



Matita de maíz: la lucha zapatista contra la muerte epistemológica

Matita de maíz: the zapatista struggle against epistemological death

¹ Nadia Campos-Rodríguez*

² Katia Pérez-Flores

Recibido: 15 de julio de 2021

Aceptado: 13 de agosto de 2021

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de reflexionar y comprender la lucha de los pueblos zapatistas por la autonomía educativa, como resistencia contra la colonización epistémica. Desde un marco referencial concreto, se exponen los antecedentes y teorías previas sustentadas en la hermenéutica profunda de John Thompson (2002), que consta de tres vertientes: el análisis sociohistórico, el formal y la interpretación/reinterpretación de la problemática planteada. Dentro del estudio se encontró que la colonialidad persiste en estructuras gubernamentales y sus instituciones (en este caso la educativa), provocando el desplazamiento, degradación y eliminación (o autoeliminación/negación) de la cultura originaria. En este sentido, la escuela zapatista surge como un proyecto descolonizador, transformador y contrahegemónico, que tiene como objetivo la emancipación de sus pueblos, a través de la conservación de sus cosmovisiones haciendo uso de pedagogías alternativas. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: colonialidad, colonización del conocimiento, pedagogías alternativas, escuela zapatista.

¹ Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, donde actualmente estudia la Maestría en Desarrollo Educativo. Sus líneas de investigación son los estudios decoloniales, formación docente y migración, con enfoque en el estudio de la educación en la diversidad sociocultural y lingüística. C. e.: azul.nadia@hotmail.com *Autora de correspondencia.

² Es licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, donde actualmente estudia la Maestría en Desarrollo Educativo. Sus líneas de investigación son educación intercultural, diversidad sociocultural y lingüística, identidad y educación superior. C. e.: katia.pe.flo@gmail.com

Abstract

The aim of this article is to reflect on and understand the struggle of the Zapatista peoples for educational autonomy as resistance against epistemic colonization. From a concrete referential framework, the background and previous theories are presented, based on John Thompson's deep hermeneutics (2002), which consists of three aspects: socio-historical analysis, formal analysis, and the interpretation/reinterpretation of the problems posed. Within the study we find that: coloniality persists in governmental structures and their institutions - in this case education - which causes the displacement, degradation and elimination (or self-elimination/denial) of the original culture. It is in this sense that the Zapatista School emerges as a decolonizing, transformative and counter-hegemonic project that aims at the emancipation of its peoples, through the conservation of their cosmovisions using alternative pedagogies.

Keywords: *coloniality, knowledge colonization, alternative pedagogies, zapatista school.*

Introducción

Desde hace tiempo existe una lucha contra la opresión del hombre por el hombre, en contra de la violencia cometida principalmente sobre los grupos subalternizados. Por tal motivo, surgen oposiciones a las vertientes colonialistas que mantienen a los grupos sociales vulnerados y en estado de indefensión.

Esta investigación se ubicó históricamente en la etapa poscolonialista, para intentar comprender el origen de uno de los problemas que actualmente aquejan a los pueblos originarios de la sociedad mexicana, así como a gran parte del mundo: la colonialidad. Específicamente, se revisa el proceso de descolonización educativa de la escuela zapatista en Chiapas, México.

La problemática planteada tiene el objetivo de reflexionar y comprender la lucha zapatista por la autonomía educativa, la cual surge mediante la denuncia de una colonización del

conocimiento llevada a cabo por el Estado mexicano y su idea de institución escolar y educación.

Los pueblos zapatistas (como muchos otros) poseen conocimientos ancestrales que no han sido valorados por la imposición de un conocimiento universal (ciencia), disminuyendo los saberes locales (Mato, 2008). Estos últimos forman parte de las llamadas *epistemologías del sur* (De Sousa-Santos, 2017), surgidas como un reclamo ante la violencia sistemática vivida por los pueblos indígenas a partir de la colonización. Sus conocimientos han sido invisibilizados y eliminados, pues van a contracorriente de la cosmovisión eurooccidental. La escuela zapatista está en constante creación y recreación de una educación distinta, busca que, a partir de sus voces, se recupere el valor quitado por los conocimientos hegemónicos en el país y el mundo. Los zapatistas son un ejemplo para la creación

y aceptación de otras formas de pensar y hacer escuela, para mantener vivos los conocimientos heredados que forjan su cultura.

Para abordar este tema, se retoma un marco de referencia que fundamenta y sostiene las teorías y conceptos aquí utilizados, destacando, principalmente: colonialidad, colonización del conocimiento, descolonización del conocimiento y autonomía educativa (AE). Al mismo tiempo, se revisan investigaciones realizadas dentro del territorio zapatista en relación con su sistema de educación y a sus luchas en contra del Estado. Todo esto con el objetivo de otorgar paso al debate sobre la AE y las alternativas pedagógicas que encuentran los pueblos zapatistas de Chiapas como formas de descolonización.

