

Te´melel p´ijubtesel: una propuesta pedagógica de resistencia, memoria y decolonialidad

Te´melel p´ijubtesel: uma proposta pedagógica para resistênciã, memóriã e decolonialidade.

Te´melel p´ijubtesel: a pedagogical proposal for resistance, memory and decoloniality

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
10 Septiembre 2023

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2023

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Noviembre 2023

Angélica Rico-Montoya

Universidad Rosario Castellanos

Laboratorio en Interculturalidad-Centro de Investigación y Posgrado

Ciudad de México/ México

angelmayuk2001@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4743-2615>

Resumen

La educación y la formación política de las familias zapatistas se han convertido en pilares de la autonomía y de la lucha frente a la contrainsurgencia. A través de la revisión del Proyecto de Educación Verdadera denominado en *tseltal Te´melel p´ijubtesel* y el proceso político/pedagógico/decolonial del movimiento rebelde, se analizan los principios filosóficos y educativos del zapatismo, los retos, las estrategias escolares y su apropiación en el aula. El fin es comprender las transformaciones que han sufrido las comunidades, los roles de género y las relaciones intergeneracionales a raíz de la participación de las adolescencias y juventudes en cargos comunitarios como promotores y promotoras de educación y salud incentivando el conocimiento académico y organizativo en sus comunidades.

Palabras clave: Resistencia, Educación autónoma, Género, Infancias y juventudes, Contrainsurgencia.

Resumo

A educação e a formação política das famílias zapatistas se tornaram pilares da autonomia e da luta contra a contrainsurgência. Por meio da revisão do Projeto Educação Verdadeira, denominado em *Tseltal Te´melel p´ijubtesel*, e do processo político/pedagógico/decolonial do movimento rebelde, são analisados os princípios filosóficos e educacionais do zapatismo, os desafios, as estratégias escolares e sua apropriação em sala de aula. O objetivo é entender

Referencia para citar este artículo: Rico-Montoya, A. (2024). Te´melel p´ijubtesel: una propuesta pedagógica de resistencia, memoria y decolonialidad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (1), 76-97.

as transformações que as comunidades, os papéis de gênero e as relações intergeracionais sofreram como resultado da participação de adolescentes e jovens em posições comunitárias como promotores de educação e saúde, incentivando o conhecimento acadêmico e organizacional em suas comunidades.

Palavras-chave: Resistência, Educação autônoma, Gênero, Crianças e jovens, Contrainsurgência.

Abstract

The education and political formation of Zapatista families have become pillars of autonomy and of the struggle against counterinsurgency. Through the revision of the True Education Project called in Tzeltal Te'me'el p'ijubtesel and the political/pedagogical/ decolonial process of the rebel movement, the philosophical and educational principles of Zapatismo, the challenges, the school strategies and their appropriation in the classroom are analysed. The aim is to understand the transformations that communities, gender roles and intergenerational relations have undergone as a result of the participation of adolescents and young people in community positions as promoters of education and health, encouraging academic and organisational knowledge in their communities.

Key words: Resistance, Autonomous education, Gender, Children and youth, Counterinsurgency.

INTRODUCCIÓN

En movilizaciones indígenas como la impulsada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de Chiapas, en las que más que individuos se organizan familias, las esferas de lo público y lo privado se trastocan, el hogar puede ser un espacio de quehacer político, mientras el espacio público se transforma en un espacio de memoria, socialización y formación ética-pedagógica intergeneracional.

La participación de las familias, la cultura y cosmovisión indígena configuraron al Movimiento político militar desde sus inicios en la década de los 70, iniciativa de jóvenes urbanos que venían huyendo de la represión estudiantil y obrera. A diferencia de las guerrillas convencionales que luchaban por la toma del poder y los modos de producción a través de organizaciones jerárquicas y verticales, los principios de reciprocidad, comunalidad y la racionalidad indígena, promovían la horizontalidad, los procesos de asamblearismo y consenso, así como una perspectiva colectiva del poder: “todos tenemos poder, sólo que no sabemos cómo usarlo, ni compartirlo con los demás” (Rico, 1997), de ahí la importancia de la educación y formación no sólo de insurgentes y milicianos, sino de las bases de apoyo zapatista conformadas mayoritariamente por familias (mujeres, niños, jóvenes y adultos mayores), bajo el principio del *mandar-obedeciendo* para la construcción de la autonomía política, social, cultural y la emancipación de sus pueblos.

La educación y formación política de los militantes zapatistas, al igual que para muchos otros movimientos indígenas¹ y campesinos de Latinoamérica, se ha convertido en uno de sus ejes programáticos de lucha. Estos movimientos político-pedagógicos no sólo intentan reivindicar su lengua y cultura, sino que buscan la decolonización del saber, del ser y del poder reivindicando sus epistemologías y quehacer político.

La educación y formación zapatista es una noción acuñada en este trabajo para describir el proceso político pedagógico e histórico a través del cual los y las zapatistas construyen su autonomía política, social y educativa. Dicho proceso no inició, como puede suponerse, con la construcción de cientos de “escuelas autónomas” en el territorio zapatista entre los años 2000 y 2010, sino con el proceso de concientización que han experimentado los militantes rebeldes y las bases de apoyo en las últimas cuatro décadas (1983-2023) como instrumento para liberarse de la opresión y colonización de la que eran objeto sus pueblos.

La educación y formación zapatista se analiza en el presente artículo en dos dimensiones: por un lado, como ámbito estratégico para fortalecer el proyecto autonómico y la resistencia-rebelde frente a la contra-insurgencia y la violencia de Estado (y paraestatal), y por el otro, como un espacio de formación de sujetos políticos (Zemelman, 1992) y autónomos, quienes además de interpelar al poder, contribuyen a mejorar las condiciones de vida de sus familias, “encuentran su propia manera de estar en el mundo y de intervenir en él” (Freire, 2003).

¹ El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) en Argentina, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y su apuesta por una educación autónoma indígena en Colombia, así como los movimientos indígenas de Bolivia y Perú.

LA EDUCACIÓN Y LAS EPISTEMOLOGÍAS INDÍGENAS COMO ESPACIO DE DISPUTA DECOLONIAL

Durante varios siglos, la función principal de la escuela en México ha sido la de homogenizar culturalmente a la población indígena para consolidar el Estado-Nación, así como crear las condiciones para el desarrollo del sistema capitalista de producción. Dicho proceso de homogenización “no consistía en la convergencia de distintas culturas y modos sino en la acción de un sector dominante de la sociedad, que desde el poder buscaba imponer su forma de vida sobre los demás” (Villoro, 1999: 26).

