

# APRENDER ESCUCHANDO

AUTONOMÍA, EDUCACIÓN Y GUERRILLA  
EN CHIAPAS Y KURDISTÁN

JANET BIEHL

JÉRÔME BASCHET

PETAR STANCHEV

DORŞIN AKIF

CARLOS LENKERSDORF



**Pensaré Cartoneras** es un principio de existencia, es también una *apuesta*. Se trata de visibilizar textos de márgenes en formatos de márgenes. El material reciclable es tanto el recipiente -la vida del cartón- como el contenido -la vida en los textos-. Las ideas pueden ser también reciclables, viajeras y se han de apropiar. Por ello los textos son reproducibles, abiertos, manipulables bajo una idea ya conocida

*“texto global, tapa local”.*

El proyecto nace de un impulso de crítica social, divulgación e interdisciplinariedad para una práctica/teórica de la vida digna. Los textos aquí son una forma de este interés por construir conocimientos junto/ con/ para/ entre los movimientos críticos de lo social que apuestan por la autonomía. Autonomía (práctica -palabra - concepto – límite), que no viene del griego si no del lenguaje común que compartimos aquellos que decimos estar “abajo y a la izquierda”.





**Pensaré Cartoneras publica con una  
Licencia Internacioanl 4.0 Creative Commons CC-BY-NC-  
SA**

**Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual :**  
No se permite un uso comercial de la obra original ni de las  
posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe  
hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Escritura libre; traducción y transcripción colaborativa



Pensaré  
Cartoneras

[pensarecartoneras.wordpress.com](http://pensarecartoneras.wordpress.com)  
[pensarecartoneras@gmail.com](mailto:pensarecartoneras@gmail.com)

CAN TONAL  
2015



UNA INVITACIÓN A LEER –  
AUTONOMIA, EDUCACIÓN Y GUERRILLA

9

DE CHIAPAS A ROJAVA : MÁS QUE SIMPLES  
COINCIDENCIAS

PETAR STANCHEV

13

LA *ESCUELITA* ZAPATISTA Y EL CONTAGIO DE LA  
AUTONOMÍA

JÉRÔME BASCHET

33

ACADEMIA Y PLURALÍSTICA CONTRA  
UNIVERSIDAD Y MONISMO

DORŞIN AKIF

ENTREVISTA DE DERYA AYDIN

53

EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA  
DOS ACADEMIAS EN ROJAVA

JANET BIEHL

67

EPÍLOGO:

APRENDER A ESCUCHAR

CARLOS LENKERSDORF

83



## UNA INVITACIÓN A LEER: AUTONOMÍA, EDUCACIÓN Y GUERRILLA

La revolución es un tema de debate hoy o no, según el profeta que más nos guste. Estamos ante una crisis de inmovilidad, quizá, de cansancio social, del sistema; una crisis de malestar generalizado o de vulnerabilidad extrema de la vida. La revolución, queda claro, es un tema de sensibilidad, de marcos de referencia, de afectos, de sentir y pensar. Senti-pensar la revolución como un acto cotidiano. Desatascar los poros de la piel para entrar en contacto con los cambios que están sucediendo: a un día vista, a un año, ... la clave de la revolución hoy es tener un horizonte que pueda perder el norte: dejarse desorientar, reeducar los sentidos. Pero ¿cómo se entienden estas potencias del desorden con una mínima articulación que permita construir y proteger una vida y un proyecto que merezcan ser vividos? ¿Cómo nos educamos hoy para eso? ¿Hace falta educarse?

Entendemos que hay diversas teorías educativas que son en definitiva formas de moldear el presente y proyectar la sociedad del futuro. La educación libertaria, la educación en valores, la educación moderna, la educación creativa o la educación para la autonomía prefiguran y -como diría Judith Butler- prácticamente “performativizan” un tipo de sociedad concreto. Este ha sido un





tema asociado siempre a las ideas de transformación social, a lo largo de la historia que este concepto ha arrastrado hasta nuestros días: educar para cambiar el futuro. En las dos experiencias que aquí nos atañen, Chiapas y el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), y el kurdistán inicialmente con el PKK (Partido de trabajadores de Kurdistán) y las demás organizaciones (PYD, KNC, YPJ). Ambas experiencias parten de finales del siglo XX para ofrecer un recorrido de más de una década de creación colectiva a través de nuestro siglo. Son lugares del mundo que han sido paulatinamente alejados de los focos de los medios de comunicación a los que nos entregamos por comodidad. Este estado de cosas, “entre la luz de los focos y la sombra del olvido”, les ha permitido recomenzar tras desaparecer guardando las armas: estar construyendo autonomía, un mundo volcado sobre un nosotros concreto y propio.

En la serie de textos que siguen recorreremos prácticas que hacen ideas, y no ideas que generan prácticas encorsetadas. Una de las características fundamentales de los procesos de construcción de autonomía en el sureste mexicano y en el noroeste de los territorios kurdos es el aprendizaje y la escucha, la construcción a través del error convertido en herramienta propositiva. Se aprende luchando y resistiendo, desde lo concreto. El aprendizaje no está desvinculado de la vida, así como los tojolabales no entienden de las palabras desvinculadas de su significado (experiencia que se hace escuchar en el epílogo). En los currículos que nos dirigen, hay



más control que apertura, la abstracción permite encauzar y marcar los caminos y destinos; sin embargo, tanto los zapatistas como la resistencia kurda no trazan puntos finales ni inicios claros, sólo procesos donde el aprendizaje es abierto y sus destinos desconocidos.

En geografías distintas se van tejiendo entramados educativos que están inscritos en una revolución *del* pueblo. En las formas de tomar decisiones, de alimentarse, de escuchar y construir juntxs está también la forma educativa que no es un aprendizaje para el pueblo sino un proceso pedagógico que surge desde abajo y va construyendo a la vez que resiste.

Como *Pensaré* queremos seguir tejiendo con nuestra labor editorial resistencias sin mediar con las empresas de la comunicación, construir mundos con nuestras manos y en nuestras palabras, lenguas y oídos. Hemos querido dejar notar nuestra presencia con un destacado de los textos, para entablar debate desde lo que a nosotras nos parece clave. Editamos para curarnos de esta confusión llamada capitalismo (El malestar en mayúsculas) y para curar (a) la comunicación. Para ello, este ejemplo: un compendio de textos que nos trae a nuestro territorio experiencias de primera mano para educarnos en la revolución que podríamos estar viviendo. Nunca se sabe donde y cuando estaremos potenciando una.









# DE CHIAPAS A ROJAVA

MÁS QUE SIMPLES COINCIDENCIAS





La hasta hace poco gran desconocida ciudad kurda de Kobane ha conseguido atraer la atención del mundo con su resistencia feroz<sup>1</sup> contra la invasión del Estado Islámico (EI) y convertirse en un símbolo internacional, comparado con la defensa de Madrid y Stalingrado. El coraje y heroísmo de las Unidades de Defensa del Pueblo y las Unidades de Defensa de Mujeres (YPG y YPJ) han sido alabados por un gran abanico de colectivos e individuos: anarquistas, izquierdistas, liberales e incluso personas de derechas han expresado simpatía y admiración por los hombres y las mujeres de Kobane en su batalla histórica contra lo que en general se ha visto como «fascismo» del Estado Islámico. Los medios *mainstream* se han visto obligados a romper el silencio sobre la autonomía kurda tan pronto como numerosos artículos y noticias se han retransmitido y publicado, a menudo describiendo la «dureza» y determinación de los luchadores kurdos con una cierta dosis de exotización, claro. No obstante, esta atención a menudo ha sido selectiva y parcial: **la esencia del proyecto político en Rojava (Kurdistán oeste) se ha dejado de lado y los**

---

<sup>1</sup> Dicle, Amed (2015) *Kobane Victory, How it Unfolded*  
<http://kurdishquestion.com/index.php/insight-research/analysis/kobane-victory-how-it-unfolded.html>



**medios han preferido presentar la resistencia en Kobane como una excepción extraña al supuesto barbarismo de Oriente Medio.** No es sorprendente que la estrella roja, brillando en las banderas victoriosas de las YPG/YPJ, no sea un símbolo agradable a los ojos de los poderes occidentales y sus medios. **Los cantones autónomos de Rojava representan una solución autóctona a los conflictos de Oriente Medio, abarcando la democracia de base y los derechos étnicos, sociales y de género, y todo esto rechazando no sólo el terror del EI sino también la democracia liberal y la economía capitalista.** A pesar de que Occidente ha querido mantener silencio sobre la cuestión, estos fundamentos ideológicos son la clave para entender el espíritu que ha escrito la epopeya de Kobane y ha fascinado al mundo, como ha explicado recientemente la activista y académica kurda Dilar Dirik<sup>2</sup>.