Método

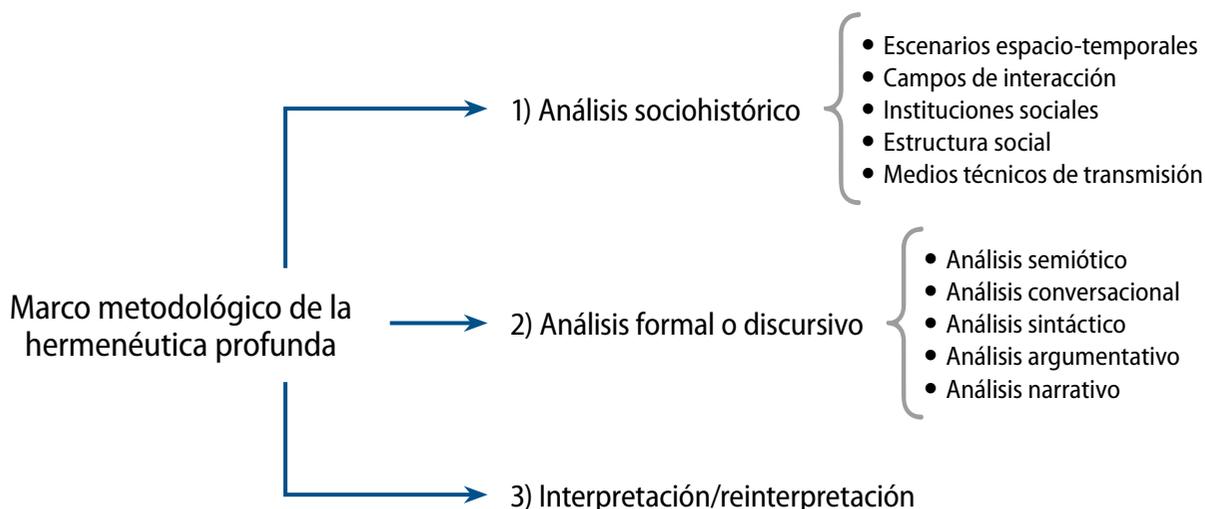
Para la elaboración de este artículo se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo la colonialidad reproduce su poder en la actualidad y ha desplazado los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios a través de la escuela?, y ¿cuál

es la respuesta de los pueblos zapatistas ante la colonización del conocimiento?

El proceso de búsqueda y recuperación de la información tiene como base los trabajos de investigación realizados en las licenciaturas en Pedagogía y en Educación Indígena. Estos complementan las investigaciones actuales llevadas a cabo en la Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística. Se exponen estos datos usando como guía las preguntas citadas, así como la revisión de teorías y conceptos que lo fundamentan.

La estrategia de análisis efectuada para la reflexión y comprensión teórico conceptual fue a través del estudio de un fenómeno social en específico: el movimiento zapatista. Para esto, se utilizó una hermenéutica profunda propuesta por Thompson (2002), quien considera el estudio y comprensión de las formas simbólicas culturales, a partir del análisis de los contextos sociohistóricos para entender un mundo social, debido a que los campos son socialmente estructurados. En dicho proceso se destacan tres fases (Figura 1).

Figura 1. Diagrama del marco metodológico de la hermenéutica profunda



Fuente: Thompson (2002, p. 408).

En la primera fase, “Análisis sociohistórico”, fue necesario un estudio desde las instituciones sociales (en este caso, la educativa), pues el fin de este es reconstruir las condiciones y objetivos por los que existen en una realidad social, debido a que las instituciones son encargadas de la producción, circulación y recepción de ciertas formas simbólicas culturales (Thompson, 2002).

La segunda fase corresponde al análisis formal o discursivo. Este es posible cuando se realiza trabajo de campo y se llevan a cabo entrevistas, narraciones, etcétera. De esta manera, se pueden interpretar o comprender las cosmovisiones que tienen los grupos sociales sobre la vida humana y su interacción con la naturaleza, es decir, el significado de la vida a partir de un espacio y tiempo específicos; estos forman parte importante de la cultura. El análisis de esta fase se llevó a cabo a partir de la documentación y revisión de diferentes investigaciones realizadas

en pueblos zapatistas (Bartra, 2019; Baronnet, 2011; Mora, 2011; Stahler-Sholk, 2011).

La tercera fase, “Interpretación/reinterpretación”, se construyó con base en los datos obtenidos de las dos fases anteriores, centrando la atención en el análisis y reflexión de las relaciones de poder entre cultura y Estado, estudiadas en el sentido de lo que se llama estructura social.

Desarrollo

Para abarcar las preguntas críticas, se dividió el desarrollo del tema en tres categorías:

- La colonialidad y sus vertientes: colonización del conocimiento.
- Colonialidad y Estado: la institución educativa y el desplazamiento epistemológico.
- La lucha por la autonomía educativa de los pueblos zapatistas como forma de descolonización del conocimiento y resistencia.

Colonialidad y colonización del conocimiento: el desplazamiento epistemológico de los pueblos originarios

¿De qué se habla cuando se dice colonización del conocimiento? Para comprender este concepto, es necesario definir el término *colonialidad*. Porque a partir de esto se desarrollan varias vertientes que recaen en nuevas formas de colonización; una de ellas es la *colonización del conocimiento*.

La colonialidad, según Quijano (2000), es aquella que permaneció después de la colonia y de la independencia; se refiere a un impacto psicológico o construcción mental por el que se mantienen las formas de poder y control actual. Una de las más utilizadas para la permanencia en el poder es la que se da a través de la imposición de una racionalidad euroccidentalizada.

Esta racionalidad no significa convertirse en europeos, en el sentido llano de la palabra, más bien hace referencia a lograr que los pueblos sometidos se vean a sí mismos con ojos de colonizador, es decir, a través de una mirada de infravaloración hacia ellos mismos. Estas manifestaciones van desde el rechazo a su color de piel y aumentar su deseo de *blanquitud* (Fanon, 2009), hasta el desplazamiento cultural, que implica la negación y eliminación de la cultura originaria, incluyendo lengua, espacio geográfico, cosmovisión, usos y costumbres; comúnmente contrarios al pensamiento occidental.