Aculturar lo indígena se hizo indispensable para forjar una identidad nacional, “educarlos como a los blancos, que olvidaran su idioma, su religión, su propiedad comunal, [...] que adoptaran la cultura del criollo, porque sólo de este modo, se facilitaría la fusión racial en la que tarde o temprano los indígenas serían diluidos” (Basave, 1992: 27). Es en ese contexto que la escuela se configura como un instrumento colonizador y una práctica discursiva, que hasta hoy afianza una concepción de mundo eurocéntrico, racista y clasista. La escuela se convirtió entonces en un instrumento de poder, “donde se valida cierta perspectiva de mundo, de lo que es considerado o no conocimiento, de lo culturalmente admisible, la educación es lo que la estructura dominante considera necesario para mantener el sentido de su propia sobrevivencia” (Medina, 2016, p. 79).

Es por este motivo que desde la lucha política y la defensa del territorio de los pueblos indígenas emergen concepciones educativas y pedagógicas alternativas “que se gestan desde y para, la niñez/juventud indígena que ponen en cuestionamiento el modelo de escuela tradicional [...] haciendo explícito el sentido económico y político que hay detrás de éste” (Amador, 2012: 18). A través de la educación autónoma, los y las zapatistas, al igual que en otros movimientos sociales de Latinoamérica, cuestionan y reconfiguran el papel de la educación, del educador y del educando, en la búsqueda por la “soberanía educativa”.

Movimientos como el zapatista, con su revisión histórica del colonialismo desde los actores (criollos, mestizos, indígenas o afroamericanos), como sus equivalentes en África y Asia, son lugares epistémicos donde surge un paradigma otro. Estos lugares (de historia, de memoria, de dolor, de lenguas y saberes diversos) ya no son lugares de estudio, sino lugares de pensamiento (Mignolo, 2003: 22).

La *educación y formación zapatista* es un proceso político pedagógico e histórico que como ya se dijo, no inició con la construcción de escuelas autónomas en la década del 2000, sino con el proceso de concientización que han ido experimentando los militantes rebeldes en las últimas cuatro décadas. En el momento que cientos de familias indígenas de los Altos y la Selva Lacandona decidieron salir de las fincas, poblar la selva y conformar el EZLN como un ejército de autodefensa, la educación y formación zapatista se constituyó como

un instrumento para liberarse de la opresión y colonización de la que eran objeto.

La lucha revolucionaria por transformar las condiciones de violencia e injusticia en la que sobrevivían las familias zapatistas tuvo que ir acompañada de un proceso de concientización y práctica educativa. Dicho proceso autocrítico permitió al oprimido pensarse y repensar su mundo. La conformación subjetiva de los oprimidos en antagonistas, comenzó a configurar una pedagogía de la liberación, “el oprimido tiene la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implica tener una ética humana en y con el mundo” (Freire, citado en Walsh, 2011: 30).

Los movimientos políticos inevitablemente producen movimientos teóricos que les permiten reflexionar, entender y comprender “qué es y qué sigue haciendo las vidas que vivimos y las sociedades que vivimos profundamente antihumanas” (Hall, 1992: 1992), así como protagonizar procesos de aprendizaje-enseñanza diferentes. Los proyectos educativos, políticos y culturales generados y promovidos al interior de los movimientos, en el fondo buscan propiciar procesos de emancipación social (Amador, 2005). Dicha emancipación significa un cambio en las relaciones sociales de subordinación, una reconfiguración de nuevas maneras de saber, ser, vivir, sentir, hacer y organizarse.

Estos proyectos están orientados a la construcción de relaciones equitativas, a nuevas formas de participación política y social en la toma de decisiones, a potencializar la capacidad de actuar, de saber y de reacción de los sujetos, en una palabra, de contribuir para la construcción de relaciones sociales más democráticas (Amador, 2005: 5).

El proceso político pedagógico zapatista que busca la emancipación de sus comunidades conlleva en sí mismo un proyecto político colectivo que incide en la subjetividad rebelde, tal como lo expresa González-Casanova (2011):

Combinan sus conocimientos con los de los pueblos, no dan cabida a la menor concesión en lo que a la autonomía y la dignidad se refiere. Miran con la visión de los vencedores. La forma misma en que cultivan la práctica de las utopías, y de las políticas emancipadoras, es prueba de su conciencia de que otra política es necesaria (p. 15).

La educación y formación zapatista, incide en las subjetividades que se articulan al interior de la identidad rebelde, así como en los procesos de subjetivación que vivencian los militantes a partir de su participación política, experiencias de violencia y prácticas culturales-tradicionales.

A través de la revisión documental de los principios filosóficos educativos rebeldes, de mi experiencia de investigación colaborativa

como capacitadora de Educación Verdadera y las narrativas de los promotores de educación, se hace una revisión analítica al proyecto de *Educación Verdadera* del Municipio Ricardo Flores Magón, los elementos que lo componen y las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula para el trabajo con las infancias.

ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN ZAPATISTA: UN PROCESO REFLEXIVO, DE RESISTENCIA Y DISPUTA POLÍTICA

Cuando se hicieron públicos los 38 Municipios Autónomos (diciembre de 1994), una de las primeras medidas que tomaron los insurgentes rebeldes, fue impedir la entrada de los maestros oficiales de educación básica en la zona hasta que se definiera un plan integral aprobado por las comunidades, de acuerdo con las necesidades y cultura indígena (Rico, 1997). Dicha actitud sólo es comprensible si entendemos que la educación para los pueblos indígenas ha sido utilizada como un instrumento de dominación y aculturación.

Casi 10 años después del levantamiento, se empezaron a organizar proyectos de educación autónoma en todas las regiones zapatistas. La implementación de estos proyectos no sólo requería de un arduo trabajo logístico para la construcción de escuelas y formación de promotores y promotoras, sino que planteaba retos sin precedentes para la organización rebelde, así como trabajo político y de reflexión educativa para las familias. El primer objetivo fue transformar la idea de que la educación sólo podía ser proporcionada por el Estado, situación que planteaba en sí, un rompimiento epistémico.

La decisión de retirar a los niños de las escuelas oficiales y “ponerlos en resistencia” resultaba impensable para muchas familias que vivían en ejidos grandes, sin embargo, para las familias zapatistas que vivían en rancherías y comunidades pequeñas, carentes de escuelas, representaba la oportunidad para que sus hijos pudieran acceder a la educación por primera vez. Además de la propuesta política y educativa, la discriminación, los castigos crueles, los insultos y burlas que recibían niños y niñas por parte del profesorado mestizo, por hablar su lengua, ser indígena y además zapatistas, contribuyeron a que los padres de familia tomaran la decisión de abandonar la escuela oficial y construir su propio proyecto educativo.

El documento de *Te´melel p´ijubtesel* (Educación Verdadera) del Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón (MAR-RFM), fue discutido, elaborado y escrito primeramente en *tseltal* y *ch´ol* por las autoridades y comités de educación de las tres regiones del Municipio en el 2001, para posteriormente traducirlo al español con la finalidad de que los docentes-colaboradores, denominados por ellos “capacitadores”, pudieran leerlo.

