

La educación zapatista como un ejemplo de educación intercultural crítica

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

Fecha de recepción: 15 de enero de 2025.

Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2025.

Fecha de última actualización: 11 de abril de 2025.

Resumen

El modelo educativo del movimiento neozapatista mexicano funciona como un ejemplo de la puesta en práctica de la educación intercultural crítica. Para ello, se hace un repaso de sus antecedentes, así como de los elementos curriculares, pedagógicos, organizacionales y de gestión, al igual que de los retos y desafíos de la educación zapatista. Se concluye que llevan a la práctica la interculturalidad crítica desde el reconocimiento de la identidad propia como pueblos indígenas con la apertura y aprecio por la diversidad cultural.

Palabras clave: educación intercultural, modelo educativo, Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN.

Después de más de tres décadas del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sureste mexicano, a pesar de los diversos obstáculos y oposición estatal y paraestatal, aunado a las limitaciones económicas, han logrado construir un modelo educativo desde sus necesidades y experiencia revolucionaria, basado en la filosofía de la praxis, que busca construir un mundo, donde quepan muchos mundos, en el que la interculturalidad se vivencia y forma parte de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tema cobra relevancia en el contexto de la nueva escuela mexicana que, en el plan de estudios de 2022, incluye la interculturalidad como uno de los ejes articuladores. Así, es especialmente relevante explorar un ejemplo diseñado y desarrollado en México y con más de tres décadas de implementación, además de la urgencia de proyectos de reconstrucción del tejido social ante el desgarramiento civilizatorio que la violencia ha acarreado en el territorio mexicano (Reguillo, 2021).

«La interculturalidad crítica va más allá de la convivencia entre diferentes culturas; ésta pretende modificar las estructuras sociales y políticas, así como sus instituciones, con el fin de construir una sociedad más justa e igualitaria»

La interculturalidad se ha posicionado en la agenda pública desde la década de 1990, pero Walsh (2010) urge a “hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (p. 168). La autora argumenta que la primera no cuestiona las causas de la desigualdad social, sino que busca la aculturación y adaptación de las poblaciones a la lógica neoliberal y capitalista; mientras que la segunda atiende el problema estructural-colonial-racial, esto es, parte “de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (p. 170), ello para cambiar tanto las relaciones como las estructuras desiguales y discriminatorias. De tal manera que la interculturalidad crítica no sólo “se enfoca en la convivencia entre culturas, sino que también busca transformar el sistema socio-político y sus instituciones para lograr una sociedad más igualitaria” (Simón, 2021, citado en Leines, 2023).

Para este artículo, se consultaron diversas fuentes bibliográficas, categorizando y triangulando la información para crear una imagen de los elementos esenciales del modelo educativo neozapatista. Para la búsqueda de información se usaron las palabras clave “educación za-

patista”, “modelo educativo zapatista”, “educación y zapatismo”, así como “educación y EZLN” en Google Scholar, Elicit, Consensus y Redalyc; primero se contemplaron los últimos cinco años, pero, al encontrar escasos resultados, se amplió la consulta a partir del año 2010. Se identificó una docena de artículos, de los cuales se seleccionaron los seis que abordaban la temática específica y no de manera tangencial, como el resto descartados. Derivado de esos hallazgos, a continuación, se presentan los antecedentes históricos de la educación zapatista, el currículo, la pedagogía, el rol de las y los promotores educativos, los criterios de evaluación, el modelo organizativo y de gestión, el financiamiento, así como los retos y desafíos que enfrenta este modelo educativo.

«La educación zapatista es profundamente intercultural porque implica la coordinación de diversos pueblos del sureste mexicano; construye su propuesta educativa desde la comunidad, basada en la sabiduría ancestral para ligarla con el pensamiento contemporáneo»

Antecedentes históricos de la educación zapatista

El 1° de enero de 1994 se levanta en armas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y toma diversas cabeceras municipales del estado de Chiapas, México, como una reacción a la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Estados Unidos y México (Ríos, 2024). Después de 12 días de combate armado, se hace un cese al fuego y comienza la etapa del neozapatismo como movimiento social (Wallerstein, 2004).