La manera en que la colonialidad expande su poder es a través de la imposición de una racionalidad euroccidentalizada. Según Taylor (1993), esta es la mayor arma de los colonizadores, porque les permite posicionarse como la cultura hegemónica en el ámbito mundial. Por medio de esa colonialidad se logra la autodestrucción del

colonizado, sin la presencia del poder directo (en todas sus variantes) de la nación colonizadora.

El fin de la colonialidad es mantener un control político y económico sobre los pueblos subyugados, y este no puede ser efectivo sin el dominio de las mentes (Thiong'o, 2015). Entonces, las culturas y formas de pensamiento distinto funcionan como sectores que van en contra de los intereses de los grupos hegemónicos y deben ser *eliminados*.

La colonialidad se ha mantenido viva hasta ahora por medio de la literatura, tradiciones, lengua, imágenes, significados corporales ideales, adopción de las religiones europeas, entre otras formas (Maldonado-Torres, 2007). Las ideas de Thiong'o (2015) siguen la misma lógica; sin embargo, él afirma que la colonialidad tiene dos vertientes; la primera es la destrucción e infravaloración de la cultura (con todo lo que implica este concepto) y la segunda es la adquisición consciente de la lengua del colonizador por parte del colonizado.

La lengua impuesta (la del colonizador) es considerada una de las principales armas para las nuevas formas de colonización. En el caso de los pueblos originarios de México, se ha llevado a cabo mediante la castellanización de las personas llamadas *indígenas*, a través de las instituciones y las políticas educativas integracionistas, dirigidas a los pueblos originarios por parte del Estado mexicano (Martínez, 2011).

La castellanización de los pueblos colonizados implica un desplazamiento epistemológico, pues en la lengua originaria se mantiene gran parte de la cosmovisión cultural y, al ser sustituida por la lengua hegemónica (en el caso mexicano, el español), se pierde la original, así como

las formas distintas de percibir y vivir la realidad. Para ello, la escuela y las políticas educativas han sido las principales aliadas del colonizador.

Los conocimientos que se enseñan en las instituciones educativas pueden señalar (por medio de un *currículum oculto*), a las personas provenientes de culturas diferentes, que sus epistemologías y lenguas carecen de relevancia en la sociedad; por lo tanto, deben ser sustituidas o hasta eliminadas; es decir, las instituciones enseñan el mundo eurooccidental, dejando de lado la diversidad de conocimientos culturales propios de cada comunidad (incluyendo la lengua y prácticas comunitarias). De este modo, se niega la existencia de la *otredad*.

Se han hecho esfuerzos para la atención educativa a pueblos originarios en México, integrando algunos elementos a estudiar como señala el Artículo 13, apartado I, al programa de estudios en educación básica:

Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo bajo un control de respeto y reconocimiento de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, p. 3).

De acuerdo con lo anterior, se ofrece una escuela intercultural-bilingüe a miembros de comunidades indígenas en México. Esta educación tiene una larga trayectoria, en la cual no se profundiza, pero se retoma más adelante. En la actualidad, la

parte bilingüe en las aulas se implementa a través de una materia llamada Lengua Materna. Lengua indígena y el resto de las materias o aprendizajes se hacen en la lengua franca (español).

Sin embargo, la lengua materna no debería ser una materia, sino que la educación debe desenvolverse en lengua local (según corresponda). Además, es necesaria la apertura, en los contenidos curriculares, para los saberes originarios o locales; de lo contrario, continuará la colonización del conocimiento, utilizando la lengua precolombina como puente para sobreponer la cosmovisión del colonizador.

La colonización del conocimiento se reproduce desde las políticas de Estado y sus instituciones. La elección de los conocimientos que deben impartirse de manera general en las escuelas del país ha llevado al desplazamiento de lenguas y epistemologías originarias, homogeneizando el saber. El conocimiento es seleccionado para fines concretos, estos van acorde al sistema económico actual y se impone un conocimiento universalista, haciendo una jerarquización de este y cerrándose a otras formas de vivir, saber y ser (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

La elección de los conocimientos se estipula en el currículum oficial, donde están impuestas formas culturales homogéneas y hegemónicas. Entonces, lo que procede es la supervivencia de la cultura eurooccidental a través de la eliminación de culturas subalternizadas. Para Thiong'o (2015), cuando el niño no ve representados sus conocimientos culturales en la escuela, lleva a cabo la *disociación de la sensibilidad* a su cultura y se da lo que él llama *alienación colonial*; la cual es reforzada por la enseñanza de una historia, un espacio geográfico, una literatura, etc., descon-

textualizada de su entorno, donde la cultura eurooccidental es el centro.

Esbozo de una lucha por la justicia en contra de la colonialidad del poder

Para la creación de este apartado fue importante acudir, de manera general, al devenir histórico, con la finalidad de visualizar el contexto de las luchas de los pueblos originarios. Según Dietz (como se citó en Universidad Diego Portales, 2019), en los años ochenta surgieron movimientos sociales por parte de los pueblos originarios de América Latina. Emergieron para exigir su lugar en la sociedad y su reconocimiento cultural dentro de ella. Estas manifestaciones nacieron debido a la alta percepción de desigualdad social y económica, exclusión y discriminación por parte de las culturas mayoritarias y el Estado (Pérez, 2009).