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 [...] Así la escuela debe ser nuestra guía de enseñanza para mejorar nuestras vidas y el salón un espacio donde la comunidad puede compartir sus ideas (Proyecto E.V., MAR-RFM, 2001).

La decisión de escribir dicho proyecto de educación por parte de las autoridades del Municipio se debió, en gran medida, a que el primer grupo de capacitadores externos, académicos y maestros pro zapatistas, no sólo cuestionaban la perspectiva política de la educación rebelde, sino que algunas de sus actitudes y prácticas pedagógicas afectaban la dignidad de los promotores y promotoras, quienes recibían un trato que los infantilizaba pues no sólo se les regañaba injustamente, sino que se les ponían cinta adhesiva en la boca cuando algunos promotores intentaba traducir al *tseltal* o *ch´ol* las clases impartidas en español por parte del docente:

A Luis la maestra de matemáticas le puso una cinta en la boca para que no la interrumpiera. El compa sólo quería traducir la clase a los demás promotores que no muy entendíamos la castilla. Ese máskin quedó como prueba cuando se acusó a la profesora con las autoridades. Muy maestra de la UNAM, pero no muy nos respetaba (Ana María promotora de educación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Muchos de los proyectos de educación autónoma en la zona zapatista son apoyados por colectivos de universitarios, profesores y académicos, sin embargo, aunque son expertos en el ámbito educativo, no todos están dispuestos a ser parte de un proyecto político-pedagógico emancipatorio, que además les exigía un alto nivel de autocritica, decolonizar el pensamiento, las formas de enseñanza y las actitudes propias de occidente con respecto a la cultura indígena.

Pedirle a este grupo de “intelectuales solidarios” que ya no regresaran si no estaban dispuestos a cambiar sus formas, implicó para las autoridades problemas serios al interior de la Organización, incluso con el S.I. Marcos, generados por las quejas de estos investigadores, quienes, en la Ciudad de México, eran considerados elite entre los simpatizantes zapatistas, al ser parte de la cúpula del Frente Zapatista de Liberación Nacional (2001).

Otro maestro, nos gritaba: “ya dejen de comer, véngase a la clase pozoleros”. O decían que Jesús, el Dios, no había caminado por estas tierras de Chiapas. A ver, comprueben científicamente que Dios existe [...] Nosotros nomás callados, qué le contestamos, si es el maestro, si es compañero (Ana María, promotora de educación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Aunque la expresión de *pozoleros* era utilizada por el maestro de forma coloquial, por la costumbre de los jóvenes indígenas de la selva de tomar diariamente *pozol*, una bebida hecha con maíz molido, esta expresión para los y las promotoras era considerada una ofensa, al ser la palabra que utilizaban los soldados federales para nombrar

peyorativamente a los insurgentes zapatistas en Ocosingo durante el levantamiento armado en 1994; muchos de esos insurgentes, eran los padres, hermanos mayores y familiares de los promotores de educación.

Para los y las zapatistas de los Municipios Autónomos, salvaguardar su dignidad ha representado en sí, un reto colectivo y un ejercicio decolonial, no sólo frente al ejército, sino también frente a los grupos solidarios, religiosos, políticos, muchos estudiantes y activistas que llegaban con ideas mesiánicas, similares a los misioneros del siglo XVI, bajo la premisa de "llevar la luz": dirigir al movimiento rebelde, enseñarles a hacer política, promover el feminismo hegemónico de corte liberal... en fin, nuevas formas pseudo revolucionarias y colonizadoras del saber.

Aceptar ser parte del segundo grupo de capacitadores de Educación Verdadera del Municipio, implicó para nosotros lidiar con la experiencia y desconfianza que había generado el primer grupo de docentes entre los promotores y las autoridades. Aunque existía un agradecimiento implícito de parte de los y las zapatistas hacia todos los colectivos e individuos que apoyaban su proceso autonómico, la experiencia de discriminación y colonización del saber y del poder de la que habían sido objeto histórica y sistemáticamente los pueblos indígenas, los orillaba a mantenerse a la defensiva, una "muy amable defensiva", pero sobre todo, a no permitir nuevas formas de dominación en sus territorios liberados, aunque éstas vinieran de parte de los "grupos solidarios".

En este sentido, es entendible que fueran exhaustivos tanto el proceso de revisión como la planeación de los ejes temáticos, las áreas de conocimiento y las clases. Se tenía que debatir ampliamente con las autoridades políticas, los comités de educación y una comisión de promotores/as, las orientaciones ideológicas y pedagógicas de los contenidos propuestos, así como generar un clima de respeto y resarcir la confianza de los promotores/as hacia los externos.

Los temas propuestos por jóvenes historiadores, lingüistas, biólogos, matemáticos, periodistas, politólogos y hasta filósofos para conformar los planes de estudios de las capacitaciones de cada eje temático², eran cuestionados, rechazados, apropiados y resignificados por las autoridades municipales y los comités regionales. Finalmente, éstos eran reconfigurados colectiva e interculturalmente en las capacitaciones.

Las autoridades municipales asistían periódicamente a las clases para observar las estrategias pedagógicas con las que se impartían los contenidos, se analizaban las demandas-ejes y la forma en que se entablaba la comunicación con los y las promotoras, se evaluaba continuamente el proceso.

El equipo de capacitadores y asesores externos no eran invitados a introducir el conocimiento de tipo occidental en los pueblos indígenas en resistencia, sino a "desaprender lo aprendido" y ejercitar el papel del promotor de Educación Verdadera, el *snoptel-*

² Los ejes temáticos de esta educación eran las 11 demandas zapatistas como se explica más adelante.

wanej, quien enseña-aprendiendo. “En la medida que la educación no es unidireccional, el educador sabe y los educandos no, sino que es bidireccional entre educadores, que al mismo tiempo son educandos y educados” (Lenkersdorf, 2002, p. 64).

TE´MELEL P´IJUBTESEL, UNA APUESTA EPISTEMOLÓGICA Y PEDAGÓGICA LIBERADORA

Dada su experiencia organizativa decolonizadora, autoridades del Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón (MAR_RFM) y los Comités educativos se dieron cuenta que la educación no podía venir de fuera, sino emerger de las comunidades y desde las demandas de su movimiento, así nació el documento *Te´melel p´ijubtesel* (Educación Verdadera), considerando su cosmovisión, sus prácticas comunitarias y organizativas políticas. Cabe señalar que el adjetivo *te´melel* (verdadero) no significa que crean que su educación sea la única auténtica, sino que, siguiendo la concepción *maya* en torno a lo *verdadero*, la educación debería cumplir cabalmente con la función para la que fue creada.

