

Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales

Education, Resistance and Knowledge in Latin America: Towards a Theory from Social Movements

LIA PINHEIRO BARBOSA*

RESUMEN: El presente escrito tiene por objetivo reflexionar sobre la relación existente conocimiento, así como su lugar en el contexto de resistencia política, educación y construcción del conocimiento, así como su lugar en el proceso de consolidación de una teoría pedagógica desde los movimientos sociales en América Latina. Para ello, abordaré tres experiencias en las que se tejen concepciones de educación y de pedagogías propias, que emergen del corazón de la lucha política de estos movimientos y que se vuelven semilleros en la conformación del sujeto histórico-político y en la elaboración de una teoría para pensar lo real concreto de nuestro tiempo histórico y los desafíos a la interpretación de la colonialidad y de las contradicciones del capital.

PALABRAS CLAVE: *Educación, Movimientos Sociales, Pedagogía, Conocimiento, América Latina.*

ABSTRACT: The purpose of this text is to reflect on the existing relationships of knowledge and also its place within the context of political resistance, education and the construction of an educational theory from Latin American social movements. To do so the author will address three cases related to the concepts of education and pedagogy that emerge from the political struggle social movements are involved in. These have become seedbeds in the conformation of a political-historical subject and in the elaboration of a theory to analyze what is real and concrete in our historical time and the challenges to the interpretation of coloniality and the contradictions of capital.

KEYWORDS: *Education, Social Movements, Pedagogy, Knowledge, Latin America.*

RECIBIDO: 03 de marzo de 2016. **ACEPTADO:** 08 de mayo del 2016.

PRIMERAS PALABRAS

El presente escrito es una síntesis, de un ejercicio más amplio, de pensar la relación existente entre *educación, resistencia y conocimiento* en el

* Docente e investigadora del Programa de Posgrado en Sociología y de la Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) en la Universidade Estadual do Ceará <lia.pbarbosa@gmail.com>.

ámbito de las luchas políticas trabadas en nuestro tiempo histórico, en América Latina. Para ello, parto de la afirmación de que estamos en un momento de nuestra historia en el cual los movimientos sociales articulan el legado de las resistencias pasadas para debatir no sólo en el plano de la política, sino también en el de la ciencia, los caminos para la conformación de proyectos políticos de carácter emancipatorio.

La educación es parte constitutiva de ese debate, una vez que hay el reconocimiento de su dimensión política en los procesos de conformación de las relaciones de dominación y poder. Por otro lado, los movimientos sociales reconocen que la formación de la conciencia crítica necesita *otra* concepción de la educación y de la pedagogía, para la conformación del sujeto histórico-político y, sobre todo, para reescribir la propia historia, *desde y con* los pueblos y sus movimientos de resistencia y lucha política.

De esa manera, presentaré cómo ha sido estructurada esa reflexión a partir de tres experiencias en curso en América Latina, articuladas por movimientos sociales que han consolidado proyectos educativo-políticos inspirados en estos anhelos de liberación y emancipación humana: el Movimiento de los Sin Tierra, el Movimiento Zapatista y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas, vinculada a la Vía Campesina Internacional.

Es sabido que América Latina es un territorio en resistencia y que son muchos los movimientos y sus aprendizajes. Sin embargo, por cuestiones de los espacios-formas, me restrinjo a estos, con el deseo de que inspiren otros escritos desde los interlocutores que me leen. Estos movimientos sociales demuestran una teoría que emerge de su *praxis* política, un verdadero semillero para pensarse y pensarnos ante la profunda crisis que vivimos en nuestros días.

LOS OTROS, LOS NADIES EN LA “DESCUBIERTA” DE AMÉRICA LATINA

*Nosotros, los de abajo, siempre tenemos el mismo nombre,
no importa el brinco de la historia.
Nosotros, los pequeños, somos nadie...*

Viejo Antonio – Selva Lacandona
Chiapas - México

¿Quiénes entre nosotros, pueblos latinoamericanos, no fuimos sometidos desde temprana edad a aprender/aprehender (en la escuela) que nuestra

América fue “descubierta” y que, antes de la llegada de los *pioneros*, habitaban aquellos *indígenas*, los *pueblos sin alma*? Con algunas pocas excepciones,¹ perduró/perdura un matiz tan sólo de demarcación historiográfica, de identificación *étnica*, de folclor, sin la pretensión de enaltecer/reconocer el lugar *socio-cultural* y *político* de aquellos que ya estaban desde siempre. Para el caso de los pueblos africanos, esclavizados aún en sus territorios y trasladados a nuestro continente, el destino no sería distinto.

En Brasil fueron aproximadamente 380 años bajo esclavitud.² Por muchos años la escuela brasileña se dedicó a enseñar la memorización de las sucesivas leyes que antecedieron a la Ley Áurea, la que otorgó la supuesta *liberación* de los esclavos. El abordaje escolar del histórico desarrollo cultural, político y económico brasileño pasaba al margen de una problematización de lo que representó/representa la *Casa Grande* y la *Senzala* en la conformación del Estado y sociedad brasileños. Este abordaje acrítico de la esclavitud se volvió bandera de lucha histórica del movimiento negro en Brasil. Una de sus principales conquistas fue la promulgación, en 2003, de la Ley 10.639/03, que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura afro-brasileña y africana en todas las escuelas. Trátase de un instrumento jurídico que disputa el espacio educativo para el reconocimiento de los afro-brasileños como sujetos histórico-políticos, con la valoración de su cultura, de las religiones de matriz africana, y del pensamiento intelectual.³

Por siglos la enseñanza de la historia a los niños se ha realizado desde un lugar, un sujeto, una temporalidad, una intencionalidad que deja al margen cuestiones de fondo, que no matizan las asimetrías y anacronismos de nuestra región, aquellas determinantes de las relaciones de dominación y poder. En esa perspectiva, bajo la égida de la categoría *raza*, los

¹ Para el caso de países como México, Guatemala, Bolivia y Perú, en los cuales se recupera la historia prehispánica como un referente en la formación sociocultural e histórica.

² Fuimos invadidos en 1500 por los portugueses. La esclavitud en Brasil se instaura a partir de 1530, y en 1888 fue promulgada la Ley Áurea. Todavía tardó otros treinta años para que ya no hubiera esclavos. Vale destacar que en la historiografía brasileña, no hubo cabida para las resistencias afrobrasileñas al régimen esclavista. Tan sólo mencionan el Quilombo de los Palmares, pero hubo otros quilombos en resistencia que no son presentados como parte de la historia brasileña.

³ Si bien la Ley 10.639/03 sea una gran conquista en el ámbito jurídico-legal, no todas las escuelas cumplen lo establecido por ley, lo que conlleva al Movimiento Negro a seguir el debate acerca de la necesidad de otro abordaje político del tema de la negritud en Brasil en el ámbito escolar.

colonizadores nombraron a los pueblos originarios como *indios*, y a los negros, les asignaron la condición de *esclavos*, imponiendo una identidad colectiva, esquemas de representación social y una organización sociopolítica desde la perspectiva del hombre blanco europeo, lo que configura aquello que Quijano (1999) y Lander (2005) analizan, con precisión, como *colonialidad del poder* y *colonialidad del saber*, respectivamente.

Quijano (2000: 204) argumenta que “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la idea de naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo”, un proceso de jerarquización social que propició las bases para “una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas” (Quijano, 2000: 211). El proceso de conformación de esas relaciones intersubjetivas estuvo traspasado por el parámetro de las *asimetrías culturales* resultantes de un imaginario que refuerza la diferenciación entre *razas*, es decir, entre el colonizador y el colonizado. En consecuencia, se legitima una operación epistemológica, que establece una analogía entre las categorías *raza* y *cultura*, que pasan a operar como un *dispositivo taxonómico que genera identidades opuestas* (Castro-Gómez, 2005).

La consolidación de la *colonialidad del poder* es mediada por la conformación de un modelo de Estado-nación moderno⁴ con capacidad de instaurar una normatividad jurídica y mecanismos disciplinares que regulen la conducta social, el lenguaje, el espacio público, todo destinado a una paulatina *occidentalización* de América Latina. En el marco del Estado moderno capitalista, a aquellos antes nombrados *indígenas sin alma*

⁴ En el proyecto de la modernidad el Estado es asumido como un referente indispensable en la organización racional de la vida. En este sentido, el Estado es considerado una síntesis de intereses de la sociedad civil y, por tal razón, se vuelve una instancia que, supuestamente, debe de garantizar en el plano legal-jurídico, el atendimento del bienestar común. No obstante, en el proceso de fundación del Estado-nación, se conformaron aparatos coercitivos, los cuales permitieron consolidar el monopolio de la violencia, una forma de control y dirección “racional” de los ciudadanos. Es importante destacar el papel ejercido por las ciencias sociales en la legitimidad de los marcos constitutivos de la organización política del Estado y de su acción sobre la sociedad civil, en especial en las relaciones de dominación y poder. El surgimiento de las ciencias humanas da lugar a la definición de una normatividad que traspasaría la esfera social, económica, política, cultural, ampliamente consolidada por instituciones estatales, como por ejemplo, la escuela y que conduciría a la creación de *perfiles de subjetividades estatalmente coordinados* (Castro-Gómez: 2005), fundamentales en el proceso de ajuste de la conducta social a las relaciones productivas y, por consiguiente, a las diferentes formas de dominación.

o *esclavos*, paulatinamente les son atribuidas otras nomenclaturas para seguirles nombrando *los otros* (Todorov, 2003) y definir su (no) lugar sociocultural y político-económico. En la historia política y en el arte seguiremos identificándoles, como *los olvidados*,⁵ *los sin tierra*, *los inmigrantes clandestinos*, *los innombrables* (como las mujeres y los niños), *los nadies* que, en palabras de Eduardo Galeano (1989), “cuestan menos que la bala que les mata”.