La percepción de desprecio reflejada por la sociedad predominante a los pueblos originarios se vinculó e implementó con las políticas de Estado, que respondieron al modelo globalizador al que se inscribió México, y que implicaba (implica) la internacionalización del comercio y las ideologías, estas unifican culturas, enfilándolas hacia un pensamiento eurocentrista y, por lo tanto, destructor de las culturas minoritarias. El crecimiento económico del sector empresarial es el objetivo del modelo globalizador, sin implementar ninguna estrategia para el desarrollo de las comunidades más desfavorecidas (Ramiro y William, 2002).

La globalización ha traído consecuencias a los pueblos originarios, afectando, sobre todo, los recursos naturales, debido a la sobreexplotación de sus territorios. A manera de ejemplo, está

la extracción de recursos naturales y el empobrecimiento del sector agrario (práctica de subsistencia por tradición en las zonas rurales, mayoritariamente indígenas) al industrializar el campo y su producción. Esto ha afectado las zonas rurales del país, provocando pobreza extrema y lo que esto conlleva: muerte temprana, migración, poco acceso a la educación, desnutrición; en suma, violaciones a sus derechos humanos.

Por otra parte, la discriminación racial, así como las desigualdades económica y social surgen de una jerarquización clasista dada a partir de la idea de raza (Esposito, 2009), que se ha implementado desde la colonia, agudizándose con la búsqueda de la modernidad y 'progreso'. A partir de lo anterior, se denuncia una violencia sistemática y simbólica que recae sobre los grupos minoritarios; en este caso, sobre los pueblos originarios, que han sido vulnerados por medio de la implementación de diversas políticas de Estado.

A partir del empobrecimiento y violencia sistemática presentes, principalmente en los grupos minoritarios, surgieron muestras de resistencia. Históricamente, América Latina ha sido semillero de luchas y resistencias generadas por los pueblos de cada región. Estos movimientos se han llevado a cabo de distintas formas y por diferentes motivos; todos ellos con la firme convicción de que se reconozca a las culturas originarias en sus formas de vivir y ver el mundo. Uno de los motivos de lucha que interesa aquí y puede responder a otras luchas, es la llamada justicia epistemológica (De Sousa-Santos, 2017).

Esta puede entenderse como parte del concepto descolonización del conocimiento, como un contrapoder ante la colonialidad.

Asimismo, manifiesta una de las diferentes formas de resistencia expresada por los pueblos originarios y que afectan las estructuras del poder hegemónico. Desde hace tiempo, el Estado y sus diferentes figuras de poder se han encargado de imponer una educación escolarizada única, contada e implementada desde una visión eurocentrista. Como se mencionó antes, con la llegada de la modernidad y globalización, este problema se incrementó. El actual sistema mundial (capitalista) requiere, para su subsistencia, ejércitos de personas que desarrollen y tengan determinados pensamientos a partir de una formación específica.

Los pueblos zapatistas y sus luchas por la autonomía educativa

Uno de los movimientos con mayor presencia en la región latinoamericana es el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Entre sus demandas sobresale su derecho a la libre determinación, la cual abarca los ámbitos político y educativo, entre otros. La autonomía educativa zapatista busca, lo que podría llamarse, descolonización del conocimiento; esto implicaría una educación anticapitalista y desde 'abajo' (Stahler-Sholk, 2011), a través de un modelo educativo autónomo, en contracorriente de los saberes hegemónicos impuestos por el Estado, sobre todo en la forma de ver y percibir a la *Madre Tierra*. Está en una constante reflexión, construcción y búsqueda de pedagogías alternativas acordes a sus ideales de lucha, como la autonomía (Baronnet, 2011).

La implementación del modelo educativo autónomo de los zapatistas tiene una larga histo-

ria, en la que se rescatan algunos de los momentos parteaguas, que marcan un antes y un después de su desarrollo.

En las décadas de los 60 y 70, profesores y promotores bilingües de zonas rurales lograron implementar la educación bilingüe bicultural (EBB), dentro de la lógica corporativa del Estado. De esta manera, se articuló la demanda por una educación contextualizada y bilingüe para las comunidades indígenas. La EBB estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (González-Apodaca, 2017).

Como parte del proyecto político que gestionó la EBB, en los años 60 se impulsó el modelo indigenista, donde se diseñaron políticas federales que buscaban 'incorporar' e 'integrar' a los indígenas a la sociedad nacional, con el objetivo de que, a finales del siglo XX, tuvieran su propio desarrollo (Navia, Salinas y Czarny, 2020). Más tarde, en los años 80, se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y reconocimiento a la multiétnicidad. Una de las estrategias del Estado para cumplir estas necesidades fue cambiar la denominación educación bilingüe bicultural por educación intercultural bilingüe (EIB). En este sentido, se propicia el reconocimiento de que una sociedad nunca llega a ser bicultural debido a su carácter histórico, cultural y dinámico (Walsh, 2009).

Posteriormente, en 1992, se cumplieron 500 años del 'descubrimiento' de América, provocando que diferentes pueblos originarios de América Latina se manifestaran, visibilizándose ante una sociedad que ignoraba la diversidad cultural y conmemoraba el etnocidio. Ese mismo año, en México se publicó el decreto que adiciona

el artículo 4.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Secretaría de Gobernación, 1992), donde se reconoce lo siguiente:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (p. 5).

Bajo este contexto, y tomando en cuenta lo acontecido en la colonización, independencia, industrialización y globalización, el primero de enero de 1994 surgió el levantamiento del EZLN, en Chiapas, México (Cedillo-Cedillo, 2012). Esta organización, de tipo político-militar conformada mayoritariamente por diferentes grupos originarios del estado de Chiapas, exponía sus demandas un año antes en la Primera Declaración de la Selva Lacandona (Comandancia General del EZLN, 1993).