El Sistema Educativo Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) nace en 1997 en el municipio autónomo La Realidad, Chiapas. Con la creación de las Juntas de Buen Gobierno (JBG), que conformaban la estructura gubernamental del neozapatismo, en 2003, se consolida la estructura del sistema y aumenta la construcción de escuelas con ayuda de organizaciones de la sociedad civil. En los municipios autónomos se calcula que existen alrededor de 500 escuelas (Morga, 2016).

La educación zapatista como una alternativa educativa es, desde su concepción, profundamente intercultural, porque implica la coordinación de diversos pueblos del sureste mexicano; construye su propuesta educativa desde la comunidad, basada en la sabiduría ancestral para ligarla con el pensamiento contemporáneo (Silva, 2019), que en su

práctica busca subvertir las estructuras sociales y culturales desiguales (Baronnet, 2021).

Principios fundamentales del movimiento neozapatista

El movimiento neozapatista ha abanderado tres principales pilares, desde su aparición en público: la democracia, la libertad y la justicia (Obando, 2013), que han buscado llevar materializar en sus municipios autónomos mediante una organización social, denominada “mandar-obedeciendo”, en la que todas las personas participan en la toma de decisiones colectivas. A su vez, Silva (2019) indica que la educación zapatista se basa en tres principios fundamentales por su carácter: público, porque se redime como un derecho inalienable y se diseña desde los pueblos; libre, porque no depende de la Secretaría de Educación Pública ni del currículo oficial o reformas educativas, como tampoco de certificaciones nacionales o internacionales; y gratuita, debido a que “nadie paga por asistir a la escuela, ni nadie cobra por enseñar, así la educación no es una mercancía” (p. 119).

Por otro lado, sus fines son “formar generaciones en la práctica de la autonomía y autogobierno para conservar su dignidad indígena” (Silva, 2019, p. 109). Es una educación que nace desde un proyecto anticapitalista y se niega a seguir la tendencia neoliberal de la educación individualista e hipercompetitiva que, en cambio, aspira a que las y los estudiantes se formen en y para la solidaridad y el servicio a la comunidad, lo que está en consonancia con lo que Walsh (2020) describe como interculturalidad crítica.

«El currículo de la educación zapatista no sigue una estructura rígida, cuenta con lineamientos que responden tanto a las necesidades de las comunidades como a los fines del movimiento, y se construye a partir de materias básicas como lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo, producción e historia»

Currículo de la educación zapatista

El currículo de la educación zapatista, aunque no tiene una estructura rígida, sí tiene lineamientos que responden a las necesidades tanto de las comunidades como de los objetivos del movimiento como tal (Obando, 2013). Silva (2019) menciona que se diseña a partir de materias básicas como “lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias socia-

les, humanismo y producción (que abarca el cuidado del medio ambiente)” (p. 116), y, en cuanto a historia, se incluye la trayectoria del propio EZLN y de otros movimientos sociales. Además, se integran conocimientos locales y las demandas del movimiento: “salud, techo, tierra, trabajo, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz” (p. 116), las cuales, curricularmente, se conciben como problemas a atender (Ríos, 2024). Aunado a esto, se sustituye el concepto de “materias” por el de “áreas”, a las cuales se les dedica la misma cantidad de horas de estudio semanalmente. En el área de lenguas, se profundiza tanto en la lengua madre como en el castellano, recuperando la identidad local y conectándola con la global.

La educación de las comunidades neozapatistas parte de un diseño participativo del currículo, lo que implica que éste no es homogéneo y que los métodos de enseñanza varían en cada comunidad, pues se integra a partir de las necesidades de conocimientos de la comunidad por medio de procesos de reflexión colectiva, que después son validadas por las asambleas y autoridades locales (Silva, 2019). Respecto a la interculturalidad relacional (Walsh, 2010), en las clases se estudia la realidad del país, las maneras de convivencia y la lengua de los pueblos; en secundaria se examina el desarrollo de sus pueblos y de los acontecimientos globales.

