelve a ser de nosotros la palabra. Ya no serás tú, ahora eres nosotros. No te angustie lo que mucho dice el que mucho habla...”.⁶²

⁶² Palabras del EZLN el día 3 de marzo del 2001 en Nurío, Michoacán.
<http://www.cuestiones.ws/revista/n4/abr01-ezln-nurio1.htm>

Y esto último lo recalcamos porque, en el campo político, tanta importancia como la palabra, tienen los silencios y en el campo educativo, (como en la concepción de la misma lengua) tanta importancia como el decir tiene el escuchar.

La palabra y sus silencios, el hablar y el escuchar son pedagógicos además de complementarios e inseparables, construyen educación a la vez que políticas y construyen otras formas de hacer política.

La palabra, al encontrarse con otras palabras, en la asamblea, en el caminar preguntando, el enseñar aprendiendo y el mandar obedeciendo, genera los pilares en los que se sustenta no sólo el discurso sino toda la práctica organizativa y nosótrica de las comunidades y del movimiento zapatista. Los Caracoles, toman la simbología de la espiral que contienen esas palabras y las lanzan al mundo. Las Convenciones, los Encuentros, recogen las palabras de los otros indígenas, de las otras “sociedades civiles” nacionales e internacionales, para emparejarse, para construir juntas, en un continuo caminar preguntando, ese mundo donde quepan muchos mundos. En definitiva, las palabras en la cultura del NOSOTROS y en el movimiento zapatista constituyen también ese “sustrato pedagógico” que caracteriza el pensar, el sentir y el hacer maya-zapatista, y que no sólo correlaciona sino identifica ser y saber.

Por cierto, en relación con la importancia de la palabra en la política y la pedagogía, la enseñanza de la Lengua como materia escolar se vuelve crucial, tanto para el sub-modelo de educación bilingüe intercultural (que el gobierno mexicano establece al menos teóricamente, pero que, cuando lo implementa no respeta ni el discurso ni el modelo cultural de referencia indígena), como en la educación y la escuela zapatista, donde uno de los problemas fundamentales que encuentran y señalan los promotores es que ellos mismos

han sido alfabetizados en castellano y, en ocasiones, no conocen la grafía de sus propias lenguas. Este asunto lo trataremos más extensamente en el último capítulo.

5.2.4. La función de la pregunta: el caminar preguntando.

Además de lo dicho al presentar los procedimientos del enseñar aprendiendo y el mandar obedeciendo como claves para entender tres momentos fundacionales y fundamentales del caminar preguntando del movimiento zapatista, ahora, con la ayuda de Carlos Lenkersdorf vamos a tratar de entender mejor el procedimiento epistemológico de la pregunta.

Ya hemos hablado de la función importantísima que cumple el verbo laja (emparejar, igualar) en lo lingüístico y en lo social, ya que el emparejar(se) o igualar(se) es un prerrequisito para el consenso, voz articuladora y realizadora del NOSOTROS. El caminar juntos, emparejados, nosótricamente requiere el CONSENSO, el lajan lajan áyitk (estamos iguales o parejos). Entre desiguales no puede haber acuerdo, pero el consenso requiere no sólo igualdad, sino respeto y reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, así como discusión y aportación individual al grupo nosótrico. Además, en el plano lingüístico, el verbo laja y sus derivados se emplean también para las comparaciones de igualdad. (Como señala Carlos Lenkersdorf, la comparación de desigualdad fue introducida en el tojolabal, junto con el término “más”, por el español).

La misma estructura se observa en el procedimiento lingüístico de las preguntas y las respuestas. En palabras de Carlos Lenkersdorf:

Preguntas y respuestas se mantienen en equilibrio porque las respuestas repiten parte de la pregunta para mantener lo “bien hablado”. No se responde con los tajantes sí o no,

como se suele y se puede hacer en español. Por ejemplo se pregunta ¿hay tortillas?, y en lugar de “sí” como se hace en español, se responde: “hay tortillas”. En tojolabal la pregunta y la respuesta lo muestran con más claridad. La pregunta es: ‘ay ma waj, y la respuesta es: ‘ay waj. La diferencia entre las dos clases es la partícula interrogativa ma, que no se puede traducir y que sustituye el signo de la interrogación. La comparación de pregunta y respuesta manifiesta el equilibrio entre las dos (Lenkersdorf, 2004: 19-20).

Con ello, no sólo se pone en evidencia que la respuesta tajante entra en el terreno de lo mal visto por mal hablado, sino que cualquier procedimiento comunicativo (el hablar/escuchar, el preguntar/responder, el saber/aprender, las prácticas del consenso, los encuentros siempre horizontales entre sujetos que fundan y fundamentan los acontecimientos de la comunicación, la política, la justicia, el conocimiento, la educación, etc., etc.) conlleva equilibrio, respeto, emparejamiento, cooperación, coordinación, y todos los requerimientos del NOSOTROS lingüístico y social. El preguntar es entonces otra forma de caminar juntos, parejos, equilibrados, coordinados, complementarios, igualados en el decir, el sentir, el pensar, el hacer y en definitiva el saber, fundado en el convencimiento de que uno solo no sabe, pero todos juntos sí pueden alcanzar el saber. Es decir, que los procedimientos lingüísticos, sociales, metodológicos, pedagógicos, políticos, etc., tanto del movimiento zapatista como de la cultura del NOSOTROS, nos están señalando, en el contexto de la intersubjetividad, otra correlación importantísima, esta vez no sólo entre ser y saber, sino entre saber y poder.

Por otro lado, cabría preguntarse qué tipo de caminar es este “caminar preguntando”, o dicho de otro modo ¿cómo se traduce la metodología del preguntar y caminar en acción política y pedagógica? Creemos que toda su lógica se resume en la metodología ya señalada del enseñar aprendiendo (referida al saber) y el mandar obedeciendo (referida al poder), a través de las cuales es, en la interacción, en el encuentro intersubjetivo y nosótrico donde se hace posible cualquier “acontecimiento”, tanto en los

tres momentos fundacionales señalados, como en cualesquiera otros. En los encuentros con “otros saberes y poderes”, con la teología de la liberación, con el marxismo, con la sociedad civil y “consigo mismos”, en los acontecimientos de la política, la justicia, la producción, la educación, etc., es donde se pone en marcha un caminar parejo que mediante las metodologías señaladas genera, en una espiral infinita, nuevas metodologías y nuevos acontecimientos. El último de esos tres momentos “genealógicos” que señalábamos, el nacimiento de los Caracoles, es el que lo ilustra simbólicamente mejor. Como señala el Sub-Comandante Marcos en *Chiapas, la treceava estela. Primera parte. Un caracol* (2003):

Dicen aquí que los más antiguos dicen que otros más anteriores dijeron que los más primeros de estas tierras tenían aprecio por la figura del caracol. Dicen que dicen que decían que el caracol representa el entrarse al corazón, que así le decían los más primeros al conocimiento. Y dicen que dicen que decían que el caracol también representa el salir del corazón para andar el mundo, que así llamaron los primeros a la vida. Y no sólo, dicen que dicen que decían que con el caracol se llamaba al colectivo para que la palabra fuera de uno a otro y naciera el acuerdo. Y también dicen que dicen que decían que el caracol era ayuda para que el oído escuchara incluso la palabra más lejana. Eso dicen que dicen que decían. Yo no sé. Yo camino contigo de la mano y te muestro lo que ve mi oído y escucha mi mirada. Y veo y escucho un caracol, el "pu"y", como le dicen en lengua acá.⁶³

Es decir, que la cadencia y el sentido último de ese “caminar preguntando” es el caminar simbólico, espiral, del caracol, que hunde sus raíces en el conocimiento ancestral y todavía presente (emergente) del Corazón y se expresa, entre otras formas, en la instancia organizativa de los Caracoles. Pero además, el conocimiento que así se transmite, es el conocimiento del Corazón, es decir, el poder/saber nosótrico y nosotrificador, biocéntrico y holístico que emana de la conciencia de que todo está vivo y sale para caminar, pensar y

⁶³ EZLN, Sub-Comandante Marcos. **Chiapas, la treceava estela. Primera parte. Un caracol.** México, julio 2003. <http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/calenda/chiapas.htm>

sentir junto a otros. Como señala Marisa Belausteguigoitia en un ensayo⁶⁴, haciendo referencia a la misma treceava estela, esta metodología es:

En la voz de Marcos, “(la del) caracol como barrena que taladre el piso y que permita profundizar las autonomías ya logradas hasta el fondo, para expandirlas en círculos expansivos, por todo el país y la sociedad, como se expande todo caracol al emprender su lento andar (...)” (Belausteguigoitia, 2008: 187).

Carlos Lenkersdorf, aporta su interpretación de los Caracoles zapatistas al explicar el término “Ley”:

Los tojolabales no suelen tener leyes escritas; tampoco existe un término correspondiente para el concepto de ley. Pero se conoce la realidad de la ley en cuanto órdenes promulgadas por la sociedad dominante. (...) Recientemente y dentro del ámbito tojolabal se han formulado reglas de convivencia social en algunas regiones, municipios y comunidades. Se pueden llamar ley, jmodotik, nuestro modo, jkostumbretik, nuestras costumbres, ja´ jastal´oj jlaj jb´ajtik, como nos ponemos de acuerdo, xoch, caracoles, buen gobierno, o expresiones correspondientes. Los xoch,-caracoles, formados en nuestros días, enfocan la temática con mayor amplitud. Donde se han dado esta clase de acuerdos, éstos suelen referirse críticamente a la tradición anterior y la revisan. Es decir, los tojolabales son conscientes de la necesidad de cambiar las reglas y de que es a ellos a quienes toca hacer los cambios (Lenkersdorf, 2004: 123).

5.2.5. La función de la crítica.

Ya hemos comentado la diferente concepción de la expresión “pedagogía política” en el contexto occidental. Esa pedagogía política, en el caso del poder/saber nosótrico se basa en el mandar obedeciendo que no implica un mera subversión, un mero voltear las relaciones de poder/saber dejando arriba a los de abajo y a los de abajo arriba. Al diluir la frontera entre el mandar y el obedecer, al convertir al obedecer en una forma de mandar y al enseñar en una forma de aprender, el poder/saber nosótrico pone en marcha los mismos

⁶⁴ Belausteguigoitia, Marisa, **Rebeliones en la frontera sur: las mujeres y la construcción de ciudadanía en los límites de la nación** (pp. 177-207). En Fronteras, violencia y justicia: nuevos discursos, Coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Lucía Melgar, UNAM, PUEG, UNIFEM, México, 2008.

mecanismos que según Foucault son necesarios para establecer un tipo de pensamiento crítico (preguntar desde una perspectiva no ordenadora, cuestionar la autoridad como virtud posibilitante del cambio en uno mismo).

Esa noción foucaultiana de crítica la desentraña Judith Butler en su artículo *¿Qué es la crítica?* (2007)⁶⁵, donde destaca, en primer lugar, la importancia de la pregunta. La misma forma interrogativa de los ensayos, tanto el de Foucault como el de Butler, que se titulan igual:

(...) representa también un cierto modo de interrogar, central en la actividad misma de la crítica. (...) De manera que la crítica será esa perspectiva sobre las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras que no está inmediatamente asimilada a tal función ordenadora (Butler, 2007: 37-40).

Por oposición o contraste con la noción de crítica de Habermas, Butler nos acerca a la de Michel Foucault:

Haciendo este tipo de crítica de la crítica, Habermas se vuelve curiosamente acrítico respecto al propio sentido de normatividad que expone. Porque la cuestión “¿qué tenemos que hacer?” presupone que el “nosotros” ya se ha formado y se conoce, que su acción es posible y que el campo en el que puede actuar está delimitado (Butler, 2007: 38).

Estas consideraciones nos sirven para explicar desde otra perspectiva el NOSOTROS. Porque la constitución del NOSOTROS comunitario es radicalmente distinta, ya que se ha formado y se conoce (incluso se expresa gramaticalmente) y se concibe como no delimitado ni en jerarquías, ni en parcelas ni en saberes, alcanzando su presencia ubicua como principio organizador lingüístico y social y su extensión cósmica a través de sus numerosas prácticas, no sólo lingüísticas. Esta constitución del NOSOTROS maya-zapatista, se produce en el encuentro entre sujetos por conocer que mediante el procedimiento del mandar obedeciendo se igualan o se emparejan, para construir juntos ese

⁶⁵ Butler, Judith, *¿Qué es la crítica?*, en “Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación”, Rodrigo Parrini Roses, UNAM, PUEG, 2007.

espacio donde sea posible preguntarse desde el no saber para seguir caminando, enriqueciéndose con otros saberes, tomando ese consenso como mandato, como certeza, la certeza del preguntar y responder conjunto, la certeza del saber/poder nosótrico.

En este sentido la crítica zapatista, desde sus certezas epistemológicas, nos interpela, porque nos habla desde un “NOSOTROS” inconcebible para la mentalidad occidental pero que puede influir en las concepciones de nuestro tiempo.

La contribución de Foucault a lo que parece ser un impasse en la teoría crítica y poscrítica de nuestro tiempo es precisamente pedirnos que repensemos la crítica como una práctica en la que formulamos la cuestión de los límites de nuestros más seguros modos de conocimiento, a lo que Williams se refirió como nuestros “hábitos mentales acrílicos” y que Adorno describió como ideología (...) (Butler, 2007: 40).

Esto es lo que nos ayudan a hacer los zapatistas desde su perspectiva semiótica, epistemológica y en definitiva cultural: explorar así, desde otra óptica, nuestros límites y nuestros modos de conocimiento.

Pero Foucault, para explicar su noción de crítica, necesita además la noción de virtud, como lo hace, según Butler, en “Historia de la sexualidad” (2003): “El ensayo que escribe, nos dice, es en sí mismo un ejemplo de tal práctica de “explorar lo que en su propio pensamiento puede ser cambiado mediante el ejercicio (...) de un saber que le es extraño”” (Butler, 2007: 41). Es decir, la actitud crítica necesita la actitud virtuosa del que empieza por sí mismo a tantear límites y aprender a cambiar.

Por su lado, la fuente del saber/poder es el NOSOTROS, que con sus prácticas y principios cuestiona los límites porque no los concibe como fronteras sino como espacios de encuentro entre sujetos y saberes propios o ajenos, que fundan acontecimientos sin delimitación (ni de jerarquías, ni de parcelas, ni de saberes) y sin fin (en espiral como los Caracoles). Analizando esas prácticas del NOSOTROS zapatista, su enorme ascendente

sobre cualquier aspecto educativo que estos se planteen, esperamos haber explorado lo que en nuestro propio pensamiento puede ser cambiado (lo que implicaría verdadero respeto en las relaciones interculturales) adquiriendo prácticas ontológicas, epistemológicas, filosóficas, pedagógicas... que no responden a nuestro orden socio-epistemológico y no se han logrado encajar en nuestro orden político, pero que nos ofrecen un ejemplo vivo de sus modos espirales de operar, de sobrevivir, de mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y en definitiva un nuevo modo de “despertar soñando”.

Para redondear su noción de crítica, Foucault explica que su origen lo encontramos en “el arte de no ser gobernado”, según Butler: “En el contexto en que se requiere obediencia, Foucault localiza la pregunta “¿cómo no ser gobernado?”. Este deseo y el asombro del que él se deriva, conforman el ímpetu central de la crítica” (Butler, 2007: 45). Desde el punto de vista maya-zapatista, el NOSOTROS, donde se hace posible el mandar obedeciendo, logra superar esas coordenadas del ser gobernado de forma unidireccional y jerárquica, y no provoca la crítica entendida como un prerrequisito de la libertad y la independencia individualista. Esta perspectiva del poder occidental es lo que le lleva a Foucault a plantearse las nociones de validez y consentimiento de la autoridad como indispensables para caracterizar su noción de crítica.

Desde el punto de vista de Foucault, siguiendo tenuemente a Kant, el acto de consentir es un movimiento reflexivo por el cual la validez se atribuye o se retira a la autoridad. Pero esta reflexividad no tiene lugar internamente a un sujeto. (...) no se trata sólo de objetar esta o aquella exigencia gubernamental, sino de interrogar sobre el orden en que tal exigencia se hace legible y posible (Butler, 2007: 47).

El NOSOTROS, por su concepción de autoridad es origen de la crítica, pero no tiene el mismo origen que en el caso occidental. Por decirlo de algún modo, el NOSOTROS “se interroga a sí mismo” en cada acontecimiento (comunicación, política, justicia,

educación...) que se hace posible (sólo es posible) en los encuentros (emparejados, coordinados, complementarios, antimonistas...) de los diversos sujetos, y “se responde a sí mismo”, mediante el mandar obedeciendo, lo que no indica ausencia de crítica, sino toda una actitud y una práctica críticas en sí mismas. Es decir, sus reglas de validez son consensuadas, no impuestas, de ahí que la actitud crítica no requiera consentimiento ni rechazo respecto de la autoridad. Por eso pasamos de la palabra “poder” a la palabra “consenso” para “traducir” las “tecnologías del yo” en las “prácticas del NOSOTROS” y por eso la actitud crítica no se manifiesta en destruir ese NOSOTROS que manda obedeciendo, sino precisamente en fortalecerlo críticamente. No se trata, por tanto de un NOSOTROS imposible de criticar, “acrítico respecto de un poder que no concibe”, sino de un NOSOTROS que lleva inscritos el poder/saber y la crítica, en su modo, en su “estilo”, en su propia concepción (crítica según la perspectiva foucaultiana) de un poder, como el occidental, único, jerárquico, que sabe o manda más.

Otra respuesta crítica implícita del NOSOTROS se expresa en el desenvolvimiento asambleario y consensual del poder precisamente para evitar sus abusos. Lo cual hace que los sujetos críticos, al interior del grupo nosótrico, no lo sean de las formas o modos de validez del poder que ejercen otros como en el caso occidental, sino de la eficacia y la capacidad para resolver problemas por parte del consenso que manda y la autoridad que obedece ese mandato.

Sin embargo, esta concepción y ejercicio del poder, aparentemente “sin basamento para la crítica interna”, porque el poder que gobierna (el NOSOTROS) no provoca los rechazos que caracteriza la respuesta crítica occidental frente al poder, se vuelve “crítica en

el sentido foucaultiano”, cuando se enfrenta a otros códigos semióticos y sociales que no reconocen la existencia y operatividad fundamental del NOSOTROS.

Y si lo que uno objeta son los órdenes epistemológicos que han establecido las reglas de validez gubernamental, entonces decir “no” a la exigencia requerirá abandonar sus razones de validez establecidas, marcando el límite de esa validez, lo cual es diferente y mucho más arriesgado que encontrar inválida cualquier exigencia (Butler, 2007: 47).

Este otro orden epistemológico nosótrico que aportan los zapatistas desde su perspectiva cultural se vuelve crucial para entender la profundidad y radicalidad de la crítica que ejercen en sus prácticas y en sus discursos. Para nosotros queda claro que desde esos “sustratos críticos y pedagógicos” del NOSOTROS, con su crítica a la raíz de la propia concepción del poder, a los “modos”, “estilos” y “modelos” de la cultura dominante, está ayudando a otros movimientos de oposición neoliberal a encontrar caminos más nosótricos, más inclusivos e interrelacionales para, autónomamente sumados, impedir la falta de humanismo de ese inequitativo e injusto “estado de cosas”.

En definitiva, como hemos venido reiterando, estas metodologías epistemológicas y políticas del aprender enseñando, el caminar preguntando y particularmente el mandar obedeciendo, convierten la palabra (el expresar, el decir, el pensar, el sentir, el dialogar para consensuar y emparejarse), la crítica y la pregunta (el cuestionamiento, la reflexión, el carácter crítico y autocrítico, el aprenderse y enseñarse para caminar juntos, el entender que uno no sabe, pero todos juntos sí) y la experiencia (que permite superar el espacio de sitio para construir un nuevo espacio situado), en procedimientos, tácticas, mecanismos, que identifican, en el contexto maya-zapatista, poder y saber, y que posibilitan la experiencia del movimiento zapatista como un movimiento continuo, en espiral, de pedagogía política y política pedagógica no solo hacia “adentro”, en su quehacer interno, sino también hacia

“afuera”, hacia el resto de México y el mundo, y no sólo para hablar, sino también para escuchar. Todas esas metodologías, junto a las prácticas del NOSOTROS, que son las que logran conciliar, armonizar, poner en plano de igualdad, los ámbitos tensos, interrelacionales, complejos, de la ontología y la epistemología, consolidan las fórmulas correlativas ser=saber, y aún más allá saber=poder, y ya no sólo, como en la epistemología médica, la identificación ver=saber. Además nos permiten observar la “crítica foucaultiana” que hacen los zapatistas al poder occidental desde su otro modo de ser, saber y poder.

5.2.6. La función de la experiencia.

Decíamos más arriba que las experiencias históricas y pedagógicas del enseñar aprendiendo, fundamentan de un modo “constitutivo” al movimiento zapatista como un movimiento del mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y caminar preguntando. También dijimos que esta condición metodológica y ontológica que hemos analizado hasta aquí es lo que hace que la noción de “experiencia” adquiera una especial relevancia en un contexto como este de “espacios sitiados y situados”, en el sentido que le da Marisa Belausteguigoitia, al retomar la noción de experiencia para ámbitos pedagógicos fronterizos de Joan W. Scott. Ambas han destacado:

(...) el carácter político y discursivo de todo acto educativo, sobre todo el que se relaciona con la acumulación de una experiencia, no como un saber que adquiere autoridad al ser vivenciado directamente, sino como un conjunto de prácticas inscritas históricamente y que constituyen a los individuos como sujetos de un saber que los posiciona políticamente (Belausteguigoitia, 2009: 1).

Desde este punto de vista de los “saberes sitiados y situados” (el de género, pero también el indígena), la “experiencia” ha sido definida: “como el conjunto de operaciones

que administran un conocimiento situado en un contexto donde las relaciones entre los sujetos y las prácticas no son ni naturales ni transparentes sino inscritas en complejos y cambiantes procesos discursivos” (Belausteguigoitia, 2009: 2).

Y todo esto hasta el punto de que la experiencia zapatista, tanto la ancestral (su experiencia histórica de lucha indígena y campesina) como su más reciente emergencia en el plano político nacional e internacional, su búsqueda incansable de la dignidad, la importancia por tanto de sus viejas y nuevas demandas, adquiere una dimensión no sólo política sino pedagógica en la conformación y el diseño de sus proyectos y programas educativos. Como veremos al analizar más detenidamente estos proyectos y programas, las demandas (las conocidas 12 demandas que caracterizan desde su inicio al movimiento zapatista y que son producto de su experiencia) se han convertido en el eje articulador, en forma de materias transversales, de todo el andamiaje político-pedagógico de las escuelas autónomas zapatistas. Estas 12 demandas políticas, combinadas con las cuatro materias escolares (Historia, Lengua, Matemáticas, Vida y Medio), diseñan y condensan el “cuadro” en que pueden visualizarse o recogerse los ejes articuladores de sus planes de estudio.

En este sentido filosófico y práctico a la vez se puede hablar de experiencias pedagógicas en espiral, donde lo histórico y lo “constitutivo” subrayan el carácter discursivo y político de todo acto educativo como un conjunto de prácticas no meramente pedagógicas, sino que posicionan políticamente.

Esta relación política-pedagogía es reconocida por los zapatistas, que en numerosas entrevistas, comunicados, encuentros, han definido su opción educativa como “rebelde”, como muy “otra”, como “verdadera”, como “autónoma”, en contraposición con la opción gubernamental, que ellos consideran “falsa”, “dependiente”, otra táctica contrainsurgente,

represiva en lo político, individualizadora y “desnosotrificadora” en lo social, aniquiladora y asimiladora en lo cultural.

Esta táctica de incorporar las demandas históricas y políticas en la articulación misma de los objetivos, estrategias y contenidos pedagógicos, esclarece, desde nuestro punto de vista el “paso en espiral” de prácticas que “sitian” hacia aquellas que “sitúan”. En palabras de Marisa Belausteguigoitia:

(...) pasar de actos que cercan y obturan las posibilidades de autonomía educativa e identitaria y por tanto ciudadana a prácticas pedagógicas que potencian el desarrollo educativo y cultural autónomo, desde una percepción situada en la propia experiencia, en la historia, desde un territorio simbólico, corporal y geocultural localizado, situado (Belausteguigoitia, 2009: 2).

Aunque adelantemos un poco el análisis que haremos al investigar un documento como “La educación verdadera” (Agosto de 2001), donde se explica, en forma de Acuerdos Municipales de Educación del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón, la relación entre demandas (políticas) y materias (escolares), queremos señalar ahora que estos acuerdos traducidos en planes y programas educativos, al poner en relación demandas y materias en el contexto escolar, no sólo están reconociendo el carácter político de la educación y “situándose frente al sitio”, sino que están transformando esos cuatro campos de saber, coincidentes con la articulación gubernamental de la escuela en el ámbito indígena (Historia, Lengua, indígena, pero también española, Matemáticas y Vida y Medio), en una **Historia** “de sí mismos” (del movimiento zapatista y las demandas que lo nutren); en espacio para el diálogo entre **Lenguas** (donde la indígena sigue siendo lengua materna/eje articulador del NOSOTROS, y el español puede ser otra estrategia para la lucha y la resistencia); en unas **Matemáticas** que sirvan para resolver los problemas de la comunidad, no en un mero saber especializado que se jerarquiza al pasar de grado a grado;

o en un estudio de la **Vida y Medio** por y para las comunidades, que contribuya también a mejorar los aspectos organizativos, productivos y económicos de los pueblos indígenas zapatistas con cuidado al Medio Ambiente, con sostenibilidad, con respeto a “Nuestra Madre Tierra” y, a través de ella, a las hondas raíces culturales maya-zapatistas.

Esta mutua transformación de los campos de conocimiento al hacer convivir demandas políticas y materias escolares, representan el encuentro epistemológico y político que, por el mandato de los Acuerdos municipales, hacen posibles, fundan, los Planes y Programas de la Escuela Autónoma Zapatista (E.A.Z.) y reflejan su vocación holística de conocimiento/compreñión, saber/aprender enseñanza/aprendizaje, así como su coherencia de ser/saber y saber/poder.

Antes de finalizar, queremos volver a llamar la atención sobre los diferentes significados y concepciones que tiene lo paradójico en el ámbito occidental y en el maya zapatista. Por eso, tal como señala reiteradamente Carlos Lenkersdorf en sus trabajos, hemos pasado a “otra lógica”, y así hemos considerado la paradoja como una forma de superar y trascender esas “alteraciones”, “extrañezas” y “absurdos” que la caracterizan desde la lógica occidental mediante concepciones que, desde el holismo, el biocentrismo, el saber del Corazón, entienden otra coherencia entre sujeto y saber, saber y poder, es más, entienden esos ámbitos como correlativos e inseparables.