Las principales demandas de los zapatistas fueron trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Para atender dichas demandas, se instauraron las llamadas mesas de Diálogos para la Paz con Justicia y Dignidad, donde participaron representantes del Estado. Se recogieron las propuestas sobre las relaciones entre este, los pueblos originarios y el conjunto de la sociedad

nacional, en un documento denominado Acuerdos de San Andrés (Zolla y Zolla, 2004).

Una de las demandas de los pueblos zapatistas y los compromisos del gobierno federal hacia estos pueblos, plasmada en los Acuerdos de San Andrés, fue el acceso a una educación pluricultural y el diseño de instituciones de fomento, desarrollo y difusión de las culturas originarias. Cabe señalar que dichos acuerdos siguen sin cumplirse y son un tema pendiente por parte del gobierno mexicano, pues estos aún no son reconocidos públicamente; es decir, no se han plasmado en la Constitución Política. Además, no se toma en cuenta el ejercicio e implementación de su derecho a la libre determinación y autonomía de sus pueblos (Instituto de los Pueblos Indígenas, 2019).

Debido al incumplimiento gubernamental, las comunidades zapatistas han actuado de manera independiente en la construcción de un sistema educativo autónomo. En este ha comenzado a ponderar el uso de la lengua materna en las aulas y el español es una herramienta comunicativa extra, valiosa de adquirir, pero no es la base comunicativa. Por ello, los contenidos son conformados desde los mismos pueblos con apego a sus cosmovisiones, sin dejar de lado las materias del currículum oficial. Asimismo, priorizan el desarrollo de habilidades orales y escritas en su lengua originaria y español; además, toman en cuenta las matemáticas y conocimientos sobre sus derechos en los ámbitos nacional e internacional (Baronnet, 2011).

El siguiente apartado está dedicado al modelo educativo zapatista, con la finalidad de observar cómo se inscribe en una ideología

decolonial. Son los actores políticos-sociales del lugar quienes elaboran las bases e ideologías de las escuelas zapatistas conocidas como Caracoles.

Pedagogías alternativas para caminar en la creación de estructuras de conocimientos descolonizantes: el caso de la escuela zapatista

El modelo educativo zapatista está pensado por, desde y para los grupos zapatistas. Nació bajo la ideología decolonial y hace uso de las ideas de Paulo Freire, con su *Pedagogía del oprimido* (2005). Este modelo pedagógico consiste en que, mediante la reflexión, alfabetización, concientización de la realidad y praxis en comunidad, se puede alcanzar la liberación y emancipación de los pueblos oprimidos. Se elige deconstruir la pedagogía heredada impuesta desde las clases superiores, y a la que Freire llamó *educación bancaria*.

Esta última está pensada para mantener a ciertos grupos en la cúspide de la pirámide e instruir a otros para responder a las demandas económicas de esos grupos hegemónicos. Contraria a esto, Freire propone una pedagogía para los oprimidos, que incluya una visión crítica del mundo en el que viven; es decir, más apegada a las realidades sociales, para que a partir de ella puedan transformar su realidad.

En 1995, y dada la falta de voluntad del Estado para cumplir con las demandas plasmadas en los Acuerdos de San Andrés, los zapatistas emprendieron la construcción de una educación autónoma (Baronnet, 2011). Esta comenzó cuando las familias retiraron a sus hijos de las escuelas que ellos nombraron “mal gobierno”. Los centros educativos (Caracoles) estuvieron dirigidos y animados por el derecho a la educa-

ción plasmado en el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014), en los artículos 26 y 27. El primero menciona:

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 comunidad nacional (p. 55).

El segundo plantea:

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 (pp. 55-56).

Las escuelas zapatistas tienen la particularidad de ser administradas por miembros de las comunidades tzeltales, tsotsiles, tojolab'ales y ch'oles, a través de una democracia autóctona de toma de decisiones colectivas, donde se incluye a padres de familia, abuelos, y niños. De esta manera, aseguran la participación del pueblo en la organización escolar que incluye la selección de los promotores y, sobre todo, las prácticas pedagógicas. En algunas ocasiones se recibe ayuda externa de organizaciones internacionales o programas gubernamentales, las cuales son sometidas al escrutinio para su futura aplicación.

Gracias a la autonomía educativa, los pueblos zapatistas consideran que este modelo contribuye a la revalorización de los conocimientos generales, prácticos y éticos que ellos creen útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y dignidad como miembros de un pueblo originario, mexicano y zapatista.

En la reflexión y praxis colectiva se pueden apreciar formas de descolonización y de resistencia, pues se encuentran en constante construcción y reconstrucción de una pedagogía pensada en las necesidades comunitarias. Lo anterior representa una ruptura con los servicios gubernamentales aplicados en el ámbito nacional (Baronnet, 2011).

El modelo pedagógico responde a una demanda educativa que exige no solo el acceso a los servicios educativos brindados por el Estado, sino también a la construcción de una educación propia y diferenciada. Donde, desde luego, se otorgue el reconocimiento a la diversidad y, sobre todo, a las diferencias culturales existentes en la sociedad, asegurando la posibilidad de seguir siendo distintos (Prada y López, 2009).