Ellos, *los otros*, *los nadies* en la disputa política histórica, cotidiana, dialéctica, se autonombrarán, como expresión de una identidad política, con el mismo nombre que les asignaron, para irrumpirse, insumirse, insurgirse, subvertirse: *los Sin Tierra*, *los Sin Rostro*, *las bolsas de olvido* que se convierten en *bolsas de guerra* (EZLN, 1996). En ese movimiento histórico es innegable que el siglo XXI evidencia muchas iniciativas políticas de una resistencia latinoamericana protagonizada por movimientos sociales campesinos, indígenas y afrodescendientes que asumen esa identidad. Una resistencia que expresa la materialización de voces que, respaldadas por una tradición histórico-política, luchan por la emancipación humana, comprendida como necesidad histórica ante la tendencia autodestructiva y destructiva del capital (Mézsáros, 2005).

Para el movimiento de las resistencias efervescentes en la región, alcanzar la emancipación humana presupone la asunción de una consciencia crítica, de carácter histórico y la conformación de sujetos histórico-políticos, condición fundamental para pensar y construir los caminos para su emancipación. Tal proceso requiere el enfrentamiento de una formación sociocultural de doble naturaleza: la resultante de los procesos de colonización y, en segundo lugar, aquella advenida de la consolidación del proyecto de modernidad capitalista. En esa perspectiva, un primer paso consiste en adentrar en el universo que legitima esa condición sociocultural y política, es decir, comprender el fundamento de las relaciones de dominación históricamente erigidas. En ese *caminar preguntando*, los movimientos perciben que la educación, la pedagogía, la escuela y el conocimiento en ellas generado, es uno de los senderos que se abre como clave interpretativa para insumirse rumbo a su liberación.

⁵ En alusión a una de las grandes referencias del cine mexicano, la película *Los olvidados*, de Luís Buñuel.

EL CONOCIMIENTO DESDE LA MIRADA DEL KAXLAM O DE UNA COLONIALIDAD DEL SABER

De acuerdo a lo que hemos apuntado líneas arriba, los procesos de colonización y de implementación del Estado-nación moderno capitalista se asientan en un origen colonial. Éste presenta otras dos expresiones de la colonialidad: la del *ser* y la del *saber*, ambas dirigidas a la afirmación de la supremacía de la racionalidad europea en detrimento de la riqueza socio-cultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios y, posteriormente, de los pueblos negros esclavizados a lo largo de siglos en nuestras tierras.

La *colonialidad del saber* se consolida en el transcurso de consolidación de una geopolítica del conocimiento moderno, un proceso que conjuga la doble vertiente colonial y eurocéntrica en la construcción del conocimiento. Lander (2004), destaca que unos de los primeros ejes estructurantes en la construcción del conocimiento en Latinoamérica, es el relacionado a las *separaciones*, es decir, la escisión de la *perspectiva cognitiva de la cultura occidental* de aquellas pertenecientes a otras culturas existentes en el mundo, para el caso particular de nuestra región, la de los pueblos originarios y, ulteriormente, los pueblos africanos.⁶ Con el advenimiento del conocimiento moderno, se da una ruptura entre la mente y el cuerpo, base constitutiva del pensamiento científico moderno. El conocimiento se vuelve atributo de la razón y el cuerpo se convierte en objeto del conocimiento, atributo de una razón *descorporificada*.

La dicotomía entre humano-divino, cuerpo-alma, masculino-femenino es una de las principales peculiaridades de la ciencia moderna occidental. En el proceso de construcción del conocimiento conduce a una operación epistémica que segrega cultura y naturaleza y niega, en definitiva, el diálogo de saberes y su vínculo idiosincrático con la naturaleza. En las palabras de Lander (2004: 169):

[...] sólo mediante la construcción de una ruptura radical entre razón y cuerpo fue posible la postulación de un sujeto de conocimiento que como tal no está de modo alguno implicado en el objeto y, por lo tanto, puede producir un conocimiento sin contaminación del sujeto, esto es, un conocimiento objetivo. De esa manera, la construcción que separa sujeto y razón, representa la posibilidad de una propuesta de conocimiento objetivo y universal.

⁶ En realidad, esa separación era preexistente en otros momentos históricos de la tradición judía-cristiana del Occidente, responsable por demarcar parámetros en el sentido común de la cultura, a saber, en la separación entre cuerpo y alma, entre divino y humano.

Dotar al conocimiento de una perspectiva *racional objetiva universal* no sólo veta otras formas de conocimiento y de racionalidad propias de diferentes pueblos, sino también clasifica jerárquicamente a quienes son sujetos del (des)conocimiento, así como determina *desde dónde y para quién* esté destinada la producción del conocimiento. Hay la negación de la naturaleza epistémica y ontológica de las diferentes culturas que dotan de sentido el ser – sentir – pensar⁷ de un sujeto histórico, es decir, su posicionamiento sociocultural y político *desde/con* el mundo. En su lugar se imponen referentes epistémicos que refuerzan la supremacía del conocimiento *occidental blanco patriarcal europeo* que legitima diferentes expresiones de una dominación simbólico-ideológica y política, de apropiación y/o supresión del tiempo-espacio y lenguaje del *otro negado*.

No nos faltarían ejemplos de cómo ha sido reproducido, en el campo de las ciencias sociales latinoamericanas del inicio del siglo xx, una interpretación de la realidad histórica regional matizada por la racionalidad derivada de la *colonialidad del saber*. Para recuperar tan sólo un ejemplo, en Brasil, veamos el abordaje de clásicos de la sociología brasileña, a propósito de Gilberto Freyre, visiblemente influenciado por una perspectiva eurocéntrica en la comprensión de la formación sociocultural del pueblo brasileño, y que carga consigo una suerte de colonialismo intelectual (Fals-Borda, 2014). Si bien su obra maestra *Casa Grande & Senzala* es un referente en la sociología y antropología brasileñas, recaen sobre su análisis importantes críticas en relación al lugar que él atribuye a la *mujer indígena y negra* en la formación sociocultural brasileña. El elemento erótico y sexual se vuelve un eje de análisis de Freyre, que llega al colmo de afirmar, en dicho libro, que *no hay esclavitud sin depravación sexual*. Al mencionar a la mujer indígena ante la llegada del portugués, afirma Freyre (1933: 161):⁸

El europeo saltaba en tierra resbalándose en la indígena desnuda; los propios curas de la Compañía necesitaban bajar con cuidado, para no liarse el pie en carne. Muchos clérigos, de los otros, se dejaron contaminar por el libertinaje. Las mujeres eran las primeras en entregarse a los blancos, las más ardientes yendo a frotarse en las piernas de ellos, suponiendo que eran dioses.

⁷ La comprensión epistémica del *sentir-ser, sentir-estar, sentir-saber* tiene por base epistémica la cosmovisión maya, que será presentada a lo largo del presente escrito.

⁸ Traducción propia.

Con respecto a las negras esclavas, Freyre enfatizaba un carácter “natural” a ser procreadoras, sexualmente disponibles y serviles para el hogar. En su interpretación sobre el mestizaje en Brasil, no sólo romantizó el encuentro entre portugueses, indígenas y negros, sino también afirmó una *división social y sexual* naturalizada de las mujeres. Por otro lado, a lo largo de su obras, Gilberto Freyre se inspiraba en el ideario de las ciencias sociales europeas, nombrando como “actualidad del criterio luso-tropical” el análisis eurocéntrico de corte vertical y positivista de investigadores que, en la mitad del siglo xx,⁹ seguían con su discurso de que “la cultura primitiva está, por ley sociológica, condenada a evolucionar rápidamente”.¹⁰

La confluencia del carácter colonial, patriarcal y capitalista en nuestra formación sociocultural se cristaliza

a la medida en que “este orden naturaliza las relaciones jerárquicas, los procesos de exclusión, los procesos de interiorización de aquellos que están sometidos, esta construcción se convierte en el mecanismo mediante el cual se asume que aquello que existe, existe por la relación misma de las cosas” (Lander, 2004: 170).

En la *larga noche de los 500 años*¹¹ los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes fueron despojados de sus territorios, de sus lenguas, de sus derechos, de su propia voz. Sin embargo, construyeron una historia de la resistencia latinoamericana en el enfrentamiento frontal del discurso y de la correlación de fuerzas políticas que les asignaron la condición de grupos subalternos. En nuestra historia reciente, los movimientos sociales son los herederos de estas resistencias históricas; interpelan la hegemonía

⁹ Recupero su escrito – *La Antropología brasileña en un conclave internacional de sabios* – cuyo título da el tono del debate realizado en 1957 en el Instituto Internacional de Civilizaciones Diferentes, en Bruselas, para pensar una *Tropología*, una ciencia para la interpretación de los *problemas del pluralismo étnico y cultural en las áreas inter-tropicales*. Si bien fuese importante comprender la naturaleza y las interfaces del “encuentro de culturas”, el debate pasó lejos de la profundización teórico-política de los sentidos de la colonización en Latinoamérica y África, en sus raíces coloniales y del patriarcado. Incluso hubo afirmaciones, como la del Ministro de la Presidencia del Gobierno Portugués, Marcelo Caetano, que no hesitó en afirmar (*apud* Freyre, 1968: 67): “pensamos nosotros, los portugueses, que, en estos casos, dejar a las poblaciones primitivas o a los grupos marginales abandonados a sí mismos no es el método que más conviene a las sociedades indígenas y a la Humanidad”.

¹⁰ En palabras del Ministro de la Presidencia del Gobierno Portugués Marcelo Caetano (*apud* Freyre, 1968).

¹¹ Metáfora zapatista de alusión a lo que representaron los procesos de colonización.

política del capital y pautan proyectos políticos alternativos. En la articulación de dichos proyectos, la educación constituye un pilar, sobre todo por su dimensión política, fundamento de la conciencia crítica y de la subjetividad del sujeto histórico-político. La propia concepción del *proyecto educativo* constituye un marco central de inserción en el campo de disputa hegemónica, sobre todo en la confrontación de la racionalidad moderna y en la reivindicación de otras racionalidades, erigidas por otras *epistemes*.