Esto es lo que hemos tratado de mostrar, porque entendemos que es precisamente esta “otra lógica”, expresada en el NOSOTROS lingüístico y social, la que da otra cohesión y otra fortaleza al poder-saber maya-zapatista. A partir de lo dicho podemos entender la espiral pedagógica zapatista como aquella que, desde la base del NOSOTROS, les permite

concebir las fronteras como lugar de encuentro donde se comunica la infinita red de relaciones entre todo lo vivo en un movimiento parejo, conjunto, de enseñar/aprendiendo y mandar/obedeciendo. Del mismo modo, y en este sentido metafórico, más allá de las definiciones de diccionario, queríamos usar la paradoja como “puerta de entrada” a estas “otras lógicas”, con el afán de preguntarnos si uno de los modos de oponerse a toda esa microfísica del poder-saber que lo penetra todo, es un modo como el maya-zapatista que, ejerciendo sus formas críticas y pedagógicas de poder y de saber, logra desenvolverse, expresarse, interactuar, crecer y, en definitiva, soñar, enseñándonos su “modo espiral” de despertar soñando.

Y desglosando esta cuestión nos preguntamos también: ¿Acaso sólo un modo de pensar que desde la corporalidad, desde el Corazón, que no establece fronteras, ni separa cuerpo de mente, decir de pensar, de sentir o de hacer, podrá oponerse a las operaciones intelectuales e institucionales que cercan los cuerpos y ocultan la manipulación impune e invisible de las “almas”? ¿Sólo un modo de decir, pensar y proceder sin aceptar los objetos, solo teniendo en cuenta los sujetos que se encuentran para fundar juntos, emparejados, los acontecimientos de la comunicación, la justicia, la política, la educación, el conocimiento etc., etc., podrá escapar del uso instrumentalizado del poder-saber? Y en definitiva: ¿Sólo mirando la realidad y el orden social como un todo organísmico en el que todo tiene vida, posibilidad de relación, diálogo y consenso, sin pretender tomar el poder para sustituir a quienes lo ejercen, sino ejerciéndolo por sí mismos con el modo horizontal, coordinado, consensual y espiral del mandar obedeciendo, podrá escapar de la vigilancia y el castigo de la sociedad disciplinaria?

Además, por todo lo dicho, y hechas todas esas salvedades culturales en todos los órdenes (también en la noción de paradoja), podemos decir que ambas, la “cultura de sí” occidental, con su “sociedad disciplinaria” y la “cultura del NOSOTROS maya-zapatista” con su “sustrato pedagógico/crítico”, además de “paradójicas” cada una desde su perspectiva, se nos presentan, como procesos de larga duración donde los ámbitos de poder y saber se hallan imbricados (relacionados en un caso e indistinguibles en el otro), donde la interrelacionalidad, la apertura, la crítica y la autocrítica desempeñan un papel muy importante pese a la inercia de las respectivas tradiciones. De modo que, como decíamos al inicio, en la distancia cultural entre ambos mundos, modos o “modelos”, que se pone en evidencia al confrontar códigos semióticos, nociones y prácticas tan diferentes, se observan también puentes, zonas de confluencia, fronteras difusas y paradojas de ida y vuelta, que nos permiten comenzar a establecer un diálogo de igual a igual entre ambas, al menos en el plano teórico, ya que en el político estas posibilidades no se han abierto todavía.

Para finalizar, recopilando lo dicho hasta aquí y adelantando algunos aspectos que analizaremos más adelante, podemos decir que la educación y la escuela zapatistas, insertas en el conjunto orgánico de la vida, están siendo definidas desde al menos tres ángulos todos ellos complementarios, pues buscan el equilibrio de la comunidad, su inserción en la vida “científica” y social indígena y no indígena, la superación de exclusiones y negaciones de toda índole, así como la crítica propositiva y creativa a un modelo que se quiere imponer desde el Estado.

Estos “**ángulos**” que convergen en una mirada “muy otra” de lo que es y debe ser la educación en sus vertientes pedagógica y política, se pueden resumir en tres:

Desde un ángulo básica, aunque no exclusivamente, **político**, se articula una “pedagogía de la resistencia” que se define por lo que no quiere ser la educación zapatista, una educación como la del gobierno, que favorece a unos para perjudicar a otros, que se impone, que no dialoga, que no escucha, que rearticula una y otra vez metodologías que se han visto fracasar en el ámbito indígena porque, como en el caso de las tácticas penitenciarias, ese fracaso constituye su inconfesable triunfo.

Desde el ángulo **organizativo** que es también político y pedagógico, se construye una pedagogía que es a la vez pedagogía política y política pedagógica: la que articula ese mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y caminar preguntando, y que convierte a la escuela zapatista en permanente proyecto de búsqueda, en teoría que se establece en la práctica; que hace de la Escuela un ámbito que se organiza asambleariamente, con la participación de toda la comunidad y las instancias supracomunitarias (organización para construir centros, para articular el esfuerzo de enviar a los hijos-as a la escuela, a los promotores-as a las capacitaciones), o para contribuir a resolver las demandas (a la vez políticas del movimiento zapatista y materias transversales de la escuela) mediante el saber de las comunidades.

Y, por último, desde un ángulo básicamente **pedagógico** pero que es también organizativo, político e “inter-intracultural”, es como se incorpora o se formaliza la “pedagogía práctica del enseñar aprendiendo”, es decir, el traslado de todo ese “saber nosótrico y del Corazón”, a la escuela, apoyado en las formas de socialización descritas por Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli, pero también en las estrategias que muchos colaboradores aportan “desde fuera” de la cultura maya-zapatista, con la supervisión nosotrificadora de las Juntas de Buen Gobierno y desde la crítica propositiva que las

“nuevas” pedagogías pueden aportar. Sobre todo en el campo de la capacitación de promotores, o para la implementación de metodologías activas o participativas, creativas o lúdicas en la escuela zapatista, lo que le da también un carácter intercultural, aunque al servicio de una posición y una defensa de lo intracultural.

Por eso, en el análisis de los discursos y las prácticas pedagógicas que haremos a continuación vamos a tener en cuenta todos estos aspectos que, con el ánimo de visualizar y sistematizar, recogemos en forma de “cuadro”, pero que se hallan intrínsecamente imbricados y relacionados, o son indistinguibles. En la columna de la izquierda situamos los diferentes “ángulos” o “tipos de pedagogías” desde los que se crea, se constituye y se moviliza el sistema escolar zapatista. En la de la derecha, enunciamos algunos de los aspectos concretos en que estas pedagogías se articulan y que analizaremos después. (Conscientes de las limitaciones del cuadro como técnica expositiva, esperamos sirva al menos, como intento de compatibilizar el punto de vista analítico con el holístico que nos gustaría alcanzar y transmitir):

Cuadro 2: Correlación entre tipos de pedagogía (o ángulos desde donde se miran) y tipos de prácticas escolares, pedagógicas y políticas:

Tipo de pedagogía (o ángulo desde el que se mira)	Tipo de práctica escolar, pedagógica y política
Pedagogía de la resistencia. (ángulo político)	<ul style="list-style-type: none"> -La otra educación: Por oposición, contraste: -Diferente, muy otra de la del Estado. -Revolucionaria, insurgente, rebelde. -Autónoma. -Crítica.
Pedagogía política y política pedagógica de la organización nosótrica (ángulo organizativo)	<ul style="list-style-type: none"> -Metodología del mandar obedeciendo-enseñar aprendiendo-caminar preguntando. -Organización asamblearia: participación de familias, comunidades, Juntas de Buen Gobierno, EZLN, promotores y alumnos en la educación.
Pedagogía práctica del enseñar aprendiendo (ángulo pedagógico)	<ul style="list-style-type: none"> -Educación verdadera=(en, de, desde, hacia, para, por, según, sobre) la comunidad. -El eje demandas-materias (el objetivo político). -Las prácticas pedagógicas nosotricadoras en la escuela (el objetivo pedagógico). -El caminar preguntando, la enseñanza asamblearia, la concepción nosótrica y nosotricadora de la educación, su formulación o formalización en la escuela. -Incorporación de prácticas pedagógicas que provienen de otro ámbito cultural, pero encajan en el “modo zapatista” (el carácter inter e intra cultural de la educación).

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN ZAPATISTA.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Premisas sobre el análisis del discurso.

Al exponer nuestros planteamientos teórico-metodológicos, ya hemos caracterizado el tipo de uso metodológico que haremos de los discursos y documentos sobre educación.

En los últimos años, se han venido proponiendo diversos modelos teórico-metodológicos que responden a los planteamientos de lo que se ha dado en llamar, la Nueva Sociología de la Educación⁶⁶. Ahora bien, aunque en todas las nuevas propuestas de

⁶⁶ Ver por ejemplo Rockwell, Elsie, **La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa**, Cinvestav, México, 1980. Giroux, Henry, **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición**; (Prólogo: Paulo Freire); Siglo XXI, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1999. Bertely, María, **Conflicto intercultural, educación y**

análisis educativo se destaca la necesidad de abordar el análisis -utilizando expresiones posmodernas- tanto del texto como del contexto, existen diferencias en la forma de concebir ambas dimensiones de la realidad educativa.

Así por ejemplo, el primero de los aspectos, el texto, es conceptualizado por María Bertely (2003) como *acción social significativa*, mientras que John B. Thompson (1990) lo divide en dos niveles: el de la *vida cotidiana* y el de las *formas simbólicas* (discursivas). De forma similar Dietz (2003), distingue una dimensión *semántica* (referida a los discursos) y una dimensión *pragmática* (referida a las prácticas). En cuanto al contexto, Dietz lo define como la dimensión *sintáctica*, Thompson como el *contexto sociocultural*, mientras que Bertely lo divide en dos niveles o componentes: el *cultural* y el *político*. Creemos que en esencia, las diferentes propuestas no se contraponen, por lo que retomaremos algunos elementos comunes que nos permitan realizar un análisis integral del fenómeno educativo y que, en lo posible, refleje su complejidad.

Esto nos hace patente la existencia de diversos niveles de análisis en el espacio social y textual; que por cierto, no se limitan a la dimensión semántica sino que atraviesan tanto la dimensión pragmática como la sintáctica.

También es claro que no pretendemos realizar un análisis de los aspectos exclusiva o explícitamente pedagógicos, como los métodos de transmisión del conocimiento, el currículo o las evaluaciones, sino incluirlos en un análisis de más amplio alcance, para contextualizarlos. Tenemos bastante claras también nuestras limitaciones; así que, partiendo del modelo epistemológico propuesto, realizaremos el análisis tratando de abarcar las diferentes dimensiones y niveles, pero con distintos grados de profundidad, en función

democracia activa en México. Proyecto de investigación, CIESAS, México, 2003. Dietz, Gunter, **Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica**, Universidad de Granada-CIESAS, Granada. 2003.

de los discursos y de los aspectos que consideremos más relevantes para reflejar, lo más cercanamente posible, la complejidad del fenómeno educativo en el contexto zapatista.

Por otro lado, si exceptuamos los Acuerdos de San Andrés y los Acuerdos municipales de educación del Municipio “Ricardo Flores Magón”, todos los discursos que vamos a presentar y comentar, (comunicados, declaraciones, mesas redondas, artículos periodísticos) tienen en común su divulgación masiva en los medios de información escritos, visuales y digitales lo que nos ha llevado a situar el análisis de estos discursos en el contexto de la sociedad de la información, tal como la entienden teóricos como Manuel Castells.

1.2. Planteamiento teórico-metodológico y perspectiva global.

Con el “enfoque cultural, lingüístico-antropológico” que hemos utilizado para la elaboración del capítulo dedicado a las prácticas del NOSOTROS partimos de elementos nosótricos de la cultura y la educación maya, para después describir el modo en que se concreta el NOSOTROS en la Educación Autónoma Zapatista y qué influencia tiene sobre su opción pedagógica y política. Con los capítulos V y VI creemos haber ahondado suficientemente en el primer bloque de nuestra tesis que se proponía dibujar un bosquejo de la filosofía profunda que anima la propuesta zapatista en educación. En este último capítulo, el VII, pretendemos desarrollar los otros dos bloques del análisis de la Educación Zapatista como Modelo: el aspecto socio-político y el aspecto pedagógico, ambos, como hemos visto, imbricados. Estos aspectos los presentaremos aquí bajo la perspectiva de esos

tres ángulos de los que hablábamos al final del capítulo anterior, desde los que vamos a mirar el hecho educativo y la escuela: el ángulo político, el organizativo y el didáctico.

Con el ánimo de contextualizar el análisis de los discursos que expondremos a lo largo del capítulo, necesitamos enmarcar el movimiento zapatista en un contexto socio-político más general, con una perspectiva desde la que todavía no hemos abordado la situación que viven las comunidades maya-zapatistas en Chiapas. En este sentido, uno de los debates teóricos fundamentales de nuestro tiempo es el que se refiere a la llamada “**Globalización**”, fenómeno contemporáneo por excelencia, que consiste fundamentalmente en una nueva readaptación del capitalismo internacional a los nuevos modos tecnológicos y científicos, resultado de la última revolución industrial (especulación financiera en gran escala, medios de comunicación, cibernética, biotecnologías, etc.). “Readaptación” que, refuerza la mercantilización de todas las esferas de la vida humana y que, por tanto, no se ha traducido en un uso más racional de los recursos naturales o en un aumento del respeto a las poblaciones que habitan esos territorios de antiguo y nuevo interés económico. Estas tendencias incrementan la introducción de elementos antinosótricos en las comunidades, y por tanto son vistas por los zapatistas como obstáculos para sus proyectos políticos, económicos y educativos. De ahí que se presenten en numerosas ocasiones como un movimiento a favor de la humanidad y contra el neoliberalismo.

Las influencias que este fenómeno llamado “globalización” ejerce en todos los campos de la vida social, política, económica y cultural, se escapan a este estudio, por lo que nos concentramos en algunos que atañen a las comunidades y pueblos sujetos de este trabajo. Entre otros el que se refiere a la “pérdida de la comunidad” como modo de vida, a

consecuencia de lo que algunos sociólogos han denominado “desruralización y desterritorialización del mundo”⁶⁷.

Esta “**pérdida de la comunidad**” como principio organizativo y de la vida humana, no ha sido simultánea en todo el mundo. No cabría aquí hablar de fechas y lugares geográficos, sino más bien, recordar que ha sido un proceso muy ligado a la expansión del capitalismo, con sus ritmos diferentes en cada área geográfica, política, social, económica y cultural. Por lo que esta nueva expansión del capitalismo llamada “globalización” o “mundialización” no es sólo económica o financiera, sino también territorial, política, social y cultural.

Antes de la aparición de la llamada globalización, los investigadores sociales no habrían tenido ninguna duda en caracterizar conflictos como el que viven las comunidades maya-zapatistas como conflictos “locales” o “regionales”. Pero hoy, debido precisamente a estos fenómenos podemos ver esclarecidos los intereses político-económicos, la participación militar y civil internacional y los fenómenos asociados a la globalización que lo enmarcan, como la sociedad informacional, los sistemas de comunicación, resistencia, participación política en redes, etc.

Las características de esta nueva fase del capitalismo, ponen en cuestión la vida rural y la relación con la tierra, especialmente en el contexto de conflictos entre estados nacionales y comunidades indígenas apegadas cultural y vitalmente a un territorio. Esta cuestión, la de la tierra resulta nodal en el llamado conflicto zapatista, lo que no quiere decir que su solución integral pueda cifrarse en una más o menos adecuada reforma agraria. Los desencuentros sobre el tema nodal de la tierra se suman a muchos otros como

⁶⁷ Ver Wallerstein, Immanuel (**Conocer el mundo, saber el mundo**, S. XXI, México, 2001) y Castells, Manuel (**La Era de la Información: Economía, Sociedad, Cultura**. Tres tomos: I. La Sociedad Red, II. El Poder de la Identidad, III. Fin de Milenio, Madrid, S. XXI. 1999).

demuestran los variados temas tratados en los Acuerdos de San Andrés. En cualquier caso, en la evolución del capitalismo se aprecia un reposicionamiento de las grandes corporaciones que siguen considerando la tierra en términos de economía de enclave y pretenden explotar, extraer y especular con su riqueza mineral, biológica o agroproductiva. Frente a esta concepción las comunidades indígenas establecen una relación biocéntrica con la tierra y la conciben como un organismo vivo, que no es susceptible de apropiación, acumulación, compra-venta... En esta tensión entre comunidades y corporaciones (con proyectos de explotación minera agrícola, ganadera, biológica, turística, etc., que amenazan los modos de vida comunitarios) los estados nacionales normalmente han tomado partido por las corporaciones. Pero casos de resistencia como el que nos ocupa se han erigido en verdaderos retos teórico-prácticos a la generalización de los efectos globalizadores.

En este complejo debate entre lo rural y lo urbano, la comunidad y la ciudadanía, Manuel Castells comprende la importancia de ubicar los aspectos locales en perspectiva global, más aún en el contexto de lo que denomina “la era de la información”. Para Castells esta nueva era de la información, en lo cultural, crea “un hipertexto audiovisual digitalizado” en el cual se diluyen las especificidades identitarias de la modernidad (identidad nacional). En el orden político convierte los medios de comunicación en una especie de “meta-ágora” o “parlamento digitalizado” donde la imagen es todo y crearla es crear poder, mediante un lenguaje mediático que termina definiendo el de la política real:

Nuestra economía, sociedad y cultura están construidas sobre intereses, instituciones, valores y sistemas de representación que, en general, limitan la creatividad colectiva, confiscan la cosecha de la tecnología de la información y desvían nuestra energía a una confrontación autodestructiva. Sin embargo no existe nada (...) que no pueda ser cambiado por la acción social consciente e intencionada, provista de información y apoyada por la legitimidad (Castells, 1999: 394).

La respuesta zapatista informada y legítima ante este crecimiento de la inhumanidad del capitalismo es la del reforzamiento de las organizaciones y actitudes comunitarias.

En este contexto o marco general, trataremos de acercarnos a los discursos sobre educación de las comunidades maya-zapatistas como reflejo de una realidad en la que, además de defenderse contra las tendencias globales (empobrecimiento, desruralización, desterritorialización, explotación local o transnacional, deslocalización, terrorismo de Estado, actores armados ilegales, intereses transnacionales en la agricultura local, guerra integral de desgaste) tienen que sobrevivir en medio de enfrentamientos que por su invisibilización enmascaran conflictos de toda índole, y tienen que dar respuestas o soluciones propias de carácter “integral”. Así, estas poblaciones, para mantener íntegras su dignidad y su memoria, se ven obligadas a organizarse y resistir “militar”, civil y colectivamente y, entre otras acciones, denunciar las numerosas violaciones a los derechos humanos de que son víctimas. Estas denuncias caen sin embargo, en un sistema internacional de derechos humanos que tiene solo atribuciones de censura moral o de recomendación a los estados nacionales que las incumplen, lo que crea una sensación de impunidad que desanima estas búsquedas de justicia. Por eso las comunidades maya-zapatistas no se quedan en el “limbo jurídico” a la espera de una respuesta y buscan la construcción de una autonomía que cumpla en la práctica los incumplimientos estatales. Y esto lo llevan a cabo precisamente con el reforzamiento de su organización colectiva, la autonomía, la resistencia, la comunidad, la búsqueda del jlekilaltik o sociedad justa.

Trataremos de considerar sólo algunos elementos que nos parecen “claves” en estos debates, no para hacer un “balance”, mucho menos para establecer una teoría, sino para considerar el máximo de elementos posibles que nos permitan analizar esta realidad

“integral”, que nos parece crucial para entender o, si se quiere, diagnosticar, el “grado de preservación de la comunidad” en sus puntos, por así decirlo, más dramáticos.

1.3. Tipos de discurso que analizaremos en este capítulo

Para analizar el discurso de las comunidades en materia de educación, expondremos ahora los tipos de discurso que podemos encontrar en diversas fuentes como las siguientes:

1. Los **Acuerdos de San Andrés** nos servirán para encuadrar el fundamento político de los proyectos autónomos de educación que han desarrollado las comunidades, a partir de lo que ellas y el EZLN entienden como incumplimientos del Estado mexicano en esta y otras materias.

2. Las **referencias de Prensa: artículos y entrevistas** en las que los responsables y actores de la educación zapatista exponen con sus propias palabras cómo es y cómo debe ser la educación zapatista. Estas declaraciones nos permitirán conocer, no sólo el desarrollo de los diversos proyectos educativos que se están implementando en la zona zapatista desde 1994, sino clarificar sus características, sus objetivos, sus métodos didácticos y de evaluación, en definitiva, sus postulados generales y concretos.

3. Las exposiciones en **Mesas de Educación** durante diversos **Encuentros** de los zapatistas con la Sociedad Civil nacional e internacional. Concretamente, el 30 de diciembre de 2007, se organizó la exposición de las inquietudes, objetivos y planteamientos de la educación zapatista en los actuales 5 Caracoles, que coordinan y organizan la educación en sus respectivas áreas. En este y otros encuentros se han recogido los audios de las Mesas de Educación y exposiciones desde los distintos Caracoles, como los del III

Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo y la Sociedad Civil, o el I Encuentro de las Mujeres Zapatistas con las Mujeres del Mundo, <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/audio/3encuentro/Educación>). A través de estas informaciones podremos analizar lo mismo que señalábamos en el punto anterior de una forma más sistematizada.

4. Contamos con el documento **“La educación verdadera: Acuerdos de Educación del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón”**⁶⁸, donde las comunidades pertenecientes a este Municipio Autónomo definen cómo quieren que sea la Educación zapatista (*“Verdadera”*). Este documento refleja lo que estamos denominando el “discurso interno” de las comunidades en materia de educación. Es decir, podremos analizar la idea propia que las comunidades tienen sobre su propia propuesta de educación en términos más generales y teóricos. Por otro lado, los Acuerdos de Educación como el del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón (agosto 2001) además de mostrarnos el discurso interno de las comunidades, definen cómo quieren que sea entendida la educación, y así hablan de que *“la educación verdadera es buscar soluciones a las demandas de la comunidad”*, las conocidas 11 demandas zapatistas, una de las cuales es “educación” (las otras: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, independencia, libertad, democracia, justicia y paz). Es decir, la escuela no es una institución donde se aparta a los niños para que sean evaluados por profesionales (los maestros), sino un lugar donde se buscan conjuntamente soluciones a los problemas comunitarios. Lo que le da a la escuela una dimensión que va más allá de lo

⁶⁸ Entre enero y junio del año 2002 tuve la oportunidad de colaborar como capacitador de promotores de educación con el Municipio Autónomo “Ricardo Flores Magón”. En aquel momento el documento nos fue entregado como de uso interno, y en él nos fundamentamos el equipo de capacitadores para elaborar el proyecto y el programa educativo de las capacitaciones. Al hacerse público parte del documento durante la inauguración del Centro de Formación Autónoma “Compañero Manuel”, en la comunidad de La Culebra, considero que ya se puede hacer público análisis del mismo. (Ver Claudia Korol, *“Escuela Autónoma “Compañero Manuel”. Nuestras raíces son la cultura indígena, y nuestro tronco la lucha zapatista”*, www.nodo50.org/americalibre/educación y Hermann Bellinghausen, *La Jornada*, 6-08-04, y 23-08-04).

estrictamente educativo para enraizarse en el sentido político, comunitario y social de las comunidades y el desarrollo nosotricado y nosotricador de sus miembros.

5. Los numerosos **comunicados y declaraciones** de las autoridades **del EZLN**, contienen también numerosas referencias a la educación, en las que además de la crítica a la propuesta estatal de educación, nos dan información sobre la historia y los proyectos de la educación zapatista, las dificultades y logros que han tenido en su desarrollo e implementación desde 1994 hasta hoy.. (Comunicados del EZLN, en <http://www.ezln.org.mx>).

6. Por último, los artículos de prensa, las **páginas web** de tema zapatista (elaboradas por el EZLN, las Juntas de Buen Gobierno y organizaciones que les apoyan) nos brindan numerosas explicaciones que han dado los/as promotores de educación a cerca del funcionamiento, los problemas y avances del sistema educativo zapatista. (Entre otras: www.enlazezapatista.org, www.serazln-altos.org, www.zetztainternacional.org, www.lafogatadigital.com.ar/zapatismo, www.nodo50.org/americalibre/educación, www.wikipedia.org, www.nuestraamerica.info, www.ezln.org).

2. ÁNGULO POLÍTICO: ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.⁶⁹

En la página oficial del gobierno mexicano, se recogen 5 grandes apartados o documentos de estos acuerdos: 1. Acuerdos: 2. Pronunciamiento conjunto (Documento 1). 3. Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN (Documento 2) 4. Compromisos para Chiapas del Gobierno del Estado y Federal y el EZLN (Documento 3). 5. Compromisos y propuestas conjuntas de los gobiernos del Estado y Federal y el EZLN.

Para contextualizar rápidamente los temas y los términos del diálogo en materia de educación recogemos aquí los puntos más importantes del primer documento “Acuerdos”:

2.1. Acuerdos.

A partir de los Acuerdos de San Andrés, el gobierno mexicano y el EZLN se comprometen a trabajar en diversos aspectos políticos, sociales y económicos para mejorar la relación de los pueblos indígenas (no sólo chiapanecos y zapatistas, sino todos los pueblos indígenas de México), con el gobierno federal, así como aliviar la situación de las comunidades y dar una salida negociada al conflicto que afloró tras el levantamiento zapatista del 1º de enero de 1994.

2.2. Pronunciamiento conjunto (documento1)

El primer punto de este documento reconoce la existencia de un problema histórico y la necesidad de acometerlo de un nuevo modo, que como se ha podido comprobar

⁶⁹ ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR. 16 de febrero 1996,
<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/acuerdo.html>

después, no ha sido verdaderamente asumido por el estado mexicano. Así en el documento se dice que en el contexto de la nueva relación

1. La historia confirma que los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política. (...) Se requiere una nueva política de Estado, no de coyuntura, que el actual gobierno federal se compromete a desarrollar en el marco de una profunda Reforma del Estado, que impulse acciones para la elevación de los niveles de bienestar, desarrollo y justicia de los pueblos indígenas, y que fortalezca su participación en las diversas instancias y procesos de toma de decisiones, con una política incluyente.⁷⁰

En este sentido, la educación, adquiere, tanto para los pueblos indígenas zapatistas como para el Estado mexicano una importancia que tras la ruptura de las conversaciones cada cual definirá y desarrollará por su cuenta.

Entre los compromisos que el gobierno federal adquiere con los pueblos indígenas el documento recoge los siguientes: 1. Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general. 2. Ampliar participación y representación políticas. 3. Garantizar acceso pleno a la justicia. 4. Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. 5. Asegurar educación y capacitación. 6. Garantizar la satisfacción de necesidades básicas. 7. Impulsar la producción y el empleo. 8. Proteger a los indígenas migrantes.

El punto 5 que se refiere a la educación se desarrolla concretamente del siguiente modo:

5. 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 las 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

⁷⁰ **ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.** 16 de febrero 1996, Pronunciamiento conjunto. <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html>

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.⁷¹

2.3. Propuestas conjuntas (documento 2) (18 de enero 1996)

En este documento, además de las cuestiones referidas exclusivamente a la cultura y la educación se desarrollan aspectos muy importantes de la autonomía, que como es evidente será crucial en el desarrollo de la educación autónoma en el contexto zapatista.