Mientras se intensificaban las luchas en cada calle y esquina de la ciudad, Kobane ha conseguido cautivar la imaginación de la izquierda, y especialmente de la izquierda libertaria, como símbolo de resistencia y lucha, y no ha tardado en hacerse un lugar en el panteón de las batallas por la humanidad más

<sup>2</sup> Dirik, Dilar (2015) *Whi Kobane Did Not Fall* <http://kurdishquestion.com/index.php/kurdistan/west-kurdistan/why-kobani-did-not-fall.html>





emblemáticas, como la defensa de Madrid contra los fascistas durante la década de 1930. No es casualidad que el partido marxista-leninista turco (MLKP), que se ha unido a las YPG/YPJ en el campo de batalla, levantara la bandera de la república española sobre las ruinas de la ciudad el día de su liberación e hiciese un llamado a formar brigadas internacionales<sup>3</sup>, siguiendo el ejemplo de la revolución española. Lo que ha dado lugar a las comparaciones con la revolución española no ha sido la lucha por Kobane en si misma, sino la esencia libertaria de los cantones de Rojava, la implementación de la democracia directa de base y la participación de las mujeres y de diferentes grupos étnicos en el gobierno autónomo. En muchos artículos se ha mencionado brevemente otra asociación: **la revolución en Rojava y su gobierno autónomo se ha comparado con los zapatistas y su autonomía en el sur de México. La importancia de esta comparación podría ser crucial para poder entender el paradigma de la lucha revolucionaria en el Kurdistán y lo que significa para aquellos que creen que otro mundo es posible.**

---

<sup>3</sup> International Brigades Form in Rojava (2014)  
<http://beforeitsnews.com/alternative/2015/01/international-brigades-form-in-rojava-no-pasaran-video-3100250.html>



El movimiento zapatista es probablemente uno de los elementos más simbólicos e influyentes del imaginario revolucionario en el mundo después de la caída de los regímenes socialistas estatistas a finales de los 80 y principios de los 90. La mañana del 1 de enero de 1994 una fuerza guerrillera desconocida, compuesta por mayas indígenas, tomó las principales poblaciones del Estado mexicano más meridional, Chiapas. La operación militar fue llevada a cabo con una gran lucidez estratégica combinada con el uso de Internet, entonces innovador, para difundir el mensaje de los revolucionarios; tuvo eco por todo el mundo inspirando la solidaridad internacional y la emergencia del movimiento antiglobalización. **Los zapatistas se rebelaron contra el capitalismo neoliberal y el genocidio social y cultural de los pueblos indígenas en México. «¡Ya basta!» fue su grito, que nació de la noche de «500 años de opresión»,** como decía la Primera Declaración de la Selva Lacandona. Los zapatistas se levantaron en armas cuando el capital global celebraba el «fin de la historia» y la idea de una revolución social parecía ser un anacronismo romántico perteneciente al pasado. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) fue expulsado de las ciudades después de doce días de luchas intensas con el ejército federal, pero resultó que la profunda





organización horizontal en las comunidades indígenas no pudo ser eliminada por ninguna intervención militar ni por el terror. El portavoz enmascarado del ejército rebelde, **el Subcomandante Marcos, cuestionó la noción de vanguardia histórica como opuesta a una revolución desde abajo, que no aspira a tomar el poder sino a abolirlo, y este concepto se volvió central para la mayoría de movimientos anticapitalistas masivos**, desde Seattle a Génova, hasta las ocupaciones de Syntagma y Puerta del Sol, incluido el movimiento *Occupy*.

### *¿Qué hay de similar con la revolución en Rojava?*

#### *Del marxismo-leninismo a la autonomía: una trayectoria histórica compartida*

Las raíces de la autonomía democrática en Rojava sólo se pueden entender a través de la historia del Partido de los Trabajadores del Kurdistán (PKK), la organización que desde su creación en 1978 ha sido central en el movimiento de liberación kurdo. El PKK se estableció como organización de guerrilla marxista-leninista en el norte de Kurdistán, parte del Estado turco, combinando las ideologías de liberación nacional y



social. Creció hasta ser una fuerza guerrillera sustancial bajo el liderazgo de Abdullah Öcalan y consiguió enfrentarse al segundo ejército más grande de la OTAN en un conflicto que tomó las vidas de 40.000 personas. El Estado turco desplazó centenares de miles de personas, y se sabe que utilizó la tortura, asesinatos y violaciones contra la población civil, pero no consiguió romper la columna vertebral de la resistencia kurda. Desde sus inicios, el PKK expandió su influencia tanto en Turquía como en otras partes del Kurdistán. La fuerza política líder en la revolución de Rojava, el Partido de Unión Democrática (PYD) está afiliado a éste a través de la Unión de Comunidades del Kurdistán (KCK), la organización paraguas que engloba varios grupos revolucionarios y políticos que comparten las ideas del PKK. **La ideología que une los distintos grupos civiles y revolucionarios en el KCK se llama confederalismo democrático y se basa en las ideas del anarquista estadounidense Murray Bookchin, que defendía una sociedad no jerárquica basada en la ecología social, el municipalismo libertario y la democracia directa.**

Aunque los **zapatistas** son famosos por su gobierno autónomo y el rechazo de la noción de vanguardia histórica, las raíces de





su organización también se vinculaban al marxismo-leninismo y, **al igual que en el caso del PKK, la idea de autogobierno y revolución desde abajo fue un producto de una larga evolución histórica.** El EZLN fue fundado en 1983 por un grupo de guerrillas urbanas, predominantemente marxistas-leninistas, que decidieron empezar una célula revolucionaria entre la población indígena en Chiapas, organizar una fuerza guerrillera y tomar el poder con la guerra de guerrillas. Pronto comprendieron que sus dogmas ideológicos no se podían aplicar a las realidades indígenas y empezaron a aprender de las tradiciones comunales de gobierno de los pueblos indígenas.

Así nació el zapatismo, como una fusión entre el marxismo y la experiencia y conocimiento de la población nativa que había estado resistiendo al Estado español y después al mexicano.

**Esta trayectoria ideológica compartida manifiesta un giro histórico en la comprensión del proceso revolucionario. El levantamiento zapatista con el establecimiento de la autonomía en Chiapas supuso un ruptura con la estrategia de guerrilla tradicional, inspirada predominantemente por la revolución cubana.**



Esto quedó aún más claro con la carta que el portavoz del EZLN, el Subcomandante Marcos, escribió a la organización de liberación vasca ETA: «Me cago en todas las vanguardias revolucionarias del planeta»<sup>4</sup>.