El campo educativo fue uno de los espacios de reproducción de las relaciones de dominación, sobre todo la simbólico-ideológica, aquella traducida por Spivak (2010) como *violencia epistémica*, que niega otras formas de construcción del conocimiento e impone una racionalidad unilateral, mayormente eurocéntrica, y que asocia el conocimiento científico a la profundización del desarrollo económico capitalista. De ahí que en las últimas tres décadas hemos observado la consolidación de diferentes proyectos políticos alternativos en los cuales la educación figura como punto de inflexión en la formación del sujeto histórico-político y de una racionalidad alterna. En ella, el conocimiento adquiere centralidad, no sólo en la ruptura del paradigma de la *colonialidad del saber* o de la racionalidad *kaxlam*,¹² mas sobre todo, en un posicionamiento en tanto *sujetos constructores de conocimiento*, en la articulación de los saberes ancestrales, las experiencias y el movimiento mismo de las luchas como semilleros en una elaboración teórica propia para la interpretación de la realidad social y de construcción de las estrategias políticas hacia la emancipación humana.

POR UN CONOCIMIENTO DESDE/EN/PARA LA LENGUA VERDADERA

Para el enfrentamiento de la *violencia epistémica* y de los antagonismos de clase, movimientos sociales y organizaciones populares han estructurado una serie de experiencias de construcción de conocimiento enmarcadas en un proyecto educativo-político y en una pedagogía propia. Algunas de ellas están articuladas por una agenda política más amplia, de enfrentamiento de la ofensiva del capital transnacional en la disputa territorial en el campo, por ejemplo, la Vía Campesina Internacional, el Movimiento de los Sin Tierra, en Brasil, entre otros movimientos indígenas y campesinos.

¹² El término *kaxlam* es recuperado de la lengua maya para referirse al extranjero, al español, al ladino.

Otros traban su lucha en la perspectiva antisistémica, de cuestionamiento profundo de las contradicciones de la teoría política liberal clásica y su defensa de la dimensión política del Estado y de los partidos, además del capitalismo en tanto proyecto de desarrollo económico. En esa vía están aquellos movimientos de identidad autonómica, tenemos el ejemplo del Movimiento Zapatista en México.

El proceso de construcción de conocimiento en el marco de estas disputas históricas está contenido en dos planes: 1. En la transición del *yo* al *nosotros*, es decir, en el reconocimiento de la condición de subalterno, de oprimido en la conformación de una conciencia colectiva, que gana vida y se materializa en las resistencias y luchas políticas; 2. En la apropiación del proceso de construcción del conocimiento como proyecto histórico-político para la emancipación humana.

DEL YO AL NOSOTROS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA

Nos cuenta el *Viejo Antonio* (Subcomandante Insurgente Marcos, 2011: 203):

Antes del yo no había nada, y antes del yo que nació entonces no había explotación ni miseria. Cuando uno dice 'yo' dice un individuo, no dice un colectivo [...] cuando decimos 'yo' nombramos esta historia. A partir de eso empezamos a aprender las otras palabras. Aprendemos a reconocer por la mirada y por el oído al otro que es diferente y lo nombramos 'él', 'ella'. Pero seguimos siendo nada más nosotros, como un individuo, solos separados del resto. Y es hasta cuando abrimos no el oído, no la palabra, sino cuando abrimos el corazón que empezamos a reconocer en el 'él', en la 'ella', esos mismos dolores y esas mismas penas. [...] cuando el 'yo' encuentra al 'él' o al 'ella' y descubre que es el mismo el dolor que tiene, empieza a construir una palabra que es la más difícil de construir en la historia de la humanidad, que es la palabra 'nosotros'. "Cuando el 'yo' y el 'él' y el 'ella' se convierten en 'nosotros', entonces es cuando hay la oportunidad de que el dolor y la pena que hizo nombrar al 'yo', que hizo nombrar al 'él' o al 'ella', tienen la posibilidad de transformar el 'yo' en alegría.

La narrativa de los *Cuentos del Viejo Antonio*, obra literaria muy presente en la trayectoria política del Movimiento Zapatista constituye un referente en el proceso de recuperación de la identidad indígena en diálogo con otras resistencias más allá de las fronteras mexicanas. La recuperación del *yo* trastocado por los procesos de colonialidad y en la reproducción del capitalismo pasa por una operación epistémica de reconocimiento de

sí mismo en su totalidad histórico-cultural y política. En esa perspectiva son muchos los movimientos sociales y organizaciones que recuperan la dimensión epistémica de la cosmovisión y de los conocimientos ancestrales en el (re)encuentro del *yo* y su resignificación en un *nosotros*.

Para ejemplificar algunas formas de recuperación de los referentes ancestrales en el proceso de construcción del *nosotros* veamos aquellas experiencias políticas de apropiación del *Popol Wuj* – libro sagrado de los pueblos *k'iche'* maya – como un referente central en la *praxis* educativo-política de las organizaciones indígenas de Mesoamérica. La manera como ha sido apropiado y difundido el legado cultural, lingüístico y político del *Popol Wuj* expresa la conjugación de diferentes elementos en la recuperación y fortalecimiento de la identidad sociocultural y en la conformación de un sujeto histórico-político. El *Popol Wuj* constituye un referente pedagógico y político fundamental en el pluralismo de las comunidades mayas, y dialoga dialécticamente con otras culturas y resistencias políticas de América Latina.

Entre aquellas que recuperan el *Popol Wuj* encontramos a los Zapatistas, que se apropian de ese referente en sus documentos, en sus consignas políticas, en su literatura, en su expresión estética. También el movimiento de resistencia cultural en Guatemala en el fortalecimiento de la memoria histórica guatemalteca en las últimas tres décadas. En esa perspectiva, hay una serie de ejemplos de documentos elaborados por el movimiento de la resistencia cultural, los cuales plantean principios étnico-filosóficos fuertemente anclados en el *Popol Wuj* (Almaguer, 2015).¹³

Podemos identificar otros referentes de la dimensión epistémica advenidos de la cosmovisión y cultura maya, como aquellos propios de la matriz lingüística, y que sitúan el lugar del *yo* y del *nosotros* en la racionalidad indígena. Un ejemplo es la palabra maya *tse'tal p'ij yo'tan* – es único tu corazón – palabra que presupone una autonomía personal, del ser como único en su singularidad, pero también es interpretada como un proceso de integración colectiva, de carácter comunal y de capacidad de lograr consensos (Paoli, 2003). Un segundo ejemplo, lo constituye la desinencia de la lengua maya tojolabal *tik* – nosotros – que expresa una identidad colectiva y no individual, es decir, una intersubjetividad comunitaria. En

¹³ Raquel Xochiquetzal Rivera Almaguer (2015) desarrolla un importante estudio acerca de la incidencia político cultural del *Popol Wuj* en Guatemala, presentando una serie de documentos y actividades políticas que lo toman por base. Los documentos citados en este escrito, además de otros son profundizados en su tesis doctoral.

esa perspectiva, el sujeto representado por el *nosotros* es concebido de la siguiente forma (Lenkersdorf, 2005: 46):

- 1) Todos somos sujetos aunque de diferentes clases.
- 2) Todos somos iguales; por ello, se excluye la subordinación de los objetos-mandados a los sujetos-mandones.
- 3) Todos nos necesitamos los unos a los otros para que los acontecimientos se hagan realidad.
- 4) Todos debemos respetarnos mutuamente si no queremos destruir la comunidad de todos y el acontecer del mundo nuestro.

Un tercer ejemplo central en el proceso de recuperación y fortalecimiento del *nosotros*, en tanto sujeto colectivo en el proceso de construcción del conocimiento, lo articulan tres concepciones claves de la lengua maya tzeltal: el el *o'tan* - corazón, el *stalel* y el *ch'ulel* - alma-espíritu-conciencia. López-Intzín (2011)¹⁴ afirma que “en la cultura maya-tzeltal no sólo surge y pasan por la mente las reflexiones, los pensamientos y saberes, también emanan del corazón y éste se vuelve el centro más importante en la cosmovisión y pensamiento nuestros. Por lo que todo se corazona”.¹⁵ El *o'tan* constituye un concepto central en la cultura y en el pensamiento de los pueblos mayas tzeltales, en tanto núcleo de su cosmovisión. De él se derivan las percepciones acerca de la vida y del serenos en el mundo que se orienta desde una lógica enraizada en el *Ya'yel-snopel ya'yel-sna'el: sentir-pensar – sentir-saber* (López-Intzín, 2013).

Esas palabras constituyen la raíz cultural de la racionalidad maya, tejidas a lo largo de siglos, por procesos de escucha y escudriñamiento de la lengua, el *bats'il-k'op* – palabra verdadera – para captar, descifrar, decodificar los códigos que son revelados en la convivencia en comunidad, con el fin de alcanzar el *buen vivir*, es decir, la vida plena que se expresa en el *Lekil Kuxlejal*.

Entre otros pueblos indígenas y sus organizaciones, encontramos varios referentes de matriz epistémica, por ejemplo del *Sumak Kawsai* (del quéchua equatoriano) o *Sumak Qamaña* (del aymara boliviano) o *bien vi-*

¹⁴ Maya-tzeltal, cofundador del Colectivo *Yip Sch'ulel Ko'tantik* y de la Red de Comunicadores Comunitarios, Artistas y Antropólogos de Chiapas (RACCACH).

¹⁵ López-Intzín (2013) presenta las dimensiones del *ch'ulel*: aliento primordial; primer elemento en el pensamiento y creencia de los pueblos; como lenguaje y conciencia de lucha, que se lleva a cabo desde la colectividad., por lo tanto de aprendizajes construidos en el colectivo en la construcción de la conciencia, desde la mutualidad como referente.

vir, comprendido como principio esencial de los derechos humanos y de la naturaleza, contraponiéndose a la perspectiva del “vivir mejor” defendido por el capitalismo moderno. Son conceptos que nacen de la cosmovisión indígena, dotados de una racionalidad epistémica de vínculo armonioso intersubjetivo con la comunidad y con el Abya Yala. De ahí resulta que, las organizaciones que nacen de la base comunitaria indígena y campesina traen consigo un conjunto de conceptos concebidos a la luz de la matriz epistémica de la cosmovisión indígena, de los saberes ancestrales y de las prácticas tradicionales, que fueron negados en el ámbito de la educación formal. Sin embargo, a lo largo de los siglos, estos referentes siguieron vivos en la memoria y en la oralidad de los pueblos, en su inmersión para reconocerse en tanto oprimidos y subalternizados, pero también en el instante en que *les llega el ch’ulel*,¹⁶ es decir, la conciencia como “construcción colectiva, comunitaria y social que nos permite pensar y discernir nuestros actos (López-Intzín, 2010: 321).