Así en el punto II, respecto a un nuevo marco jurídico que establezca una nueva relación del gobierno federal con los pueblos indígenas, se dice:

(...) Resulta pertinente reconocer, como demanda fundamental de los pueblos indígenas, su derecho a la autonomía, en tanto colectividades con culturas diferentes y con aptitud para decidir sus asuntos fundamentales en el marco del Estado nacional. Este reconocimiento tiene su base en el Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Senado de la República. En este sentido, el reconocimiento de la autonomía se basa en el concepto de pueblo indígena fundado en criterios históricos y de identidad cultural.⁷²

Ya hemos mencionado los aspectos del Convenio 169 de la OIT, donde se definen conceptualizaciones sobre la tierra, la cultura, la identidad y los derechos de los pueblos indígenas que tienen gran influencia en la orientación de las soluciones a los conflictos entre comunidades indígenas y estados nacionales.

En relación con la autonomía cultural y educativa, en los puntos III 3 y 4, se reconocen los siguientes derechos:

3. Conocimiento y respeto a la cultura indígena.

⁷¹ **ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.** 16 de febrero 1996, Pronunciamiento conjunto. <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html>

⁷² **ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.** 18 de enero 1996, Propuestas conjuntas. <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/p-conju-doc2.html>

Se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional. El gobierno federal promoverá las leyes y las políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales. El gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español.⁷³

4. 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. Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT.⁷⁴

Para acabar con las referencias textuales a los Acuerdos de San Andrés reproducimos, por último los aspectos referidos a la educación en el documento 5. “Compromisos y propuestas conjuntas de los gobiernos del Estado federal y el EZLN”, donde en el apartado “Educación y cultura”, puede leerse:

Creación de institutos indígenas que estudien, divulguen y desarrollen las lenguas indígenas y que traduzcan obras científicas, técnicas y culturales. (...) recomendará a instancias nacionales la revisión de los programas, libros de texto y materiales didácticos

⁷³ **ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.** 18 de enero 1996, Propuestas conjuntas. <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/p-conju-doc2.html>

⁷⁴ **ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.** 18 de enero 1996, Propuestas conjuntas. <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/p-conju-doc2.html>

destinados a los niños mexicanos, para que reflejen y propicien el respeto hacia la pluralidad cultural de nuestro país. Incluir en la educación de la población no hablante de lenguas indígenas, elementos básicos de alguna lengua indígena de la región. Las monografías estatales incorporarán elementos básicos de lenguas indígenas características de sus regiones”.

Asimismo, se promoverá que los libros de historia ofrezcan una información equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos indígenas”.

Los gobiernos federal y estatal promoverán la revisión a fondo de las instancias administradoras del sector educativo que atañen a la educación indígena, así como sus asignaciones presupuestales”.

Establecimiento, en el estado de Chiapas, de un sistema de apoyos y becas para la terminación de los estudios básicos y específicamente para jóvenes indígenas que deseen realizar estudios de nivel medio y superior. Se recomendará a las instancias nacionales respectivas su extensión al resto de la República”.

Creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas con programas especiales que fomenten el estudio y la divulgación de la riqueza cultural indígena, así como de las inquietudes y necesidades propias de sus culturas. Promoción del estudio y la enseñanza de las lenguas indígenas en las universidades, en especial en el estado de Chiapas.⁷⁵

Aunque se reconociera por parte del Estado que sería necesario subsanarlas, esta serie de promesas que se enumeran aquí, no se llegaron a concretar en la práctica y mucho menos en la zona zapatista, donde se han negado a recibir cualquier ayuda que provenga del gobierno. De todos es conocida la historia que llevó al gobierno federal del momento y a sus sucesores, a incumplir la letra y el espíritu de estos acuerdos y la reacción del EZLN y las comunidades zapatistas que iniciaron la historia de los Municipios Autónomos Zapatistas como respuesta a los incumplimientos gubernamentales.

Concretamente, la estrategia del gobierno presidido entonces por Ernesto Zedillo, fue la de introducir una serie de modificaciones a la propuesta para hacerla compatible con la Constitución mexicana y evitar lo que llamó la “balcanización” de México.

Para insertar estos discursos en un contexto histórico más amplio consideramos con Van der Haar (2005), que en el análisis del proceso político zapatista se pueden distinguir

⁷⁵ **ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.** 18 de enero 1996, Propuestas conjuntas.
<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/p-conju-doc2.html>

tres momentos centrales: 1) la lucha agraria (las invasiones de tierra promovidas por el EZLN en los primeros años del levantamiento); 2) la lucha por el reconocimiento legal de los derechos y las culturas indígenas especialmente mediante los Acuerdos de San Andrés; y 3) la construcción de estructuras de gobierno autónomo, paralelas a las estructuras de gobierno existentes, enmarcada en la búsqueda de ‘buen gobierno’ al nivel local y regional.

Según esta autora:

Conforme progresaba el año 1996, crecieron las dudas acerca del compromiso del gobierno federal con lo firmado en San Andrés. Durante meses, el gobierno no hizo ningún movimiento para implementar lo acordado. Mientras tanto, en Chiapas el gobierno estatal parecía apostar a la intensificación del hostigamiento a los zapatistas. Perdiendo la confianza, el EZLN suspendió su participación en la segunda mesa de diálogo (sobre Democracia y Justicia) que había empezado en Septiembre de ese año. Buscando saldar la crisis, la COCOPA formuló una iniciativa de ley basado en los Acuerdos de San Andrés. Presentó el documento a las dos partes en el conflicto y esperaba su aprobación o rechazo, sin admitir modificaciones. Con reservas, pero en reconocimiento de los logros de San Andrés, el EZLN aceptó la propuesta. El entonces presidente mexicano, Ernesto Zedillo, sin embargo, cambió la jugada. Pidió varias modificaciones a la propuesta para hacerla compatible con la Constitución mexicana y evitar lo que llamó la ‘Balcanización’ de México. Lo que él presentó como ‘modificaciones mínimas’ para los defensores de San Andrés implicaba vaciar la propuesta de sentido. Zedillo quería reducir la autonomía al nivel de la comunidad (localidad), no reconocía las comunidades como entidades de derecho público, no consideraba derechos territoriales, y negaba el reconocimiento de formas colectivas de tenencia de la tierra (Van der Haar, 2005).⁷⁶

Francisco López Bárcenas: haciendo balance, resume las consecuencias políticas de tal decisión del siguiente modo:

Agotada la posibilidad de que el gobierno reconociera los derechos de los pueblos indígenas, reformara sus instituciones y transformara sustancialmente sus políticas para que pudieran ejercerse, los pueblos indígenas regresaron a sus lugares de origen a construir su futuro, (...). Los saldos de esa decisión arrojan resultados diversos. Por distintas partes del país se ven aparecer como hongos los gobiernos autónomos, algunas veces con declaración expresa de serlo y otras sin ella. Pero también de manera paralela a ellos se ve llegar la represión del Estado, la mayoría de las veces desde el mismo gobierno, pero en otras esa tarea queda a cargo de caciques regionales que funcionan

⁷⁶ Van der Haar, Gemma, **El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha** en en LabourAgain, IISH, Ámsterdam, julio de 2005. Consultado en: www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf.

como sus aliados, y no faltan quienes, camuflados con el discurso indígena, luchan contra ellos, sembrando la confusión o creando conflictos entre comunidades indígenas.

La otra línea de la resistencia indígena se encuentra en la lucha por el control territorial. Uno de sus efectos ha sido mostrar los centenares de conflictos agrarios que existen por todo el país, (...). En fin, el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés por el gobierno no ha sido obstáculo para que los pueblos indígenas sigan viendo en él un documento muy importante, porque contiene sus derechos mínimos y ellos participaron en las discusiones que lo concretaron. Pero luchar por que su contenido se haga realidad les ha costado muchas lágrimas y sangre. Aunque no sólo los indígenas han perdido, dentro de los saldos a la baja hay que contar la deslegitimación del gobierno de la transición, que prometió cumplir la palabra empeñada con los pueblos indígenas y no lo hizo. También pierde la sociedad, que no ha podido dejar atrás el régimen autoritario en que por décadas ha vivido. Es más, desde otro ángulo, se puede decir que en realidad pierden más el gobierno y la sociedad, porque los pueblos indígenas han ganado en presencia y dignidad (López Bárcenas, 2004).⁷⁷

En un contexto de análisis más amplio Manuel Castells señala que los estados nacionales, en la nueva era de la información se ven atrapados entre cumplir hacia adentro y asumir las sanciones del capital global o cumplir hacia afuera y alejarse de sus gobernados. Dicho de otro modo, entre la identificación con el pasado que les originó cultural y políticamente (el nacionalismo) y sus ansias de inserción en la globalización presente y futura.

El encaje del zapatismo en las redes de oposición política actuales demuestra que frente al sistema neoliberal, la sociedad de la información y la sociedad red, se encuentran prácticas sociales que (como el mandar obedeciendo) vienen de muy lejos en el tiempo y en el espacio y, desde fuera de los centros de decisión (política y epistemológica), convocan la certeza de que desde la reconstrucción de las identidades locales, el proceso de globalización está siendo desafiado y transformado.

Estas tensiones entre nacionalismo y globalización, estado y comunidad, comunidad y ciudadanía, presentes en la nueva era de la globalización enmarcan de algún modo los

⁷⁷ López Bárcenas, Francisco, "San Andrés: los saldos de un incumplimiento" (La Jornada. México D.F. Domingo 15 de febrero de 2004). En: <http://www.cedoz.org/acusan/losacuerdos/coment/10saldos.htm>

debates que puedan darse sobre la educación tanto en el discurso maya-zapatista como en el occidental. Provocan en el seno del estado los debates sobre la inclusión de la pluriculturalidad y multietnicidad en las constituciones nacionales, o la invocación a políticas de educación bilingüe intercultural y obliga a las comunidades a asumir por sí mismas aspectos como la salud y la educación considerados derechos de ciudadanía.

Desde nuestro punto de vista, sólo con el hecho de dar lectura a los artículos de los acuerdos, (los que atañen a educación y los otros) se aprecia la “distancia entre lo que se dice y lo que se hace” en el discurso político estatal. Es fácil proclamar principios y derechos pero no tanto aplicarlos. Pero lo interesante de estos acuerdos incumplidos es que, a pesar de todo, sin ser ese su objetivo, han inspirado, enmarcado y justificado los numerosos trabajos por la autonomía que los zapatistas están construyendo en todos los órdenes.

2.4. Efecto de los Acuerdos de San Andrés sobre la educación

Consideramos entonces que si los Acuerdos de San Andrés han alcanzado alguna importancia a pesar de los incumplimientos del gobierno es porque han obligado a las comunidades a desarrollar su propio sistema autónomo a partir de la no aceptación de la ayuda estatal mexicana.

Ante esta situación, como hemos dicho en otros apartados, el movimiento zapatista apelará al Convenio 169 de la OIT y al incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés para justificar el desarrollo de su autonomía en todos los aspectos, no sólo el político. De todos es conocido que al agotarse la lucha por el reconocimiento legal, los zapatistas se

centraron en la construcción de la autonomía en la práctica, y vincularon ésta a la búsqueda de formas alternativas de organizar el poder, según nuestro análisis derivadas de las prácticas del NOSOTROS. Primero consolidaron los llamados ‘municipios autónomos’ o ‘rebeldes’, y después, en el verano de 2003, crearon las Juntas de Buen Gobierno y los Caracoles. Los municipios autónomos o rebeldes, que después se conocieron como MAREZ (Municipios Autónomos y Rebeldes Zapatistas), recibieron un fuerte incentivo a raíz de los Acuerdos de San Andrés, pero no nacieron con éstos, sino a partir de las estructuras organizativas previas que se re-significaron al contacto con el marxismo y la teología de la liberación, hasta la aparición pública del movimiento el 1 de enero de 1994. Después, con la incorporación de las sociedades civiles mexicana e internacional las bases zapatistas del EZLN han ido conformando un nuevo NOSOTROS (esto lo desarrollaremos al final del capítulo), tomando un protagonismo cada vez mayor en la construcción de su autonomía integral y, en definitiva, relegando el protagonismo político que ostentó el Comité Clandestino Revolucionario Indígena del EZLN, durante los primeros años del levantamiento.

Desde una perspectiva, más amplia, Yvon Le Bot, en *El sueño zapatista* (1997), señala que los movimientos indígenas centroamericanos han tenido en común una serie de aspectos histórico-políticos. Hay una primera fase de desarrollo a escala local (1960-1970), motivados por conflictos y desafíos económico-sociales; una segunda fase (1980) marcada por rupturas y retrocesos, caracterizada por la violencia y la descomposición interna (los indígenas se contaron entre las principales víctimas de la represión). A comienzos de los 90, al término de los conflictos armados y de la llamada “década perdida”, el acento se desplazó de la lucha de clases a la afirmación de los derechos indígenas. La tercera fase

está más enfocada en la reivindicación de los derechos culturales que en el conflicto social, lo que resulta en el reconocimiento por parte de numerosos Estados latinoamericanos del carácter multiétnico y multicultural de la nación. Pero ese reconocimiento no pasó a ser más que una declaración de intenciones, como hemos visto en el caso mexicano. Le Bot expone que el movimiento zapatista ha inaugurado una nueva etapa, la de la irrupción planetaria de los movimientos indígenas como actores de oposición a la globalización, que combina revuelta social, protesta ética y afirmación de la diversidad cultural (un mundo donde quepan todos). De acuerdo con el autor, a partir de estos elementos es posible pensar que el movimiento neozapatista es la primera guerrilla poscomunista y la primera insurrección del siglo XXI que pone en tela de juicio el modelo económico montado por las élites nacionales y transnacionales globalizadas.

Le Bot destaca que el movimiento zapatista no es de repliegue hacia la aldea local contra la aldea global o que tenga expresiones comunitaristas o nacionalistas. Por el contrario es una respuesta al autoritarismo de Estado y la dominación neoliberal de las instancias financieras y multinacionales, ya que su base de apoyo descansa en la organización de redes de los actores de la sociedad civil local, nacional e internacional.

Para Castells, los nuevos movimientos sociales, como el zapatismo, el feminismo o el ecologismo proporcionan mejores alternativas de resistencia que superan las propias de la sociedad industrial y actualizan la lucha entre dominación y resistencia, con tres tendencias fundamentales:

- 1) la oportunidad que ofrece la comunicación electrónica para incrementar la participación política (...)
- 2) la oportunidad que ofrece la comunicación horizontal entre los ciudadanos...
- 3) (...) El desarrollo de la política simbólica y de la movilización en torno a las causas no políticas, sea electrónicamente o de otro modo (Castells, 1999: 389-390).

Según este autor es en el ámbito de lo “no político” (el feminismo, la ecología, los movimientos indígenas), más concretamente, el actuar políticamente en torno a demandas que se consideran fuera de la política partidista, la que convoca a ciudadanos provenientes de variadas clases, edades, preferencias sexuales, culturas, geografías ya sea de manera electrónica o no. De aquí surgen las “identidades proyecto”, resultado de la incidencia, persistencia y puesta al día de las “identidades de resistencia”, que pueden impulsar el surgimiento de una nueva sociedad civil (entendida en términos gramscianos, no en el sentido laxo que a veces se le da en ciertos contextos). Se van manifestando así entidades que movilizan símbolos que expresan proyectos identitarios: profetas (el Sub-comandante Marcos es uno de los citados por Castells), los cuales funcionan bien en medio de crisis institucionales, y, la mas importante: “(...) una forma de organización e intervención interconectada y descentralizada, característica de los nuevos movimientos sociales”. (Castells, III, 1999: 401). Razón por la que los modos organizativos zapatistas no sólo encajan en esa forma de entender la comunicación y el poder, sino que tienen, como hemos visto en el capítulo VI, mucho que aportar.

Frente a los incumplimientos del estado, la creación de un sistema educativo autónomo, las comunidades zapatistas y sus redes de apoyo de la sociedad civil se han esforzado en desarrollar un trabajo que está dando sus primeros frutos. Desde 1998 se trabaja paralelamente en torno a la autonomía y el reforzamiento de los sistemas propios de salud, educación y proyectos agroproductivos. En lo estrictamente educativo mediante el establecimiento en todas las regiones de escuelas primarias y secundarias autónomas rebeldes zapatistas y mediante la preparación de promotores de educación comunitarios respetuosos con la filosofía y sabiduría de los pueblos mayas. Los encuentros, actividades,

propuestas, problemáticas que generan estas escuelas primarias y secundarias zapatistas pueden seguirse en diversas páginas web y foros de internet, entre otros: (www.enlazezapatista.org, www.serazln-altos.org, www.zetztainternacional.org)

En consecuencia, lo fundamental del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, es que el sistema educativo autónomo zapatista, considerado integral, crítico y liberador, ha extendido su influencia en la zona de conflicto y se está constituyendo como uno de los garantes de la afirmación autónoma zapatista.

3. ÁNGULO ORGANIZATIVO: CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA.

En el último apartado del capítulo anterior decíamos que la educación y la escuela zapatistas “están siendo definidas desde al menos tres ángulos todos ellos complementarios, pues buscan el equilibrio de la comunidad, su inserción en la vida “científica” y social indígena y no indígena, la superación de exclusiones y negaciones de toda índole, así como la crítica propositiva y creativa a un modelo que se quiere imponer desde el Estado”.

Por eso decíamos que en la lectura general de los discursos zapatistas sobre educación hemos encontrado que se mira la educación desde tres ángulos:

1) **Político**, donde se articula una “pedagogía de la resistencia” definida más por lo que no quiere ser. Una educación como la del gobierno, que favorece a unos para perjudicar

a otros, que se impone, que no dialoga, que no escucha, que rearticula una y otra vez metodologías que se han visto fracasar en el ámbito indígena.

2) Desde el ángulo **organizativo** que es también político y pedagógico, se construye una pedagogía que es a la vez pedagogía política y política pedagógica: la que articula ese mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y caminar preguntando, en un movimiento conjunto, espiral, que convierte a la escuela zapatista en permanente proyecto de búsqueda, en teoría que se establece en la práctica; que hace de la Escuela un ámbito que se organiza asambleariamente, con la participación de toda la comunidad y las instancias supracomunitarias (organización para construir centros, para articular el esfuerzo de enviar a los hijos-as a la escuela, a los promotores-as a las capacitaciones), o para contribuir a resolver las demandas (a la vez políticas del movimiento zapatista y materias transversales de la escuela) mediante el saber de las comunidades.

3) Y desde un ángulo básicamente **pedagógico** pero que es también organizativo, político e “inter-intracultural”, es como se incorpora o se formaliza la “pedagogía práctica del enseñar aprendiendo”, es decir, el traslado de todo ese “saber nosótrico y del Corazón”, a la escuela, apoyado en las formas de socialización descritas por Carlos Lenkersdorf y Antonio Paoli, pero también en las estrategias que muchos colaboradores aportan “desde fuera” de la cultura maya-zapatista.

Estos ángulos aparecen sin distinción en los discursos zapatistas sobre educación, pero los hemos recordado aquí para tenerlos presentes siempre en el análisis. A través de estos discursos que podemos extraer de artículos de prensa, comunicados y páginas web, vamos a tratar de reconstruir el proceso de construcción de una autonomía que en materia

de educación las comunidades zapatistas vienen desarrollando desde los primeros años de su salida a la luz pública.

Desde la aparición pública del movimiento zapatista hasta la construcción de su actual organización política, pueden considerarse dos etapas diferenciadas, una de formación que va desde 1994 a 1998, fecha en que se constituyen los actuales municipios autónomos, y otra, desde agosto de 2003 en adelante, cuando los zapatistas plantean una reorganización de su estructura político-comunitaria en torno a los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno.

3.1. Primera fase. Definición por oposición al modelo estatal de una pedagogía de la resistencia.

La constitución oficial de los municipios autónomos tiene lugar en los meses de abril y mayo de 1998, y en junio-julio de ese mismo año se produce una ofensiva gubernamental en su contra. A pesar de las dificultades, todas las zonas zapatistas desarrollan una intensa vida política con las iniciativas del EZLN en relación con la sociedad civil nacional e internacional. El aluvión de proyectos que convocan las nuevas solidaridades políticas entre México y el mundo, llegan a las comunidades y se ven obligadas a gestionarlo.

Ya en el Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, realizado en julio de 1996, en la mesa sobre “Educación y ciencia con rostro humano”, se recogieron diagnósticos como este:

(...) 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 su 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 considera las necesidades vitales ni el derecho de elección del tipo de vida (EZLN, 1997).⁷⁸

Los documentos de este primer encuentro del zapatismo con la sociedad civil internacional, desde nuestro punto de vista representan la primera formulación de un nuevo NOSOTROS: más abierto y en transformación permanente que nunca. Nos referimos al NOSOTROS que se irá conformando desde la perspectiva nosótrica maya-zapatista al contacto con las diversas solidaridades y saberes que han logrado convocar o nosotificar desde entonces. Esta es una cuestión importante que trataremos de explicar a lo largo de este capítulo.

Desde sus primeros contactos con la sociedad civil nacional e internacional, el movimiento zapatista tiene muy clara, por un lado, la inclusividad del NOSOTROS, la necesidad de fortalecer ese NOSOTROS abriéndolo al mundo (práctica que el movimiento zapatista ha demostrado con la convocatoria de numerosos Encuentros, Convenciones, Conmemoraciones), y por otro lado, por lo que respecta a la educación, tiene también una idea muy clara de la posición que ocupa en el tipo de sociedad que se le quiere imponer desde arriba y desde fuera. Lo saben por su propia experiencia con la educación oficial y son conscientes de que sus elecciones en esta materia condicionarán su propio futuro como movimiento de lucha y resistencia. Por su parte, a partir de estas fechas, la sociedad civil nacional e internacional comienza a tomar contacto y conciencia de la problemática y las inquietudes zapatistas en materia de educación. Resultado de esa efervescencia mutua serán los proyectos y programas educativos de cada zona. (Cuando presentemos los Acuerdos de

⁷⁸ EZLN, 1997. Crónicas Intergalácticas. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad contra el Neoliberalismo. México. Planeta tierra.

Educación del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón, podremos ahondar en estos escenarios y situaciones de un modo más concreto).

Durante este periodo de primeros contactos y aprendizaje mutuo, cada Aguascalientes desarrolla unos determinados proyectos educativos: los que les permiten su situación interna y los contactos con la sociedad civil nacional e internacional en cada área. Esto ha enriquecido y multiplicado las posibilidades de expresión diversa en proyectos y programas educativos diferentes según las zonas y los equipos que las han desarrollado. No vamos a realizar aquí una historización a fondo de estos procesos ni un análisis comparativo de sus parecidos y diferencias, temas que pueden ser de gran interés con otro enfoque temático al que hemos elegido para este trabajo. Pero lo destacamos porque hemos utilizado el término “modelo” para situar la educación zapatista en igualdad de condiciones analíticas respecto al modelo occidental, no para postular que el sistema autónomo zapatista de educación se quiera constituir como modelo de nada ni de nadie, ni siquiera de sus diversos municipios autónomos que tienen, valga la redundancia, la autonomía para desarrollar a “su modo” sus proyectos educativos o de otro tipo. Vigilada esta autonomía desde el ejercicio del mandar obedeciendo y la implementación de todas las prácticas y requisitos del NOSOTROS, los municipios autónomos tienen toda libertad para adaptarse a sus posibilidades y circunstancias.

Vamos a analizar a continuación algunos ejemplos del discurso zapatista en esta fase de construcción del sistema educativo autónomo.

3.1.1. El sistema de educación autónoma de los Altos de Chiapas:

A partir de la propuesta nacida en la mesa de trabajo sobre “Educación y Ciencia con rostro humano” en el Aguascalientes de Morelia, y por decisión de las propias

poblaciones, los responsables de la educación de la región de Los Altos decidieron construir la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero, ESRAZ, en Oventic, Aguascalientes II, municipio autónomo de San Andrés Sacamch`en de los Pobres.

En su página web ([Www.serazln-altos.org](http://www.serazln-altos.org).) la definen del siguiente modo:

- Es REBELDE: porque rompe las reglas de la educación oficial, por lo tanto, se crea con un nuevo sistema; cuenta con sus propios principios, objetivos; utiliza una curricula creada dentro de la misma escuela y, también, porque nace del mismo pueblo en rebeldía.

- *Es AUTÓNOMA: porque no depende del gobierno, la misma escuela busca las alternativas para que la educación sea diferente; también porque elabora sus propios planes y programa; todos y todas que intervienen en la construcción del nuevo sistema educativo, trabajan por voluntad y no a cambio de un salario y además porque la escuela está en resistencia.*

Se da el nombre a la escuela como PRIMERO de ENERO, porque es una fecha muy importante e inolvidable para nosotros los y las indígenas. En esa fecha se dio a conocer a nivel mundial el levantamiento indígena zapatista y no indígena.

La diferencia que hay entre la escuela autónoma comparada con la escuela oficial son las siguientes: - La educación que se imparte en la escuela autónoma responde a las necesidades del pueblo. - Es incluyente. - Emancipadora. - Es una educación donde tiene cabida la libertad de expresión de los y las alumnos y alumnas y de los y las promotores y promotoras. - Es una educación inalienable, sin intereses personales. - Elabora sus propios planes y programas. - Tiene su propia curricula. - Maneja una pedagogía diferente donde la educación se enseña mutuamente, es decir, los y las alumnos y alumnas aprenden de los y las promotores y los y las promotores y promotoras de los y las alumnos y alumnas. - Es una educación bilingüe (español-tsotsil). - Una educación que rescata las culturas que están dejándose en la desmemoria. - Una educación autosustentable. - Es una educación donde no se distingue el género

En cambio la educación oficial es todo lo contrario: Siempre ha sido excluyente, no tiene lugar nuestra historia verdadera; la educación oficial es todo lo contrario de lo que queremos y necesitamos los pueblos indígenas.

(...) Las áreas que recibimos son las siguientes: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales. Ciencias Sociales, Expresión corporal (educación física). También algunos talleres como: Reciclaje artístico, de video, de dibujo, de serigrafía, curso de voz.⁷⁹

⁷⁹ESRAZ (Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista), “**Había una vez una noche... Cuentos, leyendas, historias desde las montañas de Chiapas**”, México, 2005. (Las materias, pero sobre todo los talleres y actividades como hemos dicho ya, pueden variar de un proyecto a otro pero la filosofía que los anima es la misma en todos ellos). Ver en: http://www.serazln-altos.org/habia_una_vez_una_noche_cast_tsotsil.pdf

En esta presentación cibernética, donde se nos muestra la coherencia interna que guarda el nombre de la Escuela Rebelde Autónoma Primero de Enero, se realiza una definición de la escuela zapatista por oposición a lo que entienden que significaba la escuela oficial estatal o federal, con su falta de libertad, su alienación y su individualismo. Y aunque el discurso parece elaborado no como una traducción de las lenguas indígenas, nos está señalando aspectos que atienden primordialmente a su cosmovisión, al resaltar la importancia de una nueva pedagogía que rompa la relación tradicional maestro-alumno, que responda a las necesidades del pueblo (y transforme su curricula, por ejemplo rehaciendo la historia o incorporando lo sustentable o las cuestiones de género), y que de un espacio primordial a la lengua materna, sustrato en el que se expresa la cultura.