La Asamblea del Pueblo es la máxima instancia de deliberación y decisión comunal, ahí se gesta de manera legítima la transformación educativa. En esta asamblea las autoridades municipales, regionales y la comunidad zapatista tienen el control administrativo y pedagógico de la escuela, llevando el discurso de la interculturalidad a la práctica, prestando especial atención a las alternativas pedagógicas autogestivas que respondan a sus necesidades emancipadoras, sin cerrarse a otros conocimientos. El proyecto escolar zapatista se asemeja a lo que Tubino (s. f.) llama *interculturalidad crítica*.

Asimismo, Tubino (s. f.) resalta la diferencia entre la interculturalidad crítica y la interculturalidad funcional (neo-liberal). La definición de esta última va en torno a que solo se busca el diálogo y la tolerancia entre culturas (sobre todo entre la hegemónica y las originarias), ignorando temas como la estructura social, desigualdades económicas, sociales y las relaciones de poder existentes. Además, no cuestiona el sistema poscolonial vigente, sino que facilita su reproducción.

El interculturalismo crítico se presenta como una tarea intelectual que invita a desarrollar una teoría crítica del reconocimiento para defender únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia, que pueden combinarse coherentemente con la política social de la igualdad, hipotetizando en cómo se debe conceptualizar el reconocimiento cultural y la igualdad social, de manera que cada uno apoye al otro, en lugar de devaluarlo (Tubino, s. f.).

El papel del promotor educativo es opuesto a aquel promotor o maestro impuesto por el Estado. Este promotor es un servidor y representante comunitario que, además de las actividades escolares, deberá desempeñar actividades colectivas, como la faena y la cooperación inter-familiar. Es importante recalcar que los promotores son elegidos por las comunidades y se adaptan a las necesidades y demandas de estas.

Una vez asumido el compromiso como promotor educativo, se adquiere una serie de derechos y obligaciones vinculadas con la comunidad, y deben rendir cuentas ante la junta del *buen gobierno* (forma organizativa del zapatismo). Esto exige estar en un constante proceso de aprendizaje autodidacta y reinención para responder a las demandas que reclama una *educación*

verdadera, que libere a sus pueblos y despierte la conciencia para descubrir las desigualdades formadas por ricos y pobres (Baronnet, 2011). En la construcción de una conciencia sociohistórica formada de manera colectiva, las y los zapatistas encuentran una forma de descolonizar su conocimiento, pues hace cuestionar su realidad y reconocer la existencia de una estructura social que los oprime, pero, al mismo tiempo, abre las posibilidades de ver que tienen la capacidad de transformar su realidad.

Las características del promotor educativo están apegadas a la enseñanza surgida del *mandar obedeciendo*. Esto permite vigilar que el educador tome en cuenta los conocimientos culturales y tenga nociones del civismo zapatista y nacional. Por lo tanto, la enseñanza debe estar apegada a la cultura regional, los problemas cotidianos y la consideración de la utilidad práctica de los contenidos escolares en las prácticas culturales de esta autonomía. Se trata de un ejercicio descolonizante que desestabiliza las lógicas neoliberales en la educación, ya que, al buscar su emancipación, están liberándose de las cadenas que los oprimen, ignoran y eliminan (Mora, 2011).

Esta tarea resulta complicada para muchos; por ello, en ocasiones desertan del cargo, ya que, como se mencionó, deben cumplir con las actividades comunitarias y escolares. Además, en la práctica pedagógica, la escasez de materiales didácticos se presenta como un reto para que los alumnos obtengan los aprendizajes de manera pragmática, por lo que el promotor educativo debe buscar soluciones creativas, atractivas y novedosas.

Los promotores cuentan con una precaria formación pedagógica del modelo zapatista,

pues exige otras formas pedagógicas. También, si se toma en consideración que la mayoría de ellos se formaron en instituciones del Estado con un enfoque educativo bilingüe construido por el mismo, les resulta más difícil crear nuevas formas de ser/hacer pedagogía. Sin embargo, a pesar de reconocer sus deficiencias pedagógicas, siguen desaprendiendo y reaprendiendo para poder revolucionar el conocimiento y democratizarlo (Mora, 2011). Esto lo hacen a través de visibilizar otras formas de conocimiento e, incluso, de crear ciencia desde el trabajo colectivo y una realidad social diversa.

Parte del modelo educativo autónomo consiste en la cooperación y retroalimentación de la comunidad en la que están involucrados los alumnos y padres de familia. El objetivo de la cooperación de la comunidad en la educación de sus pueblos es para que los promotores puedan consultar qué ámbitos deben fortalecer, mejorar o cambiar; aceptando toda la ayuda posible y puedan resolver conflictos pedagógicos. Entonces, la educación es cuidada y construida en colectivo, permitiendo dar calidad educativa desde la perspectiva zapatista. Esto manifiesta el aforismo metafórico de la educación que Baronet (2011) documentó de la voz de un comunero zapatista de la siguiente manera: "La educación es como una matita de maíz, si no la cuidas se muere" (p. 224).

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados del análisis y reflexión sobre la investigación teórica basada en las categorías descritas y el propósito de este trabajo, se interpreta lo siguiente.