**Ya no tenía que ser la vanguardia que dirigiese al pueblo, era el mismo pueblo que construía la revolución desde abajo y la sostenía como tal. Esta es la lógica hacia la que el PKK ha ido girando durante la última década bajo la influencia de Murray Bookchin y este cambio manifiesta una evolución de la organización de movimiento *para el pueblo a movimiento del pueblo.***

### *Cantones y Caracoles: la libertad aquí y ahora*

Probablemente el parecido más importante entre la revolución en Rojava y la de Chiapas es la reorganización social y política que está teniendo lugar en los dos sitios y que se basa en la ideología libertaria de las dos organizaciones. La autonomía zapatista en su forma actual se originó después del fracaso de las negociaciones de paz con el gobierno mexicano después del levantamiento de 1994. Durante estas negociaciones los

---

<sup>4</sup> Marcos (2003) *I Shit on All Revolutionary Vanguardias on This Planet*  
<http://roarmag.org/2011/02/i-shit-on-all-the-revolutionary-vanguardias-of-this-planet/>





rebeldes pidieron al gobierno que se adhiriera a los acuerdos de San Andrés, que daban a los pueblos indígenas el derecho a la autonomía, la autodeterminación, la educación, la justicia y la organización política, basada en su tradición así como en el control comunal sobre la tierra y los recursos de las zonas que les pertenecen. El gobierno nunca implementó estos acuerdos y en 2001 el presidente Vicente Fox propuso una versión editada que fue votada en el congreso pero no satisfizo las demandas de los zapatistas y los otros grupos en resistencia. Esto se calificó de «traición» y provocó que el EZLN declarara dos años después la creación de cinco zonas rebeldes, centradas en cinco Caracoles que servían como centros administrativos.

**El nombre Caracoles mostraba el concepto de revolución de los zapatistas: «lo estamos haciendo nosotros mismos, aprendemos en el proceso y avanzamos, poco a poco, pero avanzamos».** Los Caracoles<sup>5</sup> incluyen tres niveles de gobierno autónomo: comunidad, municipio y Consejos del Buen Gobierno. Los primeros dos se basan en asambleas de base mientras que los Consejos del Buen Gobierno se escogen, pero con la intención de conseguir que el máximo número de personas participe en el gobierno a lo largo de los años a través

<sup>5</sup> Oikonomakis, Leonidas (2013) *Zapatistas Celebrate 10 Years of Autonomy With Escuelita*  
<http://roarmag.org/2013/08/escuelita-zapatista-10-year-autonomy/>



del principio de rotación. La autonomía tiene su propio sistema educativo, sanidad y justicia, así como cooperativas produciendo café, ganadería, artesanía, etc.

**«Aprendemos a medida que cometemos errores, no conocíamos la autonomía ni sabíamos que íbamos a construir algo así. Pero aprendimos y mejoramos cosas desde la lucha»**, me explicó el guardián zapatista Armando cuando visité el territorio autónomo a finales del 2013. La libertad sólo podía ser practicada aquí y ahora, **la revolución era un proceso de cuestionamiento continuo del statu quo y de construcción de alternativas a éste.**

Efectivamente, **los cantones de Rojava se parecen a la autonomía de Chiapas.** Fueron proclamados por el dominante PYD en 2013 y funcionan a través de asambleas populares y consejos democráticos. **Las mujeres participan con igualdad en la toma de decisiones y son representadas en todas las posiciones escogidas, que siempre se comparten entre un hombre y una mujer. Todos los grupos étnicos son representados en el gobierno y sus instituciones. La sanidad y la educación**





también son garantizadas por el sistema del confederalismo democrático y recientemente ha abierto sus puertas la primera universidad, la Academia de Mesopotamia, planteando cuestionar la estructura jerárquica de la educación y aportando una perspectiva diferente del aprendizaje.

Como en el caso de los zapatistas, **la revolución en Rojava se proyecta a si misma como solución para los problemas de todo el país, no como una expresión de tendencias separatistas.** Este sistema genuinamente democrático, como fue llamado por la delegación de académicos de Europa y Norteamérica<sup>6</sup> que ha visitado Rojava recientemente, apunta en la dirección de un futuro distinto para Oriente Medio, basado en la **participación directa, la emancipación de las mujeres y la paz entre etnias.**

### *Revolución de las mujeres*

**El género ha sido siempre central para la revolución zapatista.** La situación de las mujeres antes del crecimiento de la organización y la adopción de la liberación de las mujeres

---

<sup>6</sup> Joint Statement of the Academic Delagation to Rojava  
<https://zcomm.org/znetarticle/joint-statement-of-the-academic-delegation-to-rojava/>



como cuestión central para la lucha estaba marcada por la explotación, la marginación, los matrimonios forzados, la violencia física y la discriminación. Por eso Marcos dijo que **el primer levantamiento no fue el de 1994 sino la adopción de la Ley Revolucionaria de Mujeres en 1993, asentando el marco para la igualdad y la justicia de género y garantizando los derechos a la autonomía personal, la emancipación y la dignidad de las mujeres del territorio rebelde.** Hoy las mujeres participan en todos los niveles del gobierno y tienen sus propias cooperativas y estructuras económicas para garantizar su independencia económica. Las mujeres formaban, y todavía forman, una gran parte de los rangos de la fuerza de guerrilla zapatista y tienen posiciones altas en su comandancia. La victoria de San Cristóbal de las Casas, la ciudad más importante que capturaron las tropas zapatistas durante el levantamiento de 1994, también estuvo liderada por mujeres, encabezada por la Comandanta Ramona, que también fue la primera zapatista enviada a Ciudad de México para representar al movimiento.

**No es difícil comparar la implicación masiva de mujeres indígenas en los rangos zapatistas en Chiapas con la participación de las mujeres en la defensa de Kobane y en**





**las YPJ, las dos descritas de modo sensacionalista<sup>7</sup> por los medios occidentales durante los últimos meses. No obstante, su valentía y determinación en la guerra contra el Estado Islámico es el producto de una larga tradición de participación de las mujeres en la lucha armada por la liberación social en el Kurdistán.** Las mujeres han jugado un papel central en el PKK y esto está indudablemente conectado con la importancia del género en la lucha kurda. **La revolución en Rojava pone un fuerte énfasis en la liberación de las mujeres como indispensable para la verdadera liberación de la sociedad. El marco teórico que desmonta el patriarcado en el corazón de la lucha es llamado Jineolojî, un concepto desarrollado por Abdullah Öcalan.** La aplicación de este concepto ha tenido como resultado un empoderamiento de las mujeres no visto en otros lugares, no sólo en el contexto de Oriente Medio sino también en el contexto del feminismo occidental liberal. **Las asambleas, estructuras cooperativas y milicias de mujeres son el corazón de la revolución, que se considera incompleta si no destruye la estructura patriarcal de la sociedad, que es uno de los fundamentos del capitalismo.** Janet Biehl, una escritora y artista independiente, escribió

<sup>7</sup> Dirik, Dilar (2014) Western Fascination With “Badass” Kurdish Women <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2014/10/western-fascination-with-badas2014102112410527736.html>



después de su reciente visita a Rojava que las mujeres en la revolución kurda tienen el papel ideológico del proletariado en las revoluciones del siglo pasado.

### *La ecología de la libertad*

*The Ecology of Freedom*<sup>8</sup> es probablemente la obra más importante de Bookchin, y su concepto de ecología social ha sido adoptado por los revolucionarios de Rojava. Su idea de que **«la misma noción de dominación de la naturaleza por el ser humano es causada por la dominación real del ser humano por el ser humano»** enlaza el patriarcado, la destrucción medioambiental y el capitalismo y señala su **abolición como el único camino hacia una sociedad justa**. Un enfoque holístico como este también ha sido implementado por los zapatistas. La sostenibilidad también ha sido un punto importante a enfatizar, especialmente después de la creación de los Caracoles en 2003.