Los zapatistas han realizado en numerosos Encuentros, Declaraciones, Entrevistas, definiciones parecidas a esta al describir la educación zapatista en relación a lo que no quiere ser (la educación oficial, gubernamental o del mal gobierno). En un especial dominical de La Jornada, publicado el 19 de septiembre de 2004, se relatan los inicios de la educación de los distintos Caracoles:

Josué y Ofelia son egresados del SERAZLN y actualmente miembros de su coordinación general. Ellos explican que la educación es una de las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y por eso desde 1994 se buscó la manera de organizarla en nuestros pueblos". En un principio, señalan, "citamos a los maestros y maestras que trabajan en las escuelas oficiales, con el propósito de invitarlos a participar con nosotros en otro tipo de educación. Llegaron más de cien maestros del gobierno a una reunión que tuvimos, pero se vio difícil organizar el trabajo con ellos, no porque no quisieran participar con nosotros, sino porque están acostumbrados a recibir paga". Al ver este problema, continúa Josué, "se pensó citar a los jóvenes y jóvenes de la zona, quienes llegaron un 12 de diciembre de 1998 aquí a Oventic. Ellos eran estudiantes y todavía no tenían la costumbre de ganar. Apenas se juntaron ese día, 19 muchachos y muchachas, quienes, convencidos de la necesidad de la educación, se capacitaron durante dos años consecutivos, antes de ingresar a la secundaria.⁸⁰

⁸⁰ Bellinghausen, Herman, La Jornada, 19 de septiembre de 2004
<http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19>

Algunos testimonios que recogemos a continuación nos van a servir para observar cómo la definición de la escuela parte inicialmente del modelo negativo que le proporciona la escuela oficial, con el objetivo de transformarla para hacerla útil y positiva en el contexto comunitario.

3.1.2. Mesa: estudiantes y zapatismo. Mensajes del Comandante Javier y la Comandante Rosalinda (27 de noviembre de 2003).

En el contexto de la Campaña “EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra”, organizada por la Revista Rebeldía, en noviembre de 2003, se debatió en torno al zapatismo en relación con diversos sectores o temas: jóvenes, mujeres, estudiantes, campesinos, trabajadores, indígenas, cultura. En la mesa “Estudiantes y zapatismo”, el Comandante Javier comentó:

La educación autónoma que llevamos es **muy diferente** como la escuela oficial del gobierno, porque allí aprenden a conocer su vida, su cultura, su raíz, su historia, y toma conciencia de su realidad. Es una educación en resistencia, porque **no recibe dinero** del mal gobierno, **ni planes ni programas** de educación que da el gobierno, porque son los mismos pueblos los han empezado a llevar adelante esta educación. Por eso a ustedes los estudiantes que estudian en los diferentes centros de educación medios y superiores, queremos que entiendan que la educación deben ser para formar a los jóvenes, para que sean servidores del pueblo y de la patria y **no para defender las ideas y los intereses de los ricos y poderosos**. Queremos que estudien, **que entiendan la verdadera historia de nuestros pueblos**; queremos que sean como jóvenes, servidores del pueblo y defensores de la patria.⁸¹

Hemos señalado en negrita las alusiones a las diferencias con la escuela oficial que en esta fase de construcción de las escuelas autónomas se erigen en los referentes más mencionados en los discursos y siempre en un sentido negativo/conflictivo, como ejemplo de lo que la escuela zapatista no quiere ser. Esto ya lo hemos comentado antes, al mencionar que la identidad suele conformarse en torno a oposiciones y puede estar en el

⁸¹ EZLN, Campaña “EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra”, <http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/20-10/estud.htm>

origen de la actitud rebelde de la escuela zapatista, pero no es lo único que la caracteriza. Lo que queremos destacar aquí es que esta negación implica una aceptación y es la necesidad que observan las comunidades indígenas de mantener un tipo de educación, que excede el ámbito formativo de la comunidad y de la familia, que responde a la situación política que viven los pueblos zapatistas y que requiere su formalización en una escuela que no sea considerada del gobierno (del ellos) sino de los zapatistas (del NOSOTROS).

Ya vimos por un testimonio del Comandante Moisés (recogido en el punto 3.8.5. del capítulo V), cómo los ancianos, durante las consultas previas al levantamiento zapatista en relación con la educación, señalaban la importancia de recuperar la comunicación con las familias, perdida en parte a través de las escuelas del gobierno, como una de las razones para reconducir la educación con nuevo rumbo. Uno de los objetivos más señalados en los discursos sobre educación es la de restablecer la comunicación que había impedido la escuela oficial entre la escuela, los padres y más estrictamente, la comunidad. Simultánea a esta necesidad es la decisión de no aceptar ayuda del gobierno, y esa decisión de seguir en resistencia, obliga a construir esa escuela que se quiere por los propios medios. Es decir, la escuela zapatista, más que eliminar la escuela como un injerto occidentalizante (en expresión de Pedro García Olivo, autor de *La bala y la escuela*), necesita reconstruirla, reformularla para que encaje en el modo de organización, las demandas y los objetivos zapatistas.

En el mismo evento, la Comandante Rosalinda, sostiene:

Hermanos y hermanas, jóvenes estudiantes que participen de diferentes escuelas de nuestro país, nosotros los indígenas zapatistas, que nos alzamos en armas desde 1994, queremos explicarles las razones y el objetivo por lo que estamos luchando. Una de nuestras demandas es la **buena educación** para todos, porque nosotros los indígenas y pobres nunca tenemos el derecho a la buena educación, **para poder conocer y defender nuestros derechos y para vivir mejor como mexicanos**. Nosotros crecimos sin

estudios, por eso no sabemos leer ni escribir, no tenemos dinero para estudiar ni buena escuela, porque los gobiernos y los ricos nunca han querido que haya mejor educación aunque están hablando mucho de que ya tenemos mejor educación, pero es mentira esos programas del gobierno no es bueno para los pueblos, sólo para dominar y confundir nuestras ideas y también para defender las ideas y los intereses de los ricos y poderosos.

No podemos esperar buena educación de parte del gobierno, mejor nosotros mismos tenemos que preparar y organizar para que los niños y jóvenes estudien y puedan servir a su pueblo, y no para servir y defender a los ricos y poderosos, por esta razón estamos luchando para una educación que sea concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación que vaya de acuerdo a nuestra vida a nuestra cultura y nuestra historia.⁸²

Son muchos los ejemplos de este tipo de discurso, donde lo que se recalca es el sentido utilitarista que se mantiene en relación a la escuela. Puede percibirse también la influencia, al menos conceptual, de obras como “Pedagogía del oprimido” de Paolo Freire, rastreable en conceptos como “concientizada, conciliadora, liberadora”, aplicados a la educación. Además esta declaración expresa que se busca poner de acuerdo la escuela con “nuestra vida, nuestra cultura y nuestra historia”. Con influencias y colaboraciones “externas”, pero al servicio de la propia intraculturalidad.

De ahí, como veremos a continuación que el movimiento zapatista, a la hora de valorar una acción como zapatista o no zapatista, a la hora de la autocrítica, considera como baremo las prácticas, las estrategias del mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo, caminar preguntando y tantas otras, y no el origen indígena o no, de quienes las implementan. Esto es crucial porque les permite, siendo inclusivos, poner la interculturalidad al servicio de su cultura y, además defender los saberes propios, no desdeñar los saberes ajenos o, como veremos a continuación, reconocer la participación de la sociedad civil nacional e internacional en la construcción de la autonomía indígena, de su sistema de educación y de

⁸² EZLN, Campaña “EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra”,
<http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/20-10/estud.htm>

salud, y en definitiva, de un nuevo NOSOTROS (siempre flexible, inclusivo y en construcción permanente).

3.2. Segunda fase: Reorganización del sistema. El carácter intra e intercultural de la educación.

La inauguración de los 5 actuales Caracoles y la creación de las Juntas de Buen Gobierno (agosto 2003), junto a la priorización de servicios como la educación, la salud y la optimización de los proyectos productivos, dibuja el esquema organizativo actual de las comunidades zapatistas. Se inicia así la segunda fase de implementación de proyectos educativos en cada uno de los Caracoles. Esta es una reorganización que resulta de las necesidades de la práctica. La nueva relación con la sociedad civil y, como veíamos, los incumplimientos del gobierno les obligan a organizar su propia autonomía sin pedirle al estado mexicano ni salud ni educación, ni otros servicios, pero en coordinación con otros modos, distintos de los propiamente maya-zapatistas.

Las comunidades han vivido un proceso organizativo muy intenso desde 1994 y contando cada vez más con la ayuda y el acompañamiento de numerosas personas y organizaciones de todo México y de todo el mundo, han creado una relación intercultural, flexible y consensual que les ha permitido financiar, gestionar e ir construyendo los numerosos proyectos que se desarrollan en la actualidad. De ahí que también para el ámbito de la educación interpretaremos el uso que los zapatistas hacen de esta relación intercultural, al servicio de su intra-culturalidad. Dicho de otro modo, prácticas de otras culturas y geografías (como el mandar obedeciendo...), irrenunciables para el zapatismo, afortunadamente son compatibles con las formas organizativas de las nuevas redes de

oposición política que posibilita la era de la información y numerosos grupos críticos organizados en red. Quizá porque lo importante para los zapatistas son los procedimientos del NOSOTROS, y estos son compatibles con las dinámicas y propuestas organizativas de los grupos que les apoyan.

En un conocido comunicado titulado **“Chiapas, la treceava estela. Quinta parte: una historia”**, publicado el 19 de Julio de 2003, en el contexto de la presentación ante la opinión pública de estos cambios organizativos asociados a la creación de los Caracoles, el subcomandante Marcos nos relata la problemática de estos años de construcción de autonomía (con significativa atención a la parte educativa) y justifica los cambios que supondrá la creación de los Caracoles como nueva instancia organizativa.

Vamos a citarlo extensamente porque su descripción puede servirnos para “aterrizar” de algún modo, en la historia concreta y en la vida cotidiana de las comunidades zapatistas, la implementación de esos principios nosótricos que gobiernan el movimiento zapatista y la educación y que hemos descrito en el capítulo VI como sustratos del movimiento zapatista. Dicho de otro modo, esta “Estela” es importante para nuestro trabajo porque explica la historia y la trayectoria reciente del mandar obedeciendo, esa práctica que nosotros hemos descrito de un modo más abstracto y teórico porque nos parece crucial para explicar el sustento filosófico-ontológico del zapatismo y porque es la que le otorga ese “sustrato político pedagógico y crítico” con el que lo estamos caracterizando.

Aquí se nos relata el modo en que el mandar obedeciendo trata de acercarse a los principios nosótricos mientras se aleja de lo que le es ajeno: la estructura militar, lo que signifique diferencias entre las personas, las comunidades o los municipios en cuanto a privilegios, colaboraciones, ayudas, contactos, etc. Prácticas de armonización que, como

hemos visto, tienen que ver a la vez con la educación en sus aspectos filosófico-culturales y con el movimiento político zapatista como organización en resistencia. (No hemos colocado el texto en un anexo porque hemos considerado necesario incluir algunos comentarios en notas al pie para recoger después esos elementos en una reflexión posterior sin descontextualizarlos).

3.2.1. Quinta parte: Una historia. (La historia del mandar obedeciendo contada por el Sub-comandante Marcos).⁸³

La historia de los municipios autónomos rebeldes zapatistas es relativamente joven, tiene 7 años cumplidos y entrada en 8. Aunque fueron declarados en ocasión de la ruptura del cerco de diciembre de 1994, los municipios autónomos rebeldes zapatistas (los MAREZ) tardaron todavía un tiempo en concretarse.

Hoy, el ejercicio de la autonomía indígena es una realidad en tierras zapatistas, y tenemos el orgullo de decir que ha sido conducido por las propias comunidades. En este proceso el EZLN se ha dedicado únicamente a acompañar, y a intervenir cuando hay conflictos o desviaciones. Por eso es que la vocería del EZLN no coincidía con la de los municipios autónomos. Éstos expresaban directamente denuncias, solicitudes, aclaraciones, acuerdos, hermanamientos (no son pocos los municipios autónomos rebeldes zapatistas que sostienen relaciones con municipios de otros países, principalmente de Italia). Si ahora los autónomos han pedido que el EZLN cumpla funciones de portavoz es porque han entrado en una etapa superior de organización y, generalizada ésta, no corresponde a un solo municipio, o a varios, el darlo a conocer. Por eso el acuerdo fue que el EZLN diera a conocer esto que ahora cambia.⁸⁴

Los problemas de las autoridades autónomas, en el período ya pasado, se pueden agrupar en dos tipos; los que se refieren a su relación con la sociedad civil nacional e internacional; y los que se refieren a su autogobierno, es decir, a las relaciones con las comunidades zapatistas y no zapatistas.

En su relación con la sociedad civil nacional e internacional, el problema principal es que hay un desarrollo desequilibrado de los municipios autónomos, de las comunidades que se encuentran dentro de ellos e, incluso, de las familias de zapatistas que viven ahí. Es decir, los municipios autónomos más conocidos (como los que son

⁸³ EZLN, Subcomandante Marcos, "La treceava estela. Quinta parte: una historia", México, Julio 2003.

<http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/calenda/chiapas5.htm>

⁸⁴ Es decir, las comunidades conciben el EZLN más que como un ejército, como una instancia supracomunitaria que les permite extender el mandar obedeciendo a las instancias organizativas entre comunidades y de estas con el exterior, en definitiva, expandir el mandar obedeciendo al territorio de vida y de experiencia política.

sedes de los ya extintos "Aguascalientes") o más a la mano (más cercanos a los centros urbanos o con acceso por carretera), reciben más proyectos y más apoyo. Lo mismo ocurre con las comunidades. Las más conocidas y las que se encuentran a borde de carretera reciben más atención de las "sociedades civiles".

En el caso de familias de zapatistas, ocurre que la sociedad civil, cuando visita las comunidades o trabaja en proyectos o se instala como campamento de paz, suele construir una relación especial con una o varias familias de la comunidad. Lógicamente, con encargos, regalos o atenciones especiales, esas familias tienen más ventajas que el resto, aunque sean todas zapatistas. No es raro, también que quienes tienen interlocución con la sociedad civil por el cargo que ocupan en la comunidad, en el municipio autónomo, en la región, o en la zona, reciban atenciones especiales y regalos que muchas veces dan de qué hablar en el resto de la comunidad y no siguen el criterio zapatista de "a cada quien según sus necesidades".⁸⁵

Debo aclarar que no se trata de una relación perversa ni de lo que alguien, con soberbia llamó "contrainsurgencia bien intencionada", sino de algo natural en las relaciones humanas. Sin embargo, puede producir desequilibrios en la vida comunitaria si no hay contrapesos a esa atención privilegiada.

En lo que se refiere a la relación con las comunidades zapatistas, el "mandar obedeciendo" se ha aplicado sin distinción. Las autoridades deben ver que se cumplan los acuerdos de las comunidades, sus decisiones deben informarse regularmente, y el "peso" del colectivo, junto con el "pasa la voz" que funciona en todas las comunidades, se convierten en un vigilante difícil de evadir. Aún así, se dan casos de quien se da la maña para burlar esto y corromperse, pero no llega muy lejos. Es imposible ocultar un enriquecimiento ilícito en las comunidades. El responsable es castigado obligándolo a hacer colectivo y a reponerle a la comunidad lo que tomó indebidamente.⁸⁶

En cuanto la autoridad se desvía, se corrompe o, para usar un término de acá, "está de haragán", es removida del cargo y una nueva autoridad la sustituye. En las comunidades zapatistas el cargo de autoridad no tiene remuneración alguna (durante el tiempo en que la persona es autoridad, la comunidad le ayuda en su manutención), es concebido como un trabajo en beneficio del colectivo y es rotativo. No pocas veces es aplicado por el colectivo para sancionar la desidia o el desapego de alguno de sus integrantes, como cuando, a alguien que falta mucho a las asambleas comunitarias, se le castiga dándole un cargo como agente municipal o comisariado ejidal.⁸⁷

⁸⁵ Estos desequilibrios entre comunidades y entre personas son vistos como peligros antinosótricos y provocan medidas que buscan la restitución del andar parejos. Estas medidas son las que se anuncian: la creación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, para adaptar las instancias comunitarias a un nuevo NOSOTROS que está surgiendo, producto de esta relación entre las comunidades y las sociedades civiles. Por eso podemos interpretar que los cambios anunciados a partir de este comunicado, surgieron en defensa de principios irrenunciables como el mandar obedeciendo o el andar parejos.

⁸⁶ Creemos que esta es una alusión al ojo vigilante del NOSOTROS, casi imposible de eludir pero, en la práctica, que requiere de constantes revisiones y rectificaciones.

⁸⁷ Aquí se está haciendo un recordatorio del concepto de autoridad en términos nosótricos. Un recordatorio que se hace necesario porque a veces se olvida y no sólo por la irrupción de agentes externos sino por la desviación de los propios zapatistas, como aquí se reconoce.

Esta "forma" de autogobierno (que aquí resumo en extremo) no es invención o aportación del EZLN. Viene de más lejos y, cuando nació el EZLN, ya tenía un buen rato que esto funcionaba, aunque sólo a nivel de cada comunidad.⁸⁸

Es a raíz del crecimiento desmesurado del EZLN (como ya expliqué, fue a finales de los años 80), que esta práctica pasa de lo local a lo regional. Funcionando con responsables locales (esto es, los encargados de la organización en cada comunidad), regionales (un grupo de comunidades) y de zona un grupo de regiones), el EZLN vio que, de forma natural, quienes no cumplían con los trabajos eran suplidos por otro. Aunque aquí, puesto que se trataba de una organización político-militar, el mando tomaba la decisión final.

Con esto quiero decir que la estructura militar del EZLN "contaminaba" de alguna forma una tradición de democracia y autogobierno.⁸⁹ El EZLN era, por así decirlo, uno de los elementos "antidemocráticos" en una relación de democracia directa comunitaria (otro elemento antidemocrático es la Iglesia, pero es asunto de otro escrito).⁹⁰

Cuando los municipios autónomos se echan a andar, el autogobierno no sólo pasa de lo local a lo regional, también se desprende (siempre de modo tendencial) de la "sombra" de la estructura militar. En la designación o destitución de las autoridades autónomas el EZLN no interviene para nada, y sólo se ha limitado a señalar que, puesto que el EZLN, por sus principios, no lucha por la toma del poder, ninguno de los mandos militares o miembros del Comité Clandestino Revolucionario Indígena puede ocupar cargo de autoridad en la comunidad o en los municipios autónomos. Quienes deciden participar en los gobiernos autónomos deben renunciar definitivamente a su cargo organizativo dentro del EZLN.

No voy a extenderme mucho sobre el funcionamiento de los Consejos Autónomos, ellos tienen su propio actuar ("su modo", decimos nosotros) como aval, y no son pocos los testigos "sociedades civiles" nacionales e internacionales que los han visto funcionando y que trabajan directamente con ellos.

Sin embargo, no quiero que quede la impresión de que se trata de algo perfecto y que sea idealizado. El "mandar obedeciendo" en los territorios zapatistas es una tendencia, y no está exenta de sube-y-bajas, contradicciones y desviaciones, pero es una

⁸⁸ Se recalca aquí que el mandar obedeciendo, una práctica pre-zapatista, es la correctora, la vigilante, la centralidad del comportamiento correcto dentro del movimiento zapatista, asumida por el propio EZLN durante su conformación inicial. Puede, por tanto, considerárselo como principio rector del poder en el contexto maya-zapatista, pero también como la práctica que convierte en zapatistas a quienes la practican. Esto es lo que le permite hacer una genealogía del mandar obedeciendo que explica a la vez la historia del movimiento zapatista como Marcos hace a continuación.

⁸⁹ Porque lo militar implica un grado de jerarquización de las decisiones que no encaja con los principios organizativos del NOSOTROS (pluralidad, antimonismo, diversidad, complementariedad).

⁹⁰ Paradójicamente, si se respetan los principios del mandar obedeciendo, como vimos en el capítulo VI, ni siquiera el contacto con estas organizaciones antidemocráticas, corrompe el NOSOTROS. Por el contrario, es de los años de aprendizaje mutuo, del contacto de las comunidades con las comunidades eclesiales de base, después con lo militar (o más propiamente guerrillero y marxista) y últimamente con las sociedades civiles, como se va conformando y ha ido evolucionando el zapatismo. Dicho de otro modo es la capacidad de inclusión, la puesta en práctica conjunta del mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y caminar preguntando la que permite integrar soluciones de procedencias diversas en el NOSOTROS maya-zapatista. En este sentido, no se es zapatista por autoadscripción étnica o cultural, sino por autoadscripción política al mandar obedeciendo.

tendencia dominante. De que ha resultado en beneficio de las comunidades habla el haber logrado sobrevivir en condiciones de persecución, hostigamiento y pobreza que pocas veces pueden encontrarse en la historia del mundo. No sólo, los consejos autónomos han logrado llevar adelante, con el apoyo fundamental de las "sociedades civiles", una labor titánica: construir las condiciones materiales para la resistencia.

Encargados de gobernar un territorio en rebeldía, es decir, sin apoyo institucional alguno y bajo la persecución y el hostigamiento, los consejos autónomos enfocaron sus baterías a dos aspectos fundamentales: la salud y la educación.⁹¹

En la salud, no se limitaron a construir clínicas y farmacias (siempre apoyados por las "sociedades civiles", no hay que olvidarlo), también formaron agentes de salud y mantienen campañas permanentes de higiene comunitaria y de prevención de enfermedades. (...).

(...) En la educación, en tierras en las que no había ni escuelas, mucho menos maestros, los Consejos Autónomos (con el apoyo de las "sociedades civiles", no me cansaré de repetirlo)⁹² construyeron escuelas, capacitaron promotores de educación y, en algunos casos, hasta crearon sus propios contenidos educativos y pedagógicos. Manuales de alfabetización y libros de texto son confeccionados por los "comité de educación" y promotores, acompañados por "sociedades civiles" que saben de estos asuntos⁹³. En algunas regiones (no en todas, es cierto) ya se logró que asistan a la escuela las niñas, ancestralmente marginadas del acceso al conocimiento. Aunque se ha conseguido que las mujeres ya no sean vendidas y elijan libremente a su pareja, existe todavía en tierras zapatistas lo que las feministas llaman "discriminación de género". La llamada "ley revolucionaria de las mujeres" dista todavía buen trecho de ser cumplida⁹⁴.

(...) Ni los servicios de salud ni los educativos abarcan todas las comunidades zapatistas, es cierto, pero buena parte de ellas, la mayoría, ya tiene modo de conseguir una medicina, atenderse una enfermedad y de que haya un vehículo para llevarlo a la ciudad en caso de enfermedad o accidente graves. La alfabetización y la primaria están generalizándose apenas, pero una región ya cuenta con una secundaria autónoma que, por cierto, en estos días, "gradúa" a una nueva generación compuesta por hombres y, ojo, mujeres indígenas.

Hace unos días me enseñaron los diplomas y los certificados de estudios de la Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista. Mi modesta opinión es que deberían hacerlos de chicle, porque están encabezados con un "EZLN. Ejército Zapatista de Liberación nacional", y luego se lee (en "castillo" y en tzotzil) "El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (se refiere al que funciona en los Altos, porque en otras zonas hay otros sistemas educativos) certifica que el (la) alumno (a) fulano (a) cursó satisfactoriamente los tres grados de Secundaria Autónoma, de acuerdo a los Planes y Programas Zapatistas en la ESRAZ, Escuela Secundaria Rebelde

⁹¹ Estas son las nuevas prioridades que el movimiento zapatista escenifica con la creación de los Caracoles, lo que coloca a la educación, el asunto que nos ocupa, como uno de los aspectos prioritarios del zapatismo ahora y para el futuro.

⁹² Esta repetición no significa sino el reconocimiento de que la participación de la sociedad civil está transformando y ayudando a conformar el NOSOTROS zapatista, que nunca puede ser algo cerrado o acabado, sino abierto y en construcción permanente.

⁹³ Así es como comunidades y "sociedades civiles" se enseñan mutuamente aprendiendo.

⁹⁴ Estos son los trabajos de inclusión del NOSOTRAS en el NOSOTROS, que se reconocen apenas iniciados.

Autónoma Zapatista "1º. De enero de 1994", obteniendo un promedio general de _____. Por lo que nuestro Sistema Educativo le reconoce su esfuerzo, sus aportes a la lucha de resistencia y le invita a compartir con nuestros pueblos, lo que el pueblo le ha dado". Y luego se dice "¡Por una educación liberadora!, ¡Por una educación científica y popular!. Me pongo al servicio de mi pueblo." Así que, en caso de persecución, el alumno no sólo no podrá exhibirlo sino tendrá que comérselo, por eso mejor de Chicle. Está también la boleta de calificaciones (que aparece como "Reconocimiento") y en él se leen las materias (en realidad no son materias, sino "áreas") que se cursan: Humanismo, Deportes, Artística, Reflexión de la realidad, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Reflexión de la lengua materna, Comunicación, Matemáticas, y Producción y servicios a la Comunidad. Sólo hay dos evaluaciones: "A" ("área aprobada") y "ANA" ("área no aprobada"). (Yo sé que las "Anas" que en el mundo hay se van a ofender, pero yo nada puedo hacer porque, como digo, los autónomos son autónomos).⁹⁵

La educación es gratuita y los "comités de educación" se esfuerzan (reitero: con el apoyo de las "sociedades civiles") porque cada alumno tenga un su cuaderno y un su lapicero, sin que tenga que pagar por ello.

En la salud se está haciendo el esfuerzo porque sea también gratuita. En algunas clínicas zapatistas ya no se cobra a los compañeros, ni la consulta, ni la medicina, ni la operación (si ésta es necesaria y es posible realizar en nuestras condiciones), y en el resto se cobra sólo el costo de la medicina, no así la consulta y la atención médica. Nuestras clínicas tienen el apoyo y la participación directa de especialistas, cirujanos, doctores y doctoras, enfermeras y enfermeros, de la sociedad civil nacional e internacional, así como de alumnos y pasantes de medicina y odontología de la UNAM, de la UAM, y de otros institutos de estudios superiores. No cobran ni un solo peso y, no pocas veces, ponen de su bolsillo.

Yo sé que más de alguno estará pensando que ya parece informe de gobierno y que nomás falta que diga "el número de pobres se ha reducido" o alguna "foxeada" por el estilo, pero no, acá el número de pobres ha crecido porque el número de zapatistas ha crecido, y una cosa va con la otra.