La colonialidad y sus vertientes: colonización del conocimiento

- Sobre la base teórica abordada acerca del fenómeno de la colonialidad y una de sus vertientes llamada colonización del conocimiento, se menciona que surge como fuerza colonial subjetiva, instalándose sobre otras racionalidades, a las cuales desplaza. Esta se objetiviza por medio de acciones específicas de los pueblos colonizados, como la autodestrucción cultural. La colonialidad, siendo una construcción mental que se ha impregnado en las psiques, puede percibirse de manera peyorativa, como una herencia de los colonizadores, que ha logrado, a lo largo del tiempo, avanzar en la aculturación de los pueblos originarios.
- La colonialidad sobrevive a la colonización, pues se reproduce de diferentes formas en todos los ámbitos de la vida, como la lengua, los conocimientos distribuidos, los estereotipos que persiguen formas de ser y vivir; en el horizonte que se tiene para alcanzar el 'progreso' y la modernidad estimulada por los medios de comunicación, las instituciones educativas, signos y representaciones sociales, etc. También logra sobrevivir a la resistencia presentada por algunos grupos sociales y refuerza su poder tras el dominio económico que tiene sobre los pueblos colonizados.
- La lengua es parte esencial para la transmisión de otras cosmovisiones. A través de ella se logran efectivamente nuevas formas de colonización, sobre todo la del

conocimiento. Lengua y sociedad están estrechamente unidas. En el proceso de la colonización del conocimiento, el desplazamiento lingüístico tiene un papel importante cuando la nueva lengua se interna para describir, desde la conceptualización del colonizador, la realidad del colonizado. Se instala sobre otros conocimientos, con el fin de crear un conocimiento universalista eurooccidental.

Colonialidad y Estado: la institución educativa y el desplazamiento epistemológico

- El Estado reproduce y mantiene viva la colonialidad. Este es responsable de la distribución de esos conocimientos y no abrir posibilidades u opciones de descentralización de la educación, para que cada pueblo tenga la oportunidad de realizarse y formarse bajo sus propias normas culturales, definiendo los conocimientos más valiosos para la subsistencia de sus pueblos.
- La exclusión de otros saberes dentro del currículum oficial muestra a un Estado ciego a la diferencia (Taylor, 1993), escondiéndose tras el discurso de una nación democrática, en la que uno de sus principios es la igualdad; ignora la diferencia y distribuye el conocimiento de manera homogénea (no es así con la distribución económica u otros derechos).
- El desplazamiento epistemológico implica la destrucción de la diversidad cultural y, por lo tanto, de conocimientos y saberes construidos a lo largo del tiempo de

acuerdo con la temporalidad y el espacio geográfico. Se concluye que estos conocimientos comúnmente van en contra de la lógica eurooccidental moderna y atentan a su desarrollo e intereses; los cuales, dicho sea de paso, son fundadores del sistema económico actual (capitalismo).

La lucha por la autonomía educativa de los pueblos zapatistas como forma de descolonización del conocimiento y resistencia

- Los pueblos zapatistas de Chiapas han tomado conciencia de las causas que los oprimen e intentan dejarlos en estado de indefensión. Lograron percatarse de la existencia de una estructura social y económica mundial, readaptada por el Estado mexicano, que recae directamente sobre sus pueblos y territorios.
- En la actualidad, la colonización del conocimiento se genera desde el Estado. Esta se ha estructurado y gestionado a través de un pensamiento eurooccidental que ha terminado por ser parte del declive de la existencia de las culturas originarias de México. Los pueblos zapatistas se han levantado en armas contra la opresión del Estado, experimentando en carne viva la violencia sistemática, incluso en la institución escolar que, del mismo modo, intentó una homogeneización cultural.
- La autonomía educativa por la que luchan los pueblos zapatistas se pretende lograr por medio de pedagogías alternativas, pues a través de la implementación de ciertas prácticas educativas diferentes a las utilizadas por el Estado, pueden lograr sus cometidos para la emancipación de sus comunidades.
- Las pedagogías alternativas han surgido como protesta social contra el conocimiento universalista y las formas clásicas de transmitirlo. La lucha es en favor de una forma de hacer escuela que enseñe a pensar, cuestionar y construya una conciencia sobre la realidad social. A partir de ella, los pueblos oprimidos por el sistema podrán ser capaces de cambiar su realidad, siempre en comunidad.
- Como forma alternativa de aprendizaje, se prioriza, ante todo, el ejercicio de la comunalidad, debido a que el sistema educativo preponderante educa en la individualidad y separa sociedades. El aprendizaje colectivo se reconoce como una forma de potenciar el saber y la inteligencia para aprender y tomar decisiones. Siguiendo la lógica de la *Pedagogía del oprimido*, propuesta por Paulo Freire (2005): “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, sino que, los hombres se liberan en comunión” (p. 37).
- La escuela también puede funcionar como contrapoder cuando se le da un enfoque crítico. Bajo la concientización de la realidad de cada grupo, y al conocer su historia, se puede reflexionar sobre ella y avanzar a la transformación. La escuela zapatista nace como resistencia a la violencia sistemática que viven sus pueblos. La propuesta de una pedagogía alternativa surge como forma de descolonización del conocimiento y del ser, al implementar

maneras diferentes de hacer política, pedagogía y sociedad.

A partir de las preguntas de investigación planteadas, así como de llevar a cabo su construcción, apoyándose de la hermenéutica profunda de Thompson (2002), se ha llegado al objetivo de la investigación. Esta consistió en la reflexión y comprensión de la lucha zapatista por la autonomía educativa como forma de resistencia contra la violencia sistemática en sus pueblos, en este caso, desde la institución escolar.

La autonomía educativa que los pueblos zapatistas han comenzado a construir es un rechazo a la educación homogénea y hegemónica que imparte el Estado; es un llamado a una verdadera inclusión social; se pide respeto a la igualdad en dignidad humana y el reconocimiento de las diferencias sociales y culturales en el país. Los pueblos originarios claman por justicia social y epistemológica, a través de prácticas educativas alternativas para resistir ante la destrucción de sus saberes y seres.