El gobierno autónomo ha estado intentando recuperar los conocimientos ancestrales relacionados con el uso sostenible de la tierra y combinarlos con otras prácticas agroecológicas. Esta

---

<sup>8</sup> En el Estado español fue publicado en 1999 por Nosa y Jara Editores con el título *Ecología de la libertad* (Nota del colectivo)





lógica no es sólo una cuestión de mejorar las condiciones de vida en las comunidades y evitar el uso de agroquímicos, es un rechazo a la noción entera de que la agricultura industrial a escala gigante es superior a las formas «primitivas» con las que los pueblos indígenas trabajan la tierra y, como tal, es un poderoso desafío a la lógica del neoliberalismo.

*El camino hacia la autonomía: el nuevo paradigma revolucionario*

Los parecidos entre el sistema del confederalismo democrático que se está desarrollando en el oeste de Kurdistán. y la autonomía en Chiapas van más allá de los pocos puntos que he remarcado en este artículo. Desde eslóganes como «¡Ya Basta!», adaptado al kurdo como «êdî bes e», hasta la democracia de base, las estructuras económicas comunales y la participación de las mujeres, **el camino similar que el movimiento kurdo y los zapatistas han tomado manifiesta una ruptura decisiva con la noción de vanguardia del marxismo-leninismo y un nuevo enfoque de la revolución, que viene desde abajo y busca la creación de una sociedad libre y no jerárquica.**



Aunque los dos movimientos han recibido críticas amargas<sup>9</sup> de elementos sectarios de la izquierda, el hecho de que los únicos experimentos de cambio social radical importantes y con éxito hayan sido originados por grupos no occidentales, marginados y colonizados es una bofetada en la cara de los «revolucionarios» dogmáticos blancos y privilegiados del norte global que a pesar de que a penas han conseguido cuestionar la opresión en sus propios países tienden a creer que pueden juzgar qué es una revolución real y qué no.

**Las revoluciones en Rojava y Chiapas son un ejemplo poderoso para el mundo, poniendo de manifiesto la enorme capacidad de organización de base y la importancia de los lazos comunales como oposición a la atomización social capitalista.** Por último, pero no menos importante, Chiapas y Rojava deberían hacer que muchos en la izquierda, incluidos algunos anarquistas, se deshagan de su mentalidad colonial y del dogmatismo ideológico.

---

<sup>9</sup> Anarchist Federation Statement on Rojava (2014)  
<http://www.afed.org.uk/blog/international/435-anarchist-federation-statement-on-rojava-december-2014.html>





**Un mundo sin jerarquía, dominación, capitalismo ni destrucción ambiental o, como dicen los zapatistas, un mundo donde quepan muchos mundos,** que a menudo ha sido descrito como «utópico» y «no realista» por los medios y las estructuras educativas y políticas mainstream. No obstante, **este mundo no es un espejismo del futuro que viene en los libros, está pasando aquí y ahora y los ejemplos de los zapatistas y los kurdos son una potente arma para volver a encender nuestra capacidad de imaginar un cambio radical en la sociedad, así como un modelo del que aprender en nuestras luchas. Las estrellas rojas que brillan sobre Chiapas y Rojava iluminan el camino hacia la liberación, y si tuviéramos que resumir lo que traen estas dos luchas en una palabra, esta sería claramente autonomía.**







**LA ESCUELITA ZAPATISTA  
Y EL CONTAGIO  
DE LA AUTONOMÍA**

APRENDER PREGUNTANDO, DE CORAZÓN A CORAZÓN



JÉRÔME BASCHET <sup>(10)</sup>

Hasta el día de hoy, **la *Escuelita* zapatista ha permitido a más de 5,000 personas mirar, escuchar, tocar, gustar, oler, sentir y pensar la práctica de la autonomía** en los territorios rebeldes de Chiapas. La primera sesión tuvo lugar del 12 al 16 de agosto de 2013 y las dos siguientes durante las semanas anterior y posterior a la fecha del vigésimo aniversario del ¡Ya Basta! Del 1 de enero de 1994. Lejos de cualquier concentración espectacular y sin grandes discursos de los subcomandantes, ¿podía imaginarse una mejor manera de celebrar el aniversario del levantamiento armado que la realización de la *Escuelita*, en cuanto balance público y tangible de lo que la gesta de hace veinte años permitió abrir y construir?

Al asumir el enorme esfuerzo organizativo que implica la *Escuelita*, los zapatistas han manifestado su deseo de compartir lo aprendido en el proceso de construcción de la autonomía, desde la declaración de los municipios autónomos en diciembre de 1994 y, más específicamente, durante los diez años de

<sup>10</sup> Este texto es una selección del publicado por el CIDECI-Unitierra de Chiapas en 2013, bajo el nombre “La Escuela Zapatista y el Contagio de la Autonomía. Aprender preguntando, de corazón a corazón”, reeditado luego en Grieta, 2014, Testimonios de la Escuela. (*Nota del colectivo*)





existencia de las *Juntas de buen gobierno*. Si bien algunos malentendidos surgieron por la referencia a la idea de **escuela –analogía en realidad doblemente subversiva**, como veremos – , **nunca pretendieron petrificar esta experiencia viva** ni convertirla en un modelo. Al contrario, la presentaron como algo muy singular y no reproducible. Simplemente, consideraron pertinente **ofrecerla en “compartición”**<sup>11</sup>, por si acaso algo pudiera resultar útil para otros.

La *Escuelita* nos invita a mirar a la autonomía con más profundidad y a reflexionar sus alcances. Al mismo tiempo, si bien la *Escuelita* es una puerta abierta hacia la autonomía en los territorios zapatistas, también **constituye, en sí misma una experiencia**. Gracias a su forma propia, inventiva y concreta, los zapatistas lograron tocar el corazón de miles de personas y empujaron a buena parte de quienes fuimos alumnos hacia profundas transformaciones personales. La articulación entre aprendizaje político, por un lado, dimensión humana y emocional de la experiencia, por el otro, fue crucial para dar fuerza y singularidad a la *Escuelita*. Por eso, son las dos dimensiones que se tratarán de entrelazar en la presente contribución.

<sup>11</sup> Se menciona esta palabra en el comunicado *Ellos y Nosotros VIII* (EZLN, 2013a: 131).



La *Escuelita* asumió formas eminentemente diversas, de tal modo que no puedo hablar sino a partir de mi propia experiencia y mi comprensión personal de esta iniciativa. Al haber participado en la primera sesión de la Escuelita, en el CIDECI-Universidad de la Tierra, al pie de los cerros que rodean San Cristóbal de Las Casas no pretendo abarcar las experiencias que se vivieron en geografías distintas (las comunidades de las cinco zonas zapatistas) y en otros calendarios (las siguientes sesiones, con características ligeramente distintas). Si bien los numerosos relatos que he podido leer y sobre todo escuchar de amigos y compañeros han influido fuertemente en mi percepción de la *Escuelita*, me baso aquí, en lo esencial, en lo que me ha tocado vivir y aprender con l@s maestr@s presentes en agosto 2013 en el CIDECI-Unitierra y con mi Votán, Maximiliano.