Por eso quiero remarcar que todo esto se da en condiciones extremas de pobreza, carencia y limitaciones técnicas y de conocimientos, además que el gobierno hace todo lo posible por bloquear los proyectos que provienen de otros países (...).

(...) Esta larga explicación se debe a que la construcción de esta autonomía indígena no ha sido sólo obra de los zapatistas. Si la conducción del proceso ha sido exclusiva de las comunidades, la realización ha contado con el apoyo de muchos y muchas más.

Si el alzamiento del 1 de enero de 1994 fue posible por la complicidad conspirativa de decenas de miles de indígenas, la construcción de la autonomía en territorio rebelde es posible por la complicidad de cientos de miles de personas de diferentes colores, diferentes nacionalidades, diferentes culturas, diferentes lenguas, en fin, de mundos diferentes.

Ellos y ellas, con su apoyo, han hecho posible (en lo bueno, porque lo malo es sólo responsabilidad nuestra) no que se solucionen las demandas de los indígenas rebeldes zapatistas, pero sí que mejoren un poco sus condiciones de vida y, sobre todo,

⁹⁵ Abundaremos más adelante en la ironía que contiene esta certificación de "reconocimiento".

que hayan sobrevivido y hecho crecer una más, acaso la más pequeña, de las alternativas frente a un mundo que excluye a todos los "otros", es decir, a indígenas, jóvenes, mujeres, niños, migrantes, trabajadores, maestros, campesinos, taxistas, comerciantes, desempleados, homosexuales, lesbianas, transexuales, religiosos comprometidos y honestos, artistas e intelectuales progresistas, y ____ (agregue usted lo que falte).

Para todos ellos y ellas (y quienes no son ni ellos ni ellas) debiera haber también un su diploma que dijera "El Ejército Zapatista de Liberación Nacional y las Comunidades Indígenas Rebeldes Zapatistas certifican que _____(nombre del -o cómplice en cuestión) es nuestro hermano(a) y tiene, en estas tierras y con nosotros, como casa un moreno corazón, como alimento la dignidad, como bandera la rebeldía, y como mañana uno donde en el mundo quepan muchos mundos. Dado en suelos y cielos zapatistas a los tantos días del mes tal del año etcétera", y firman los y las zapatistas que saben hacerlo, y los que no pues lo ponen su huella". Yo, en un rincón, pondría:

Desde las montañas del Sureste Mexicano.

Subcomandante Insurgente Marcos.

México, 19 de julio del 2003.

Todas estas rectificaciones (a lo militar dentro del zapatismo, a los posibles desequilibrios frutos de una mala coordinación) implican el reconocimiento de unas desviaciones (respecto a principios nosótricos) que se quieren corregir. Lo que implica la revisión de las tradiciones, la autocrítica y la defensa de lo intracultural con metodologías interculturales (incluyendo a otros en el mandar obedeciendo). No se oculta que hay problemas, se hace una revisión crítica constante de las prácticas políticas y se buscan soluciones nosótricas como reforzar el concepto de autoridad entendida desde los principios del mandar obedeciendo, el caminar parejos (sin diferencias económicas ni de poder ni de privilegio), reforzar el "ojo vigilante" del NOSOTROS frente a cualquier desequilibrio interno o externo, etc., etc.

Estas reformas, que responden a la necesidad de instancias supracomunitarias y de relación directa con la sociedad civil nacional e internacional, son una prevención frente a ciertas prácticas individualistas que pueden dañar el NOSOTROS. Y no sólo frente a las prácticas del gobierno, (las consideradas como de guerra de baja intensidad o de guerra

integral de desgaste), sino aquellos desequilibrios o desigualdades que se pueden dar entre los propios zapatistas y quienes les apoyan. Todo esto lo vemos como ejemplo de la actitud autocrítica de los zapatistas, de su constante actitud de defensa del mandar obedeciendo, revisión de su caminar preguntando y de la atención que se presta al “ojo vigilante” del NOSOTROS.

En la **Sexta Declaración de la Selva Lacandona** (junio 2005), el Sub-comandante Marcos vuelve sobre el tema y justifica estos cambios así:

Pero entonces vimos que los municipios autónomos no estaban parejos, sino que había unos que estaban más avanzados y tenían más apoyos de la sociedad civil, y otros estaban más abandonados. O sea que faltaba organizar para que fuera más parejo. Y también vimos que el EZLN con su parte político-militar se estaba metiendo en las decisiones que le tocaban a las autoridades democráticas, como quien dice “civiles”. Y aquí el problema es que la parte político-militar del EZLN no es democrática, porque es un ejército, y vimos que no está bien eso de que está arriba lo militar y abajo lo democrático, porque no debe de ser que lo que es democrático se decida militarmente, sino que debe ser al revés: o sea que arriba lo político democrático mandando y abajo lo militar obedeciendo. O tal vez es mejor que nada abajo sino que puro planito todo, sin militar, y por eso los zapatistas son soldados para que no haya soldados. Bueno, pero entonces, de este problema, lo que hicimos fue empezar a separar lo que es político-militar de lo que son las formas de organización autónomas y democráticas de las comunidades zapatistas. Y así, acciones y decisiones que antes hacía y tomaba el EZLN, pues se fueron pasando poco a poco a las autoridades elegidas democráticamente en los pueblos. Claro que se dice fácil, pero en la práctica cuesta mucho, porque son muchos años, primero de la preparación de la guerra y ya luego mero de la guerra, y se va haciendo costumbre de lo político-militar. Pero como quiera lo hicimos porque es nuestro modo que lo que decimos pues lo hacemos, porque si no, pues entonces para qué vamos a andar diciendo si luego no hacemos.

Así fue como se nacieron las Juntas de Buen Gobierno, en agosto de 2003, y con ellas se continuó con el autoaprendizaje y ejercicio del “mandar obedeciendo.”⁹⁶

Por último, antes de pasar a otro apartado, es importante hacer observar la ironía que contiene en “Quinta parte: una historia” esa presentación de un título de educación

⁹⁶EZLN, Sexta Declaración de la Selva Lacandona, México, 2005.
<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/especiales/2>

zapatista al final del texto, para entender la acomodación de una práctica individualista y en cierto modo antinosótrica como la titulación y el “reconocimiento” personal de cada alumno-a en la educación zapatista. Según lo interpretamos nosotros, el Sub-comandante Marcos, en su función de traductor de una mentalidad (la zapatista) a otra (la occidental), para dar las gracias a toda la comunidad supra y extra comunitaria que sostiene y hace posible el zapatismo, para incluirlos y “certificar” que son zapatistas, recurre irónicamente al tratamiento que recibe el alumno al reconocerse su participación en el sistema educativo zapatista. Dicho de otro modo, el zapatismo es una construcción colectiva donde todos-as pueden ser alumnos, de esos autoaprendizajes del mandar obedeciendo, del andar parejos, o de la vigilancia del NOSOTROS capaces de corregir al EZLN, a la relación interna de las comunidades y de estas con la sociedad civil y, en definitiva, al mismo zapatismo.

Ahora bien, aunque sean conscientes del papel cada vez más importante de las sociedades civiles en la construcción del zapatismo, también son defensores de las raíces culturales de su modelo no sólo educativo sino político. Esto es lo que les hace reaccionar frente a los ataques antinosótricos provengan de dentro o de fuera tanto con reformas o revisiones de lo propio como con puntualizaciones sobre lo ajeno. Como ocurre en una carta donde se desmiente la existencia de líderes en los proyectos educativos y que citamos aquí porque nos sirve como repaso y balance de la situación que los propios zapatistas hacen periódicamente. (Hemos destacado en negrita algunos aspectos que comentaremos al final).

3.2.2. Comunicado/carta abierta (desmentido de la existencia de líderes en el proceso educativo).⁹⁷

CARACOL II, OVENTIK SAN ANDRES SAKAMCH' EN DE LOS POBRES, CHIAPAS, MEXICO,

A 23 DE SEPTIEMBRE DEL AÑO 2004.

A la opinión pública estatal, nacional e internacional:

La Coordinación General del Sistema Educativo Rebelde Autónoma Zapatista de Liberación Nacional-Zona Altos de Chiapas. (S.E.R.A.Z.L.N.-Z.A.CH.).

La Coordinación General del Sistema Educativo Zapatista, hacemos del conocimiento, públicamente a la sociedad civil estatal, nacional e internacional, que nosotros los pueblos indígenas y no indígenas zapatistas, damos a conocer que somos quienes estamos construyendo y trabajando en la esquematización de los planes y programas de estudio que está llevando a cabo en todos nuestros pueblos en resistencia, **es iniciativa de hombres, mujeres, niños, niñas, ancianos y ancianas quienes estamos construyendo y dirigiendo la forma de educación que reclaman nuestros pueblos.**

Por lo tanto desmentimos públicamente lo que en fechas pasadas han estado publicando medios de comunicación como radio, periódicos e Internet en el cual el hermano Peter Brown (Pedro Café), aparece como dirigente en la construcción de nuestros planes y programas y como el principal impulsor de la Educación Autónoma Zapatista, nosotros aclaramos que **no está dirigida nuestra educación por alguien que no conozca nuestros saberes, nuestra lengua, nuestros sufrimientos, nuestra cosmovisión indígenas** por eso nosotros los pueblos indígenas y no indígenas, somos quienes estamos trabajando en la construcción de nuestra propia educación, por eso no aceptamos que personas malinterpreten los trabajos que los pueblos construyen para mejorar nuestras condiciones y conocimientos en el aspecto educativo.

La educación que reclamamos como pueblos indígenas y no indígenas zapatistas es **rescatar los conocimientos que tenían nuestros antepasados** como son los Mayas, los Aztecas, los Mexicanos, etc en la conservación de la Madre Tierra, ya que nuestra Madre Tierra, es la única que nos mantiene nuestra existencia en este mundo injusto, y por lo tanto estamos programando este tipo de educación para fortalecer la vida de los seres vivos que habitamos en nuestras tierras y territorios, este es el tipo de aprendizaje que nos debemos impartirnos para no ser injustos con el mundo.

Debemos saber que la **Madre Tierra** es el Mundo, la Tierra es la Humanidad, la Humanidad es la Tierra, la Patria nuestra es la Tierra, sin la Madre tierra no hay existencia humana, sin la Madre Tierra no hay lugar donde barbechar para sembrar la milpa, las verduras, las flores; para sembrar la existencia de la vida humana y de todo lo que existe en el Mundo, sin la Madre Tierra, no existiría el agua, ni el aire, éste es lo que nosotros, los pueblos zapatistas queremos estudiar con nuestros hijos en las Escuelas Primarias y Secundarias Autónomas y en los demás niveles que vayamos construyendo, este es nuestra realidad que reclamamos en la Educación.

En nuestra educación **fomentamos el cuidado del Medio Ambiente**, porque el Medio Ambiente es la fuente de la vida de todos los seres vivos; como los seres

⁹⁷ www.serazln-altos.org (carta extraída de esta página web en agosto de 2008).

humanos, las plantas, los animales; es necesario educar en la conservación de los bosques, de las selvas, de las minas, del agua, del aire, del suelo y de los animales; de esta manera, nuestro Medio Ambiente siga en la conservación de su biodiversidad biológica.

Nuestra educación estudia el Medio Ambiente, como un compendio de valores naturales, sociales y culturales existentes en lugar que influye en la vida material y psicológica de la Humanidad.

De igual forma, para nosotros los pueblos indígenas y no indígenas zapatistas, es **muy importante tener conocimiento sobre la salud**, porque la salud es vida, la salud es la capacidad de analizar nuestra situación como pueblos, en lo social, económico, político y cultural, que forma parte de la educación integral del ser humano, ya que sin la educación de calidad, apegada a nuestra realidad, no existe salud mental, corporal y por lo tanto la salud y la educación están íntimamente ligados, no están separados, ya que la Humanidad saludable construye su educación para todos y todas.

Una educación con buena salud, es una salud constructiva de mentes sanas de la Humanidad, porque una educación con mala salud, el mundo humano destruye la Humanidad, por eso con la educación queremos ser constructores de una buena salud solidaria y fraterna.

La educación que estamos llevando a cabo en nuestros pueblos en resistencia y rebeldía, es **para educarnos en el rescate, en la conservación, en el fortalecimiento y mejoramiento de todos nuestros saberes en el aspecto económico, social, cultural, religioso, territoriales, etc.; el rescate y fortalecimiento de nuestras lenguas indígenas, el de conservar nuestros patrimonios históricos, el de aprovechamiento y la conservación de nuestros recursos naturales renovables y no renovables**. Nuestra Educación Autónoma rescata los saberes de nuestros antepasados, tal es el movimiento de los astros, la época de lluvia para la siembra de nuestra alimentación, que es un saber desde hace muchos miles de años por nuestros antepasados.

El estudio de la **Historia** en nuestra Educación Autónoma Zapatista, lo consideramos como la base fundamental para el desarrollo cultural, político, social, económico de cualquier pueblo, la Historia es la raíz de nuestra existencia, es la raíz de nuestra identidad como pueblos originarios antes de la conquista, si un pueblo que no tiene historia propia, es un pueblo que no conoce su realidad, si a un pueblo no le dicen su Historia, es un pueblo sin vida, si un pueblo carece de lo más elemental que es nuestra Historia es un pueblo que tiende a desaparecer(morir).

Por eso una educación sin Historia, no es una buena educación, una educación sin Historia es no saber nuestras costumbres, nuestra cultura y nuestra existencia, sin la Historia es no saber la historia verdadera sobre las grandes luchas que han suscitado en nuestra Madre Patria, sin historia, la educación es no saber de la defensa de la gran Tenochtitlán que encabezó Cuauhtémok, la educación sin Historia es no saber de los hombres y mujeres ilustres que independizaron a nuestro país y por lo tanto la educación es el Alimento Sagrado, es la Vida y es la existencia del pueblo mexicano, una educación impartida sin Historia es negar la existencia de los indígenas y no indígenas zapatistas mejicanos, la Humanidad sin Historia no existe, una educación sin Historia es una educación asesina, es lo que nosotros, los pueblos en resistencia del Sureste mexicano no aceptamos porque sin esa educación con Historia verdadera es nuestra muerte segura

.Esto es lo que no quiere nuestro Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de la zona Altos de Chiapas.

Para ir terminando con esta carta abierta desmentimos públicamente las declaraciones hechas por AFP con fechas 7 de Septiembre del presente año. En donde nos acusa a nosotros los pueblos de estar echando (expulsando) a los hermanos y hermanas maestros oficiales, según porque no aceptaron ser militantes de nuestra organización, es totalmente falso quien haya hecho esas declaraciones a AFP. Ya que nosotros los pueblos zapatistas no sometemos a nadie y respetamos la forma de pensar de cada trabajador, pero sí queremos convencer a los hermanos maestros a que se den cuenta que la educación escolar no es ajena a las luchas del pueblo, por lo **tanto ni hemos expulsado, ni expulsaremos a ningún maestro oficial, siempre de vez en cuando que ellos respeten la dirección de trabajos que los pueblos así lo exigen.**

FRATERNALMENTE

DEMOCRACIA, LIBERTAD Y JUSTICIA

COORDINACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO REBELDE
AUTONOMO ZAPATISTA DE LIBERACION NACIONAL-ZONA ALTOS DE
CHIAPAS

(S.E.R.A.Z.L.N.-Z.A.CH.).⁹⁸

Resumiendo: aquí se recalca que la educación es una iniciativa y un proceso colectivo cuya autoría no reside en nadie en concreto sino en todos-as aquellos-as que participan construyéndola sean indígenas o no. Esta concepción se opone a la de quienes buscan descabezar, dividir o difamar al movimiento zapatista, desconociendo la dinámica del mandar obedeciendo que es la que articula toda la acción zapatista. Por eso, en esta carta que pretende desmentir una campaña de desprestigio sobre el sistema educativo, el discurso se centra especialmente en resaltar la relación de su concepción de la educación con las concepciones y cosmovisiones indígenas sobre la cultura, la tierra, la historia, declarando tres objetivos básicos de la educación: 1) educar en el rescate, la conservación, el fortalecimiento y mejoramiento de todos sus saberes (en todos los órdenes); 2) el rescate

⁹⁸ EZLN, **Comunicado/carta abierta** 23/09/2004. (Desmentido de la existencia de líderes en el proceso educativo). www.serazln-altos.org (carta extraída de esta página web en agosto de 2008).

y fortalecimiento de sus lenguas indígenas, 3) el aprovechamiento y la conservación de sus recursos naturales renovables y no renovables.

Lo que queríamos recalcar al citar los textos del Sub-comandante y de esta carta, uno a continuación del otro, es que tanto los discursos en los que se reivindica la participación externa como en los que se reivindica la raíz cultural de los proyectos educativos responden a una realidad que como hemos dicho en varias ocasiones, busca el reforzamiento de la intraculturalidad a través de la interculturalidad, entre otras razones porque no son incompatibles y porque las concepciones zapatistas están alejadas de todo esencialismo, precisamente por la conciencia de que en su proyecto (político y educativo) se va definiendo al andar (al andar parejos bajo la premisa del mandar obedeciendo).

Sobre cómo se articula esta participación no indígena en los proyectos educativos vamos a ahondar a continuación.

4. ÁNGULO PEDAGÓGICO: PROYECTOS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS ZAPATISTAS.

Tal como decíamos en el capítulo VI, el mandar obedeciendo y el enseñar aprendiendo articulan poder y saber en el contexto zapatista condicionando, vigilando, corrigiendo, el desarrollo de los distintos proyectos educativos, de salud o agroproductivos. Lo que estamos sosteniendo aquí es que además de constituirse en alternativa a la escuela del gobierno, la escuela zapatista aspira a convertirse en lugar de reforzamiento de los

principios nosótricos como el mandar obedeciendo, la revisión crítica y constante de la acción comunitaria, el cuidado por mantener su andar parejo, sin diferencias ni privilegios entre personas o colectivos. Esto lo consideran primordial para mantener su resistencia y su autonomía y esta noción de autonomía justifica la independencia con la que cada Caracol organiza la educación en su área de gestión, en base a los apoyos internos y externos con los que cuenta y a su peculiar situación.

No es el tema central de nuestro trabajo señalar las diferencias que pueden observarse tanto en los nombres o denominaciones como en contenidos y estructuración de programas educativos en los distintos Caracoles y áreas zapatistas. Pero consideramos que todos ellos, sea cual sea la denominación que den a sus materias o áreas de conocimiento, el “título” que otorguen, o el sistema de evaluación con que se autodenominen, responden siempre a estos principios de nosotricación que conviene no olvidar nunca, ni en el análisis del proceso educativo propiamente dicho, ni en el del quehacer zapatista en general.

Semillita del Sol:

De todos modos vamos a hacer referencia a continuación a un proyecto educativo que analiza en su tesis de Maestría en Sociología, la investigadora Juquila Araceli González Nolasco⁹⁹, como un ejemplo entre muchos de las peculiares vicisitudes a las que cada proyecto educativo autónomo se tiene que adecuar.

Al iniciarse este proyecto piloto de “Semillita del Sol”, el trabajo en esta comunidad exigió sensibilidad al contexto en el que trabajarían los promotores. Se pudieron ver

⁹⁹ González Nolasco, Juquila Araceli, Tesis de Maestría en Sociología. **Autonomía y educación en el zapatismo. Un estudio de caso: Comunidad La Realidad Trinidad, Municipio Autónomo San Pedro Michoacán, Chiapas.** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Posgrado en Sociología. Puebla. México, 2005.

algunos de los problemas a los que ellos se enfrentarían, como la dificultad de diseñar actividades adecuadas para los niños, sobre todo en grupos de muchos niveles, la falta de materias escolares, la dificultad de motivar a los padres a ser actores dentro del proceso, la necesidad de contar con la validación comunitaria de su trabajo. Una encuesta mostró algunas de las expectativas iniciales que tenía la comunidad en torno a la escuela, incluyendo su petición de enseñar “el respeto dentro de la familia para ser buenos revolucionarios dentro de la lucha”, “aprender por qué hay pobres y ricos”, “distinguir la diferencia entre las cosas”, “disciplina y humildad” y “aprender bien a leer, escribir y a usar las matemáticas”. La reflexión que se llevó a cabo en ese momento mostró que se estaba directamente construyendo la escuela con toda la comunidad: “todos participábamos en un diálogo constante entre la comunidad y la escuela, y nos permitió mostrar la construcción de algunos puentes que sostienen el proyecto de La Semillita (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, s/f) (González, 2005: 84-85).

Ahí se resume muy bien el diagnóstico que, en la fase inicial de los proyectos educativos, están haciendo tanto las comunidades como los colaboradores de la sociedad civil nacional e internacional y la metodología de trabajo en la que se implican, que incluye a todos los actores en igualdad, aunque cada cual desde su papel.

El proyecto tiene según Enlace Civil el objetivo de promover, impulsar y desarrollar, desde las necesidades y demandas expresadas por las comunidades, un sistema educativo participativo e incluyente, que respete los usos y costumbres de las comunidades indígenas. Apoyar la creación y gestión de escuelas comunitarias como espacios de generación de saberes colectivos, sin olvidar la consolidación del proceso de autonomía y autogestión de las comunidades. Los argumentos presentados por las comunidades fueron por su lado, que la escuela que quieren nace de la comunidad, de las palabras verdaderas y conocimientos que todos juntos deben de comenzar a aprender con los niños, mujeres, hombres y ancianos porque así “vamos a lograr hacer nuestra lucha...”. Por otro, dicen que necesitan una educación integral que respete la realidad de su región y de su pueblo indígena, que haga más fuerte su experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de sus comunidades para que vivan mejor. (Los entrecomillados fueron tomados por la autora de la página web de Enlace Civil en mayo 2003: <http://www.enlacecivil.org.mx>.) (González Nolasco, 2005: 85-86).

Afirmaciones parecidas a estas volveremos a encontrarlas cuando analicemos los Acuerdos de Educación del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón. Aquí se empieza a observar que la integración de materias escolares y demandas zapatistas como ejes articuladores de los proyectos iba a ser general y responde a los acuerdos municipales no

sólo de los Municipios San Pedro Michoacán y Ricardo Flores Magón, sino a muchos otros.

De hecho, el caso del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón (que es en el que yo participé y que también nace relacionado con el Proyecto Semillita del Sol), también se originó con una colaboración puntual de campamentistas y observadores nacionales e internacionales, que elaboraron junto a las comunidades, diagnósticos para comenzar los proyectos o “aterrizar” estos en base a los acuerdos municipales de educación. En estas fases iniciales, desde una experiencia concreta de educación, que puede ser un taller de manualidades o de teatro, se realizan “diagnósticos” para los que se requiere la coordinación con toda la comunidad: padres y responsables en materia de educación y la participación de “entidades puente” como Enlace Civil.

En una segunda fase, se inicia la implementación de un centro de capacitación de promotores de educación en el que los colaboradores de la sociedad civil, en coordinación con las comunidades y con las organizaciones “puente”, buscan formar maestros y maestras zapatistas, que puedan solucionar los retos que les plantea la nueva educación autónoma, tanto dentro del aula (adquisición de métodos pedagógicos alternativos a los de la escuela oficial, adaptación de los contenidos de las materias a los requerimientos de cada demanda) como frente a la comunidad (la construcción de una nueva educación que aporte soluciones a las demandas zapatistas desde la perspectiva del conocimiento, la escuela y la educación indígena).

Este aprendizaje mutuo entre los actores de la educación (comunidades y autoridades comunitarias, promotores, capacitadores) se sigue muy bien en el relato que nos presenta Araceli González en su tesis:

En los salones convivían tzeltales, tojolabales, tzotziles y mestizos. Casi todos hablan bien castellano. En las pláticas iniciales muchos negaban hablar sus propias lenguas, pues en las escuelas oficiales se les prohibía, con el paso del tiempo, empezaron a hablarlas y hacia el final se escuchaban varias lenguas a la vez en los salones (...). Se fueron creando nuevos espacios de trabajo y nuevas soluciones a los problemas que se planteaban. Por ejemplo, al segundo mes de haber iniciado llegaron 30 promotores nuevos. Los “viejos” tomaron la responsabilidad de actualizarlos (...). Se establecieron nuevas relaciones entre los involucrados ya no solo “clases” no había el distanciamiento entre la sociedad civil y los promotores, la confianza y disposición hizo ver el papel de los espacios “no formales” de trabajo. Las peticiones de asuntos que querían aprender abrían una nueva organización del trabajo que entonces trascendía al trabajo planeado y planteado dentro de los límites de la “escuela” (González Nolasco, 2005: 89-90).

Esta colaboración entre quienes aportan desde una perspectiva pedagógica que facilite la tarea de los promotores de educación, verdaderos protagonistas de este proceso de cambio y los actores comunitarios preocupados por integrar la escuela en la comunidad, acaba por facilitar esa simbiosis o integración entre materias escolares y demandas zapatistas y articulando así los proyectos educativos.

Había que encontrar una estructura que ayudara a articular los programas, y en una plática inicial con las comunidades surgió la idea de integrar el trabajo a través de las demandas, pues una gran cantidad de saberes y conocimientos se pueden organizar y construir en torno a estos temas: Techo, tierra, trabajo, salud, Alimentación, Educación, etc. De esta manera el aprendizaje puede darse en función de la lucha y de la resistencia y no sólo en función del mundo académico. Estos ejes permitirían conjuntar los saberes locales con los conocimientos externos, para generar un conocimiento nuevo propio de las escuelas en resistencia (González Nolasco, 2005: 91).

Y estos son todavía los grandes retos que se le presentan a la educación autónoma zapatista hoy: Integrar materias y demandas en la escuela y transformar a la escuela sacándola de su tradicional aislamiento respecto a la comunidad. Los zapatistas buscan una escuela que pase, de ser un agente anticomunitario y destructor del NOSOTROS, a ser un promotor más de la comunidad, capaz de hacer una nueva contribución, diferente a la de las prácticas y procedimientos tradicionales, para la formación y fortalecimiento de ese NOSOTROS. Y al incorporar el mandar obedeciendo a la escuela, logran poner la

participación intercultural en los proyectos sin perder su objetivo de defensa de lo propio. Así es cómo, en definitiva, los zapatistas, en la búsqueda del jlekilaltik o sociedad justa, desarrollan una suerte de formalización del saber nosótrico y generan el sistema escolar zapatista.

Gilberto López y Rivas al explicar estos cambios planteados a raíz de la creación de las Juntas de Buen Gobierno y los Caracoles, resume muy bien el espíritu de los zapatistas en la construcción de su autonomía y la participación externa en la misma:

Las iniciativas dadas a conocer por los maya zapatistas tienden a profundizar el proceso de autonomía y, en consecuencia, a hacerlo operativo y viable ante nuevos desafíos y circunstancias. Ya desde hace algún tiempo se empezaba a notar el trato distinto que las comunidades zapatistas estaban pidiendo a los actores con los que mantienen una relación de colaboración constante. Por ejemplo, las organizaciones no gubernamentales (ONG's) únicamente podrían entrar a realizar un proyecto si es que las comunidades lo requerían o era solicitado directamente por ellas. Ahora se aplicará el llamado "impuesto hermano" que asciende a un 10% de la inversión total de cualquier proyecto para tratar de compensar un desarrollo desigual de las comunidades que por estar más cerca de centros urbanos, como Oventik, o ser más conocidos, como La Realidad, eran privilegiados por sobre aquellos que necesitan con urgencia un apoyo solidario.