La escucha del *yo-colectivo* permitió a muchos movimientos el cuestionamiento de los sentidos del *educar* y *educarse*, tal como nos plantean los pueblos indígenas del noreste brasileño (Melo; Gerlic, 2015: 15):

Nosotros indígenas, pasamos todas las fases de Brasil; desde antes de los espejitos y del tinte rojo... fueron muchas las estrategias para nosotros indígenas dejarnos de ser nosotros mismos y fuimos una pieza en el capitalismo. La educación fue y es usada para eso. [...] Cada pueblo tenía su educación originaria de carácter natural. Esa educación era un sistema adaptativo; adaptado a la naturaleza. [...] hasta los colonizadores instalaren un nuevo sistema. [...] Hicieron un plan para el saqueo de los conocimientos de los pueblos e implantar una nueva mentalidad: la de la producción capitalista (Nhenety Kariri-Xocó – Guardián de la tradición oral).

Este relato sintetiza, quizás, la voz colectiva de los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes de nuestra Latinoamérica; es una síntesis del papel jugado por la educación oficial para subyugar a los pueblos. Por otro lado, representa un momento en el que se asume la propia conciencia histórica como punto de partida para des-domesticarse / des-acostumbrarse (López-Intzín, 2013), semillero en el proceso de des-colonización, que puede ser comprendido como “pensarse desde el centro

¹⁶ En algunas pocas ocasiones tuve la oportunidad de escuchar la expresión *me llegó el ch’ulel* para hacer referencia a una conciencia que se despierta. Al conocer el pensamiento tzeltal en los escritos de López-Intzín, pude asimilar el sentido cosmogónico y epistémico de esa expresión, igualmente presente en el Zapatismo.

de nuestro ser, hacer la reflexión teórico-epistémica de la forma como hemos asumido nuestro lugar en el mundo (Torres-Méndez, 2013: 33).

Uno de los senderos que se abre en ese proceso, lo constituye problematizar qué lugar ha ocupado la educación, la escuela/universidad y la pedagogía en la consolidación de las relaciones de poder, en el campo cultural y político-económico. En esa dirección, en América Latina se consolida un proceso profundo de pensarse y repensarse, en el cual los movimientos sociales y organizaciones populares toman por tarea reconceptualizar el campo educativo y la *praxis* pedagógica para un quehacer político hacia la emancipación humana. En ese movimiento dialéctico, la educación es reapropiada en su dimensión política, traspasando los límites y contradicciones del encierro en un espacio-tiempo-formato impuesto históricamente por el Estado.

Ello significa concebirla más allá del paradigma de la modernidad occidental, es decir, recuperar el sentido epistémico del acto educativo, concebido desde las epistemes de los pueblos originarios, pero también aquellas epistemes rurales de los campesinos (Barbosa, 2013; Rosset, 2015) y afrodescendientes. Epistemes que aportan en el fortalecimiento de otras racionalidades para construir prácticas otras de conocimiento, haciendo la apuesta en “la re-in-surgencia intelectual pensada y reflexionada desde este centro del pensamiento y saber del pueblo” (López-Intzín, 2013: 77), en sintonía con su cosmovisión, con sus banderas de lucha y sus proyectos políticos.

En la lectura cuidadosa de su realidad pasada y presente, muchos movimientos identifican la siguiente cuestión: si la educación constituye el punto de partida en la subordinación cultural y dominación política, será en la construcción de *otra* concepción de educación (que implica *otra pedagogía, otra escuela*), el primer paso para un proceso de liberación y emancipación. En esa dirección, han desarrollado una discusión interna que les permitió situar el plan epistémico como punto de partida en la concepción de la educación y pedagogía, enfatizándolos como eje medular, el corazón de sus proyectos políticos. Para ello, paulatinamente avanzan en la relación dialéctica *conocimiento como poder-conocimiento con poder* (Torres-Méndez, 2013) para asumir su propio caminar.

Para la presente reflexión, sin caer en el error de olvidar las varias experiencias existentes en nuestra región, quisiera presentar tres de ellas, las cuales han avanzado, en la historia reciente de Latinoamérica, en la

centralidad que adquiere el conocimiento en tanto matriz epistémica y ontológica para la formación y emancipación humana.

LOS SEMILLEROS DEL CONOCIMIENTO EN LA PRAXIS EDUCATIVO-POLÍTICA

En las últimas tres décadas observamos la materialización de proyectos educativo-políticos articulados por los movimientos sociales, en los cuales *conocimiento* y *resistencia* son considerados pilares en la formación del sujeto histórico-político y en la disputa política. Entre aquellos más emblemáticos están las experiencias educativas articuladas por el Movimiento Zapatista, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) y la Vía Campesina Internacional. Para ello, presentaré su concepción de educación, de pedagogía y el conocimiento de ellas derivado.

DE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN TANTO PROYECTO POLÍTICO EL MST Y LA RUPTURA CON EL LATIFUNDIO DEL SABER Y DEL CONOCIMIENTO

El MST ha aportado significativamente a una concepción de educación en tanto proyecto político, sobre todo al enfatizar que la consolidación de una Reforma Agraria Popular no se consubstanciaría sin la ruptura con el “latifundio del analfabetismo y de la educación burguesa, haciendo la Reforma Agraria también del saber y de la cultura”. (MST, 2005: 31). De acuerdo al MST, la educación “no es sinónimo de escuela. Ella es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana, que tiene en las prácticas sociales el principal ambiente de aprendizajes del ser humano”. (MST, 2005: 233). En esa perspectiva, uno de sus primeros frentes educativos fue la defensa de la escolarización como confrontación del analfabetismo y de la baja escolaridad presente en los campamentos. Para el MST (2005), era fundamental a la formación política de los *Sin Tierra* el acceso a la lectura y a la escritura. Alfabetizar a estos sujetos en la cuna de la resistencia *Sin Tierra*, es decir, el campamiento, representaba la materialización del principio de la *educación para la liberación*, conforme preconizaba la tradición del pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1987).

Las Escuelas Itinerantes constituyeron sus primeras experiencias educativo-pedagógicas (MST, 2005),¹⁷ comprendidas como la “primera escuela de la vida en movimiento, en el tiempo del campamento” (MST, 2008: 07). Por lo tanto, se concibe una escuela que “contribuya con la organización, pues el propio campamento ya es una gran escuela. Quien por él pasa jamás será el mismo, pues la educación que ocurre, en las acciones que en ese espacio se realizan, por sí sola tiene un carácter formativo y educativo” (MST, 2008a: 58). Con base en ello, la Escuela Itinerante constituye una *nueva posibilidad de hacer escuela* (MST, 2008), que sea “una presencia pedagógica y política donde esté el campamento” (MST, 2008a: 07).

Podemos decir que las Escuelas Itinerantes instigaron la reflexión interna del MST con respecto al carácter emancipador de la educación. Cada vez es más visible la urgencia de pensar qué se entiende por educación, qué pedagogía se desea construir y qué papel ambas juegan en la lucha por la tierra y por la reforma agraria popular. Es fundamental subrayar que esta reflexión fue un semillero de los campamentos a los asentamientos, lo que conllevó al MST a consolidar, paulatinamente, un proyecto educativo-político, con una concepción de educación y *praxis* pedagógica en estrecho vínculo con la lucha por la tierra y por la reforma agraria (Barbosa, 2015b). En esa dirección, además de las Escuelas Itinerantes, fueron creadas escuelas de formación educativa y política, como la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), el Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC), la Escuela Milton Santos y el Centro de Formación Frei Humberto. Son escuelas en las que el proceso educativo se convierte en un momento de fortalecimiento de la identidad, la cultura y la conciencia política del sujeto histórico-político *Sin Tierra*. En las escuelas del MST el estudio y el trabajo son comprendidos como principio educativo, en que toda la construcción del conocimiento está intrínsecamente relacionada con la dimensión ontológica de la formación humana, y política del proyecto de Reforma Agraria Popular (MST, 2013, 2008, 2005).

¹⁷ *Itinerantes* por la propia dinámica de lucha por la tierra, en permanente movimiento. Por ello, la Escuela Itinerante cumple un doble papel político: asegurar la permanencia de las familias con niños y adolescentes en edad escolar en el campamento y garantizar la escolarización de niños y adolescentes a partir de una nueva concepción de educación y de escuela, proceso de formación educativo-política en estrecha relación con la resistencia y lucha por la tierra. Para una mayor profundización, además de los documentos del MST refrendados en este artículo, sugiero Camini (2009).

Para el MST, la educación debe estar “centrada en la formación del ser humano, y preocupada con la formación de sujetos de la transformación social y de la lucha permanente por dignidad, justicia y felicidad” (MST, 2005: 233). Luego de consolidar las primeras experiencias educativas, el MST amplía la perspectiva de la educación como un derecho y avanza en el marco de la disputa de proyectos políticos, al introducir otro elemento de análisis, de carácter epistémico-político: el debate de la dicotomía rural-urbano / campo-ciudad y la consolidación de un nuevo paradigma para el campo brasileño (Barbosa, 2013; 2015). Ello representa situar lo educativo en la disputa territorial, de defensa de un proyecto histórico-cultural de conocimiento para el campo en contraposición al agronegocio y a la perspectiva de la *educación rural*.¹⁸

Para enfrentar la racionalidad propia de la *educación rural*, el MST plantea la *Educación del Campo* como proyecto educativo-político-cultural, inaugurando una nueva forma de enfrentamiento del Estado, en la disputa de proyectos educativos para el campo, “al afirmar la lucha por políticas públicas que garanticen a los trabajadores del campo el derecho a la educación, especialmente a la escuela” (Caldart, 2012: 259). El MST lanza el debate sobre la negación histórica a los pueblos del campo del derecho de educarse, de aprender a leer y escribir, de frecuentar una escuela o la universidad y de elegir y realizar un proyecto de vida para sí mismos y en colectividad. Se trata de evidenciar una realidad histórica en Brasil, sostenida por la ausencia de un proyecto de educación *en y del campo*: *en el campo*, como un derecho de educarse en el lugar dónde se vive; *del campo*, en el sentido de construir una educación enraizada en su propio lugar, en articulación con su cultura, sus saberes, sus necesidades humanas y, lo más importante, con su propia participación en esa construcción (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

De esa forma, el MST logra disputar el territorio de la educación, con la conquista inédita y genuina de intervención en la esfera pública con la creación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, del Programa Nacional de Educación en la Reforma

¹⁸ La concepción de la *Educación Rural* presente en el discurso histórico del Estado brasileño expresa una raíz segregadora y vacía el sentido cultural y político de un proyecto para el campo y el pueblo campesino. La concepción de *Educación Rural* construida desde la lógica del Estado evidencia una racionalidad que sostiene y fortalece la dicotomía campo-ciudad, en que el campo es considerado un apéndice de la ciudad. Esa reflexión la desarrollo con mayor profundidad en Barbosa (2015, 2016).