*¿Una Escuelita o todo lo contrario?*

El nombre mismo de la *Escuelita* y la insistente metáfora escolar en los comunicados emitidos antes de la sesión de agosto han provocado algunas dudas y reticencias (entre quienes quizás, temían una mera reproducción de la formalidad jerárquica del modelo escolar clásico). Sin embargo, de entrada **era perceptible la ironía con la cual se nombrara y se**





presentaba la *Escuelita* cuyo diminutivo bastaba para indicar que de todo se trataba menos de una escuela en el sentido acostumbrado de la palabra. Finalmente, llegó el comunicado *Votán II* para aclarar que la *Escuelita* nada tenía que ver con salones de clases y pizarrones sino que se identificaba con las comunidades mismas:

**“El lugar de enseñanza-aprendizaje, la escuela pues, es el colectivo. Es decir la comunidad. Y los maestros y alumnos son quienes forman el colectivo. Todas y todos. Así que no hay un maestro o una maestra, sino que hay un colectivo que enseña, que muestra, que forma, y en él y con él la persona aprende y, a su vez, enseña (...). En lo que hemos preparado para usted, el “aula” o el “salón de clases” no es un espacio cerrado, con un pizarrón y un profesor o una profesora al frente, impartiendo el saber a los alumnos, que los evalúa y los sanciona” (es decir, los clasifica: buenos y malos alumnos), sino el espacio abierto de una comunidad”** <sup>12</sup>

Así que la **referencia al mundo escolar sólo fue convocada para dinamitar la imagen** de lugar cerrado, centrado en la relación unilateral entre maestro y alumnos, y dar paso a una

<sup>12</sup> EZLN (2013), *La fuerza del silencio 21-12-12. El EZLN anuncia pasos siguientes*. México, Eón.





**propuesta de aprendizaje abierto, ampliado al espacio de la comunidad, colectivo y multidireccional.**

Como bien lo expresó Raúl Zibechi (2013), **“no se trata de la transmisión discursiva y racional de un saber codificado” sino de “vivenciar una realidad a la que sólo se puede acceder a través de un ritual de compromiso, osea estando y compartiendo”**. En este sentido, el **proceso de aprendizaje-“compartición”** de la Escuelita resulta profundamente ajeno a la lógica de abstracción que esteriliza tan tristemente el modelo escolar dominante. Hasta la concepción misma de los cuatro “cuadernos de texto”<sup>13</sup>, que fueron una de las ventanas hacia la autonomía zapatista, puede verse como una inversión de lo que acostumbraban ser los manuales escolares<sup>14</sup>.

En otras geografías y calendarios, un balance de esta magnitud hubiera sido pretexto para la redacción de un perfecto tratado teórico sobre la autonomía (en general). Aquí, lo que se propone es todo lo contrario: una exposición específica (“según

<sup>13</sup> EZLN (2013), *Gobierno autónomo I. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s zapatistas”*.; EZLN (2013), *Resistencia autónoma. Cuadernos de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s zapatistas”*.

<sup>14</sup> Sólo por el gusto de seguir con el registro irónico de la *Escuelita*, utilizaré aquí la palabra “manuales”. Pero está claro que la *Escuelita* no plantea “un nuevo evangelio o una moda apta para exportación. Tampoco es un manual de construcción de la libertal.” EZLN (2013), *Votán II. L@s guardian@s*, <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/30votan-ii-ls-guardaians/>



*l@s zapatistas*”, precisa el título del curso), a través de la voz colectiva pero siempre singular de sus actores mismos, de la práctica de la autonomía y de su construcción concreta.

No obstante, algunos rasgos que remiten al modelo escolar, en su sentido habitual, se hicieron presentes durante la *Escuelita*. Fue el caso, en especial, en el CIDECI en donde no era posible compartir las tareas y actividades cotidianas de una familia zapatista, tal como lo hicieron quienes fueron recibidos en un *Caracol* y luego en una comunidad. En el CIDECI, el programa de cada día incluía tres horas de “cursos”, que podríamos caracterizar como magistrales – en los dos sentidos de la palabra – y que impartían seis *maestr@s* zapatistas (tres mujeres y tres hombres). Luego, durante tres horas, se abría un espacio de intercambio entre cada alumno y su *Votán*, y, en la tarde, una nueva plenaria con *l@s maestr@s* permitía intercambiar preguntas y repuestas sobre los temas analizados durante la mañana anterior. La primera parte del día consistía entonces en sesiones en las cuales algunos hablaban desde la tribuna, mientras los demás escuchaban y tomaban apuntes. Hasta mi *Votán* no dudaba en interrumpir, no sin algo de picardía en los ojos, la pausa de cada mañana recordando nuestro deber compartido: “¡hay que estudiar!”





Aquí, puede advertirse un **doble movimiento de subversión**. En primer lugar, bajo la forma de una *inversión de roles*. Había de percibir la fuerza de estos momentos en los cuales, desde la tribuna del amplio auditorio del CIDECI, se expresaban no los comandantes zapatistas ni los intelectuales que ocupaban el mismo lugar en eventos anteriores, sino bases de apoyo del EZLN, artesanos “ordinarios” de la construcción de la autonomía, ahora transmutados en maestr@s. Había de gozar con qué presencia corporal, con qué claridad y qué inteligencia colectivamente desplegada se dirigían a un nutrido público de alumnos, entre los cuales se encontraban figuras más acostumbradas a hablar desde la tribuna, como Pablo González Casanova, Gustavo Esteva, Adolfo Gilly, Sivia Marcos o Jean Robert, para no mencionar a los comandantes, que también escuchaban las pláticas de l@s maestr@s. Una de las razones para referirse al modelo escolar tiene que ubicarse en el gesto de “**voltear la tortilla**”, según la expresión que tanto le gustaba a Andrés Aubry<sup>15</sup>. Expresa la necesidad de dejar de

<sup>15</sup> “Entonces, revolcamos la tortilla antropológica. Nos hicimos estudiantes, que no estudiosos, del indígena, sus alumnos, pues” (Aubry, 2001). Es esta actitud y esta mirada la que subraya el Subcomandante Marcos (Subcomandante Marcos (2007), *Ni el centro ni la periferia I. Arriba, pensar el blanco*, coloquio internacional *in memoriam* Andrés Aubry, San Cristóbal de las Casas, CIDECI-Uniterra, <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/12/13/conferencia-del-dial-13-de-diciembre-a-las-900.am/>) en su retrato de Don Andrés: “Andrés Aubry no nos miraba como sí lo hacen otras personas que trabajan en comunidades o con indígenas, es decir, como los perpetuos evangelizadores, los eternos niños y niñas (...) Aubry nos miraba como si los pueblos indios fueran un severo maestro o tutor. Como si fuera consciente de que la historia pudiera voltearse de cabeza en cualquier momento, o como si en las comunidades zapatistas ya hubiera ocurrido esto, y fueran los indígenas los evangelizadores, los *maestros*, y frente a ellos no valieran los doctorados en el extranjero, el alto pilar de libros escritos”. Al leer estas líneas, parece que es precisamente esta mirada, esta relación con las comunidades indígenas la





ver a los pueblos indígenas como los eternos alumnos, los que se pretende evangelizar, alfabetizar, modernizar, educar políticamente o hasta formar con las mejores intenciones del mundo, en una lógica que el Subcomandante Marcos<sup>16</sup> denunció como el “síndrome del evangelizador”. Era hora –y es lo que la *Escuelita* hizo más visible que antes – de invertir los roles de escuchar a quienes durante siglos, no han tenido voz, de abrirse más a lo que los pueblos indígenas, y en especial l@s rebeldes zapatistas, pueden transmitirnos. **Aceptar la postura de alumno de la *Escuelita*** significa, en primer lugar, sin subordinación alguna, **ponerse en posición de escuchar, de mirar**. En una palabra: de aprender de la experiencia zapatista.

Hay también un segundo momento de subversión (ya que una simple inversión puede terminar por no ser más que el espejo de lo que rechaza); se dió al pasar de la sesión plenaria al encuentro, frente a frente, de cada alumno con su *Votán*. Con esto, se aleja el modelo del curso formal, aunque se mantenga una cierta asimetría, pues el *Votán* es quien guía la lectura de los manuales y puede contestar las preguntas de su alumno. Pero lo más importante es que se haya podido crear una

---

que pretende impulsar la *Escuelita*.