Un ejemplo visible de cómo las propias comunidades empezaron a organizar su autonomía es el caso de la Red de Defensores de Derechos Comunitarios, que tratando de evitar el proceso de observación "humanitaria" al que eran sometidos continuamente por los organismos de derechos humanos, se organizaron para ser ellos mismos los "observadores" y "defensores" de sus derechos. (...) De la misma manera, la necesidad imperiosa de romper con la dependencia del exterior, aunque se sostenga en entidades y organismos que actúan de "buena fe", ha generado que las propias comunidades zapatistas cuenten hoy con un programa educativo que funciona mediante promotores educativos surgidos de las comunidades y que se dedican a tiempo completo a impartir cursos de nivel básico en las escuelas construidas y administradas por las comunidades en resistencia (López y Rivas, 2004: 25).¹⁰⁰

La negativa de las comunidades a colaborar con cualquier tipo de investigador de la que hablábamos en otro apartado, la podemos entender también en este contexto. Pero esta defensa de lo propio no es incompatible con la colaboración continuada con todo tipo de personas y organizaciones siempre que se sometan al mandar obedeciendo.

¹⁰⁰ También puede verse en: http://www.latautonomy.org/EstudioPolitico_MX_Lopez.pdf

5. LA EDUCACIÓN VERDADERA (Acuerdos Municipales de educación: el mandato comunitario).

5.1 Presentación del documento.

La importancia del documento (“La educación verdadera”: acuerdos municipales de educación, agosto 2001) y las circunstancias excepcionales de su inclusión en el contexto de este trabajo requieren algunas explicaciones previas que vuelven a involucrar mi historia o experiencia personal en relación a la educación zapatista.

Como en el caso de Semillita del Sol que nos relata Juquila Araceli González, la organización que realizaba la función de “puente” entre el Municipio Ricardo Flores Magón y los miembros de la sociedad civil nacional e internacional que habíamos sido convocados para apoyar en la capacitación de los promotores, era Enlace Civil. Esta organización contacta conmigo en un momento en que el centro de capacitación de promotores (el que se inaugurará años más tarde en la comunidad La Culebra como Escuela de Capacitación de Promotores Compañero Manuel) ya tiene una dinámica de funcionamiento, pero las comunidades y autoridades del municipio han tenido que intervenir ante algunas desviaciones antinosóticas que se detectaron en la etapa anterior. Como ejemplo se nos comentó que responsables del equipo de capacitadores del proyecto anterior, sin consultar a su familia ni a las autoridades locales, se habían llevado a un joven al DF. Estas y otras quejas se resolvieron con la conformación de un nuevo equipo

responsable de las capacitaciones y con la redacción y aprobación comunitaria de unos nuevos Acuerdos de Educación (Agosto 2001) que recogían aspectos ya consensuados más allá del municipio (como en el caso de Semillita del sol) y explicaba más específicamente el desarrollo puntual de cada demanda. (Este es el documento que presentaremos a continuación, titulado “La educación verdadera”).

El equipo de capacitadores que reunió Enlace Civil para retomar el proyecto a partir de los nuevos acuerdos de educación estaba compuesto por cinco personas, todas de nacionalidad mexicana, excepto yo. Dos de ellas habían sido las encargadas del área de Lengua el año anterior, por sus conocimientos de tzeltal, un estudiante de filosofía de la UNAM era el encargado del área de Historia y una estudiante de biología, de Vida y Medio. Faltaba alguien para matemáticas que buscaríamos durante la preparación de las capacitaciones en el DF. Previo a estos preparativos, desde Enlace, se nos pidió que, basándonos en los acuerdos de educación del municipio, intentáramos realizar el ejercicio de aterrizar esas ideas y propuestas en un proyecto educativo, con los planteamientos, objetivos y actividades, necesarias para implantar ese mandato comunitario.

Como primer ejercicio de acercamiento sistematizado/supervisado¹⁰¹ a una tarea de colaboración con la educación autónoma, este reto, el de proponer un programa educativo que siguiera el mandato comunitario, me pareció no sólo una gran responsabilidad, sino un gran privilegio y lo recuerdo como un tiempo enfebrecido de búsqueda en las propias experiencias educativas que pudieran servir a esta causa.

¹⁰¹ Había tenido experiencias educativas anteriormente en las Comunidades de Población en Resistencia (CPR Sierra) de Guatemala, en marzo-abril de 1997, en actividades pedagógicas para promotores de educación y en la comunidad de Las Tazas, mayo 1998, impartiendo un taller de teatro a promotores de educación.

Teniendo en cuenta mi formación y experiencia, al trabajar con el colectivo gitano en España, en torno a disciplinas como la educación popular y la animación sociocomunitaria, me sentía especialmente preparado para hacer aportaciones en el plano de las actividades y conocimientos considerados extra escolares, y no tanto para afrontar el organigrama de las 4 materias (Lengua, Matemáticas, Historia, Vida y Medio), que se venían tomando como ejes organizativos del saber escolar. Esto me hizo concebir una propuesta que presentaré más adelante, una vez repasemos el texto concreto de los acuerdos.

Hemos contemplado la posibilidad de agregar este documento y otros que comentaremos a continuación al final de la tesis, en forma de anexo, pero los comentarios al pie con los que necesitamos glosar las consideraciones e informaciones que contienen, nos han inclinado a presentarlos así.

5.2. La educación verdadera. El eje demandas-materias (el objetivo político).

En las copias de los Acuerdos Municipales que nos entregaron para ayudarnos a aterrizar un Programa educativo concreto cara a la Capacitación, se recogía la versión en tzeltal (el idioma maya mayoritario de la zona) de este texto. La versión en castellano es, por tanto, una traducción directa de este. Lo reseñamos aquí, antes de entrar en su lectura y en el análisis propiamente dicho, para resaltar el análisis sintáctico que puede hacerse del texto. Por ejemplo, pese a la traducción, puede observarse, la presencia ubicua del nosotros lingüístico, el –tik tzeltal, y el uso gramaticalmente desmesurado o inusual que se hace de él inevitablemente al traducirlo al castellano. Su repetición a lo largo del texto nos dará al

leerlo una impresión general del uso lingüístico que se hace del término nosotros en lenguas mayas.

MUNICIPIO AUTÓNOMO EN REBELDIA RICARDO FLORES MAGÓN
Agosto del 2001, Chiapas, México.

“LA EDUCACIÓN VERDADERA”

La escuela que queremos nace de la comunidad, de las palabras verdaderas y conocimientos que todos juntos debemos de comenzar a aprender con los niños, mujeres, hombres y ancianos para que así vamos a lograr hacer nuestra lucha.

Nosotros queremos una educación que sepa resolver los problemas que hay dentro del Municipio Autónomo y las comunidades indígenas y que además haya buena enseñanza de leer y escribir para nuestros hijos, queremos pues, una educación verdadera.

La educación son buenas ideas que sabemos bien para qué sirven, por eso debemos de empezar la educación mirando cómo solucionar problemas y los principales problemas de la comunidad son nuestras demandas zapatistas.

Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no solo de palabra, sino que trabaje nuestras demandas.

La educación verdadera de nuestro pueblo tiene que ver nuestras demandas en cualquier nivel de su trabajo y en todo tiempo porque nadie nos ha mostrado un camino para resolver nuestros casos, por eso si la educación se hace con la idea de enseñarnos a resolver el problema del pueblo vamos a saber siempre para qué sirven las cosas que vemos y así vamos a hacer nuestro propio camino para resolver nuestras demandas y nuestros promotores poco a poco apoyan a su comunidad y la comunidad apoya a sus promotores y así va a respetar y valorar la educación autónoma y así nos hacemos ejemplo para otras organizaciones.

Nosotros no tenemos nada y por eso estamos luchando y tenemos 13 demandas, nosotros queremos nacer la educación de cada demanda porque como indígenas queremos una vida mejor y si el mal gobierno no cumple, si no lo hace, pues lo hacemos nosotros porque tenemos el derecho y porque ya estamos en tiempo de hacerlo y así lo vamos a hacer en todos los trabajos. Además porque un día los niños y niñas van a tener cargo en su comunidad o en el Municipio y así pueden resolver el problema y cumplir con las demandas que deben cumplir como autoridad de su pueblo porque ellos deben de mandar obedeciendo.¹⁰²

¹⁰² Por expresiones como esta es por lo que decimos que el sistema educativo zapatista, aunque nazca como reacción a la escuela oficial, no se puede presentar como una claudicación ante ella. Por el contrario, el sistema zapatista de educación es un sistema abierto a todos los miembros de la comunidad y a la participación de quienes les apoyan. Busca, no la instrucción individual de los alumnos, sino su inserción

Nosotros no queremos seguir el camino de la educación oficial, porque en vez de ser un lugar de transmisión de conocimiento se convierte en un lugar para olvidar nuestro conocimiento. El maestro oficial quiere que los niños dejen de hablar su lengua materna y que la comunidad se avergüence de ser indígena desconociendo a sus pasados, padres y familiares, quiere que olvidemos lo que nuestros abuelos nos han enseñado con tanta paciencia y dedicación en los primeros años de vida. La escuela del mal gobierno es la que nos está tratando de borrar esas cosas buenas para nosotros, para el pueblo y otros pueblos.

Por eso queremos que la educación sea colectiva, que sea de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas. La educación debe seguir el camino que nos orienta a padres e hijos para tener un mejor conocimiento de la realidad y que se pueda compartir con nuestra comunidad. Así la escuela debe ser nuestra guía de enseñanza para mejorar nuestras vidas y el salón es un espacio donde la comunidad puede compartir sus ideas de unos a otros, para así todos igual.

El promotor de educación debe apoyar el intercambio de las ideas de unos a otros y para todos igual, además no queremos que sea el que lo sabe todo y tiene la verdad, queremos que le sepa sacar su idea a cada quien para compartirla y que pueda enseñar algunas cosas buenas que hacen falta a la comunidad para juntos resolver nuestras necesidades.

Nosotros no queremos una escuela que sean los libros, los salones, los maestros o los niños, nosotros queremos ver y luchar para que la escuela sea la comunidad toda, porque en la comunidad está el conocimiento del pueblo y su verdad. Queremos que todos y todas las del colectivo compartan las ideas y su conocimiento con la misma comunidad para hacerse escuela y crecer.

La escuela es la comunidad porque nos educa desde pequeños y como nuestros padres nos dice que hagamos las cosas buenas. Por eso la educación, juntos la debemos de hacer toda la comunidad para que seamos respetados por todos y le sea útil a todos y todas.

El libro es la comunidad, es su historia y otras experiencias que sabe la comunidad, pero a cada quien le ha tocado guardar una verdad que es de todos y ya es el tiempo de empezar a compartirlas de forma colectiva, porque la educación es para informar y hacer el trabajo, para pensar en resolver los problemas de la comunidad y así se quedaría como escuela la comunidad porque todo el aprendizaje fue colectivo.¹⁰³

En la educación verdadera debemos tomar como raíces nuestra cultura indígena y como tronco a nuestra lucha zapatista para construir una vida digna para nuestros futuros.

pedagógica y política en el movimiento zapatista para la resolución de las demandas de las comunidades, desde una perspectiva nosótrica. De ahí que uno de los objetivos de la escuela sea educar en las prácticas del NOSOTROS a todos para que puedan desenvolverse mejor en la sociedad del mandar obedeciendo.

¹⁰³ Con esta metáfora del libro y la escuela equivalentes a la comunidad, se explica la necesidad epistemológica y política de diluir las fronteras entre la comunidad y la escuela. Separación a la que había contribuido el gobierno a través de su sistema educativo antinosótrico. Se entiende entonces que se considere importantísima la función de esta nueva educación y esta nueva escuela en el desenvolvimiento y como fortalecedora, o a veces correctora, de la autonomía y el movimiento de lucha y resistencia zapatista. Es decir, para evitar cualquier desviación en el rumbo de esa autonomía y esa lucha es por lo que se propone vincular los ejes de estudio escolar a las demandas prácticas y políticas del movimiento zapatista, mediante la articulación del eje demandas-materias, que es lo que pretende explicar (y lo hace exhaustivamente a continuación) con estos Acuerdos.

La educación del pueblo indígena debe estar en el camino de resolver las necesidades y las demandas que hacemos como zapatistas. Si en nuestra educación nos separamos de la Tierra, la salud, la alimentación, la libertad... pues eso nos lleva a un camino que nosotros no queremos, por eso queremos a las demandas como unidad de los conocimientos y que también en esas demandas se organice el pueblo en colectivo para mirar nuestros propios caminos.

Para no olvidar lo bueno de la comunidad debemos de conocer qué sabe de su historia, cómo hacía de sus matemáticas, de sus vidas y de su lengua y de entre todos ellos juntos compartimos y construimos un nuevo conocimiento para crecer el de los abuelos y así tener una nueva academia de la educación del pueblo.

Los problemas de nuestras necesidades son la tierra, el techo, la salud, alimentación... y vemos que esas demandas y necesidades se relacionan con las materias de Historias, Matemáticas, Lenguas, Vida y Medio Ambiente. Por eso en nuestra educación autónoma y en el sistema educativo que juntos construimos se tomarán en cuenta todas las materias pero unidas a las demandas. Hoy las 13 demandas zapatistas las vamos a relacionar con los ejes fundamentales y lo vamos a hacer en colectivo las necesidades básicas del pueblo, para que tenga un conocimiento unido de las distintas cosas que sabe y necesita.

En la educación del pueblo, en la verdadera, se tomará en cuenta todas las materias unidas a las demandas así como la tierra pues en la Historia encontramos o sabemos que nuestros antepasados sembraron también el maíz y otros para resolver sus problemas de alimento. Y en ellos se relacionan también en las Matemáticas pues anteriormente midieron la tierra con sus dedos o si no con varas pero hoy no sabemos nada de cómo eran y qué comieron nuestros antepasados y cómo vivían porque a veces ellos no tenían casas sólo andaban de un lugar a otro. En Vida y Medio Ambiente, pues allí no tumbaron los arbolitos no quemaron y no contaminaron las aguas, sólo los animalitos lo comieron así en crudo, pero ellos cuidaban mucho sus terrenos, no pasaron así como nosotros lo estamos quemando o contaminando nuestras aguas y nuestras tierras, por eso ya no tenemos el abono para alimentarnos muy bien. En la lengua, la podemos usar en todas partes y en la tierra porque sino nunca vamos a aprender a sobrevivir juntos, unidos en nuestras comunidades. Ahora, cuando sabemos un poco viéndolo así, pues sabemos un poco a donde ir y sabemos qué es la tierra y donde se relaciona con cada cosa del conocimiento, por eso debemos de aprender también de nuestra comunidad y de otras partes.

La demanda Libertad la vemos en las Historias, vemos pues cómo fue que los fundadores se fueron de su finca, cómo lo vivían con el patrón que no recibían paga, como se fueron organizando en las comunidades para hacer la organización zapatista, lo vemos nuestra lucha, vemos las luchas de otros mexicanos o de otros pueblos para ser libres. En las matemáticas podemos mirar en las cuentas de cómo se roban nuestro producto, lo vemos cómo hacen los bancos que nos prestan y luego nos chingan con los intereses, lo vemos la importancia de saber las cuentas para ya no ser explotado. En la Vida y Medio Ambiente lo podemos mirar la importancia del territorio y sus recursos para que un pueblo sea libre, lo miramos que la dominación de unos pueblos sobre otros también tiene que ver con los recursos naturales, o que la base de la alimentación poca o mucha puede hacer fuerte la autonomía de un pueblo o lo puede hacer dependiente. Lo vemos en las lenguas como escribir nuestra propia idea, como explicarla y decirle a los

demás la importancia de nuestra lucha que también es por la libertad de todos y todas, no sólo de los zapatistas.

En techo, se relaciona con todas esas materias, en la Historia pues nuestros antepasados allí no tenían casas, no eran como nosotros, pero allí lo tuvieron que ver cómo hacerla, nosotros ya tenemos pero queremos una más buena y en Matemáticas, pues podemos verlo cómo medirla mejor, construirlo más buena, porque nuestros pasados allí no midieron con metros, sólo midieron con sus brazos, palos o cuerdas, por eso no sólo queremos de sumar, queremos saberlo bien en qué sirve en el techo. En Vida y Medio Ambiente, lo podemos ver si lo construimos con puros palos o bejucos, dónde los conseguimos, o si es mejor sembrar hojas de caña para cubrir las casas, o si es mejor de agarrarlo el guano, y así lo vemos también que por eso es necesario que no acabemos con las montañas. En lengua cómo se dice en idioma y cómo se escribe casa y cómo se dice palos, bejucos, y cómo se dice una construcción de la casa. Y así lo podemos hacer en cada día o en cada semana con una demanda.¹⁰⁴

5.3. Análisis.

En estos acuerdos aparece muy claramente articulado el eje conceptual escuela-comunidad-demandas que vertebra el encaje educación-comunidad (=NOSOTROS), y que como vimos, representa la imposibilidad de separar lo político y lo educativo en el contexto maya-zapatista. Además representa una estrategia de superación del sitio (militar, económico, socio-político, cultural) mediante una política y una escuela situada en las demandas que persigue su lucha y reafirma su resistencia.

Este simple hecho, el de incorporar las demandas como una especie de eje transversal que atraviesa todas las materias escolares, no sólo facilita los encajes escuela-comunidad, escuela-política en el contexto zapatista, sino que transforma la misma escuela como lugar de formalización o institucionalización de los saberes. En primer lugar ya no caben en ella sólo los saberes tradicionalmente considerados escolares. La escuela ya no es más un espacio aislado con saberes y organización diferentes a los de la comunidad, sino

¹⁰⁴ Documento inédito. Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón. Acuerdos municipales de educación. **La educación verdadera**. Agosto 2001.

que se abre a esta, a sus problemas, a sus conocimientos y se pone al servicio de la solución de sus demandas. Resituada así en los engranajes del NOSOTROS, la escuela pasa a ser una especie de espacio de animación sociocomunitaria de carácter político y cultural, más que el espacio de los saberes tradicionalmente considerados escolares, cerrados, jerarquizados en niveles, transmitidos unidireccionalmente, con espíritu competitivo, sin tener en cuenta las necesidades y prioridades locales.

Los zapatistas por tanto no toman el modelo escolar oficial, sino como referencia negativa, pero además lo transforman y lo trascienden con la incorporación armónica de lo político (el mandar obedeciendo, el NOSOTROS) en el sistema escolar. Esta “incorporación armónica de lo político” es posible porque lo político está armónicamente articulado por el NOSOTROS. Dicho de otro modo, las prácticas del NOSOTROS transforman la escuela, los saberes escolares, las materias, con la inclusión de la perspectiva política, el mandar obedeciendo, las demandas, en la planeación e implementación de los proyectos educativos. Y no podía ser de otro modo porque esta es la forma de hacer educación y de hacer política zapatista. La inclusión de lo político en lo educativo no resulta perturbadora como en el mundo occidental, porque viene introducida por las prácticas del NOSOTROS, Ese conjunto de acciones, actitudes, mecanismos, ritos, participaciones, igualaciones, consensos... que el mundo cultural occidental no puede practicar ni en la sociedad ni en la escuela y que es lo que le impiden incorporar lo político, lo colectivo, lo comunitario, a la educación, la sociedad y la escuela.

Como decíamos en nuestro recorrido teórico temático al inicio de esta tesis, el análisis de los diferentes proyectos educativos nos ha llevado a plantear la cuestión de la participación intercultural en el movimiento zapatista porque en casi todos ellos participan

sociedades civiles nacionales e internacionales, sin las cuales, los propios zapatistas han reconocido que no habría sido posible construir ni la autonomía ni el sistema de educación autónomo. El movimiento zapatista ha podido incorporar pedagogías y saberes ajenos en la construcción de su sistema educativo, porque cuando las aportaciones externas o los procedimientos y metodologías no tradicionales en educación se ajustan a los principios básicos del mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y caminar preguntando encuentran fácil acomodo en el aula y el sistema escolar zapatista.

5.3.1. Programa educativo que resulta.

Como un modo de ejemplificar la participación intercultural en un proyecto educativo zapatista, volveremos ahora a mi participación en uno de ellos. El reto de aterrizar estos Acuerdos municipales de educación en un Proyecto educativo orientado a la formación de los promotores de educación zapatista sobrepasaba mis capacidades, tal como su puesta en práctica, meses más tarde, habría de superar mis expectativas.

Pero basado en la idea de la escuela como lugar desde el que se aportan los saberes escolares a la solución de los problemas de la comunidad (las demandas zapatistas), me aferraba a mis experiencias como educador social y comunitario. Comencé a concebir el proyecto educativo que iba a proponer como un Encuentro más que como una Capacitación. Por muy adaptados y localizados que se presentasen los saberes escolares (en lengua, matemáticas, vida y medio e historia) después de leer el documento “La educación verdadera”, tenía claro que el proyecto educativo de capacitación de promotores de educación, no podía ceñirse a una anticipación/transmisión de los saberes que los

promotores-as iban a necesitar durante su trabajo escolar en las comunidades. Tenía que procurar transmitir el mandato comunitario sobre educación a los propios promotores, que iban a ser los encargados de hacer cumplir ese mandato, tal como otras autoridades lo hacen en otros ámbitos. Para explicar este mandato nadie mejor que las mismas autoridades del municipio autónomo fueran las que lo protagonizaran. Por eso comencé a concebir un esquema de Encuentro, en el que la Presentación estaría a cargo de las autoridades municipales, y en el que nuestra participación como capacitadores de los promotores, tendría que adoptar un rol más de facilitador que de maestro, más de animador general del mandato, que de especialista en una disciplina determinada.

Esta concepción chocó frontalmente con las propuestas de mis compañeros (contactados también por Enlace Civil) que basados en la experiencia anterior reproducían una capacitación organizada espacial y temporalmente en función de las cuatro materias escolares, con unos contenidos desarrollados para sus áreas de conocimiento (Lengua, Historia, Vida y Medio, Matemáticas), aunque por supuesto manteniendo el enfoque de las materias a través de las demandas.

Los debates y discusiones que generó esta confrontación de concepciones nos llevaron, en un proceso que para todos resultó arduo, a un consenso en el que dedicaríamos los cuatro primeros días de la capacitación a desarrollar la propuesta de Encuentro (el bloque de integración) y el mes restante a la capacitación en las cuatro áreas señaladas (el bloque de conocimientos), según los ejes transversales de las demandas.

En definitiva, la propuesta de Encuentro para esos cuatro primeros días de la capacitación es una propuesta para el bloque de Integración y se planteó del siguiente modo.

5.3.2. Propuesta (personal) de programa educativo (según) acuerdos municipales de educación.

Presento aquí el esquema de propuesta que hice, no porque tenga algún interés por sí misma, sino porque expresa y organiza en forma de cuadro el análisis que hice en aquel momento del documento “La educación verdadera”.

(Organización de la palabra) Sistema Asambleario		
Comunidad	Mandato (Objetivo común)	Escuela
Mito de Creación Organización del mandar obedeciendo	Integración y conocimiento de Demandas y Materias	Organización asamblearia: grupos de trabajo-plenarias
Acuerdos Municipales de educación (definen mandato) -Estudiar cada materia sobre la demanda. -Planteamiento de problemas y soluciones	-Bloque de Integración (relacionar Materias y Demandas, ampliar la tarea del promotor más allá del aula) -Bloque de Conocimientos; búsqueda de teoría para aportar soluciones en plenarias (de la comunidad o de la escuela).	Autoorganización Compromiso Solución-evaluación Conciencia del proceso Evaluación= Cumplimiento del mandato.
PROGRAMA GENERAL (PROCESO) Programación (planificación, desarrollo, evaluación) por objetivos comunes (consenso)		
Planificación	Desarrollo	Evaluación
Objetivos Mandato	Planteamientos Materias	Soluciones Demandas
Planificación por objetivos (prioridad de municipio autónomo)	Relacionar materias y demandas	Primer Nivel de Capacitación

<p>Autoridades: explicación del mandato, trabajo colectivo y organización del Encuentro</p> <p>Comisiones</p> <p>Dinámicas de trabajo</p> <p>Consenso</p> <p>Programación</p> <p>Horarios</p> <p>Calendarios</p>	<p>OBJETIVO=MANDATO</p> <p>Estudiar materias (de la escuela) para ayudar a resolver los problemas de la comunidad (demandas).</p>	<p>MEMORIA DE LA EDUCACIÓN VERDADERA</p> <p>Informe: Cuadros de Integración y Conocimientos</p> <p>Ficha de aula: contenidos y prácticas pedagógicas para aplicar en el aula.</p>
<p>Sesiones: 4 jornadas</p> <p>-Identificar y priorizar problemas de la comunidad y de la escuela</p> <p>-Buscar soluciones</p> <p>Actividades ocasionales:</p> <p>Talleres</p> <p>Exposiciones</p> <p>Fiestas</p>	<p>Organizar trabajo (técnicas) y distensión (juegos)</p> <p>Formas de recopilar el saber común</p> <p>Análisis, estudio, investigación en pequeños grupos y plenaria</p> <p>Reflexión-solución</p>	<p>Integración= Informe con soluciones para el municipio autónomo.</p> <p>Conocimiento=Fichas (soluciones para la escuela).</p> <p>Taller (producto final que aporta soluciones a la demanda)</p> <p>Diarios de sesiones, actas, diarios de aula...</p> <p>Otras formas de registro y exposición</p>
<p>El motor del proceso es la participación, implicación de autoridades y promotores y cohesión grupal</p>	<p>Autoorganización</p> <p>Implica (para los capacitadores) planificación flexible, desarrollo según acuerdos y conciencia del proceso (para incorporar los mandatos de la plenaria a nuestros objetivos de planificación).</p>	<p>La evaluación total sería la suma de:</p> <p>Informes, Actas, Fichas, Cuadros, Memorias, Grabaciones, Exposiciones, Diarios, Diarios de aulas, etc.</p> <p>Todos estos documentos de evaluación son un buen punto de partida para la planificación futura.</p>

Como he comentado esta propuesta era en principio para toda la capacitación, pero el consenso al que llegamos hizo que se planificaran 4 sesiones para esta fase de la capacitación llamada Encuentro o INTEGRACIÓN y el resto del mes para el trabajo por áreas de conocimiento.