Pedagogía centrada en la praxis

Los métodos de enseñanza neozapatistas están centrados en el aprendizaje activo y la experiencia; es una educación para la praxis, con heterogeneidad tanto cultural como lingüística, enmarcada en una pedagogía crítica y radical (Baronnet, 2015; 2021), la cual se encuentra ligada a la propuesta de Freire (2005), esto es, una pedagogía para la liberación de los oprimidos, que es “pedagogía interpeladora dialógica, basada en la incorporación directa y vivencial del ‘estudiante’ dentro del caso o ejemplo mismo que se pretende ‘enseñar’ o ‘mostrar’ o transmitir” (Aguirre, 2019, p. 132).

Dice Silva (2019) que la relación educador-educando “en el aula es horizontal, no autoritaria y activa” (p. 114), es teórico-práctica, orientada a que los estudiantes construyan los aprendizajes en colaboración con sus promotores y promotoras (como se les denomina a los docentes), en un ambiente positivo y libre de violencia. Se usan las preguntas generadoras de Freire (2005) con temas para discutir, dialogar, investigar y desarrollar en el aula y en su entorno. Las clases son flexibles tanto en el horario como en el espacio donde se realizan; asimismo, con

éstas se “[busca] la construcción colectiva y la animación de actividades, se visitan los espacios en donde se desarrollan proyectos económicos; se promueve la convivencia con canciones, bailes y debates; se invita a labores voluntarias en la biblioteca o en la siembra” (Silva, 2019, p. 119).

En sintonía con la forma de organización política, se ve la educación como el acto de “educar-aprendiendo” (Obando, 2013), lo que enfatiza la horizontalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En suma, es una “pedagogía desde abajo, una pedagogía que ‘mama’ de la política con el objetivo de crear seres libres capaces de transformar el mundo que les rodea” (Morga, 2016, p. 198).

Promotoras y promotores educativos

La “única forma en que un enfoque o paradigma, como es el intercultural o el multicultural, se convierta en algo real es a través de los profesores” (Aguado-Odina y Sleeter, 2021, p. 2). Los promotores educativos son llamados así porque no están formados en alguna escuela normal, sino con otras personas que se han dedicado a la docencia en sus comunidades. El puesto es voluntario, no hay plazas y se tiene que cumplir con el compromiso de trabajar en la cosecha para el sostenimiento de las escuelas, mientras que su manutención corre a cargo de los propios miembros de la comunidad, quienes los apoyan con vestido y alimentación, de tal forma que el cargo es entendido como un servicio a la comunidad (Silva, 2019).

Las asambleas comunitarias de cada región autónoma cuentan con comités de educación, con quienes promotoras y promotores hacen un convenio de colaboración que implica un compromiso mutuo y negociable. El requisito para ocupar el cargo es que sepan leer y escribir el idioma de la comunidad y el español (Silva, 2019), sin embargo, llevan un proceso formativo intensivo y continuo en centros destinados a ello, así como por medio de encuentros, coloquios y jornadas, organizados por los municipios autónomos (Morga, 2016). Los últimos datos encontrados apuntan a que hay alrededor de 1,300 promotores que atienden a 16,000 estudiantes (Morga, 2016).

Su papel es preparar el material didáctico, coordinar la escuela en colectivo de manera rotativa y consensar las actividades escolares. La evaluación de los aprendizajes es formativa y continua; hay dos posibles resultados por área, aprobada o no aprobada, no cuentan con calificaciones numéricas ni certificaciones, lo importante es que las y los estudiantes apliquen “en su vida cotidiana y comunitaria sus aprendizajes, sus capacidades para leer y escribir” (Silva, 2019, p. 117). La encomienda es “contribuir

PEDAGOGÍA CENTRADA EN LA PRAXIS

Método centrado en el **aprendizaje activo** y la **experiencia**, es una educación para la **praxis**, con heterogeneidad tanto cultural como lingüística, que se enmarca en una pedagogía crítica y radical (Baronnet, 2015, 2021).