<sup>16</sup> Subcomandante Marcos (2009), *Siete vientos en los calendarios y geografías de abajo. Tercer viento: un digno y rabioso color de la tierra*, Intervención en el Festival mundial de la digna rabia.



relación físicamente materializada por nuestras posturas, frente el uno al otro, o sentados al lado, en un pequeño muro o en el suelo, bajo las grandes árboles que rodean el auditorio del CIDECI. En estos momentos, se pudo instaurar un diálogo en el cual la reflexión sobre la autonomía se entrelazaba con una interacción personal, cuidada pero calurosa. Así que, después de una saludable inversión, el formalismo vertical de la relación entre maestro y alumnos se desvaneció para dejar paso a la horizontalidad de un verdadero diálogo.

A final de cuentas , la forma misma de la escuelita permitió vincular **estrechamente dos dimensiones: por un lado, un proceso de transmisión de la experiencia de la autonomía; por el otro, una lógica que privilegia el compartir, el senti-pensar juntxs.** Queda claro que la Escuelita no fue concebida como un momento de intercambio de experiencias, en el cual los alumnos hubieran sido invitados a exponer algo de sus propias luchas, sino que implicó una orientación privilegiada en la relación entre maestr@s y *Votán*, por un lado, y alumnos, por el otro: **los primeros son los artesanos de la autonomía rebelde**, mientras los segundos llegan con el deseo de comprender esta experiencia y de recibir de ellos diversas





enseñanzas. Al mismo tiempo, esta relación se combina con un intercambio interpersonal más simétrico y, sobre todo, viene envuelta en un proceso más amplio que compromete a todos. Tal como lo subraya el comunicado ya citado, la *Escuelita* puede verse como un gran colectivo que incluye maestros y alumnos, en el cual todos aprenden y reciben.

Podemos intuir que si el EZLN eligió pensar como *Escuelita* **la iniciativa con la cual inició una nueva etapa de su lucha** es para manifestar su deseo de transmitir una experiencia de más de una década y de lograr un proceso de **aprendizaje compartido**. Si la metáfora escolar ha sido utilizada con tanta profusión, es probablemente para dar todo el peso posible al **llamado a que crezcan nuestras capacidades para escuchar y para mirar** (al contrario de las tendencias, todavía bastante arraigadas, a relacionarse con las comunidades indígenas pensando antes que nada en enseñarles algo, en explicar algo, en darles algo). Sin embargo, el imaginario escolar fue a la vez insistentemente convocado y profundamente subvertido. Lejos de pretender imponer saberes instituidos y fijos, la *Escuelita* buscó inventar formas originales de transmisión-”compartición”, susceptibles de **favorecer un contagio de corazón a corazón, a partir de la experiencia**





**concreta – contagio de la energía que nace de la percepción directa de lo que crece en tierras zapatistas, contagio del espíritu de la autonomía y del deseo de empezar a construir, en todas partes , otra realidad colectiva posible, necesaria y urgente.**

*Entrelazando lo individual y lo colectivo*

El EZLN decidió dar a conocer una **realidad colectiva, la de la autonomía** a través de una forma que deja a las singularidades individuales un espacio muy notable. Durante la *Escuelita* de agosto de 2013, hubo casi 1300 alumnos, casi 1300 familias, casi 1300 *Votán*. Es decir casi 1300 historias diferentes, por la diversidad de las situaciones locales, de las formas organizativas asumidas en cada *Caracol* y en sus distintas comunidades, pero también por las particularidades de las personalidades y las interacciones entre cada alumno o alumna, su familia y su *Votán*. El papel de este último resulta particularmente determinante, tal como lo indican los comunicados dedicados a esta figura:

“**El *Votán* es**, como quien dice, **la columna vertebral de la *Escuelita***. Es el método, el plan de estudios, la maestra-maestro, la escuela , el aula, el pizarrón, el cuaderno, el



lapicero, el escritorio con la manzana, el recreo, el examen, la graduación, la toga y el birrete<sup>17</sup>.”

Además de su función de maestro particular, tiene el encargo (expresado en su nombre que en lengua maya significa **“guardián y corazón del pueblo”** o **“del mundo”**) de **cuidar a su alumno, de asegurarse que no le falte nada y se encuentre bien en todos los aspectos. Dicha combinación se aleja de lo que sería una función específica de docente, que separaría el ámbito del saber de las dimensiones concretas de la vida. Al contrario, se trató de establecer una verdadera relación interpersonal que implicaba una atención integral al alumno.** Mi experiencia ha sido la de una relación fuerte, con una persona entusiasta, increíblemente comprometida con su encargo (y, de manera más general, con la lucha zapatista), que se había formado con responsabilidad y conciencia para profundizar su conocimiento de la autonomía y estar en condición de responder de manera precisa a las preguntas relativas a ésta, pero también respetuosamente atenta a que todo salga bien para “su” alumno, sin desatender detalles concretos como el hecho de verificar que estaba bien instalado, sin demasiado sol o sin demasiada sombra (pero

<sup>17</sup> EZLN (2013), *Votán II*. L@s guardian@s, <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/30/votan-ii-ls-guardians/>.





también atento a que aprenda bien y aproveche lo más posible las sesiones de trabajo, con un estricto respeto de los horarios, ¡incluso cuando el hambre empezaba a hacerse sentir y a disminuir la capacidad de concentración!).

Sin embargo, a pesar de instaurar una relación interpersonal con su alumno, el *Votán* no puede verse como un “individuo” en el sentido moderno-occidental de la palabra:

**“Su *Votán* es un gran colectivo concentrado en una persona. El o Ella no habla ni escucha como persona individual. Cada *Votán* somos todas y todos los zapatistas. Hace unas semanas, los Subcomandantes Moisés y Marcos entregamos el cargo de voceras del EZLN a miles de hombres y mujeres indígenas zapatistas para los días de la escuelita. Durante esos días de agosto (y después en diciembre y enero próximos) por su voz hablará todo el EZLN, con su oído escuchará, y en su corazón palpitemos el gran nosotr@s que somos”<sup>18</sup>**

Durante la *Escuelita*, el EZLN contaba con cientos o miles de voceros y voceras (y no dos , como ocurre habitualmente) .

<sup>18</sup> EZLN (2013), *Votán II*. L@s guardian@s, <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/07/30/votan-ii-ls-guardians/>.



Seguramente, esto implicó para quienes asumieron ese cargo una responsabilidad considerable y un peso no fácil de manejar. Sobretudo, el párrafo citado permite entender mejor la figura tan peculiar de *Votán*: por un lado, su papel lo lleva a crear una relación interpersonal, sensible y cercana: por el otro, tiene el deber de no ser solamente él mismo, sino el portavoz y la presencia encarnada **de una fuerza colectiva. “Él somos”, dice el mismo comunicado.**

**Sin duda se ubica ahí una de las claves de la singularidad casi paradójica de la *Escuelita*: tanto espacio concedido a las singularidades para transmitir una experiencia fundamentalmente colectiva. Es por eso que el *Votán* es a la vez una persona singular y la encarnación del nosotrxs zapatista.** De esta manera, se hace evidente que lo colectivo, tal y como se concibe en la experiencia rebelde, de ninguna manera es la negación de las singularidades personales (siempre y cuando éstas no pretendan desconocer u olvidar el colectivo en el que se sostienen y al que deben buena parte de su fuerza). Esto es exactamente lo que mi *Votán* me explicó con una impresionante capacidad para superar a la vez el individualismo de la modernidad occidental y la falaz hipótesis de un colectivismo homogeneizante. Según su comentario, no





tenemos por qué pretender ser todos idénticos y, al contrario, deben de respetarse las particularidades, los modos y las ideas propias de cada uno y cada una de nosotr@s. Lo que se tiene que rechazar de manera más específica, es el individualismo, el egoísmo que busca todo para sí mismo, el egocentrismo que no ve ninguna verdad más que en sus propias ideas, la competencia que impide cooperar con los demás. En pocas palabras, es **preciso abandonar el individualismo que pretende basar la libertad en el olvido y la negación de lo colectivo para poder reivindicar la afirmación de singularidades creativas, *adentro* de lo colectivo, y capaces de cuidarlo.**<sup>19</sup>

### *Tocar el corazón*

En casi todos los testimonios de la *Escuelita* aflora una muy impactante dimensión emocional, en especial en las relaciones con las familias y con los *Votán*. Viví, como muchos otros, la emoción del momento en que se tuvo que dar por terminado un vínculo a la vez tan privilegiado y tan delimitado en el tiempo.