5.3.3. Propuesta para el bloque de Integración.

Con este bloque tratamos de construir el “educar obedeciendo” y el “enseñar aprendiendo” con unas dinámicas de trabajo colectivo y práctico en torno al mandato prioritario que el Municipio definió como un “ejercicio de solución” de las demandas con saberes de la comunidad y de la escuela.

a) Primera Jornada: Acogida, inauguración y presentación del Encuentro (los acuerdos municipales de educación verdadera y el mandato para la educación) a cargo de las autoridades municipales. (Dinámicas: Juegos de presentación, distensión, conocimiento grupal. Plenaria y trabajo en grupos a cerca del mandato. Evaluación de la jornada. Planificación del día siguiente).

b) (Las otras tres sesiones)

Objetivos: 1) Elaboración colectiva de cuadros de Integración (uno por demanda) para elaborar un Informe por cada demanda. 2) Recopilación de documentos (sobre las materias y las demandas) elaborados por los promotores para confeccionar una ficha por cada demanda.

2ª jornada. Recopilación del saber común (organización y sistematización de los conocimientos)

3ª jornada. Búsqueda de soluciones y Elaboración del Informe

4ª jornada. Proyecto de ejecución de la acción-solución.

La dinámica del Encuentro en esta parte de Integración será, pues, la búsqueda de soluciones prácticas a las demandas a partir de cada materia.

Por ejemplo, el cuadro Techo.

Lengua	Historia	Vida y Medio	Matemáticas
Pregunta generadora: ¿qué es vivienda digna? Listas de materiales, necesidades, problemas, soluciones...	¿Qué solución dieron nuestros antepasados? (mitos, leyendas) Viabilidad socio- política y cultural. ¿Qué techo quiere construir la comunidad?	¿Qué materiales nos da la naturaleza? Viabilidad medioambiental. ¿Qué techo puede construir la comunidad?	¿Qué soluciones técnicas nos pueden dar las matemáticas? Viabilidad técnica y económica. ¿Qué techo sabe construir la comunidad?

En este bloque, el papel educativo que “separa” a promotores y capacitadores se diluye totalmente. Los promotores van practicando dinámicas de autoorganización colectiva (planificación, desarrollo y evaluación de proyectos) y los capacitadores se convierten en facilitadores.

Sobre este bloque de integración, en el **Informe del primer mes de trabajo** que el equipo de capacitadores entregamos al municipio autónomo, consignamos lo siguiente:

El espacio de recopilación de saberes nos permitió compartir, discutir y poner en común los conocimientos de cada uno de los promotores sobre las demandas de Techo y Tierra: analizando de manera general las demandas e identificando los problemas que existen en la comunidad relacionados con ellas.

Se ampliaron los conceptos de Techo y Tierra partiendo de sus propios conocimientos y se pudo conocer y entender lo que significan para ellos las demandas. A partir de la cosmovisión se discutieron nuevas formas para abordar los contenidos, de acuerdo a las necesidades existentes en las comunidades y, plantear así, la resolución de problemas.

En cada una de las demandas se identificaron temas claves, para posteriormente, tratarlos en las áreas como conocimientos necesarios para poder resolver problemas concretos en la comunidad.

En cada demanda se plantearon ejes fundamentales para realizar la discusión y se plantearon diversas actividades que nos permitieron recopilar el saber común, para después continuar con el trabajo por áreas.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Documento inédito de uso interno elaborado por el equipo de capacitadores, **Informe del primer mes de trabajo**. Proyecto Semillita del Sol. Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón. Enero de 2002.

5.3.4. Bloque de conocimientos.

El resto del mes de capacitación se continuó con la dinámica anterior: la división en 4 áreas (las cuatro materias escolares), con sus horarios y su calendarización habituales.

A mi entender, de entonces y de ahora, en este bloque nuestra función como capacitadores de los promotores se hacía asimilable a la relación tradicional profesor-alumno, razón por la que defendí un mayor peso del bloque de integración sobre el de conocimientos. Afortunadamente, durante el desarrollo de las clases y las actividades, la dinámica tradicional de la escuela se rompía por muchas otras razones: la estrecha convivencia entre capacitadores y promotores que posibilitaba el contacto continuado y diario, la creación de espacios para la integración de cada materia en la demanda, espacios para el repaso y la discusión en lenguas mayas y la voluntad de ir elaborando entre todos, con las dinámicas de recopilación de saberes antes mencionadas, los materiales didácticos y contenidos de cada materia.

Para la elaboración del plan de trabajo definitivo fue fundamental otro documento municipal que presentamos a continuación.

5.3.5. Acuerdos municipales sobre la capacitación a promotores de educación. (Plan de trabajo, 2002).

Además del documento “La educación verdadera”, el Municipio Autónomo elaboró unos Acuerdos municipales sobre la capacitación a promotores de educación (2002), que

vienen a completar y concretar el documento anterior explicitando en este caso la organización del bloque de conocimientos y de integración. Su texto íntegro es el siguiente:

Como acuerdos de la educación municipal autónoma para darle forma a la guía de nuestra educación verdadera dentro de los trabajos en la capacitación de promotores y promotoras de educación quedan los siguientes puntos:

1. Partiendo de que los ejes fundamentales de la educación verdadera son las 13 demandas zapatistas, cada semana de capacitación se deberá trabajar con una de las 13 demandas. La demanda que corresponda a cada semana deberá ser tratada en las distintas áreas de conocimiento (Vida y Medio Ambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas.

Tomando en cuenta que para este período de capacitación nos quedan 11 semanas se hace la siguiente propuesta para trabajar el orden de las demandas por semana: Techo, Alimentación, Trabajo-Producción, Salud, Justicia, Libertad, Democracia, Tierra, Independencia, Autonomía, Educación.

Estando claros que en el caso de las Matemáticas es difícil trabajar algunas demandas hay que buscar la forma de que al menos se pueda crear una conciencia clara de la relación y la importancia de las matemáticas con la demanda en cuestión y con esa claridad trabajar durante la semana los temas a tratar en el área. Lo mejor sería buscar la mejor forma para en lo posible trabajar más junto a la demanda.

2. El área de Organización Escolar no se tiene que relacionar con la demanda tratada durante la semana, esta área puede seguir trabajando el problema de cómo organizar el trabajo para los niños y niñas de las comunidades y el trabajo del promotor con toda la comunidad alrededor de las distintas demandas

El espacio de Educación Física también puede trabajar fuera de las demandas, pero el área de Educación Artística puede trabajar sus temas con relación a la demanda de la semana.

El espacio Voces Zapatistas debe hacer el esfuerzo para tratar las demandas de la semana buscando en los comunicados y documentos zapatistas lo que existe sobre la demanda tratada. Además servirá este espacio para otros apoyos concretos del interés del Municipio como puede ser la capacitación de los promotores para llenar las actas de nacimiento y otros formatos.

3. Sobre el espacio y los problemas planteados sobre las plenarias se ha tomado el siguiente acuerdo:

Al terminar el estudio en cada área de conocimiento sobre la demanda platicada, en cada grupo, se realizará un espacio de integración, es decir, un espacio para analizar cómo se relaciona en un solo corazón los temas que se vieron en cada área de conocimiento sobre la demanda para después plantear un problema a resolver.

Terminado el espacio de Integración y planteado el problema, los promotores tendrán un espacio para que utilicen lo visto en esa semana tratando de resolver el problema planteado, o buscar algunas salidas a parte del problema. Es decir, que puedan ver en lo concreto cómo utilizar el estudio. Este espacio puede servir también para evaluar cómo los promotores hicieron suyos los conocimientos y ver para el futuro qué temas hace falta tratar a fondo sobre la demanda.

Finalmente se plantea una plenaria general en la que los distintos grupos puedan explicar a los otros cómo intentaron o resolvieron el problema.

4. En cada tema debe existir el tiempo necesario para que los promotores puedan analizar en la lengua materna lo que se va viendo y que ahí saquen su punto de vista.

5. Durante toda la capacitación y en especial a la hora de tratar las demandas se deberá tomar muy en cuenta que los contenidos que el promotor debe tener son para trabajar en el apoyo a los problemas de la comunidad, es decir, que su trabajo es para toda la comunidad, el trabajo con los niños y niñas es sólo una parte. Porque el promotor como nosotros lo estamos viendo debe intervenir y compartir su conocimiento y buscar el intercambio de ideas a la hora en que la comunidad está enfrentando o tratando de resolver un problema.

Estos son los puntos que al momento han quedado como acuerdos sobre la capacitación de los promotores y promotoras de educación.¹⁰⁶

Estas aclaraciones no solo completan el curriculum y las actividades escolares, sino que resolvieron las divergentes propuestas de integración y conocimiento que habíamos hecho el equipo de capacitadores. En definitiva, dejaron aclarada, por un lado, la importancia de mantener la organización de las capacitaciones en torno a las cuatro materias escolares (bloque de conocimiento) y, por otro, la importancia de esos espacios para la lengua, para la adaptación de los conocimientos a la demanda y a los problemas concretos de las comunidades, así como el papel, más allá del aula, para el que debe capacitarse el promotor de educación (bloque de integración). De tal modo que en la educación zapatista, la Integración no se produce sólo entre demandas y materias (ámbito escolar) sino también se pretende y de manera muy importante una integración entre escuela y comunidad.

La importancia de este documento consiste en mostrarnos un ejemplo de cómo el NOSOTROS se corrige a sí mismo en materia de educación. El consenso en esta materia como en otras, en revisión constante, más que en saberes, teorías o discursos personales, se sustenta en las prácticas del mandar obedeciendo y ahí adquiere su solidez.

¹⁰⁶ Documento inédito, **Acuerdos municipales sobre la capacitación a promotores de educación**, Municipio Autónomo "Ricardo Flores Magón", 2002.

5.3.6. Criterios de evaluación.

El propio Municipio autónomo elaboró un documento que nos sirviera de guía a los capacitadores a la hora de plantear nuestro informe o evaluación.

En él se recogían los siguientes puntos:

PUNTOS PARA EL INFORME DE CAPACITACIÓN POR DEMANDA

- 1) ¿Qué temas se trataron en cada área?
 - 2) ¿Que profundidad se logró en cada tema?
 - 3) Posible seguimiento de los temas para la siguiente etapa de capacitación
 - 4) Principales conceptos utilizados en cada demanda.
 - 5) ¿Cómo se dio seguimiento a las discusiones propuestas y reflexiones de los promotores y cómo se integraron en los contenidos?
 - 6) ¿Cómo se desarrollaron las tres etapas de la plenaria (integración-planteamiento del problema-solución)?
 - 7) Observaciones sobre cómo los promotores demostraron lo que aprendieron o les faltó al resolver los problemas.
 - 8) Observaciones y comentarios generales.
- (Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón, 23 de Marzo de 2002, Chiapas, México).¹⁰⁷

Es decir, que la evaluación nunca se plantea en el aspecto personal, ni sobre el grado, cantidad o calidad de conocimientos especializados o específicos, adquiridos por el promotor para su propia promoción, sino que se trata de dar cuenta de un proceso colectivo, donde lo que importa es cómo los promotores hacen suyos los conocimientos (orientados siempre hacia las demandas) para apoyar desde ahí a las comunidades, o qué aspectos de los contenidos hay que profundizar y mejorar para la resolución de problemas comunitarios.

¹⁰⁷ Documento inédito. **Puntos para el informe de capacitación por demanda.** Municipio Autónomo “Ricardo Flores Magón”, 23 de marzo de 2002.

5.3.7. Aportaciones desde la interculturalidad

Ya había comentado, en la presentación de esta tesis, que en anteriores experiencias educativas había tenido la oportunidad de darme cuenta de cómo encajaban las prácticas didácticas y pedagógicas que había empleado en la comunidad gitana, (en actividades y dinámicas de animación socio-comunitaria), con las que, a mi juicio, se necesitaban para desarrollar el mandato de este proyecto en el contexto de los acuerdos municipales de educación.

El manejo de estas dinámicas de animación y participación grupal que había implementado en Europa, encajaba con la necesidad de organizar constantemente la palabra de los promotores, tanto en el bloque de integración como en el de conocimientos por área. Una de nuestras prácticas más habituales era dividir al grupo de 90 promotores en 3 aulas (para el bloque de conocimiento) o en pequeños grupos de discusión, reflexión, investigación o debate (según el tema o la actividad) precisamente para organizar la palabra y facilitar la participación en el bloque de integración. Estas dinámicas de división y reagrupación, cuanto más numeroso el grupo y más intensa la actividad, resultan más necesarias. Yo estaba acostumbrado a realizarlas a través de juegos que favorecen el paso lúdico de una actividad a otra y la interacción (distensión, confianza, cooperación) de todos con todos. Estos juegos y dinámicas encajaban muy bien con la mentalidad de los promotores y con el espíritu del mandato y nos fueron de gran utilidad porque ellos-as, disfrutaban durante su ejecución y después se concentraban mejor en la tarea asignada. Además de servirles como recursos pedagógicos en su labor educativa en las aulas zapatistas.

No sólo los juegos, también las dinámicas de discusión en grupo y actividades como el teatro, han demostrado su aceptación en el ámbito de las comunidades zapatistas. De modo, que una de las aportaciones que podemos hacer quienes intentamos colaborar con las comunidades en materia de educación son este tipo de juegos, dinámicas, actividades (teatro, expresión plástica...), que articulan y organizan la participación, que permiten dosificar recreo y trabajo en jornadas tan intensivas de aprendizaje y convivencia.

Con todo esto esperemos que haya quedado suficientemente explicado el reto personal del que hablábamos, no sólo el de integrarse en un proceso como este, sino participar en su construcción. Esperemos que también haya quedado explicado el proceso de aplicación (o aterrizaje) de “La educación verdadera” en un proyecto educativo concreto, que busca formar promotores para la escuela y para la comunidad al mismo tiempo. Promotores no del yo, sino del NOSOTROS.

Este es el mandato comunitario en materia de educación y por eso se puede contemplar como otra expresión, realización o desenvolvimiento más, del mandar obedeciendo y del enseñar aprendiendo. Porque eso, mandar obedeciendo, es lo que hacen los promotores al aplicar sus conocimientos (escolares) en la resolución de problemas comunitarios (demandas). Y eso también, aprender enseñando, es lo que hacen al convertirse en alumnos para implementar después esas “enseñanzas del enseñar” en sus aulas comunitarias y en la resolución de los problemas de su comunidad.

Por eso, como decíamos en el capítulo anterior, ambas fórmulas paradójicas de poder y de saber nos muestran no sólo la filosofía que anima la organización del poder y el saber en el ámbito maya-zapatista sino que son la declaración de toda una metodología

epistemológica y política. Por eso se puede decir que ambas fórmulas impregnan y condensan todas las manifestaciones organizativas, filosóficas, políticas, educativas, que los zapatistas nos enseñan en sus Declaraciones, Comunicados y también en entrevistas periodísticas, encuentros con la sociedad civil nacional e internacional, y en definitiva en todas sus manifestaciones públicas.

Además, consideramos que en ese mandato y en ese aprendizaje mutuo, en ese mandar obedeciendo y enseñar aprendiendo entre el zapatismo y las sociedades civiles que lo apoyan, se ira conformando la naturaleza futura, siempre cambiante, del NOSOTROS.

VIII. FINAL: EL DESPERTAR SOÑANDO.

Al presentar los recorridos personales y pedagógicos que me habían llevado a afrontar el reto de escribir esta tesis, aludía a los dos objetivos fundamentales que me animaron a concebirla con el fin de devolverle de algún modo a las comunidades zapatistas algo de lo que he podido aprender de ellas y, en la medida de mis posibilidades, tratar de aportar a quienes quieran acercarse a la educación y la escuela zapatista ciertos elementos importantes para respetar, entender y divulgar sus aportaciones en materia de educación.

Lo primero no sé si lo he cumplido. No sé si se puede cumplir en el contexto de este trabajo. Lo segundo, no depende del todo de mí. Depende de que quienes afronten en el futuro el reto de incorporarse a los proyectos educativos zapatistas que requieran su asesoría, encuentren aquí algunas ideas útiles para su trabajo práctico.

En cualquier caso, lo que si se ha intentado, es analizar cómo operan los principios generales del movimiento zapatista (la intersubjetividad, el NOSOTROS, el mandar obedeciendo, el enseñar aprendiendo, el caminar preguntando, el andar parejos, entre

otros), especialmente en el campo de la educación y cómo generan una genealogía y unas prácticas de poder y de saber, muy diferentes de las occidentales.

1. RECORRIDOS Y TRANSFORMACIONES EN EL PROCESO DE REDACCIÓN DE LA TESIS.

Ya dijimos que una de las líneas argumentales de esta tesis se desarrollaba con la idea de hablar del sistema educativo autónomo zapatista como un modelo con otra raíz cultural, con otro marco filosófico, sociopolítico y didáctico. Inicialmente queríamos desarrollar toda la argumentación de la tesis en torno a estos tres grandes bloques diferenciados porque nos permitían hacer un análisis integral de la propuesta zapatista como un modelo diferente al occidental. Pero, las mismas argumentaciones nos han llevado a considerar que estos tres aspectos están más imbricados de lo que creíamos y que si queríamos analizarlos desde la perspectiva maya-zapatista, no los podríamos separar o, por decirlo de algún modo, teníamos que intentar contemplarlos en su interrelación orgánica u holística.

Así, en el capítulo V nos proponíamos un análisis extenso del “marco filosófico”, pero nos hemos visto obligados a incluir los otros ámbitos porque esas prácticas del NOSOTROS que nos explica Carlos Lenkersdorff, se extienden a todos los órdenes hasta alcanzar lo cósmico. En el capítulo VI hemos tratado de poner estos principios generales en relación con los ámbitos político y pedagógico pero hemos acabado documentando que estos ámbitos son indistinguibles en el movimiento zapatista. Y todo esto nos ha llevado en el capítulo VII a analizar estos tres aspectos interrelacionados a través de los discursos sobre educación.

Con esto se puede decir que hemos vivenciado, en el proceso de redacción de la tesis, el salto de concepción analítica que supone esta tensión entre la división y la interrelación.

Hay, además, varios conceptos que nos han ayudado a introducirnos en este cambio de concepción hacia una perspectiva más holística y más acorde por tanto con la perspectiva cultural que nos proponíamos privilegiar. Estos son el concepto de **frontera** y el concepto de **paradoja**, que han sido claves en el capítulo VI para acabar considerando al movimiento zapatista como un movimiento en **espiral** de pedagogía política y política pedagógica. Estos conceptos nos han servido para concebir un espacio teórico sin divisiones ni dicotomías excluyentes que nos permitiera intentar traducir, esperemos que traicionando lo menos posible, los principios nosótricos, holísticos, críticos, biocéntricos, que animan el pensamiento y el movimiento zapatista. Cabe agradecer aquí las aportaciones conceptuales y críticas que tuvimos oportunidad de debatir en el marco del Seminario “Frontera y ciudadanía: aportes desde la crítica y los estudios de género” del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG, UNAM), que me ayudaron mucho a incorporar estas perspectivas al análisis.

Otro concepto clave que ha evolucionado a lo largo del proceso de redacción de la tesis ha sido el concepto del NOSOTROS, pues aunque lo hayamos presentado desde el inicio como abierto, flexible y en construcción permanente, no estábamos contemplando como ahora la importante función que cumplen su carácter auto-crítico, auto-vigilante e inclusivo. Estos son aspectos que hemos ido privilegiando en el análisis a medida que avanzábamos en la redacción de la tesis.

Así, con el objetivo de ir adentrándonos en los aspectos educativos del NOSOTROS, partíamos del análisis de Carlos Lenkersdorf sobre las prácticas de la educación nosotrificadora y nosotrificada. Al analizar estos principios y prácticas en relación con el sistema educativo del movimiento zapatista, nos hemos dado cuenta de las funciones que cumplen la palabra, la pregunta, la crítica, la experiencia desde su perspectiva cultural en la definición (no teórica sino práctica) de su sistema educativo. Pero sobre todo, al analizar la explicación del subcomandante Marcos en “La treceava estela. Quinta parte. Una historia”, donde se hace balance y refundación del movimiento zapatista en función del mandar obedeciendo y las prácticas del NOSTROS (porque los desequilibrios entre comunidades y entre personas son vistos como peligros antinosótricos), nos damos cuenta de que estos principios no sólo definen la práctica y la acción política zapatista (la idea de poder), sino que tienen la capacidad de dilucidar si se es zapatista o no (la idea de identidad). El mandar obedeciendo es entonces un principio rector del poder, pero también un principio rector de la identidad. En este sentido, no se es zapatista por autoadscripción étnica o cultural, sino por autoadscripción política al mandar obedeciendo y a las prácticas del NOSOTROS. Del mismo modo que se es tojolabal si se cumple con la vocación recta (tojol) de la escucha (‘ab’al) y, en palabras de Carlos Lenkersdorf, “una persona puede tojolabalizarse o destojolabalizarse al no cumplir con su vocación” (Lenkersdorf, 2008b: 60). Por su parte, la vocación del movimiento zapatista es respetar el mandar obedeciendo y en definitiva el NOSOTROS en todas sus prácticas y la de su sistema educativo consiste en incorporar esas prácticas en la escuela que obtiene su sentido y se resignifica al servicio de la comunidad.

Como decía el subcomandante Marcos en su “Estela”, el NOSOTROS zapatista sólo se corrompe si no se cumplen los principios del mandar obedeciendo. Si se respetan estos principios, ni siquiera el contacto con las organizaciones antidemocráticas (priistas, paramilitares), corrompe el NOSOTROS. Por el contrario, paradójicamente es de los años de aprendizaje mutuo, del contacto de las comunidades con las comunidades eclesiales de base de la diócesis, después con lo militar (o más propiamente guerrillero y marxista) y últimamente con las sociedades civiles, como se ha ido conformando y ha ido evolucionando el NOSOTROS zapatista. Dicho de otro modo, es el encuentro, el contacto, la interacción, la capacidad de inclusión, la puesta en práctica conjunta del mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo y caminar preguntando, con sus auto-correcciones y auto-vigilancias, la que permite integrar soluciones de procedencias diversas en el NOSOTROS maya-zapatista.

Este carácter “identitario” de las prácticas de poder, que multiplica las posibilidades de apertura del NOSOTROS a los “otros” por vía de procedimiento, de práctica, es el que nos permite ver en el capítulo VII ese NOSOTROS maya-zapatista como una construcción intercultural al servicio de la intraculturalidad, en la que participan aprendiendo/enseñando otros nacionales y extranjeros. Contactos, interacciones, encuentros, intercambios, que van a continuar articulando el futuro de ese NOSOTROS y que van a seguir multiplicándose gracias a las nuevas tecnologías.

Así, el reconocimiento que los zapatistas hacen en sus discursos a la participación de la sociedad civil en su proceso autónomo, no es sólo un reconocimiento protocolario, sino que pone en evidencia el núcleo del NOSOTROS, mucho más político que identitario

o étnico. El “otro”, siempre que se supedita a las prácticas del mandar obedeciendo, puede contribuir a conformar el NOSOTROS zapatista.

Este carácter abierto, o mejor dicho espiral de pedagogía política y política pedagógica dibuja un horizonte abierto pese a los cercos que tratan de aislar el zapatismo, quizá porque en ella ni lo pedagógico ni lo político se entienden como esferas para el tutelaje en las que “el que sabe” o “el que manda” explica más o menos didácticamente, “lo que hace por nosotros” que ni sabemos ni mandamos. Es decir, no señala el “hacer por nosotros” de la pedagogía política occidental, sino el “hacer del NOSOTROS”.

2. EL PODER DEL NOSOTROS Y EL SABER DEL CORAZÓN EN LA ESCUELA.

A lo largo de este trabajo hemos ido enfocando el amplio y complejo tema de la educación zapatista desde varios puntos de vista. En los primeros capítulos hemos tratado de acotar el marco teórico y nuestra posición en los debates que la emergencia de propuestas educativas como la zapatista generan en la llamada educación intercultural, especialmente en países latinoamericanos con significativa presencia indígena. Pero a través de un largo recorrido por el análisis del poder y el saber maya-zapatista en contraste con el poder y el saber occidental, nos hemos dado cuenta de la importancia central del poder del NOSOTROS y el saber del Corazón en los principios que animan la solución educativa (las escuelas autónomas zapatistas) que se han dado las comunidades.

Ese poder del NOSOTROS, o mejor dicho, esa concepción nosótrica del poder entra en el sistema educativo zapatista desde el mismo nacimiento de los sujetos. De hecho, estos llegan a la escuela autónoma ya nosotrificados, inmersos en ese NOSOTROS lingüístico y

social que se articula en innumerables prácticas que pueden rastrearse en la lengua pero sobre todo en infinidad de situaciones sociales que buscan el jlekilaltik o sociedad justa, el andar parejos, el fortalecimiento del NOSOTROS y, por supuesto, del mandar obedeciendo. Como decíamos, la escuela zapatista surge precisamente como reacción al alejamiento entre la escuela y la familia o la comunidad. Las escuelas zapatistas, en lugar de ser un injerto occidentalizante en una sociedad inmovilizada, buscan restablecer ese continuum didáctico que significa el NOSOTROS en su contexto cultural, precisamente en lucha y resistencia por la defensa de su autonomía y su cultura. El sistema autónomo de educación zapatista surge porque se reconoce la necesidad de una serie de formaciones específicas que no puede dar la familia ni la comunidad, si no es a través de un movimiento bidireccional en el que la comunidad ayude a la construcción, programación y ejecución de escuelas y las escuelas contribuyan aportando soluciones a la comunidad con los saberes escolares.

En cuanto al saber del Corazón, uno de los retos más importantes que se le plantean al sistema de educación zapatista es la de incorporar este tipo de conocimiento a la escuela. Y una de las vías más fructíferas para que esto suceda es la de la recuperación de los saberes locales que, como hemos visto, propician los proyectos educativos zapatistas. Contribuye especialmente a esta recuperación del papel de la escuela en un contexto comunitario, la importancia que le han dado los zapatistas, desde el inicio de la construcción de su sistema educativo, a la ruptura de las prácticas de la escuela oficial, que consistían en todo lo contrario: alejar estas tácticas que acercan los saberes comunitarios y del Corazón a la escuela, pero también a la redefinición o reformulación de los contenidos escolares.

Recordemos que el “Corazón”, como señala Carlos Lenkersdorf, tiene en lenguas mayas tres acepciones que lo complejizan, la del Corazón ´altzil (alma o todo tiene vida), la del Corazón que habla desde el sentir y la del Corazón que habla desde el pensar. Ya hemos analizado la epistemología que se deriva de esta concepción que emana del NOSOTROS, donde el encuentro siempre es de carácter intersubjetivo, entre sujetos, que se igualan o emparejan, se complementan y coordinan para posibilitar cualquier tipo de “acontecimiento”. Es decir, el NOSOTROS (la “holopraxis social” según terminología de los teóricos actuales del pensamiento holístico), genera las posibilidades epistemológicas (intersubjetivas y holísticas), desde las que es posible el encuentro, la interacción (entre iguales, parejos, coordinados, complementarios,...) para hacer posibles, en una especie de espiral interconectada, todos los acontecimientos del saber: la comunicación (lenguaje intersubjetivo) y el conocimiento (saber nosótrico), pero también los acontecimientos del poder (la asamblea, la búsqueda nosótrica del consenso), la política (mandar obedeciendo), la justicia (restitutiva), el trabajo (en sus tres dimensiones, religiosa, económica y política) y, por supuesto, la educación (procesos de nosotricación y sistema escolar zapatista), es decir, el enseñar aprendiendo, con sus metodologías del emparejarse y el caminar preguntando (que no es otra cosa que la “experiencia”), cuyos prerequisites son la importancia de la palabra acordada, que busca la concordia, el cuestionamiento colectivo y conjunto, o la pregunta, la crítica y en definitiva todas las prácticas del NOSOTROS, que tienen el objetivo general y último del equilibrio: ese principio (en términos de las teorías sobre Gaia) “autorregulador de la vida”: el jlekilaltik, “liberación” o “sociedad justa” de los tojolabales o el “lekil cuxlejal” (“buena vida”) de los tzeltales.