Agraria (PRONERA) y la Política Nacional de Educación del Campo, política pública que establece un marco legal específico para regular la política educativa a la demanda de los pueblos del campo, y que conlleva a un paulatino proceso de democratización del acceso a la educación básica y universitaria para estos sujetos.¹⁹ Ello permitió que el MST dispute la naturaleza epistémica, ontológica y política de la Educación del Campo en otros dos niveles: 1. En el bachillerato, con la creación de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo; 2. En la universidad, con la implementación de cursos de licenciatura y posgrado concebidos (en su dimensión pedagógica, curricular y de gestión) por el propio MST.²⁰

De acuerdo a lo expuesto, a lo largo de tres décadas el MST materializa su proyecto educativo-político, con base tres ejes centrales: 1. La dimensión de la escolarización; 2. Elaboración teórica desde la *praxis* política; 4. Dimensión epistémico-política del proyecto educativo (Barbosa, 2015, 2016). Por otro lado, incorpora dos planes para el acto educativo: una educación autónoma, que se lleva a cabo al interior de las escuelas de formación política del MST y otra, de lucha por el territorio de la Educación del Campo, lo cual implica disputar la concepción y la *praxis* de la política educativa y de la escuela pública.

LOS ZAPATISTAS Y LA OTRA EDUCACIÓN CORAZONADA EN EL SERAZ

Para el Movimiento Zapatista²¹ la concepción de un proyecto autonómico necesita construir *otra educación*, la Educación Autónoma Zapatista. Ello significa ir más allá del acceso a la escuela y del logro de una formación educativa limitada al proceso de escolarización, de adquisición de la escritura y de la lectura. La defensa de una *otra educación* representa demarcar lo educativo en tanto elemento central en la consolidación de la identidad

¹⁹ El debate acerca de la Educación del Campo nace del frente Movimiento por una Educación del Campo, articulado por el MST y otras organizaciones históricas en Brasil, que entre los años 1998 al 2002 articuló una amplia agenda de discusión acerca de la concepción de una política pública específica para la demanda educativa de los pueblos del campo. Para conocer ese movimiento histórico, consultar Arroyo *et. al.* (2004) y MST (2015).

²⁰ Evidentemente la disputa política con el Estado está traspasada por logros, avances y desafíos propios de la disputa hegemónica. En otros escritos desarrollo un análisis más profundizado de la Educación del Campo en el proceso de consolidación de la Reforma Agraria Popular y la democratización del acceso a la educación (Barbosa: 2013, 2015, 2016).

²¹ Desde mi perspectiva, el Movimiento Zapatista está conformado por su parte militar - el EZLN y el CCRI-CG) - y la civil, representada por las Comunidades Bases de Apoyo.

sociocultural y política Zapatista. Significa destacar su importancia en la valoración de la cosmovisión, lengua y cultura indígenas, así como su papel estratégico en el proceso de lucha hacia la autonomía.

El EZLN concibe a la educación como uno de los elementos medulares de la lucha por la autonomía, una vez que enlaza procesos de conformación de subjetividades, de identidades colectivas e individuales, que pueden ser sometidas a relaciones de dominación y poder propios de una sociedad marcada por la *colonialidad* y el antagonismo de clase. En esa perspectiva, consideran que:

Uno de los pilares fundamentales de la reproducción del sistema político es la educación, la cual se ha utilizado como instrumento para legitimar la gobernabilidad a través de una dinámica que busca formar una masa de población productiva, pero no reflexiva o crítica; que impulsa la homogeneización y anula las diferencias culturales y de género, ignorando absolutamente la idiosincrasia de los medios rurales y las lenguas autóctonas; que fomenta el individualismo y la competencia reforzando el sistema de mercado, la desigualdad y la discriminación; que no respeta, ni considera las necesidades vitales ni el derecho de elección del tipo de vida (EZLN, 1996: 123).

Construir una concepción de educación –entendida como Educación Autónoma– representaba contrarrestar a la concepción de educación gestionada por el Estado, la *educación oficial del mal gobierno*²², en que se considera como educación “la forma en que el indígena deja de ser indígena, aprende español, olvida su lengua, se amestiza o se ladiniza, como se decía antes, y eso significa que ya mejoró, el momento en que dejó de ser indígena” (Subcomandante Insurgentes Marcos, en Muñoz Ramírez, 2004: 277/278).

Para la Junta de Buen Gobierno (JBG)²³ del Caracol II, la perspectiva de la Educación Autónoma Zapatista se inspira en el legado sociocultural y político de la cosmovisión maya. Para ellos, la autonomía es el principio que rige la dimensión política de la educación para la emancipación. De ahí emerge el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN), 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 SERAZ-LN ocurrió de forma paulatina, heterogénea,

²² Como reitera el Movimiento Zapatista.

²³ En diálogo colectivo realizado en el 2011.

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.²⁴

Los principios de la *rebeldía* y de la *autonomía* son los que traspasan la *praxis* educativo-política del SERAZ-LN (Barbosa, 2015). Ejemplo de esa afirmación es el planteamiento de los Promotores de Educación, al insistir en que:²⁵

En nuestra historia, los antepasados cuidaban la tierra, la naturaleza, y se debe enseñar para que estas experiencias no se pierdan, explicaron. Y que como indígenas, construyen su autonomía llevando el paso de las historias de los antepasados, cuidando la tierra y amándola. Estudian la historia pasada y la actual, el cuidado de las semillas, el trabajo colectivo, y cómo se fortalecen la comunidad y la resistencia.

Sobre la función social y educativo-política del SERAZ-LN, en el proceso de construcción de una conciencia crítica acerca de la centralidad de la lucha Zapatista, Josué, en ese entonces Miembro de la Coordinación General de la ESRAZ, afirmaba (Muñoz Ramírez, 2004):

[...] hemos visto que se entiende mejor la realidad de lo que estamos viendo, que se crea conciencia y se sale con una mentalidad diferente. No es que aquí se vengán a convencer de la lucha, lo que sucede es que aquí agarran más elementos y herramientas para conocer sus derechos y defenderse. La educación, sin duda, nos motiva a la lucha y fortalece la autonomía de nuestros pueblos.

La necesidad histórica de recuperar la dimensión política de la educación en la conformación del sujeto histórico-político Zapatista, condición *sine qua non* para la autonomía, constituye la esencia del SERAZ-LN. En esa perspectiva, uno de sus principales aportes es la apropiación de la matriz filosófico-epistémica de la cosmovisión, cultura y lengua mayas en todo el proceso educativo-político y en la construcción del conocimiento en el ámbito de las escuelas autónomas. Por otro lado, los Zapatistas compren-

²⁴ En los primeros años de construcción del SERAZ-LN, el Movimiento Zapatista contó con el apoyo de la solidaridad mexicana e internacional en la estructuración pedagógica, de formación de Promotoras y Promotores de Educación y en la elaboración de los primeros materiales didácticos. Entre ellos están el proyecto educativo *Ta Spol Be* y el Proyecto Educativo Escuelas para Chiapas (Barbosa, 2015). Con la creación de los Caracoles, en 2003, el Movimiento Zapatista asume todo el proceso del proyecto educativo del SERAZ-LN.

²⁵ *La Jornada*, 05 de agosto de 2010.

den que el acto educativo no se restringe al espacio escolar, extendiéndose a otros espacios de la vida comunal comunitaria, a ejemplo de la milpa, de la asamblea, de las ceremonias religiosas, de las actividades políticas, entre otros.

En cada uno de estos espacios se vivencia, se siente, se piensa, se dialoga, se teoriza, colectivamente, los sentidos de seguir existiendo y resistiendo como pueblos mayas.²⁶ Son espacios en los cuales la educación es un concepto y una *praxis* debatida a profundidad, tanto en el sentido de reafirmar su papel histórico en la colonización y subalternización de los pueblos originarios, como también en la aprehensión de la totalidad histórica. Ello significa desconstruir y reconstruir el proceso educativo, nutriéndose permanentemente de la matriz filosófico-epistémica que emana de la cosmovisión y de la lengua maya. Por lo tanto, en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista se entreteje, en perspectiva histórica y dialéctica, una forma de *educarse muy otra*, que expresa una racionalidad propia del Movimiento Zapatista, con un significado y expresión hacia adentro y hacia afuera del Zapatismo.²⁷

EL ABORDAJE EDUCATIVO EN LA VÍA CAMPESINA INTERNACIONAL/CLOC

El último ejemplo que quisiera plantear es el de las organizaciones vinculadas a la Vía Campesina Internacional en América Latina, es decir, La Vía Campesina (LVC) y a la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC). Las organizaciones integrantes de la LVC/CLOC están articuladas por tres epistemes que les adjudican su identidad política, aquí definidas sintéticamente como las epistemes indígenas, campesinas y proletarias (Rosset, 2015).

En el ámbito de la actuación política de la LVC/CLOC, las organizaciones tejen una concepción de educación que recupera estos elementos epistémicos, los cuales son enriquecidos por procesos regionales, continentales y globales de la Vía Campesina Internacional. Por tal razón, el proyecto educativo-político de la LVC/CLOC es una labor colectiva, resultante de una visión política campesina, indígena y operaria que toma como

²⁶ En otros escritos he detallado el proceso de consolidación del SERAZ, su matriz curricular, tiempos educativos y sujetos educativo-políticos. Para una profundización, ver Barbosa (2013, 2014, 2014a, 2015).