<sup>19</sup> Conversación del viernes 16 de agosto en la mañana, las palabras de Maximiliano, tales como alcancé a transcribirlas son las siguiente: “Sí, por supuesto, hay que respetar el modo de ser de cada individuo. Con eso de no ser individualista, no nos referimos a que tenemos que ser todos iguales. Todos somos diferentes, tenemos nuestras particularidades. No tenemos por qué ser del mismo modo. Pero nos referimos a que no lo quiero todo para mí, a que no todo sea del interés propio. No hay que ver sólo el yo sino darse cuenta de cómo está todo a mi alrededor. No es mal que yo tenga algo propio, o que tenga ideas propias. Lo que no es bueno es si yo pienso que sólo mis ideas valen o si lo quiero todo para mí sólo”. Asumo la responsabilidad de eventuales errores en esta transcripción, así como en las otras citas, tanto de mi *Votán* como de l@s maestr@s.



**Indudablemente, la forma que asumió la Escuelita permitió “tocar el corazón” de la mayor parte de los alumnos.** Acogidos con alegre simplicidad e impresionados por todo lo que iban descubriendo, muchos tuvieron la sensación de recibir más de lo que se habían podido imaginar. Jean Robert ha hablado de “un don para el cual no hay contradon posible” y sugirió que aceptar esta situación era una lección de humildad<sup>20</sup>. Sin embargo, es de tomar en cuenta que l@s maestr@s esperaban y esperan mucho de los alumnos que somos. Nos invitaron de manera reiterada a organizarnos y a compartir con otros lo que habíamos aprendido, así que es tarea pendiente, entre muchas otras, difundir la experiencia de la *Escuelita* y atraer hacia ella más personas. Por otra parte, tal como me lo explicó Maximiliano, si los alumnos aprenden de la experiencia zapatista, su presencia también es un apoyo para el EZLN; además, poder transmitir fuerza y esperanza a los demás es, a su vez fuente de fuerza y esperanza para los mismos zapatistas...

Sin embargo, es de reconocer que ser alumno implica, en primer lugar, recibir algo – por cierto no como una línea a seguir o norma para aplicarse, sino más bien como un

---

<sup>20</sup> Robert, Jean (inédito), “Recuerdo de un viaje inolvidable”.





extraordinario regalo. También he sentido que recibía tanto que, en más de una ocasión,, me tocó preguntarme cómo era posible agradecer, con o sin palabras, a la altura de lo que se me daba. Más allá del hecho de haberme esforzado, como muchos otros, en hacer bien mis “tareas” (¡entre las cuales el presente texto!) terminé pensando que **sencillamente había que aceptar el regalo (un regalo que compromete) y entregarse a la magia del arte de dar sin calcular y de recibir sin contabilizar tampoco, magia gracias a la cual las energías de todos se multiplican...**

Estas impresiones tan fuertes que vivimos como alumnos tocan algo más profundo que la sola intensidad de la relación con nuestro *Votán*, por importante que ésta haya podido ser. Me parece que, en su fondo, se encuentra la fuerza misma del EZLN, la fuerza de una lucha de varias décadas, la fuerza de la edificación palpable de un mundo diferente y mejor. Una fuerza que se manifiesta en cada uno y cada una de sus miembros, y de manera muy especial en sus voceros temporales que son los *Votán*. **Esta fuerza es la del colectivo**, de la organización que sostuvo con paciencia y determinación los esfuerzos necesarios para crear las condiciones del proceso de la autonomía; pero, a la vez, se encarna en todos sus **miembros**. Se manifiesta en



ellos y ellas a través de tantas **actitudes corporales**, de tantos **gestos, maneras de caminar, de hablar de mirar, de ser y de actuar**. Serena resistencia, alegre convicción, digna sencillez, chispas de humor. Cuando los seres humanos empiezan a deshacerse de la resignación y la pasividad, sin hablar de la sumisión y la humillación, cuando comienzan a saborear el **gusto de la libertad**, cuando recuperan el ejercicio de esta facultad y vuelven a gobernarse por sí mismos, se produce en ellos algo como una **transmutación**. Entonces, lo que **emana de ellos es la energía de la libertad, la irradiación de la dignidad**. La fuerza de la *Escuelita* procede de la singular calidad de humanidad de hombres y mujeres que ejercen verdaderamente su libertad. Pero no proviene solamente de ellos mismos como individuos, así como lo pretende engañosamente el mito de la modernidad. Lo que se siente a su lado es un **contacto privilegiado con el conjunto del proceso colectivo de construcción de autonomía**. No fue la primera vez que experimentaba esto en tierras zapatistas; pero no por eso sentí con menos intensidad, durante la *Escuelita*, el hecho de estar conectado con esa manera de ser tan peculiar e impactante de los y las zapatistas y, a través de ella, con el audaz proyecto colectivo que es su suelo firme y su fuente viva.







**ACADEMIA Y  
PLURALISMO  
CONTRA UNIVERSIDAD  
Y MONISMO**





## ENTREVISTA A DORŞIN AKIF POR DERYA AYDIN

Por un lado los Cantones de Rojava (*Kobanê, Efrîn y Cizîrê*) resistieron contra el brutal “Estado Islámico” también conocido como ISIS -Estado Islámico de Iraq y Sham- por el otro, intentan construir una vida social. Las instituciones de educación están abiertas en los tres cantones de Rojava y ofrecen un nuevo modelo educacional. Los idiomas principales de la educación son el kurdo, árabe, sirio, entre otros. Y este modelo de educación en muchos lenguajes tiene el objetivo de romper con la política lingüística monolítica del régimen Batista en Siria. En la entrevista con Dorsin Akif, profesora de *Jinelojî (Jineología<sup>21</sup>)* de la Academia de Ciencias Sociales de Mesopotamia situada en el Cantón *Cizîrê*, hablamos de las instituciones de educación y academias y sus planes para el futuro. Akif comentaba: “*las perspectivas principales en la educación son el paradigma de las bases de la democracia, la economía-ecológica y la emancipación de género*” y también explicó por qué utilizan el término Academia en vez de ‘universidad’.

---

21 “Ciencia de las mujeres” desarrollada por las mujeres en los cantones kurdos para proponer la centralidad del sujeto mujer y estudiar su devenir socio-histórico.



*¿Nos puedes hablar de los desarrollos en la educación que comenzaron con la Revolución de Rojava?*

Antes que nada, deberíamos recordar que el Líder del Pueblo Kurdo, Abdullah Öcalan, ha tenido un impacto en la tradición revolucionaria en Rojava. Ponemos mucho esfuerzo en la emancipación de las mujeres. Toda persona que va a la academia, incluyendo adultas de 70 años hasta niñas de 7 años, han sido educadas de una manera u otra. Esto ha creado en sí una tradición. Así que, la revolución de los ‘kurdos libres’ y las ‘mujeres libres’ del movimiento de liberación de Kurdistán ha traído un cambio y una transformación significativas en esta zona en los últimos tres años.