En tsotsil la lengua es nombrada bats´il k´op (palabra verdadera) [...] Los hablantes de estas lenguas son gente que sabe hablar, porque escuchan [...] La palabra que hablamos en cuanto a categoría histórica, nos compromete a cumplir con la vocación de lo que se nombra (Lomelí, 2009, p.133).

La apropiación de la palabra no sólo contempla el acceso y manejo del código alfabético, sino el uso de la palabra misma para apropiarse y nombrar el mundo, de construirse y afirmarse como sujeto. Si bien la palabra verdadera para los *tseñtales*, *tsotsiles* y *ch´oles* zapatistas, remite a ser congruente con la realidad, también muestra el carácter *nosótrico* de su lengua (Lenkersdorf, 2002), su visión del mundo y de cómo debería ser la educación para las nuevas generaciones. El aprendizaje situado parte de lo comunitario y lo propio para encarar los desafíos de la enseñanza de contenidos ajenos al contexto inmediato.

Debemos tomar como raíces nuestra cultura indígena y como tronco nuestra lucha para construir una vida digna para nuestros futuros [...] La educación del pueblo indígena debe estar en el camino de resolver nuestras necesidades y las demandas zapatistas (Proyecto E.V., MAR-RFM, 2001).

Este tipo de educación no podría ser posible sin la decisión radical de las comunidades de construir y fortalecer los espacios de autonomía política. La ruptura del zapatismo con el orden institucional representó la oportunidad de reorientar no solo los procesos sociales y escolares; en la Educación Verdadera se decidió tomar como ejes problemáticos las once demandas básicas zapatistas: tierra, techo, salud, educación, alimentación, trabajo, libertad, democracia (autonomía), justicia y paz (EZLN, 1994), así como cuatro áreas

de conocimiento (Lenguas, Vida y medio ambiente, Historias y Matemáticas) que permitieran acceder a la comprensión de los problemas y su solución de forma integral. Además, se construyeron dos espacios pedagógicos: el "Diálogo y recuperación de saberes" al principio de cada demanda, a través de estrategias lúdicas y de reflexión colectiva y una "Plenaria de resolución de problemáticas reales" al final de la capacitación donde se integraban los saberes de las comunidades con los contenidos vistos durante las asignaturas.

El "Diálogo y recuperación de saberes", al principio de cada capacitación y eje temático, fue un espacio pedagógico y lúdico, para que los propios promotores y promotoras reconocieran la sabiduría de sus pueblos, los conocimientos y cosmovisiones transmitidas de generación en generación y las formas en que desde el espacio local comunitario se intenta dar solución a cada una de las problemáticas de las comunidades. Este espacio permitía conocer los saberes de los promotores, su cultura, tradiciones y conocimientos por lo que permitía ubicar las necesidades conceptuales y pedagógicas que deberían abordarse durante las clases de asignatura.

Al finalizar el mes de capacitación, los y las promotoras elegían problemas de sus comunidades sobre la demanda estudiada en la capacitación, para darle solución a través de los conocimientos propios, los adquiridos y reflexionados durante las clases. El conocimiento que había sido fragmentado por las asignaturas era integrado en este proceso asambleario y posteriormente discutido en la plenaria frente a los tres grupos de promotores.

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 [...] La educación se nace con la idea de enseñarnos a resolver el problema del pueblo (Proyecto EV, MAR-RFM, 2001).

La asamblea plenaria se convertía así en la última etapa formativa mensual y en la primera evaluación del proceso educativo y de los capacitadores, sin embargo, la evaluación más importante era cuando los promotores/as regresaban a sus comunidades para reiniciar este proceso académico con sus autoridades locales, familias y niños/as rebeldes.

Tal como ocurría con los espacios pedagógicos, las áreas de conocimiento tuvieron que ser resignificadas para que fueran útiles en el proyecto de Educación Verdadera. Al igual que la noción de "lo verdadero" en estas lenguas mayas, el uso de la "s" en las áreas de conocimiento de Lenguas e Historias, implicó en sí, una estrategia decolonizadora a nivel epistémico, entendiendo que en su territorio no hay una sola lengua, cosmovisión y racionalidad, sino que, además de la castilla³, debería ser reconocido el ch'ol, el tseltal y el tsotsil, al ser las lenguas maternas de los promotores. La asignatura de Lenguas más que ser clase de español, gramática, redacción y enseñanza de la lecto-escritura, se convirtió en un espacio de reivindicación de las

³ Al español se le llama "castilla" coloquialmente en las comunidades indígenas de la selva, haciendo referencia al español antiguo que hablaban los colonizadores españoles.

lenguas; aprender la castilla es visto por los y las zapatistas como un arma de la lucha que les permite debatir en igualdad de condiciones en el ámbito político, conocer las estrategias de contrainsurgencia en contra de sus comunidades, las leyes, partidos políticos y formas de democracia del Estado.

En la Organización zapatista, la castilla ha sido utilizada para el trabajo político y organizativo entre municipios y regiones puesto que son hablantes de diferentes lenguas: mientras en el Caracol de Oventik la lengua predominante es el *tsotsil*, en la Garrucha es el *tseltal*, en Roberto Barrios es el *ch'ol*, en la Realidad es el *tojolabal* y en Morelia el *tseltal* y el *tsotsil*, siendo la frontera entre los zapatistas de los altos y la región selva.

Así como el territorio, la cultura, cosmovisión y oralidad son utilizadas por los y las zapatistas para transmitir sus conocimientos intergeneracionales y memorias. La revitalización de su lengua les permite construir conceptos indígenas que surgen de nombrar su mundo, sus procesos comunitarios, valores, filosofías y su andar como indígenas y como zapatistas; ejemplo de ellos son: *Lekil kux lejal* (el buen vivir), *Pajal yax benotik* (caminar juntos), *Bats'i k'op* (palabra verdadera) y el concepto que utilizan para nombrar al gobierno estatal y federal *Chopol aju'alil* (mal gobierno) que, cabe mencionar, es el único concepto ajeno que nombran en su lengua: nociones bélicas como contrainsurgencia, paramilitares, soldados, tanques, metralletas, pistolas, no son traducidas a sus lenguas sino que son mantenidos en la lengua que les dio origen, el español, como una forma de resistencia lingüística.

En la asignatura de las Historias se buscaba romper categóricamente con la idea del relato oficial nacional en torno a los pueblos indígenas. La historia oficial mexicana, además de negar la existencia de las luchas indígenas, se ha empeñado en enaltecer la represión del Estado, la impunidad y las pérdidas. Desde la educación básica en México, se ha enseñado que no hay alternativas posibles, nuestro destino es ser los oprimidos, los colonizados eternos, primero por España, después por el pensamiento liberal de la Ilustración y finalmente por el sistema neoliberal enarbolado por Estados Unidos. Sin embargo, los y las zapatistas al levantarse en armas en 1994 se descolocaron de esta posición abriendo un espacio de interpelación educativo y político.