²⁷ Para una lectura de las resonancias del Zapatismo más allá de sus territorios, indico los escritos de Leyva-Sollano (1999).

horizonte común el entendimiento de que la naturaleza ontológica de la educación es la consolidación de la soberanía alimentaria como principio político para la emancipación humana de los pueblos del campo (Barbosa; Rosset, 2016).²⁸ En esa dirección, la Educación del Campo constituye la concepción educativa común para las organizaciones y asume, como un elemento estructurante central, la matriz agroecológica.²⁹

La LVC/CLOC desarrolla una agenda política internacional de disputa del territorio con el capital transnacional en el campo y el enfrentamiento de la política intervencionista y extractivista de la “revolución verde”, que ha sometido la agricultura a la economía mundial. En América Latina, la hegemonía del capital transnacional en el campo está demarcada por la presencia de mineras y el avance del agronegocio, un modelo de desarrollo que ha provocado una homogeneización de la producción agrícola, conflictos agrarios, desalojos, proletarización campesina e indígena, además de impactos ambientales sin precedentes (Barbosa, 2012; Fernandes, 2015; Rosset; Martínez-Torres, 2016)

La agroecología constituye el proyecto histórico-cultural, político y económico defendido por LVC/CLOC. En esa dirección, hay la comprensión que en la dialéctica de la agroecología como principio y proyecto político es imprescindible la conformación del sujeto histórico-político que tome por tarea incursionar en el campo de disputa política para defender el carácter multidimensional de la agroecología: en su base epistémica, en su fundamento teórico, en las metodologías implicadas, en la formación del sujeto de la *praxis* agroecológica y, por ende, en su intencionalidad política, es decir, la soberanía entendida como emancipación humana (Peter, 2016).

En esa perspectiva, la LVC/CLOC han consolidado escuelas de formación política agroecológica, algunas vinculadas a la escolarización, otras de carácter más autónomo y no formal, que abordan las dimensiones teórico-epistémicas y políticas de la agroecología, como los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos – IALA’s: IALA Amazônico y Escola

²⁸ *Educação do Campo, epistemes rurais e agroecologia na América Latina: aportes da Via Campesina e da CLOC*. Texto inédito.

²⁹ Importante destacar que el abordaje teórico-epistémico y político de la Educación del Campo en Brasil es la síntesis de la apropiación de la dimensión política de lo educativo en el marco de la disputa hegemónica articulada por la LVC/CLOC en la región. Igualmente nos parece importante mencionar que el MST es una de las organizaciones miembros de la LVC/CLOC.

Latino-Americana de Agroecología – ELAA (Brasil), IALA Guaraní (Paraguay); IALA Paulo Freire (Venezuela), IALA María Cano (Colombia); IALA Mesoamérica (Nicaragua); IALA Mujeres (Chile), además de la Universidad Campesina ‘SURI’ (UNICAM SURI), en Argentina y la Escuela Nacional de Agroecología de Ecuador –ENA, entre otras (LVC, 2015).

Estas son escuelas que forman militantes de diferentes organizaciones de la LVC/CLOC en la región. En ellas el proceso educativo articula las tres epistemes de las organizaciones, además de la dimensión política de la agroecología, al mismo tiempo en que se busca trazar los lineamientos políticos generales para su implementación, tales como las campañas políticas (por ejemplo, aquellas en defensa de las semillas nativas, o en contra del maíz transgénico), los congresos, encuentros, etc. (LVC: 2015). Son escuelas que buscan promover una formación de carácter técnico o en nivel superior, para formar sus propios intelectuales orgánicos y técnicos, considerados sujetos centrales en el enfrentamiento teórico-epistémico y político del capital en el campo. Estas instancias de formación política están estructuradas por principios político-pedagógicos comunes: la *praxis*, el internacionalismo, el trabajo como principio educativo, la organicidad y el vínculo con la comunidad (LVC, 2015).

DE LA PEDAGOGÍA REVOLUCIONARIA EN LA PRAXIS EDUCATIVO-POLÍTICA

Si bien existen diferencias en el abordaje de la política, de lo político y de la consolidación de la democracia en el ámbito de las tres experiencias articuladas por el proyecto educativo-político del MST, del Movimiento Zapatista y de la LVC/CLOC, hay que considerar que el trasfondo de la resistencia de estos movimientos está hilado por el mismo hilo de la historia, aquel matizado por la colonialidad y la instauración del capitalismo en tanto modelo de desarrollo cultural, político y económico. Ello significa que en el transcurso de una concepción educativa para la emancipación humana, estos movimientos encontraron por delante contextos de guerra y de austeridad.³⁰ En ese sentido, la concepción de educación es gestada en una dialéctica que puede ser expresada por la metáfora del *fuego y la palabra*, en el sentido que le confieren los pueblos zapatistas.

³⁰ Ejemplares de ese contexto de guerra fueron la Masacre de Eldorado dos Carajás (Brasil), la Masacre de Acteal (México), el asesinato de militantes de organizaciones de la LVC/CLOC, o el asesinato impune de Bertha Cárceres, en Honduras, entre tantos otros hechos que demuestran la condición de guerra a que se enfrentan los movimientos sociales en América Latina.

En ese movimiento dialéctico, de sustitución de la *guerra por las armas*, por la *guerra desde la palabra*, cada uno de estos movimientos consolida una *praxis* política basada en referentes epistémicos que son semilleros en una elaboración teórica propia, en la creación de metodologías y en la conformación de sujetos histórico-políticos. En ese sentido, reconfiguran el acto educativo que emana de sus proyectos políticos con una *Pedagogía Revolucionaria*, que encadena otras pedagogías. La dimensión de la *praxis* revolucionaria se explicita en las palabras del Subcomandante Insurgente Marcos (2007: 322-3):

[...] entender lo que decimos, hacemos y haremos, es imposible que no se sienta nuestra palabra. Yo sé que los sentimientos no tienen cabida en la teoría, cuando menos en la que ahora anda a los tropiezos. [...] Pero insistimos en que el planteamiento es correcto, lo incorrecto es el lugar en el que se está queriendo resolver. Porque para nosotros, nosotras las zapatistas, el problema teórico es un problema práctico.

La matriz epistémica que se desprende del SERAZ incorpora la esencia de la racionalidad maya, en especial aquella que emana de los elementos lingüísticos y de la cosmovisión, como aquellos mencionados en este escrito y que definen la concepción de la autonomía del *yo* al *nosotros*. De ahí que el acto educativo esté mediado por una *Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Saber y Sentir-Pensar* (Barbosa, 2014, 2015) del mundo indígena maya, que pone en movimiento dialéctico tiempos y espacios educativos propios, desde los cuales emana una polisemia conceptual matizada por la racionalidad y el pensamiento maya.

De esa *Pedagogía Zapatista* el sujeto de la educación emerge de una *voz corazonada colectiva*, que demarca *desde dónde y para dónde* el sujeto *senti-pensante* conduce su proceso de formación educativo-político. El sentido epistémico constituye el fundamento de ese proceso educativo, en la formación de la subjetividad política y en la forma de interpretación, aprehensión y posicionamiento ante la realidad. En alusión a la *milpa, espacio-tiempo* vital para los pueblos Zapatistas, considero que la Educación Autónoma cobra vitalidad con la *Pedagogía de la Milpa* (Barbosa; Gómez-Sollano, 2014), aquella que prima por sembrar la *bats'il-k'op* con múltiples semillas: el *Lekil Kuxlejal* (vida plena-digna-justa), el *ch'ulel* que *corazona la praxis política*, además de los referentes epistémicos propios de la filosofía maya. La *Pedagogía de la Milpa* carga simbologías y polisemias desde donde se derivan puentes interpretativos para el Zapatismo, más

allá de los espacios educativos y de lo que se enuncia en el plan político explicitado (o no) en las seis Declaraciones de la Selva Lacandona, en los comunicados y en el conjunto de las acciones políticas llevadas a cabo por este movimiento socio-político-militar indígena a lo largo de su historia.

Ahora bien, para el MST, la *Pedagogía del Movimiento* representa esa dimensión de la *praxis* revolucionaria, entendida como el corazón del proceso educativo, una vez que es (MST, 2005: 235) “la forma por medio de la cual el Movimiento históricamente viene formando al sujeto social de nombre *Sin Tierra* y que en el cotidiano educa a las personas que de él hacen parte. Y el principio educativo principal de esa pedagogía es el propio *movimiento*”. Para Roseli Caldart, del Sector Nacional de Educación del MST:

[...] el Movimiento se constituye como matriz pedagógica de las prácticas concretas de formación de los sin-tierra, no creando una nueva pedagogía, sino inventando una nueva forma de lidiar con las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana. En otras palabras, la Pedagogía del Movimiento pone en movimiento la propia pedagogía, movilizandole e incorporando, en su dinámica (organicidad), diversas y combinadas matrices pedagógicas (Caldart, 2004: 329).

En la *Pedagogía del Movimiento*, el MST es el *sujeto pedagógico* por excelencia y el principal educador de los Sin Tierra (Caldart, 2004). La *Pedagogía del Movimiento* sitúa el proceso educativo-político más allá del espacio escolar, una vez que potencializa pedagógicamente todos los lugares y dinámicas de la lucha por la tierra. En este sentido, se educa en las marchas, en las ocupaciones de tierras, en los Congresos, es decir, en el conjunto de actividades que componen la agenda política del MST (Barbosa, 2012, 2013).

La *Pedagogía Campesina Agroecológica* enarbola los procesos educativo-formativos de las organizaciones de la LVC/CLOC. En ella, las tres epistemes rurales son apropiadas en el Diálogo de Saberes, comprendido como:

La construcción colectiva de significación emergente, basada en el diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y cuando enfrentan los nuevos desafíos comunes de un mundo cambiante. Dicho diálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la re-contextualización y la re-significación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades,

experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significados y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas, y para la construcción de procesos colectivos nuevos (Martínez-Torres; Rosset, 2014).