Pedagogía para la liberación de los oprimidos



Relación docente - estudiante

- Es horizontal, no autoritaria y activa.
- Teórica y práctica donde el aprendizaje se construye en colaboración.
- Se utilizan preguntas generadoras de Freire.

Ambiente

- Positivo y libre de violencia.
- Clases flexibles (horario y espacio).
- Promoción de la convivencia con canciones, bailes y debates.
- Invitación al voluntariado en la biblioteca o la siembra.

Evaluación de los aprendizajes

- **Presentación de resultados:** aprobatorio y no aprobatorio.
- Lo importante es que las y los estudiantes apliquen sus aprendizajes en su vida cotidiana y comunidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Aguirre (2019), Morga (2016), Obando (2013), y Silva (2019).

a una educación ‘verdadera’ que ayude a descolonizar las mentes a través de conocimientos y métodos alternativos” (Morga, 2016, p. 206).

Organización y gestión

La estructura organizacional de las escuelas primarias se divide en tres niveles, aunque no implican la división rigurosa por edad, lo que permite la socialización del alumnado de diferentes edades y “refuerza el principio de Freire de que nadie educa a nadie y nadie se educa solo” (Silva, 2019, p. 119). A pesar de la flexibilidad que caracteriza a este modelo educativo, sí hay un calendario y horarios deseables (Obando, 2013): generalmente se asiste a clase de 3 a 5 días a la semana, de las 8:00 de la mañana a la 1:00 de la tarde, pero eso se decide en comunidad, incluyendo la participación de estudiantes y personas promotoras educativas (Baronnet, 2015).

El financiamiento, en su mayoría, es autosostenible, pero hay donaciones que provienen de Organizaciones de la Sociedad Civil (osc), como “Escuelas para Chipas”, quienes apoyaron la construcción de aulas, lo que derivó en la consolidación de las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (ESRAZ). El apoyo que reciben las escuelas es administrado por las autoridades del pueblo. La escuela es gratuita, se procura que cada estudiante cuente con un cuaderno y un lapicero, además, “estudiantes y promotores trabajan en la milpa para cosechar alimentos de autoconsumo. Así colaboran para la manutención en las secundarias que son albergues” (Silva, 2019, p. 121). Cabe mencionar que no se encontró información sobre la educación media superior o superior en las investigaciones consultadas.

«Las dificultades de la escuela zapatista se concentran en la infraestructura, formación inicial –de las y los promotores– y los recursos para mantenerla, no tanto en su filosofía educativa y sus fines autonómicos»

Retos y desafíos

Las dificultades y desafíos en la implementación de la educación neozapatista, según los autores consultados, son los siguientes: Silva (2019) sugiere, a partir de su vivencia en una de las comunidades y entrevistas con promotores de educación, que es necesario “entender que la escuela zapatista sigue en construcción y debe evitar la burocratización

y la homogeneización” (p. 109); mientras que Baronnet (2015) señala que los promotores reconocen su falta de formación pedagógica y, en ocasiones, usan métodos de alfabetización ineficaces y tediosos, pero también son críticos de su práctica. En este sentido, las dificultades de la escuela zapatista se concentran en la infraestructura, formación inicial y los recursos para mantenerla, no tanto en su filosofía educativa y sus fines autonómicos.

En conclusión, la educación zapatista es un ejemplo de educación intercultural relacional y crítica porque los pueblos zapatistas, como documenta Ríos (2024), están conformados por varios grupos étnicos mayas que hablan distintas lenguas, como tzotzil, tzeltal, tojolabal y chol, pero también mame o zoque, entre otras; habitantes de espacios geográficos también muy diferentes, dedicándose, por ende, a diversas actividades económicas y teniendo, además, tradiciones históricas y culturales distintas que construyen, desde la vida cotidiana, una unidad de la diversidad que es esencial en el neozapatismo, cuyos principios coinciden con los del proyecto decolonial y anticapitalista, debido a que se considera que esa visión del mundo busca la eliminación de las diferencias, a partir de la asimilación y aculturación de los pueblos originarios.