Re-escribir un nuevo currículo de la enseñanza de la historia propia, implicó en sí reivindicar y movilizar las memorias colectivas de sus pueblos, la vida en la finca, la colonización de la selva y la lucha campesina-indígena por la tierra, sin olvidar los conocimientos ancestrales e incluso contrastar el tiempo lineal de occidente con el tiempo-espacio cíclico maya.

Para los indígenas mayas zapatistas, la memoria y las enseñanzas de los antepasados no son representaciones colectivas que se quedan en el pasado, sino que se buscan reactivar en el presente y en el futuro, enseñanzas como horizontes y posibilidades de transformación.

La memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestros, que con sus enseñanzas, palabras y acciones dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres –vivos y muertos, humanos y otros –con y como parte de la “Madre Tierra” [...] La memoria colectiva en este sentido es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial (Walsh, 2007: 9).

El recurso de la oralidad para transmitir la historia a las nuevas generaciones es parte fundante de la educación dentro y fuera del aula. La memoria colectiva zapatista está constituida por la revisión crítica del pasado, de la opresión, del racismo, de la violencia experimentada y de la injusticia, pero también es configurada por los relatos de resistencia, lucha y organización que son narrados, nombrados, escuchados y resignificados por el colectivo.

Al lado de la memoria, la reflexión crítica del presente, de su organización y de sus errores permite cambiar el rumbo. Bajo el entendido de que el proceso autonómico zapatista es un proyecto en construcción y que se construye caminando, el cometer errores es parte del proceso, los errores son aprendizajes que pueden resarcirse: “Sólo se equivoca quien trabaja, si no haces nada nunca te vas a equivocar, pero tampoco sirves a tu pueblo. Entre los zapatistas quien hace bien su trabajo recibe de premio más chinga” (Julio, Consejo autónomo, entrevista realizada por Rico, 2018).

Las asignaturas de Vida y medio ambiente y Matemáticas, además de aportar contenidos y reflexiones contemporáneas modernas como el cambio climático, los transgénicos, la agroindustria, los proyectos extractivistas y la bioprospección, buscó incorporar los conocimientos de la agricultura tradicional, la relación hombre-naturaleza, el uso del sistema vigesimal de los pueblos mayas que se expresa aún en los zontes para guardar el maíz, el calendario agrícola y en su lengua para nombrar sus números desde su cosmovisión (como, por ejemplo, el número 20: *jun winik* = un hombre - 20 dedos).

Las demandas zapatistas situadas desde lo local, son vistas en la Educación Verdadera como ejes problemáticos que pueden generar la reflexión crítica entre niños, niñas, padres y madres de familia desde la escuela autónoma, pero también entre las bases zapatistas en las asambleas comunitarias, municipales, regionales y en las reuniones con autoridades.

Entender que la escuela además de enseñar a leer, escribir y hacer sumas y restas debe servir para pensar, cambiar las condiciones de vida y reflexionar críticamente sobre la realidad, obliga a reconfigurar la memoria colectiva de las comunidades, pero también la subjetividad de los niños y adultos inmersos en estos procesos pedagógicos.

El primero de los ejes temáticos que se estudia al iniciar el año escolar es la demanda zapatista “Tierra”, dada la centralidad de ésta para los pueblos rebeldes a nivel productivo-económico (Matemáticas y Vida y medio ambiente), cultural (Historias), político (Lenguas) y de

sobrevivencia, implicó para los capacitadores *caxlanes* (mestizos) entender el valor, amor, respeto y cuidado que los y las zapatistas le tienen a la “Madre Tierra”. Este fue el primero y más grande reto: reconocer la cosmovisión indígena y su relación con la naturaleza para promover el diálogo intercultural y decolonial con los promotores. Para ejemplificar esta idea es interesante revisar la narrativa poética escrita por un promotor en un “Homenaje a la Madre Tierra”:

Madre Tierra vine a darte las gracias, porque muchos años me has dado mis alimentos y nunca has despreciado nuestros cultivos, que me dan la vida. A veces te lastimamos cuando necesitamos comer y lloras cuando te quemamos y cuando te quebramos. Mi “Madre Tierra” nunca nos podremos separar de ti. Me perdonas de todo lo que he hecho, te he molestado varias veces, tumbo los árboles, mato los pájaros, tiro las cuevas y muchas veces te he picado con machete o con palo. Me duele decirte esto porque has aguantado el dolor, a veces despreciamos tus riquezas. Tierra, tierra, tierra eres muy rica madre [...] Estás muy adornada de flores, te perfumas en ti misma y cuando morimos tú guardas nuestros huesos y nuestras carnes (Ignacio, promotor de la primera generación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Para los promotores/as indígenas, todos los elementos de la naturaleza, sin excepción, tienen su *chulel* (espíritu) y por lo tanto hay que cuidarlos y respetarlos, porque son parte de la Madre Tierra, y por lo tanto, parte nuestra. La demanda de tierra, además, está ligada al trabajo agrícola y la medicina tradicional, principales actividades de resistencia y sobrevivencia de los pueblos zapatistas.

Las demandas de “Salud”, “Educación” y “Justicia” han sido quizá las demandas más discutidas, estudiadas y trabajadas desde las comunidades, ya que desde tiempos ancestrales se ha practicado y reconfigurado la medicina, la educación tradicional en los hogares y diversas formas de hacer justicia comunitaria. Lograr un equilibrio entre los conocimientos indígenas y los conocimientos de Occidente resultaba ser todo un reto, que en muchas ocasiones sólo era posible mediar teniendo como objetivo común el proyecto político.

Las últimas demandas vistas en las clases eran “Democracia” y “Libertad”, dada su complejidad filosófica, pero sobre todo por su connotación liberal. La democracia representativa obviamente era interpelada por la práctica asamblearia y de consenso ejercida por los pueblos indígenas, por lo que se decidió reflexionar en torno a la Democracia participativa y la Autonomía. Por su parte, la Libertad también era fuertemente debatida por los jóvenes zapatistas al entender que, más que ser un derecho fundamental del ser humano, ha sido utilizada desde el pensamiento moderno para dar fundamento al libre comercio, las políticas liberales, el individualismo y la competencia en contraposición de los derechos colectivos y a la libre determinación de los pueblos.

La demanda de "Paz", aunque estaba en el programa, nunca se estudió durante las capacitaciones porque, como ellos mismos decían: "mientras no estén cubiertas las otras 10 demandas no se puede hablar de paz". Cabe señalar que la ausencia de enfrentamientos armados y de guerra declarada, nunca significó paz ni tranquilidad para los pueblos indígenas de la selva, ya que la represión gubernamental, los desalojos violentos, el hambre y la marginación en la que sobrevivían sus comunidades, eran parte de su existir cotidiano. La organización clandestina del EZLN y el levantamiento armado de 1994 fueron más una respuesta de autodefensa a estas condiciones de opresión que un acto violento por parte de los insurgentes. De ahí la importancia entre los zapatistas de adjetivar la demanda de paz en el ámbito político y simbólico como "paz con justicia y dignidad". Para traducir esta idea en términos occidentales, se puede recurrir a Martin Luther King, quien diferenció la "paz positiva" con justicia social, más allá de la "paz negativa" que es simplemente la ausencia de violencia física directa. Una paz negativa puede esconder la violencia estructural de fondo, mientras la paz positiva implica algo parecido al *lekil huxlejal* maya o *sumak kawsay* de los kichwas, habitantes de la región andina: el "buen vivir".