En razón que las organizaciones miembros de la LVC/CLOC son de identidad campesina, indígena y proletaria, la *Pedagogía Campesina Agroecológica* incorporará elementos de la cosmovisión, sus elementos epistémicos y su respectiva comprensión del *buen vivir*. Por lado, aquellas organizaciones miembro que se adjudican una identidad proletaria establecen el diálogo con las bases teórico-políticas del pensamiento pedagógico latinoamericano, en especial, de aquellas vinculadas a las revoluciones, a ejemplo de la Revolución Cubana y Sandinista, o aún del debate teórico-político de la Pedagogía Socialista, en particular de Moisey Pistrak y de Anton Makarenko.

POR UNA TEORÍA DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

No es una tarea fácil invertir lógicas y romper paradigmas con el fin de emanciparse. Ello requiere un largo caminar, en permanente cuestionamiento, lanzando preguntas como quien lanza semillas en un terreno en el cual se desea sembrar. Construir una concepción de educación y de pedagogía propia es parte de ese proceso de reivindicación de ser reconocidos como *sujetos constructores de conocimiento* y un *conocimiento que es teórico-corazonado*, dotado de *métodos* y con el objetivo de *transformar la realidad concreta*. Plantearse, como punto de partida, una pregunta diferente, por ejemplo, *¿cuál el sentido de educarse en el movimiento dialéctico de la lucha?*, constituyó un giro epistémico y político en este reivindicarse. En ese sentido, estos movimientos construyen un conocimiento que pasa por problematizar viejos temas en articulación con otros de carácter más novedoso. Ese teorizar pasa por enfatizar las formas de cristalización de las relaciones de poder por medio del lenguaje, al plantear nuevas preguntas para matizar conceptos preexistentes o hacer emerger nuevos conceptos. Dar un giro en el caleidoscopio de la resistencia para enfatizar los colores y formas de *las voces sofocadas* por el patriarcado, como lo son *la voz de las mujeres* y *de los niños*. Para indagar sobre el lugar de la política, del arte y, no menos importante, de la propia ciencia en el fortalecimiento de las hegemonías o en su enfrentamiento, desde el poder popular y las autonomías.

Estas educaciones y *praxis* pedagógicas en plural reivindican su racionalidad en tanto paradigma alterno y de vínculo indisociable entre la cosmovisión, la cultura, los saberes ancestrales, el territorio y de los sujetos de la educación que son parte constitutiva de su historia. En las palabras de las y los Zapatistas, el papel asignado a la Educación Autónoma consiste en (EZLN, 1996: 124-125):

Valorar el conocimiento como vía de desarrollo y preservación de la cultura a partir de las raíces históricas y culturales de los pueblos. Valorar el proceso educativo no sólo el conjunto de saberes propios, sino las herramientas específicas de cada grupo para su aplicación. Propiciar la interacción de las culturas, lo que permitirá su mutuo enriquecimiento. Recuperar y valorar los conocimientos tradicionales para reestimar la identidad de los pueblos y personas. Fomentar la educación en la lengua materna además de la lengua utilizada como vehículo de interacción. Respetar el derecho que tiene cada cultura de decidir en forma autónoma el proceso educativo, tanto en el aspecto de métodos y contenidos como en el de recursos humanos y materiales.

Sin embargo, persiste una lucha ancestral de los pueblos originarios y comunidades campesinas para defender su derecho a la diferencia, a la autonomía, a una ciudadanía pluricultural (Xón-Riquiac, 2014). Y de ese lugar se va construyendo un conocimiento teórico que recupera los saberes para transformarlos en conceptos políticos incorporados a su agenda de lucha. En ese sentido, vale destacar las aportaciones teóricas del MST y del conjunto de movimientos campesinos que participaron activamente en el debate político articulado por el movimiento *Por una Educación en / del Campo*: la elaboración del Diccionario de la Educación del Campo.³¹ El diccionario reúne un conjunto de 113 conceptos provenientes de la experiencia y de los saberes socialmente construidos en el ámbito de la resistencia campesina en Brasil, en diálogo con el legado de la teoría crítica. Los conceptos están organizados bajo cuatro ejes que dan cuenta de la dimensión política de elaboración del diccionario: campo, educación, políticas públicas y derechos humanos.

³¹ La elaboración del Diccionario de la Educación del Campo fue coordinada por el MST, en articulación con la Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), de la Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), de Rio de Janeiro - Brasil. Participaron un número expresivo de militantes de movimientos sociales y de investigadores de diferentes universidades brasileñas, en un total de 107 autores.

Igualmente importante ha sido la publicación de un conjunto de documentos y materiales que teorizan conceptos importantes, por ejemplo, el propio concepto de educación, de pedagogía y de escuela, pero también de reforma agraria popular, de agroecología, de diálogo de saberes, soberanía alimentaria, de poder popular, de emancipación humana, entre otros. Son materiales de estudio y formación política utilizados en los espacios educativos del MST y de la LVC/CLOC.³²

Podemos afirmar aún que las *pedagogías* que emergen de estos movimientos son el método en sí para la elaboración teórica. Para el caso del Zapatismo, veamos tan sólo dos momentos políticos: los dos niveles de la Escuelita Zapatista y del Seminario Internacional el Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista, ambos con publicaciones que realizan la catarsis de la teoría política y de la *praxis* Zapatista. De aquella experiencia derivó una *Teoría de la Selva* (González-Casanova, 1997) para problematizar y teorizar desde *otro lugar* la misma teoría política. Se trata de un proceso de elaboración conceptual indisociable del pensar en real concreto de aquello que representa, metafóricamente, la *Hidra Capitalista* frente a las luchas antisistémicas de nuestro tiempo histórico. Conforme anuncia el Subcomandante Insurgente Moisés:

Las preguntas son importantes. Como es nuestro modo zapatista, son más importantes que las respuestas. [...] se trata de que usted se dé cuenta de que lo que les interesa a l@s zapatistas no son las certezas, sino las dudas. Porque pensamos que las certezas inmovilizan, o sea que un@ queda tranquilo@, content@, sentad@ y no se mueve, como que ya llegó o ya supo. En cambio las dudas, las preguntas hacen que un@ se mueva, que busque, que no esté tranquilo@, que esté como inconforme, como que no le pasa el día o la noche. Y las luchas de abajo y a la izquierda nacen de las inconformidades, de las dudas, de la intranquilidad. Si un@ se conforma es porque está esperando que le digan qué hacer o ya le dijeron qué hacer. Si un@ está inconforme, está buscando qué hacer.³³

³² El MST publica Boletines y Cuadernos con temas específicos, por ejemplo: Boletín del Sector de Formación, Cuadernos de la Escuela Itinerante, Boletines de Educación, entre otros, que sistematizan la elaboración teórica de tres décadas. Lo mismo con la LVC/CLOC, que publica sus Boletines en español, inglés, francés y portugués, lo que permite mayor difusión y alcance político.

³³ Comunicado disponible en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/07/27/segundo-nivel-escuela-zapatista/>

En esa perspectiva, me parece apropiado el análisis de Xón-Riquiac (2014: 137), al enfatizar la importancia de la conformación de un endoanálisis:

[...] en tanto sistemas de aprendizajes colectivos no restringidos a expertos científicos, sino que destinados al conjunto de la sociedad. Aprendizaje social sin previas teorías elaboradas y un proceso de transmisión / socialización de una aproximación del nosotros(a)s somos y hacemos. Dicho por nosotros para vernos y sentirnos identificados y representados con nuestras palabras, para encontrar nuestros significantes y significados, en los resultados de la discusión, reflexión y recolección colectiva, sin la preocupación de ser aprobado o no por los especialistas de las disciplinas formales.

Considero que hay un endoanálisis en curso en América Latina, pero también un Diálogo de Saberes entre las cosmovisiones indígenas, la cultura campesina, el marxismo y el pensamiento crítico latinoamericano, que atraviesa el proceso educativo-político de los movimientos analizados. En clave metafórica, el Viejo Antonio representa el arquetipo de un Diálogo de Saberes, al adentrar a la polisemia de la cultura y simbología maya y conocer las interfaces del encuentro de dos mundos: el indígena y el mestizo o, en las palabras de Fernanda Navarro (2011), del mexicano con su memoria. En sus palabras (Navarro, 2011: 05):

El diálogo del Sub Marcos con el Viejo Antonio nos introduce a una historia que, siendo también nuestra, nos es desconocida por no ser la escrita por la pluma del vencedor; por estar silenciada y despreciada hasta el último rincón de nuestra geografía. Es a través de mitos, parábolas y leyendas de la cultura maya que el escribano de este texto se dispone a aprender a escuchar para luego aprender enseñando y luchando, haciéndose uno con los hombres y mujeres de maíz para ir a su rescate, rompiendo las sombras y el silencio, para narrarnos otra forma de lucha y de resistencia que nos acerca a su cosmovisión, una de las más ricas de Mesoamérica.

Por otro lado, para comprender las contradicciones del capital en los umbrales del siglo XXI, el EZLN afirma (1996: 51):

[...] habría que volver a pensar a Marx, Lenin, Gramsci, Mao, Trotsky, Che Guevara y otros revolucionarios porque ninguna propuesta responsable de cambio radical en nuestra época puede ignorar el análisis y las enseñanzas de estos revolucionarios y de los movimientos que encabezaron.

Los aportes del MST, del Movimiento Zapatista y de la LVC/CLOC, como ejemplos recuperados en el presente escrito, evidencian un proceso de elaboración teórica en curso en nuestra historia reciente, una labor política y de vida que se asume como desafío no sólo al plantear concepciones y claves analíticas, sino también, por reivindicar el lugar de inscripción de los sujetos constructores de conocimiento, en una elaboración conceptual que emerge del contexto histórico-social y político concreto de la lucha por el territorio, por la vida, por la dignidad.

Un proceso de construcción del conocimiento que expresa una búsqueda permanente no sólo por generar conceptos para nombrar un grupo social, un proceso productivo, un fenómeno político, social o cultural. Más bien representa legitimar, desde el parámetro del ser-estar-sentir-pensar, una mirada epistémica propia. En otras palabras, lo que nos aportan estas experiencias constituye un ejemplo concreto de que la producción del conocimiento es un acto político-epistémico posicionado.