La relevancia de construir pedagogías alternativas puede conducir a nuevas formas de hacer escuela, que conlleven a ampliar el horizonte para mirar de otro modo a la institución escolar, reflexionar sobre el quehacer docente y las formas de enseñanza-aprendizaje, así como descubrir que otros mundos sociales y culturales existen, para enriquecer aún más los conocimientos sobre uno mismo y el mundo. Además, se evita sobreponer un conocimiento sobre otro; más bien, darle la misma importancia.

Tomar conciencia implica reconocer que existe un sistema opresor que excluye y, al mismo tiempo, incluye (a su beneficio) a los

grupos más vulnerados socialmente, tanto en el discurso como en la acción. Por ello, la búsqueda y aceptación de pedagogías alternativas invita a reflexionar sobre la realidad y su estructura. Por lo tanto, comprenderla contribuye a modificarla y construir una sociedad más justa, que prometa la conservación de la vida humana, equilibrada y respetuosa con los seres humanos y la Madre Tierra.

Haciendo alusión al título de este texto, y retomando la voz del comunero zapatista recuperada por Baronnet (2011), podría decirse que la educación debe ser cuidada, deconstruida y repensada, debido a que los contextos sociales, cosmovisiones, conocimientos y, por lo tanto, los sujetos son diversos. Por esta razón, es necesario retomar aquellos saberes que han sido inferiorizados y desvalorizados, para que, de este modo, se repense la actual forma de hacer escuela. Se hace una especial invitación a aquellas personas dedicadas al campo educativo, con la finalidad de que cuiden su *matita de maíz* y se construya una educación “donde quepan muchos mundos” (Enlace Zapatista, 1996) y estos no mueran, al contrario, se transforme a favor de una sociedad más justa y a su paso vaya cultivando más y más matitas de maíz. ♦

Agradecimientos

Agradecemos a Daniel Catarino Vega por su amable y valioso apoyo para la revisión de este escrito, asimismo, a Javier Virgen Padilla por su invaluable colaboración en la traducción de los apartados en inglés.

Referencias

- Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal. En B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 195-235). México: Universidad Autónoma de México.
- Bartra, A. (2019). *Los herederos de Zapata. Movimientos campesinos posrevolucionarios en México 1920-1980*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de junio de 2018). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*. México: Autor. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Cedillo-Cedillo, A. (2012). Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, X(2), 15-34. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272012000200002
- Comandancia General del EZLN. (1993). Primera Declaración de la Selva Lacandona [Mensaje en un blog]. *Enlace Zapatista*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Secretaría de Gobernación. (28 de enero de 1992). DECRETO por el que se reforma el Artículo 4.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. México: Autor. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_121_28ene92_ima.pdf
- De Sousa-Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra epistemicidio*. España: Morata.
- Enlace Zapatista. (1 de enero de 1996). Cuarta Declaración de la Selva Lacandona [Mensaje en un blog]. *Enlace Zapatista*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Esposito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. España: Akal.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- González-Apodaca, E. (2017). El campo político de la Educación Superior Intercultural en México. *Opúblico e oprivado*, 15(30), 107-127. Recuperado de <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicooprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=2636&path%5B%5D=2393>
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: Aique. Recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (21 de julio de 2019). Cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, asignatura pendiente del Gobierno de México: Regino Montes. *Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/cumplimiento-de-los-acuerdos-de-san-andres-asignatura-pendiente-del-gobierno-de-mexico-regino-montes-209743?idiom=es>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21(2 y 3), 240-270. doi: 10.1080/09502380601162548
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 33(número especial), 250-261. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea21.pdf>
- Mato, D. (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Revista Alteridades*, 18(35), 101-116. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alter/article/view/215/214>

- Mora, M. (2011). Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. En B. Baronet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas "muy otras" zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 79-111). México: Universidad Autónoma de México.
- Navia, C., Salinas, G., y Czarny, G. (2020). Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Revista Movimiento*, 7(13), pp. 192-218. doi: 10.22409/mov.v7i13.40814
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Perú: Autor.
- Pérez, M. L. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En L. Valladares, M. L. Pérez Ruiz y M. Zárate (Eds.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288). México: Universidad Autónoma de México.
- Prada, F., y López, L. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. López. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 427-454). Bolivia: FUNPROEIB-Andes y Plural.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ramiro, J., y Wiliam, D. (2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Revista Economía y Desarrollo*, 1(1), 65-77. Recuperado de <https://kardauni08.files.wordpress.com/2010/09/globalizacic3b3n-sus-efectos-y-bondades.pdf>
- Stahler-Sholk, R. (2011). Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. En B. Baronet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas "muy otras" zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. (pp. 409-445). México: Universidad Autónoma de México.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*. México: Debolsillo. Recuperado de https://www.academia.edu/38094999/Descolonizar_la_mente_La_pol%C3%ADtica_ling%C3%BC%C3%ADstica_de_la_literatura_africana_Ngugi_wa_Thiongo_pdf
- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/05/thompson_john_b_ideologia_y_cultura_moderna_teor%C3%ADstica_de_la_literatura_africana_Ngugi_wa_Thiongo_pdf
- Tubino, F. (s. f.). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Perú: Red PUCP. Recuperado de https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Universidad Diego Portales. (18 de marzo de 2019). Günther Dietz: Interculturalidad y diversidad cultural como recurso educativo. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YZx745s6lWk>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. México: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zolla, C., y Zolla, M. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>