LOS JNOPTES WANEJ (PROMOTORES DE EDUCACIÓN VERDADERA) DE REGRESO A CASA

Los niños y niñas parecerían representar el último eslabón de la Educación Verdadera, sin embargo, desde una cosmovisión temporal cíclica es el primero. Desde esta perspectiva, los y las promotoras, denominados en *tseltal jnoptes wanej* (quienes enseñan aprendiendo), empezaron a ver a los niños y niñas como compañeros, sujetos activos en su proceso de aprendizaje por lo que empezaron a entablar relaciones más horizontales, fraternas y dialógicas.

La comunidad me eligió a mí como Promotora de educación y acepté [dice orgullosa]. Para mí la educación autónoma es muy importante, porque los niños son muy importantes, es la base de la organización donde estamos, son los que van terminar la lucha. Los padres la empezaron, pero los niños van hacía el futuro (Ana María, promotora de educación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Las y los *jnoptes wanej* pueden ser mandatados desde los 12 años y son elegidos en asamblea, considerando sus intereses y responsabilidades al interior de la familia y la comunidad. Igual que en cualquier cargo comunitario, ser promotor es rotativo, ya que después de algunos años, otra persona asume la responsabilidad de enseñar a los niños para que el promotor anterior empiece a aceptar cargos de mayor responsabilidad al interior de la organización. Es por este motivo que, en la Educación Verdadera, además de formar a los jóvenes en conocimientos básicos, se les debe proporcionar herramientas que contribuyan a promover y reforzar la organización tales como: hacer actas de asamblea, redactar denuncias y declaraciones, conocer

los derechos para cumplir con la justicia comunitaria y fortalecer su análisis crítico sobre la realidad.

A la fecha hay más de siete generaciones de *jnoptes wanej*, aproximadamente 200 promotores por generación, considerando que este Municipio está compuesto por 117 pueblos. La capacitación consta de dos niveles (2 años) y cursos de actualización (una vez al año). Los y las promotoras regresaban al Centro Municipal de formación para compartir y analizar cómo estaba funcionando la educación autónoma en cada una de sus comunidades a nivel pedagógico y logístico. En este espacio dialógico contaban sus problemáticas y necesidades pedagógicas, pero también muchas propuestas para trabajar con los pequeños. Una de sus mayores preocupaciones era que no contaban con el material adecuado y que los papás no tenían dinero para comprar un cuaderno o lápiz, así es que muchos promotores trataban de subsanar esta necesidad con sus propios recursos, regalándoles hojas o enseñándoles a escribir en la tierra con troncos, piedras y hojas de los árboles, bajo la idea de que la educación no puede detenerse por falta de dinero y que “el libro es la comunidad, es su historia [...] pero a cada quien le ha tocado guardar una verdad que es de todos y ya es tiempo de empezar a compartirlas de forma colectiva” (E.V., MAR-RFM, 2001).

En la Educación Verdadera se parte de la idea de que todos: niños/as, mujeres, hombres, adultos mayores, indígenas y *caxlanes*, tenemos guardado una parte del conocimiento, así que el verdadero aprendizaje-conocimiento es cuando empezamos a compartirlo, desde una noción *nosótrica* (Lenkersdorf, 2002). La inserción del nosotros en el conjunto de educadores-educandos al interior del proyecto significa una transformación del papel del maestro-promotor: “el maestro aprende de sus alumnos, cómo éste aprende de él y, en casos determinados, ambos aprenden juntos, si los problemas presentados son auténticos” (Lenkersdorf, 2002: 66).

Es así que el Centro se convirtió en un espacio de producción y circulación de saberes y relaciones interculturales e interétnicas. Aun cuando no era un espacio político público zapatista como pueden ser los “Caracoles” o las sedes de las “Juntas de Buen Gobierno”, el conflicto político militar y la propuesta pedagógica zapatista atraían a muchas personas de otros países. Llegaban personas de Italia, Francia, Grecia, el País Vasco, Austria y Estados Unidos como observadores internacionales, a participar en otros proyectos autónomos o a realizar investigaciones académicas sobre este proyecto.

Poco a poco nos fuimos haciendo compañeros, cuidándonos entre nosotros sin importar nuestra historia. Gracias a las capacitadoras de fuera, entendimos muchas cosas, nuestros derechos, que era la guerra de baja intensidad y cómo busca desmoralizarnos. También vimos cómo se portan los hombres y mujeres en otras culturas, cómo se enojan y cómo se divierten, son “muy otros” (Ana María, promotora de educación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Los *jnoptes wanej*, no son maestros sino promotores de conocimiento que buscan potenciar conocimientos propios, significativos y útiles para la vida y la lucha, saberes que van del aula al espacio comunitario. La defensa del territorio, la historia de su pueblo, la cultura indígena y su relación con la "Madre Tierra", son enseñadas con el mismo ahínco que la enseñanza de la lecto-escritura o de las matemáticas.

Los niños/as y jóvenes que se forman en la Educación Verdadera saben que tienen una responsabilidad con su pueblo, pero también que tienen el poder y el conocimiento para ser autónomos. Dicho proceso de subjetivación, a la vez de fortalecer el proyecto político zapatista, promueve la resistencia colectiva e individual frente a un sistema hegemónico global que pretende su extinción. No se hablaría de resistencia ni de rebeldía si este proceso educativo y político autónomo no fuera atacado constantemente por el Gobierno a través de estrategias de contrainsurgencia, que buscan desmoralizar y fragmentar el tejido social zapatista.

Las escuelas oficiales de la selva han sido utilizadas por el Estado como espacios de control ideológico, político y clientelar, puesto que a través de éstas se implementan una serie de estrategias políticas y proyectos compensatorios que, en un contexto político-militar, funcionan más como estrategias de guerra que como mecanismos que busquen subsanar la desigualdad y la exclusión social de las comunidades.

Además de las condiciones económicas en las que sobrevivían las familias zapatistas y el propio proyecto educativo, las primeras generaciones de promotores tuvieron que lidiar con las burlas de familias no zapatistas, de algunos maestros de las escuelas oficiales, así como sortear los ataques de la policía estatal, del ejército y los grupos paramilitares.