REFLEXIONES FINALES PARA SEGUIR CAMINANDO-PREGUNTANDO

En el proceso de consolidación de la sociología latinoamericana, Fals-Borda problematizó la necesidad histórica de una ciencia social propia, la cual nombró como una *sociología sentipensante*, reconociendo que este concepto lo heredaba de los campesinos momposinos de la Costa Atlántica colombiana. De igual manera recuperé la *pedagogía del sentir-ser, sentir-pensar, sentir-saber*, de la filosofía maya para pensar la *praxis* pedagógica y la elaboración teórica que emerge de los movimientos sociales en nuestra historia reciente. En su época Fals-Borda (2014) llamaba la atención sobre la falla histórica en la formación de los niños, los cuales no tienen la oportunidad de complejizar su proceso de aprendizaje de los sentidos de las palabras, de los conceptos, sometiéndose a conocerlos en su dicotomía, en palabras del autor, en el blanco-negro.

En nuestra contemporaneidad, son muchos los movimientos sociales que buscan cambiar ese proceso cognitivo, asumiendo en sus propias manos el quehacer educativo y ocupándose de la formación del sujeto histórico-político, del cual participan la infancia como parte constitutiva. En esa perspectiva, hay una actitud subversiva en la construcción del conocimiento, enmarcada en el cuestionamiento frontal de las verdades históricas. Así como Fals-Borda (2014) reconocía que las grandes trans-

formaciones latinoamericanas fueron fruto de una conciencia subversiva y un pensamiento rebelde, creo que estamos en un momento fértil para pensar grandes problemas epocales desde los lentes analíticos de los movimientos sociales.

En la relación que existe entre *educación, resistencia y conocimiento* para una elaboración teórica de los movimientos sociales, emergen conceptos que aún no habían sido planteados anteriormente, a ejemplo del concepto de *Educación del Campo*, de la *Soberanía Alimentaria*, del *Lekil Kuxlejal*. También existen aquellos “viejos” conceptos que son recuperados desde otras claves analíticas, tal es el caso de la *autonomía* y la *libertad*. Son tan sólo algunos ejemplos de tantos otros conceptos que son parte constitutiva de una teoría de los movimientos sociales. En esa dialéctica de las prácticas otras de conocimiento y de una teoría corazonada, dejo como semilla para el diálogo, las palabras del Subcomandante Insurgentes Marcos (2008):³⁴

Lo que había hecho resistir a esta gente, a estos nuestros compañeros y compañeras primero, y, luego, nuestro jefes y jefas ahora, había sido un apego a la vida que tenía que ver mucho con la carga cultural. La lengua, el lenguaje, la forma de relacionarse con la naturaleza presentaba una alternativa no sólo de vida, sino de lucha. No les estábamos enseñando a nadie a resistir. Nos estábamos convirtiendo en alumnos de esa escuela de resistencia de alguien que llevaba cinco siglos haciéndolo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMAGUER, R. X. R. (2015); *El Popol Wuj y sus traducciones por mayahablantes. Memoria histórica y resistencia cultural en Guatemala, 1970-2014*. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Historiografía. Universidad Autónoma Metropolitana.
- ARROYO, M. *et. al.* (orgs) [2004]; *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- BARBOSA, L. P. (2016); *Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. The Journal of Peasant Studies*, 01-26.

³⁴ Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2008/08/02/platica-del-sci-marcos-y-el-tte-coronel-i-moises-con-los-miembros-de-la-caravana-que-llegaron-al-caracol-de-la-garrucha/>

- BARBOSA, L. P. (2015); “El principio de la autonomía y la *praxis* de la libertad en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista”. En *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas – CISMA*. No. 6. 2015. Disponible em www.cisma.ctit.cl/6/pinheiro-principio.pdf.
- , (2015a); “Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil”, en A. Acosta *et. al.* *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- , (2015b); *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: LIBRUNAM.
- , (2014); “Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber”. Dossier Movimientos Sociales y Educación. *Revista Educación y Cultura*. Colombia: FECODE, N° 105.
- , (2013); Por la democratización de la Educación Superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos sociales campesinos. *Revista Universidades*, n° 53, abril-junio. México: UDUAL.
- , (2013a); *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contrahegemónica en Brasil y México*. México, 2013. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras / Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- , (2012); “Educación y resistencia en el Movimiento de los Sin Tierra: proyecto político alternativo y enfrentamiento de la política neoliberal”, en J. Fal; A. Oliveros (coords). *El pensamiento económico y social latinoamericano: crisis neoliberal y proyectos alternativos*. México: UNAM, 2012, p. 139-166.
- BARBOSA, L. P. y GÓMEZ-SOLLANO, M. (2014); La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas*. Universidad Nacional de Córdoba, Vol. 03, N° 6.
- CALDART, R. (2004); *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2005); “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, en, Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- EZLN (1996); *Crónicas intergalácticas – EZLN. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*. Chiapas: Estampas Artes Gráficas.

- FALS-BRODA, O. (2014); *Ciencia, compromiso y cambio social*. Antología. Montevideo: El Colectivo - Lanzas y Letras – Extensión Libros.
- FERNANDES, B. M. (2015); “Soberanía alimentar como território”, en M.C.V. Tárrega; M.C.V.B. Schwendler. *Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos*. Goiânia: Ed. da PUC, p. 29-52.
- FREIRE, P. (1987); *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREYRE, G. (1993); *Casa-Grande e Senzala – a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª edição. São Paulo: Global.
- KOLLING, E. et. al (2002); *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas – Por uma Educação do Campo*. Brasília.
- GONZÁLEZ-CASANOVA, P. (1997); “La Teoría de la Selva. Contra el neoliberalismo y por la humanidad. (Proyecto de Intertexto)”. *La Jornada*, 05 de marzo.
- LANDER, E. (2005); *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: CLACSO.
- , (2004); “Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonización del saber en América Latina”, en I.S. Ramos; R.S. Elizaga. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Colección El Debate Latinoamericano, Tomo 5. Ciudad de México: Siglo XXI / UNAM.
- LENKERSDORF, C. (2005); *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México, Siglo XXI.
- LÓPEZ-INTZÍN, X. (2013); “Ich’el ta muk’: la trama en la construcción del Lekil Kuxlejal (vida plena-digna-justa)”, en G. Méndez-Torres et. al (coordinación). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios*. Méxco: Red-IINPIM/Red Feministas Decoloniales.
- , (2011); “Ich’el ta muk’: la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal*. Hacia una visibilización de saberes “otros” desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tzeltal”. Chiapas: Mimeo.
- , (2010); “Elek nojk’etal: ladrón de reflejos”, en A. Köhler et. al. *Sjalel Kibeltik. Sts’isjel Ja Kechtiki’. Tejiendo nuestras raíces. (versión tseltal-español)*. México: RACCACH/ UNACH/CIESAS.
- LEYVA-SOLLANO, X. (1999); “De las Cañadas a Europa: niveles, actores y discursos del nuevo movimiento zapatista”. *Desacatos*, n.1, CIESAS.
- LVC (2015); *Agroecología Campesina por la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina*. Cuadernos de la Vía Campesina n° 7, abril de 2015.
- MARTÍNEZ-TORRES, M.E. y ROSSET, P. (2014); Diálogo de saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *Journal of Peasant Studies*, 41 (6), 2014, p. 979-997.

- MELO, G.S. y GERLIC, S. (org.) (2015); *Índios na visão dos índios - Memórias do Movimento Indígena do Nordeste*. Brasil: Ministério da Cultura/Thydehá/IBRAM.
- MST (2013); *Programa Agrário do MST. Lutar, construir Reforma Agrária Popular*. Secretaria Nacional do MST. São Paulo.
- , (2008); *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. Cadernos da Escola Itinerante - MST*. Ano VIII, nº 1 – abril de 2008. Curitiba: Setor de Educação do MST / Secretaria de Educação do Estado do Paraná / Coordenação da Educação do Campo.
- , (2008a); *Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos*. Porto Alegre.
- MST (2005); “Dossiê MST - Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001”, en *Caderno de Educação* número 13. 2ª Edição, São Paulo, Expressão Popular.
- MUÑOZ-RAMÍREZ, G. (2004); “Chiapas, la resistencia”. México: La Jornada. Suplemento Especial. 20º Aniversario.
- MÉZSÁROS, I. (2005); *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- NAVARRO, F. (2011); Prólogo, en Subcomandante Insurgente Marcos. *Relatos del Viejo Antonio*. México: Ediciones Rebeldía.
- PAOLI, A. (2003); *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: Siglo XXI.
- QUIJANO, A. (1999); “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” en S. Castro-Gómez *et. al.* (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales “Pensar”, Pontificia Universidad Javeriana.
- ROSSET, P (2015); Epistemes rurales y la formación en la Vía Campesina. *Revista Ciencia y Tecnología Social*.
- ROSSET, P. y MARTÍNEZ-TORRES, M. E. (2016); Agroecología, territorio, recampenización y movimiento sociales. *Revista de Estudios Sociales*. México: p. 275-299.
- Subcomandante Insurgente Marcos (2007); “Ni el centro, ni la periferia... Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra”, en *Primero Coloquio Internacional in memoriam Andrés Aubry*. San Cristóbal de las Casas: Universidad de la Tierra, Rebeldía.
- Subcomandante Insurgente Marcos (2011); *Relatos del Viejo Antonio*. México: Ediciones Rebeldía.
- SPIVAK, G. C. (2010); *Pode o subalterno falar?* 1ª Edição. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- TODOROV, T. (2003); *La Conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TORRES-MÉNDEZ, G. “Mujeres Mayas-Kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones”, en G. Torres-Méndez *et. al* (coordinación). “Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios”. Méxco: Red-IINPIM/Red Feministas Decoloniales.

XÓN- RIQUIAC, M. J. (2014); “Revitalización de las epistemologías endógenas como proceso de reivindicación política de los pueblos indígenas”, en *Revista Ciencias*, No 111-112, Octubre.2013, marzo, México.