Dice Aguirre (2019) que los zapatistas van en contra del “síndrome evangelizador” que valora la cultura occidental como superior. En cambio, “[...] cuando el indígena se encuentra con una cultura diferente, fuera de su territorio, tiende espontáneamente a tratar de entenderla, no pretende establecer una relación de dominante/dominado” (p. 138). Ésta es una actitud profundamente intercultural, ya que llevan a la praxis la hermenéutica diatópica (De Sousa, 2002), al identificar su propia historia como pueblos originarios y, al mismo tiempo, reconocer la riqueza de la diversidad de las demás culturas, pues buscan un mundo en el que quepan muchos; esto es, entran en diálogo con otras culturas, con un pie plantado en su identidad, pero con el otro pie poniéndolo en el lugar del otro. En el sentido de Touraine (1997), buscan aprender a vivir juntos como iguales, pero abrazando las diferencias como una fuente de riqueza para las culturas. Esto en el entendido de que el colonialismo y capitalismo tardío se basan en la explotación y exterminio de las poblaciones marginadas.

Aquí la máxima de Marx (1970), según la cual el educador también necesita ser educado, se concreta, debido a que las condiciones históricas en las que trabajan las y los promotores educativos se cumplen al nivel de sus comunidades, ya que predicán el educar-educando desde un contexto en donde se manda-obedeciendo. Lo que está en el fondo de la educación zapatista es la esperanza en

una humanidad más solidaria (Obando, 2013), esperanza que, en concordancia con Byung-Chul Han (2024), es la actitud más necesaria en esta etapa del capitalismo tardío, para, primero, vislumbrar un horizonte distinto y luego buscar transformarlo.

La interculturalidad crítica, según Walsh (2010), no se limita a la coexistencia de culturas, sino se trata de aquella que busca descolonizar las relaciones de poder, cuestionar las jerarquías culturales y promover un diálogo horizontal entre saberes y prácticas diversas. La educación zapatista no sólo incluye los saberes de los pueblos originarios (como un añadido folclórico), también propone una práctica que busca descolonizar el conocimiento, construir diálogos horizontales; reconoce las jerarquías históricas que han marginado estos saberes y acentúan la desigualdad social, proponiendo una educación solidaria, comunitaria y que busca transformar las relaciones de poder sistémicas, esto es, persigue “la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (p. 168).

Fuentes de consulta

- Aguado-Odina, M. T. & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 1-5. <https://shre.ink/eWhP>
- Aguirre, C. A. (2019). *La tierna furia. Nuevos ensayos sobre el neozapatismo mexicano*. Editorial Contrahistorias.
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia*, 22(67), 85-110. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2183>
- Baronnet, B. (2021). Autonomía zapatista y escuelas en resistencia: ser educador en los municipios autónomos de Chiapas. En C. E. Pineda Ramírez & A. Hopkins (Eds.), *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía* (pp. 199-224). Bajo Tierra Ediciones.
- De Sousa, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, 59-84. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/44183?mode=full>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Han, B. C. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder. <https://shre.ink/eWj4>
- Leines, L. A. (2023). La interculturalidad crítica en la nueva escuela mexicana. Un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 142-158.
- Marx, K. (1970). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Grijalbo.
- Morga, I. (2016). Educación autónoma zapatista. Perspectiva de sus docentes o “Promotores de Educación”. *Publicaciones Didácticas*, 76, 197-208. <https://shre.ink/eW3U>
- Obando, M. (2013). La pedagogía de los caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 67-89. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.4>
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina. Cuando morir no es suficiente*. Ned Ediciones.
- Ríos, C. A. (2024). Pequeños mundos. El neozapatismo, la Cuarta Guerra Mundial y el capitalismo del desastre. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 21(55), 293-317. <https://doi.org/10.29092/UACM.V21I55.1106>
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 109-121. <https://shre.ink/eW32>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Wallerstein, I. M. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas-mundo*. Ediciones Akal.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181. <https://shre.ink/eW3r>