La construcción del Centro y la formación de promotores tenían que realizarse de manera casi clandestina; muchas de las comunidades estaban militarizadas por el ejército federal, por lo que eran revisados al salir y entrar en ellas y tenían que esconder sus cuadernos y materiales para que no se los quitaran en los puestos de revisión y control militar.

Al Manuel le rompieron sus cuadernos los soldados, se burlaron y tuvo que aguantarse. Al Artemio le quemaron la casa de su tío. En el pueblo de Pax desalojaron a los niños de su escuelita autónoma, aprovechando que su promotor estaba en la capacitación. A nosotras [las promotoras] nos acompañaban nuestros padres y escondíamos los cuadernos en las tostadas [...] Eran tiempos difíciles (Ana María, promotora de educación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Esta difícil situación, generó que se buscarán alternativas para que los promotores pudieran llegar a la capacitación: organizarse por pueblos para llegar en grupo a las capacitaciones, caminar por la

montaña a través de las veredas para no atravesar por las carreteras y los retenes, salir 2 o 3 días antes de que empezara la capacitación, entre otras.

La alimentación de los promotores era asumida por los pueblos: las autoridades autónomas y las familias de los promotores eran quienes les enviaban tostadas, frijol, arroz, sopa; a veces las comunidades cercanas al centro llevaban algunas frutas y verduras extras. Algunos promotores/as se organizaban para pescar *masan* (camarón) o *chay* (pescado) en el río de la comunidad o salir a cazar los fines de semana, para diversificar su alimentación, pues casi siempre resultaba insuficiente la comida para alimentar a los cerca de 230 promotores, capacitadores y Comités de educación. Al principio, las mujeres de la comunidad sede hacían las tortillas para el Centro, pero al representar una carga excesiva, se decidió que se realizarán comisiones de promotores, promotoras y capacitadores que cambiarán diariamente para cubrir la cocina, la limpieza, el cuidado de la biblioteca y otros espacios escolares, así como la seguridad.

La comisión de cocina, que era rotativa, además de ser una de las comisiones con más responsabilidad ya que implicaba administrar y preparar desayuno, comida y cena para todos, planteaba un rompimiento radical con los roles tradicionales de género puesto que, además de cocinar, se tenía que hacer tortillas a mano, experiencia-aprendizaje que ni las capacitadoras *caxlanas* ni los hombres (promotores, capacitadores, autoridades) tenían, por considerar que era una actividad propia de las mujeres indígenas. Aquí, los hombres al igual que las mujeres, teníamos que hacer tortillas y preparar alimentos si queríamos comer, y los demás tenían que comerlo, aunque estuviera quemado o crudo.

Una vez se me quemó el chenek (frijol), los compañeros querían pegarme [...] Me encabroné, pero, había razón pues, era la comida, sólo me pasó una vez. Cuando regresé a mi casa, le pedí a mi mamá que me enseñara a cocinar, a echar buena tortilla, ella nomás se reía, pero cuando le expliqué que en el Centro tengo que hacerlo, ella entendió. Ni modos, cuando eres autónomo tienes que saber hacer de todo (Juan, promotor de educación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

El Centro de capacitación se fue convirtiendo en un símbolo de resistencia, cambio cultural y capacidad organizativa de los pueblos rebeldes de esta zona selvática. El Centro fue construido paralelamente a la primera capacitación de promotores de "Educación Verdadera" (2000-2003), con el apoyo de colectivos solidarios de Grecia y las brigadas de hombres zapatistas que llegaban mes con mes a construir los muros siguiendo la filosofía y estética zapatista-griega, por lo que muy pronto se le conoció en la región como "el Partenón de la Selva" y como uno de los objetivos militares de la zona. Era común que en los retenes los soldados dijeran que ese Centro les gustaba para cuartel.

Su inauguración en 2004 coincidió con la graduación de la primera generación de promotores/as de Educación Verdadera, por lo que se realizó una fiesta municipal en la que se entregaron

los certificados, se invitó a todos los niños y niñas de las escuelitas zapatistas para que presentaran algunos actos artísticos y culturales a sus Pueblos. La fiesta municipal del 8 de agosto 2004 fue la primera fiesta pública del municipio después del violento desalojo de la cabecera Municipal en Taniperlas, el 10 de abril del 1998, por lo que se convirtió en un espacio simbólico de memoria y resistencia del Consejo Autónomo del Municipio; los habitantes se habían mantenido en alerta roja, constantes y trabajando de manera clandestina:

En Taniperlas nos quitaron las paredes, pero no la dignidad, ni la lucha, nos organizamos, trabajamos de pueblo en pueblo, escondidos, hicimos nuestros proyectos de salud y educación en silencio, callados, haciendo camino y ahí están nuestros promotores, nuestro centro, nuestro Municipio (Julio, Consejo Autónomo. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Aunque comparten un mismo pensamiento y lucha, cada proyecto de educación autónoma implementado en las regiones zapatistas era único, ya que respondía a su contexto político, sociocultural y reflexión cotidiana de los sujetos involucrados. Sin embargo, en 2006 se decidió unificar todos los proyectos educativos y la formación de promotores por regiones, dando origen al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN), que incorpora la Educación Primaria Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ) y la Educación Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ), ambas construidas con base en la cosmovisión y estructura lingüístico-cultural maya.

El proceso de edificación y materialización del proyecto del SERAZLN ocurrió de forma paulatina, heterogénea con temporalidades propias y particularidades en su organización en el ámbito de cada uno de los cinco "caracoles" y del conjunto de los MAREZ que les compone (Barbosa, 2016: 64).

El ejercicio pedagógico realizado por los zapatistas con las nuevas generaciones ha sido evidente en el cambio generacional del movimiento, dando pie a un sinnúmero de iniciativas políticas y educativas impulsadas por el EZLN, en las que los niños y jóvenes han tomado un papel protagónico en consultas políticas, seminarios, encuentros tales como "la Marcha del silencio" (2011), "la Escuelita Zapatista" (2013), el evento luctuoso por el maestro Galeano (2014), los eventos políticos, artísticos y científicos (2017) y la "Travesía por la vida en la otra Europa" (2021).

LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA Y LA SUBJETIVACIÓN POLÍTICA DE LAS NUEVAS GENERACIONES

Paralelamente a la capacitación de *jnoptes wanej*, el trabajo político de las autoridades y comités de educación está enfocado en consultar y reflexionar con las familias rebeldes la importancia de tener una educación propia en la que no se discrimine a los niños por

ser indígenas y que se les enseñe su lucha, memoria colectiva y sus formas organizativas.

El aprendizaje-enseñanza en este tipo de escuelas, busca desarrollar el pensamiento crítico en los pequeños, pero también la solidaridad, no sólo se les enseña a leer y escribir, sino a concebir la educación como algo naturalmente político, se les prepara para cuidar su entorno y sentirse orgullosos de su cultura, su lucha y su ser indígena.