Algunos de estos principios que parecen “nuevos” para la cultura occidental, son muy antiguos en la cultura maya-zapatista y reflejan, no sólo una sabiduría contrastada que por su propia dinámica se actualiza constantemente, sino un tipo de conocimiento que confluye por diversas vertientes (científica, política, socio-cultural, donde incluiríamos lo pedagógico) con la “posmodernidad” o con las nuevas teorías críticas de la mentalidad moderna, positivista, objetivadora, universalista, instrumentalizada, eurocéntrica.

En las comunidades zapatistas, todas estas prácticas sociopolíticas de socialización y culturización indígena se están incorporando a la escuela a través del restablecimiento nosótrico de la relación promotor-alumno; mediante la recuperación de los saberes comunitarios, de su historia, de sus lenguas, de su relación cultural con la naturaleza; a través de los procedimientos colectivos de aprendizaje, exposición y evaluación de los contenidos, en las áreas de conocimiento y en las áreas de integración donde se intenta buscar desde la escuela, soluciones colectivas para la comunidad en un ambiente que reproduce el de la asamblea.

También contribuyen a la recuperación de este tipo de conocimiento los numerosos proyectos ecoproductivos y sanitarios que se están desarrollando en todas las zonas zapatistas, sobre todo a partir de 2003, basados en la recuperación del conocimiento local sobre las plantas y sus aplicaciones terapéuticas. Este es un saber que durante un tiempo corrió el peligro de desaparecer, pero que en la actualidad está tomando una relevancia extraordinaria. Son muchos los terapeutas occidentales y las corporaciones que han acudido históricamente a esos conocimientos, unos para extraer de las plantas sus principios activos con el afán de crear fármacos y registrar su propiedad, otros para enriquecer sus conocimientos. En cualquier caso, la soberanía alimentaria y el desarrollo de medicinas

menos agresivas requiere de estos saberes y lo que es más importante, la salud de las poblaciones indígenas, que no es atendida cabalmente en ningún caso por los estados nacionales latinoamericanos, depende cada vez más de estos saberes constructores de libertad y autonomía.

Se entiende así la importancia que para el desarrollo de un sistema de educación autónomo tiene la confección de los manuales que van a ilustrar y recopilar esos contenidos, la posibilidad de desarrollarlos en la lengua propia, acomodarlos a la realidad que se vive, junto al reto que supone incorporar los saberes del Corazón a la escuela. Desde esta perspectiva la educación zapatista se nos presenta como un modelo no sólo diferente del modelo occidental en sus raíces filosóficas, sociopolíticas y didácticas, sino capaz de dar respuesta a diversos retos que se le abren a los modelos occidentales de educación en la nueva era de revolución tecnológica y globalización económica, especialmente en la transmisión de valores sociales, tan necesarios para la construcción y el fortalecimiento de los sistemas políticos democráticos. Ya hemos analizado la crisis de los paradigmas en el contexto de una crisis estructural generalizada que conmueven las raíces epistemológicas de la cultura (y el modelo educativo) occidental.

Por su lado, estas poblaciones maya-zapatistas, en un contexto de conflictos integrales, porque ponen en crisis todos los ámbitos, (al privilegiarse desde la perspectiva occidental los derechos de ciudadanía frente a los de comunidad, al entrar en juego aspectos territoriales, geoestratégicos, económicos, etc.), logran no sólo sobrevivir sino enseñarnos a dar respuesta a los retos de una nueva educación y una nueva política que sean capaces de dialogar al menos con la suya.

No nos cansaremos de resaltar esta paradoja, que estas poblaciones, pese a los problemas de toda índole que las presionan y las cercan, han sido capaces de superar el aislamiento, abrir su NOSOTROS al mundo, y mostrarnos otras formas de ser, saber, poder y en definitiva, soñar, al enseñarnos otros modos de entender la relación entre el yo y el nosotros, entre poder y saber, entre política y pedagogía, entre escuela y comunidad y, en definitiva al hacernos “soñar” con otras formas de “despertar”.

Consideramos que esta fórmula paradójica que nos inspiran las prácticas zapatistas, este “despertar soñando”, puede servirnos para evocar ese espacio occidental y no occidental (porque sólo requiere como signo de pertenencia una adscripción política a las prácticas del NOSOTROS), indefinido (porque engloba todos los órdenes) fronterizo (porque proviene de un pensamiento holístico), espiral (porque sigue el movimiento de la palabra, la pregunta, la crítica y la experiencia) que pretende generar el zapatismo y permite abrir su NOSOTROS al mundo permaneciendo vigilante respecto a los prácticas del mandar obedeciendo.

En el contexto zapatista ese despertar soñando es posible al articularse el poder por los procedimientos del mandar obedeciendo, y el saber, mediante la diversidad, cooperación, complementariedad y solidaridad del grupo que, desde el no-saber, busca el emparejarse para caminar preguntando y enseñar aprendiendo. Ya hemos visto que este procedimiento o articulación nos sirvió para hacer una genealogía del movimiento zapatista desde sus inicios hasta hoy, en función de los aprendizajes conjuntos y mutuos con el marxismo y la teología de la liberación y más recientemente con las sociedades civiles. Es por tanto un hecho constitutivo del NOSOTROS el de ir conformándose a base de interacciones, encuentros y aprendizajes mutuos.

Es precisamente esta condición del NOSOTROS, su naturaleza intersubjetiva, inclusiva, auto-crítica, auto-correctora, práctica, la que impulsa los principios que animan el sistema educativo autónomo y las soluciones que ha encontrado para su desarrollo e implementación en cada zona zapatista.

Estas son en definitiva, las espirales que propician el despertar soñando en materia de educación, es decir, el mandar obedeciendo, el enseñar aprendiendo, el caminar preguntando articulan ese desenvolvimiento del poder del NOSOTROS y el saber del Corazón entre la comunidad y la escuela, entre lo político y lo pedagógico. La educación zapatista cumple así una función importantísima en el fortalecimiento de la autonomía, en la recuperación del poder del NOSOTROS y el saber del Corazón, así como en la búsqueda del jlekilaltik o sociedad justa. Y todo esto es lo que nos ha hecho considerar al sistema escolar zapatista como un proceso de formalización del saber nosótrico.

3. DESARROLLOS TEMÁTICOS POSIBLES.

Para terminar queremos añadir que, a lo largo del texto, han ido surgiendo temas que nos han parecido susceptibles de un desarrollo mayor pero en los que no podíamos entrar sin alterar los objetivos que nos proponíamos al inicio de nuestro trabajo. Temas que aquí aparecen casi tangencialmente pero que consideramos que pueden ser sugerentes para investigaciones futuras.

Entre otros, ciertos aspectos de la epistemología maya-zapatista, o por extensión amerindia, que en sus confluencias con corrientes modernas y posmodernas de la ciencia y las humanidades, pueden servir para acercar todo lo posible ambos mundos epistemológicos y continuar iluminando otros aspectos de esta epistemología nosótrica que

recogió Carlos Lenkersdorf en su obra, pero pueden seguir desarrollándose, como hemos intentado hacerlo en este trabajo, para el caso de la educación. Pueden apreciarse este tipo de confluencias al contrastar las ideas maya-zapatistas con nuevas escuelas o corrientes del pensamiento ecológico actual (de la eco-filosofía, de la ecología social, de la ecología política) como el eco-anarquismo, el eco-socialismo el ecologismo radical, el eco-feminismo, el biocentrismo, el pensamiento holístico, la ecopedagogía, etc.

En este sentido, si los retos de la pedagogía crítica, de aquellos que se asumen en una pedagogía radical, libertadora o crítica, consisten en transformar la sociedad en la que vivimos, abolir las diferencias de clase, raza y género o transformar las escuelas en esferas públicas democráticas, ¿qué debemos hacer entonces para conformar una sociedad más justa? y ¿cuál sería el papel de la escuela para la conformación de una sociedad realmente democrática?. Sobre esto Henry A. Giroux, uno de los máximos representantes de esta corriente pedagógica, sostiene:

(...) la educación pública y superior tiene que adoptar enclaves de deliberación y resistencia dentro y fuera de la escolaridad institucional, para que no se contemple la democracia como algo que sobra, sino como algo imprescindible para el mismo proceso de aprendizaje (Giroux, 2006: 60).

En ese sentido, y en confluencia con estas corrientes pedagógicas críticas, se pueden proponer prácticas docentes fundamentadas en la convivencia como modo de vida, en la cooperación y ayuda mutua, factores clave que han estado presentes en la constitución de cualquier comunidad social.

Desde nuestro punto de vista, para cruzar estas fronteras se hace necesario tener presente qué significa la teoría y práctica educacional radical como una forma de pedagogía fronteriza. Los educadores de la pedagogía crítica (McLaren, Giroux, Freire) argumentan que la pedagogía se debe volver más política y la política más pedagogía, y en esto los

zapatistas pueden ser grandes maestros. Eso implicaría, como dice Giroux (2006), al menos tres grandes cambios en nuestro sistema educacional: 1) es necesario que el discurso, la política y la práctica educacionales aborden directamente las nociones de poder, lucha, clase, sexo, resistencia, justicia social y posibilidad, 2) que los profesores deseen emancipar y capacitar a sus estudiantes con una conciencia crítica que permita a las personas asumir el control de sus vidas, y 3) que los profesores luchen colectivamente como intelectuales transformadores para hacer de las escuelas públicas esferas públicas democráticas donde todos los alumnos, al margen de la raza, el sexo o la edad, puedan aprender lo que significa ser capaces de participar plenamente en la lucha continua que consiga transformar la democracia para ampliar el potencial y las posibilidades de lo que significa ser humano y vivir en una sociedad justa. En cualquier caso, para hacer estas transferencias teóricas, hay que tener en cuenta la importantísima función que cumple la práctica en este tipo de procesos.

Y en relación con todo esto, también nos preguntamos si el desarrollo filosófico-pedagógico de aspectos de la mentalidad maya-zapatista (como los que se derivan de concepciones tan distintas a la occidental como el saber del Corazón, el poder del mandar obedeciendo, estrategias como emparejarse, caminar preguntando, enseñar aprendiendo, que articulan las prácticas del poder/saber nosótrico, es decir el NOSOTROS maya-zapatista), pueden incorporarse a estos debates teóricos para demostrar que los pueblos indígenas de Nuestra América, no sólo pueden pensar América Latina, sino que, con su práctica, tienen mucho que aportar y sería bueno no seguir privándoles de la oportunidad de hacerlo por ellos mismos.

Puede resultar así mismo interesante indagar en aspectos de la didáctica, con inmersiones en la implementación educativa en las aulas zapatistas, para encontrar las prácticas educativas que son comunes a la propuesta zapatista y a otras propuestas alternativas y críticas respecto al modelo estatal dominante. O, en esta misma línea, como ejemplo de otro tipo de confluencias (esta vez políticas), entre el zapatismo y aquellos movimientos sociales que, buscando alternativas al capitalismo, se agrupan en comunidades asamblearias rurales que viven autogestionariamente en pequeñas aldeas y pueblos abandonados, o en el campo de la educación, en asambleas permanentes de padres que buscan otros modelos educativos, o en el campo socio-político en movimientos sociales que se auto-organizan asambleariamente y en redes.

En cualquier caso y al margen de que sean estos u otros los temas en que se podría profundizar, creemos que quien necesita “despertar soñando”, pero no puede porque carece de estos procedimientos nosótricos, es la sociedad occidental y su sistema educativo.

Como decíamos al mencionar la obra de Manuel Castells, el encaje del zapatismo en las redes de oposición política actuales demuestra que, frente al sistema neoliberal, la sociedad de la información y la sociedad red, se encuentran prácticas sociales (como el mandar obedeciendo), que vienen de muy lejos en el tiempo y en el espacio y, desde fuera de los centros de decisión política y epistemológica, convocan la certeza de que desde la reconstrucción de las identidades locales en resistencia, el proceso de globalización está siendo desafiado y transformado muy seriamente.

IX. BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN.

Arellano Sánchez, José, Santoyo Rodríguez, Margarita, **Los nuevos sujetos sociales del neozapatismo**, Convergencia, Revista de ciencias sociales, enero-abril, año 8, n° 24, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, 2001. Consultado en: <http://redalyc.uaemx.mx>

Balance de las Juntas de Buen Gobierno. Chiapas y las alternativas zapatistas, Parte 1, Misión de Observación del Grupo Paz con Democracia (Introducción), 19 de abril de 2005. http://www.lajornadausa.com/Balance_Juntas_Buen_Gobierno.htm

Bagú, Sergio, **Catástrofe política y teoría social**, S. XXI, México, 1997.

Belausteguigoitia Rius, Marisa, **De sitiar a situar: Las espirales del Caracol como pedagogía de los márgenes. Nuevos rumbos en la investigación educativa**. (Inédito, 2009)

-----**Rebeliones en la frontera sur: las mujeres y la construcción de ciudadanía en los límites de la nación** (pp. 177-207), En Fronteras, violencia y justicia: nuevos discursos, Coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Lucía Melgar, UNAM, PUEG, UNIFEM, México, 2008.

Bellinghausen, Hermann, La Jornada, **Rescatamos del neoliberalismo nuestra historia: zapatista encargado de educación**, 28-07-2007. <http://www.jornada.unam.mx/2007/07/28>

-----La Jornada, **La fiesta zapatista de la educación abre paso a una enseñanza verdadera**, 7-08-2004, <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/07>

-----La Jornada, **La enseñanza zapatista fomenta el rescate de las tradiciones y la riqueza lingüística**, 16-04-2007, <http://www.jornada.unam.mx/2007/04/16>

Bertely, María, **Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México**. Proyecto de investigación, CIESAS, México, 2003.

Bourdieu, Pierre, L. Wacquant, **Una invitación a la sociología reflexiva**, Chicago University Press, Chicago, 1992.

Bourdieu, Pierre.: **Comprender**. En: Bourdieu, P. (comp.) *“Las miserias del mundo”*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Butler, Judith, **Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del postmodernismo**, del libro “Theorize the Political”, Routledge Inc., 1992. Reproducido en revista La Ventana, núm. 13, vol. II, Universidad de Guadalajara, julio 2001.

----- **¿Qué es la crítica?**, en “Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación”, Rodrigo Parrini Roses, UNAM, PUEG, 2007.

Castells, Manuel, **La Era de la Información: Economía, Sociedad, Cultura**. Tres tomos: **I. La Sociedad Red, II. El Poder de la Identidad, III. Fin de Milenio**, Madrid, S. XXI. 1999.

Castro Gómez, **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro**, en “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000.

- De Alba Ceballos, Alicia, **Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Plaza y Valdés, ISSUE (UNAM), México DF, 2007.
- Díaz Polanco, Héctor, **Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios**, México, Siglo XIX, 1991.
- Dietz, Gunter, **El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo**, Texto a publicarse en COMIE (ed., 2008): Conferencias Magistrales de! IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica**, Universidad de Granada-CIESAS, Granada. 2003.
- Eagleton, Terry, **La idea de cultura**, Barcelona, Paidós ibérica, 2000.
- Esteve, José Manuel, **La Tercera Revolución educativa**, Paidós, España, 2003.
- ESRAZ (Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista), **Había una vez una noche... Cuentos, leyendas, historias desde las montañas de Chiapas**, México, 2005.
http://www.serazln-altos.org/habia_una_vez_una_noche_cast_tsotsil.pdf
- Comunicado/carta abierta (desmentido de la existencia de líderes en el proceso educativo)**, (extraída de la página web www.serazln-altos.org en agosto de 2008).
- EZLN, **Documentos y comunicados**, Ediciones Era, México, 1995.
- Ferrer i Guardia, F., **La escuela Moderna**, Tusquets, Barcelona, 1978,
- Freire, Paolo, **Pedagogía del oprimido**, Siglo XXI, México, 2002.

Foucault, Michel, **La hermenéutica del sujeto**, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

-----**Tecnologías del yo**, Ediciones Paidós/ICE-UAB, Barcelona, 1990.

-----**Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión**, Siglo XXI editores, México, 1986.

-----**El nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica**, Siglo XXI editores, México, primera edición 1966, vigésima edición en español, 2001.

García de León, Antonio, **La vuelta del Katún. Chiapas a veinte años del Primer Congreso Indígena**, Revista Chiapas, núm. 1, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM y Ediciones Era, México, 1995.

García Olivo, Pedro, **La educación victimada: Aproximación a la "educación comunitaria tradicional" propia de los pueblos indios de México**, artículo en Internet, www.pedrogarciaolivoliteratura.com.

-----**La bala y la escuela** (Holocausto indígena). De los tres capítulos que la componen, el primero apareció publicado en la revista colombiana "Aquelarre", con el título "Escuelas contra la Diferencia. A propósito de la escolarización forzosa de los niños de los pueblos indios de México". Para acceder al texto: Revista Aquelarre N° 10. Revista de filosofía, política, arte y cultura del Centro Cultural de la Universidad de Tolima.

Garzón Valdés, **Representación y democracia**, Doxa, n° 6, Madrid, 1989.

Geertz, Clifford, **La interpretación de las culturas**, Gedisa, Barcelona, 1997.

Giménez, Gilberto, **Identidades étnicas: estado de la cuestión**, en "Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI", Rema, Leticia (coord.), Ciesas/INI/Porrúa, México, 2000.

- Giroux, Henry, **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición;** (Prólogo: Paulo Freire); Siglo XXI, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1999.
- Cruzando límites**, Paidós, España, 1997.
- Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio** en: Imbernon F. (Coord.) en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN-México, 2006.
- González Nolasco, Juquila Araceli, Tesis de Maestría en Sociología. **Autonomía y educación en el zapatismo. Un estudio de caso: Comunidad La Realidad Trinidad, Municipio Autónomo San Pedro Michoacán, Chiapas.** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Posgrado en Sociología. Puebla. México, 2005.
- Hamel, Reiner Enrique, **Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico**, Revista Alteridades, 1995.
- Holloway, John, **Cambiar el mundo sin tomar el poder, el significado de la revolución hoy**, Coeditado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Revista Herramienta, Argentina, 2002.
- Illich, Ivan, **¿Para qué sirve la escuela?**, Búsqueda, Argentina, 1973.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, **Hegemonía y estrategia socialista**, S. XXI, México, 1987.
- Laclau, Ernesto, **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.

Lander, Edgardo, **Ciencias sociales: saberes eurocéntricos**, en “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”. Edgardo Lander (comp.) Santiago Castro Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano, Buenos Aires, CLACSO, febrero de 1993.

Le Bot, Yvon, **El sueño zapatista**, Plaza y Janés, México, 1997.

Lectura Comentada del **Convenio 169 de la OIT**, INI.
<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>.

Lenkersdorf, Carlos, **Filosofar en clave tojolabal**, Porrúa, México, 2002.

-----**Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo**. Plaza y Valdés, México, 2004.

-----**Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI**, en “Pensares y Quehaceres”. Revista de políticas de la filosofía, Número 1, mayo-octubre de 2005, Asociación Iberoamericana de Filosofía y Política, Sociedad de Estudios Culturales de Nuestra América, Ediciones Eón, S.A. de C.V., México, 2005.

-----**Conceptos. Cosmovisiones**, UNAM, México, 2008a.

-----**Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales**, Plaza y Valdés, México, 2008b.

-----**Mujeres indígenas en el arte**, Conferencia pronunciada el 10/03/06 en Tuxtla Gutiérrez (Inédita).

López Bárcenas, Francisco, **San Andrés: los saldos de un incumplimiento** (La Jornada. México D.F. Domingo 15 de febrero de 2004)
<http://www.cedoz.org/acusan/losacuerdos/coment/10saldos.htm>)

López y Rivas, Gilberto, **México: las autonomías de los pueblos indios en el ámbito nacional**, Proyecto Latautonomy: “Autonomía multicultural: una condición necesaria para el desarrollo sustentable en América Latina”, Financiado por la Unión Europea, México, 15 de enero de 2004.

http://www.latautonomy.org/EstudioPolitico_MX_Lopez.pdf

Neill, A.S., "**Summerhill**", FCE, México, 1976.

Núñez Patiño, Kathia, **Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma**. TESIS de Maestra en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. DIRECTORA DE TESIS, Dra. Lourdes de León Pasquel, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, marzo de 2005.

McLaren, Peter, **La escuela como un performance ritual**, Madrid, Siglo XXI, 1995. Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution (Rowman and Little field), 2000.

-----**Surgimiento de la Pedagogía crítica** en: “Antología Básica. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe”, UPN-México, 2005, pp. 253-263.

Mariátegui, José Carlos, **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**, Editorial Crítica, Madrid, 1976.

Matos López, Juan Manuel, **De los modelos industrialistas a los modelos educativos alternos para el siglo XXI**, Revista “Comunicar”, Marzo, N° 16, Colectivo Andaluz para la Educación en medios de comunicación, Huelva, España, 2001.

- Millán, Mágina, **Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas**, (pp. 85-99). En “Fronteras y cruces: Cartografía de escenarios culturales latinoamericanos”, Coordinado por Marisa Belausteguigoitia y Martha Leñero, UNAM, PUEG, México, 2005.
- Muñoz Ramírez, Gloria; **20 y 10: El fuego y la palabra***, Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires, 2004.
- Paoli, Antonio, **Comunidad Tzeltal y socialización**, en Revista Chiapas, n. 7, pp. 135-161, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM y Ediciones Era, México, 1999; <http://membres.lycos.fr/revistachiapas/No7/ch7paoli.html>.
- Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales**, México: UAM. 2003.
- Paz, Octavio, **Máscaras mexicanas**, en “Las palabras y los días: una antología” introductoria, Coedición CONACULTA, FCE, México, 2008.
- Popol Vuh, **Las antiguas historias del Quiché**, Traducción de Adrián Recinos, FCE, México, 1974.
- Popol Vuh, **Libro del Consejo** Traducción y notas: G. Raynaud, J.M. G. de Mendoza, M. A. Asturias, UNAM, México, 2000.
- Rockwell, Elsie, **La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa**, Cinvestav, México, 1980.
- Sader, Eder, **La emergencia de nuevos sujetos sociales**, en Acta Sociológica, Nuevos Sujetos Sociales, FCP y S-UNAM, México, 1995.
- Said, Edward, **Cultura e imperialismo**, Barcelona, Anagrama, 1993.

Scott, Joan W., **Experiencia**, en revista La Ventana, núm. 13, vol. II, Universidad de Guadalajara, julio 2001.

Stavenhagen, Rodolfo, **El marco internacional del derecho indígena**, en **Derecho Indígena**, Magdalena Gómez (coordinadora), Instituto Nacional Indigenista (INI), 1997.

Stirner, Max. **El falso principio de nuestra educación**, Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, Barcelona, 1980.

Van der Haar, Gemma, **El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha**, en Labour Again, IISH, Ámsterdam, julio de 2005. (Consultado en www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf).

Villoro, Luis, **Sobre relativismo cultural y universalismo ético** en “Estado plural, pluralidad de culturas”, Piados-FFyL-UNAM, México, 1988.

-----**El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento**, El Colegio Nacional, FCE, México, 1992.

-----**Sobre la identidad de los pueblos**, en “Homenaje a Leopoldo Zea”, Piados-FFyL-UNAM, México, 1997.

Wallerstein, Inmanuel, **Conocer el mundo, saber el mundo**, S, XXI, México, 2001.

Williams, Raymond, **Marxismo y literatura**, Barcelona, Península, 1980.

OTROS DOCUMENTOS Y PÁGINAS WEB:

ACUERDOS DE SAN ANDRÉS LARRAINZAR.

Acuerdo (16 de febrero 1996),

[:http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/acuerdo.html](http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/acuerdo.html)

Pronunciamiento conjunto (18 de enero 1996).

<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/p-conju-doc2.html>

EZLN

EZLN, **Declaraciones de la Selva Lacandona.**

<http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/selva.htm>

-----Sexta Declaración de la Selva Lacandona, México, 2005.

<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/especiales/2>

-----**Palabras del EZLN el día 3 de marzo del 2001 en Nurío**, Michoacán.

<http://www.cuestiones.ws/revista/n4/abr01-ezln-nurio1.htm>

-----**Palabras del Comandante Moisés, primera parte.** Jornadas de trabajo de los días 24 y 26 de Mayo (2007) en San Luis Potosí.

<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/recorrido/san-luis-potosi/739>

-----Sub-Comandante Marcos. **“7 piezas sueltas del rompecabezas mundial. El neoliberalismo como rompecabezas: la inútil unidad mundial que fragmenta y destruye naciones.”** Junio 1997, México, (*Le Monde Diplomatique*, ed. española agosto-septiembre 1997).

http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1997/1997_06_b.htm

- Sub-Comandante Marcos. **Chiapas, la treceava estela**, México, Julio 2003,
<http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/calenda/chiapas.htm>
- Subcomandante Marcos. **“La treceava estela. Quinta parte: una historia”**.
México, Julio 2003.
<http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/calenda/chiapas5.htm>
- 1997. Crónicas Intergalácticas. **Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad contra el Neoliberalismo**. México. Planeta tierra.
- 2003. Campaña **“EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra”**,
<http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/20-10/estud.htm>
- 2007. **I Encuentro de las Mujeres Zapatistas con las Mujeres del Mundo**, (29-31 de diciembre de 2007).
<http://mujeresylasextaorg.wordpress.com/2008/01/07/una-resena-del-encuentro-de-mujeres-zapatistas/>
<http://zeztainternacional.ezln.org.mx/audio/3encuentro/Educación>

OTRAS PÁGINAS WEB

- www.lafogatadigital.com.ar/zapatismo,
- www.nodo50.org/americalibre/educación,
- www.wikipedia.org,
- www.nuestraamerica.info,

Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en Internet (Definición de paradoja):

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=paradoja

Pensamiento holístico: <http://www.monografias.com/trabajos7/holis/holis.shtml>,

Teorías sobre Gaia: http://es.wikipedia.org/wiki/Hipótesis_de_Gaia.

DOCUMENTOS INÉDITOS

Elaborados por el Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón:

Acuerdos municipales de educación: “La educación verdadera”, (Agosto, 2001).

Acuerdos municipales sobre la capacitación a promotores de educación, (Agosto, 2001).

Informe del primer mes de trabajo. Elaborado por el equipo de capacitadores (Enero, 2002).

Puntos para el informe de capacitación por demanda (23 de Marzo de 2002).