Nosotros no queremos seguir el camino de la educación oficial, porque en vez de ser un lugar de transmisión de conocimiento, es 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 los abuelos nos han enseñado con tanta paciencia y dedicación (Proyecto E.V., MAR-RFM, 2001).

Al inicio de cada curso escolar, los temarios y horarios son discutidos en asamblea, considerando las fiestas y los tiempos de la siembra. En dicho espacio participan de manera importante las mujeres, abuelos/as y por supuesto los niños; en estas asambleas escolares las opiniones de los/as pequeños/as son muy respetadas por sus padres, puesto que son ellos quienes tienen más experiencia en todo lo que se refiere a la escuela.

Si es tiempo de siembra o cosecha se les permite a los niños mayores no asistir a clases, pero se les deja un trabajo sobre la milpa: un cuento, que pregunten una historia a sus padres y a sus abuelos, o bien que hagan listas de alimentos que nos da la "Madre Tierra" para compartirlas en la clase (Juan, promotor E.V. Entrevista realizada por Rico, 2016).

La educación autónoma, a decir de los niños y niñas "es muy otra", puesto que se les enseña jugando, no se les obliga a hablar en español, ni se les dejan planas, además de que no necesitan llevar uniformes.

En la escuela autónoma, nos hablan en tseltal podemos decir lo que pensamos y no hay castigos (Gloria, 11 años).

Me gusta la escuela autónoma porque respetan mi palabra y no me dicen cosas feas (Julia, 9 años).

Hablamos de la "Madre Tierra", del Sombrerón, de las leyendas de nuestros jmetatik mayas, es muy interesante (José, 9 años).

Hacemos muchos juegos, cebollitas en resistencia, el poste, las ardillas. Jugamos y aprendemos nuestros derechos y lo que hace el gobierno en contra de nuestras comunidades (Manuel, 12 años) (Entrevistas realizada por Rico, 2018).

En esta educación, se excluyen los modelos impositivos y se cambia el rol tradicional del docente por el de facilitador. El conocimiento se construye en colectivo, por lo que los saberes se complementan con el saber y las experiencias de las comunidades. Los paseos y los aprendizajes comunitarios son utilizados para enseñar los temas escolares, en la milpa se aprende a medir áreas y superficies, a hacer cuentas, además de reforzar los conocimientos sobre la naturaleza, su cuidado y los procesos productivos.

El libro es la comunidad [...] 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 (E.V. del Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón, 2001).

Otro suceso distintivo de esta educación es que, al no haber uniformes, las niñas pueden usar su traje tradicional y pueden llevar a sus hermanitos a la escuela. Al ser los/as promotores/as originarios de las comunidades, no sólo comprenden las prácticas de crianza y culturales de la misma, sino que buscan alternativas para compaginar dichas prácticas con la escuela. Esta flexibilidad ha permitido que más niñas puedan acceder a la educación y que los/as niños/as de dos y tres años puedan interactuar con la educación rebelde y sus enseñanzas de manera libre y sin imposiciones al ser acompañantes de sus hermanas/os mayores.

La función del *jnoptes wanej*, no es transmitir conocimientos ni reproducir prácticas autoritarias, sino que tienen el compromiso de promover el conocimiento entre sus pueblos:

Nuestra educación es para que tengamos una lucha digna y podamos tener un sólo corazón, que caminemos todos juntos en un sólo camino. Nosotros pensamos que la educación no es sólo enseñar a leer y a escribir, a sumar y restar sino para resolver problemas que tenemos en nuestros pueblos, que se enseñe a defendernos, que se enseñe nuestra historia, que se enseñe a seguir luchando (Ana María, promotora de educación. Entrevista realizada por Rico, 2018).

Los promotores realizan pláticas periódicas con los adultos para explicarles los objetivos y avances de la Educación Verdadera y la forma en que “se articulan los aprendizajes locales con los de las aulas y la forma en que se conectan las prácticas cotidianas con los procesos de autonomía comunitaria” (Núñez, 2013). Además se les explica que los/as niñas/os son “compañeros de lucha” por lo que deben ser tratados con respeto y cariño a fin de “estimular la participación de los niños para que sientan que sus aportaciones tienen valor y así se animen a tomar cargos en la comunidad” (Núñez, 2013).

A MANERA DE REFLEXIÓN

La educación y formación zapatista, al igual que la autonomía, son procesos inacabados, contruidos, transformados y reflexionados constantemente por los sujetos que intervienen en ellos en los diversos niveles, es así que hombres, niños/as y mujeres inciden en dichos procesos con sus experiencias de vida, sus sueños, sus ideales y su militancia, promoviendo transformaciones al interior de sus comunidades, familias y proyectos educativos en los que los derechos colectivos y la cosmovisión cobran centralidad en los aprendizajes.

La apuesta política-pedagógica del EZLN de contribuir con su movilización social no sólo a mejorar las condiciones de vida de las familias, sino a la formación de los militantes, conlleva un aprendizaje-reflexión colectiva constante. *Te´melel p´ijubtesel* se convierte así en una herramienta decolonizadora del ser, saber y poder, pero también en un proceso creativo de otras formas de vivir, pensar, sentir y hacer política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, Z. (2005). *Construcción de conocimiento, representaciones de poder y movimientos sociales. Proyectos de educación popular en asentamientos de MST y reforma agraria en el nordeste de Brasil*. Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas. UAM-Iztapalapa, Ciudad de México.
- Barbosa, L. (2016). "Diálogo de saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativa política de los movimientos sociales en América Latina". En: *Hemisferio Izquierdo*, núm. 14, pp. 27-45.
- EZLN. (1994). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. Consultado el 2 de octubre del 2011. <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- González Casanova, P. (2001)- "Prólogo". En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 13-16.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa, Ciudad de México.
- Medina, P. M. (2016). "Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE". En: *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 46, pp. 207-241.
- Mignolo, W. (2007). *La idea la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento, Barcelona.
- Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón (MAR-RFM) (2001). *Te´melel p´ijubtesel Educación Verdadera. Proyecto educativo del Municipio*. Documento no editado. Región selva tseltal, Chiapas.

- Núñez, K. (2013). "Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista". En: *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm. 73, pp. 57-94.
- Rico, A. (2018). *Infancias y maternidades: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de doctorado en Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.
- _____ (1997). *Los medios como mecanismos de guerra de baja intensidad en el conflicto armado en Chiapas*. Tesis de Licenciatura. Universidad de la Comunicación, Ciudad de México.
- Villoro, L. (1999). *Estado Plural, pluralidad de culturas*. Paidós, UNAM, Ciudad de México.
- Walsh, C. (2011). "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial". Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011.
- _____ (2007). "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo". En: *Pretextos educativos. Revista Boliviana de Educación*, núm. 7, pp. 81-89.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. II Historia y necesidad de la utopía*. Editorial Anthropos, Barcelona.