**Hay dos tipos de educación en Rojava, una es la “educación pública” que es proporcionada principalmente por las academias. La otra es la “educación escolar”, que es proporcionada principalmente por las instituciones del estado. El estado tiene una política monopolística en la educación escolar y nosotras intentamos cambiar el plan de estudios y desarrollar uno nuevo.** Este año, hemos preparado libros para pre-escolar, guarderías, y de primero de primaria.





El funcionamiento de todas las escuelas depende del ministro de educación del cantón. Sin embargo, no hemos cambiado todos los libros todavía. **Lo que intentamos hacer es cambiar el programa escolar para ciertos cursos y liberar la educación del control del gobierno y dársela a la gente.** La gente no controla la educación escolar, el estado todavía continúa su educación.

Para más detalles sobre la educación en las academias, podemos decir que incluyen la enseñanza para la construcción de la vida social, cambio y transformación social y también enseñar a la gente a dirigir instituciones sociales. La perspectiva fundamental en esta **educación está basada en el paradigma democrático, economía-ecológica y emancipación de género.** Hemos creado un sistema diferente de la educación desarrollada por el estado-nación, creemos que la producción de conocimiento debería ser devuelta a la sociedad. Y eso cambiará todo: desde los métodos de educación, utilizando los edificios y hasta la construcción de la vida diaria en la academia. Los directores y profesores de la escuela en las escuelas del estado en lugar de educar a la gente, han sido siempre alguien de quien tener miedo. Somos diferentes a ellos, estableceremos una relación basada en la igualdad y la amistad.



En el sistema de educación del estado, sólo se establece un programa escolar que es aplicado en todas las escuelas. El punto principal de la educación del estado es que el individuo pertenece al estado. Y eso es en lo que somos diferentes al estado. Estamos intentando construir un sistema donde podemos educarnos a nosotras mismas y desarrollar el conocimiento. Estamos intentando pertenecernos a nosotras mismas, a nuestra sociedad y entender la realidad social. **Somos diferentes de la educación del estado en el sentido de que nosotras minimizamos el poder estatal y empoderamos a la sociedad civil.**

*¿Cómo se construye la educación en los cantones, son los modelos educacionales los mismos en cada cantón o hay diferencias?*

**Cada cantón se esfuerza para construir su propio sistema educacional en su propia estructura social.** Por su puesto, hay un objetivo en común en términos de paradigma. Este objetivo compartido es el paradigma democrático, de economía-ecológica y emancipación de género. Sin embargo, la composición social en cada cantón es diferente. Por ejemplo, el cantón de Cizire es un ejemplo de la coexistencia de las sociedades de Oriente Medio. Por ello, la educación en Cizire se





amolda en consecuencia. Kobane y Efrin también son diferentes. Puedo darte un ejemplo en términos de idioma. Los idiomas sirio, kurdo y árabe son enseñados en la educación escolar en el Cantón de *Cizîrê*. Si hay un/a niño/a árabe, él/ella es enseñada en el idioma árabe; los cursos de idiomas en kurdo y sirio serán una opción a elegir para ese/esa estudiante. Los niños y niñas aprenden en estos lenguajes basados en sus identidades étnicas y su educación es basada en su estructura social. Sin embargo, este no es el caso en el cantón de Efrin porque allí viven principalmente gente kurda y árabe. El cantón de Efrin ha preparado libros hasta octavo curso; sin embargo, el cantón de *Cizîrê* los ha preparado sólo hasta cuarto curso, debido a la existencia de diferentes estructuras étnicas necesitan encontrar unas bases comunes.

Las academias públicas también se están desarrollando en esta base. Por ejemplo, hay actualmente Academias de Ciencias Sociales de Mesopotamia en el Cantón de Cizire. Ésta no está abierta en otros cantones. La situación es diferente en Kobane obviamente debido a la guerra.



*¿Por qué se utiliza el término “Academia” en vez de “Universidad”?*

Buena pregunta. La definición de universidad se basa en gran medida en el sistema[hegemónico]. **Cuando las universidades se establecieron por primera vez, puede que fuesen pensadas para ser independientes del sistema central.** Sin embargo, hoy en día las universidades se han convertido en general en las instituciones en las cuales el estado se organiza. **Por el contrario, la academia es un área donde las sociedad construye su propio poder intelectual.** Mantiene su existencia como un área donde produce conocimiento y ciencia por sí misma. Así, vimos más apropiado el llamarle “academia”.

*¿Qué diferencia al modelo educacional en las Academias de los de Occidente o de Oriente Medio?*

De hecho, **la principal diferencia puede explicarse con esta pregunta: ‘¿Cómo quiere vivir la sociedad?’** Tenemos un modelo educacional que responde a esta cuestión. Incorpora la tradición educacional en Oriente Medio; pero, también incorpora la tradición investigadora de Occidente. **En primer lugar, no construimos el conocimiento sobre las bases del**





**conocimiento occidental.** El conocimiento se lleva a cabo en base a las dinámicas de la sociedad. Por ejemplo, una madre que tiene 70 años enseña Historia Oral en la Academia de Ciencias Sociales de Mesopotamia. Le llamamos historia oral, pero en general ella habla de sus experiencias en la historia reciente, las historias de la gente joven en la lucha por la liberación, las épicas, las palabras que han desaparecido o han sido forzadas a desaparecer debido a la represión. Voy a darte otro ejemplo, **no existe la memorización en esta educación** y nos preguntamos estas cuestiones: ¿será el conocimiento obtenido por el estudiante en la escuela útil en la vida y estructura social, hará la vida mejor? Y, ¿es el conocimiento obtenido por el individuo relacionado con su propia sociedad o el conocimiento es construido por la modernidad que lleva al individualismo? **Es un esfuerzo el producir conocimiento basado en el entendimiento, la explicación y el compartir experiencias de vida.** Así, se trata de un tipo de aprendizaje que va más allá de los límites estáticos de las relaciones profesor-estudiante en las tradiciones de Oriente Medio y Occidente, y permite cambiar esas relaciones estáticas periódicamente.

Un ejemplo más: en ambas tradiciones, los estudiantes en general son cuestionados y categorizados por medio de los



exámenes, ¿cierto? Hay un planteamiento diferente en cuanto a este punto. Después de cada clase el estudiante critica el método del profesor. Al final de la educación, los resultados del aprendizaje son fomentados no sólo por el profesor sino también por el estudiante. **Los estudiantes pasan por la crítica y la autocrítica en frente de todos los estudiantes.** Deciden dentro de su grupo de amigos cómo se involucraran en la vida social.

*Hay academias de mujeres. ¿Nos puedes hablar de ellas? ¿Qué diferencia aquí a la educación?*

Las mujeres, quienes no son consideradas como poder social, se identifican en las academias e intentan entender su lugar en la historia. Las mujeres no tiene lugar en la estructura social construida. Las instituciones sociales fueron identificadas por los hombres. Lo importante para nuestras academias es deshacernos de estas definiciones. Para ello, **es necesario tener un cambio en la estructura social que está construida por la mentalidad y el discurso masculino.** Y ésto requiere que la educación sea tejida por la identidad de las mujeres.





En el sistema patriarcal de educación debe de haber un límite de edad y las clases son diseñadas de acuerdo a grupos de edad, ¿verdad?. Pero esta situación es diferente aquí. Por ejemplo, cuando tuvimos una sesión educativa para la “Asamblea de la Estrella Yekitiya”, algunas de nuestras amigas se les enseñó junto a sus madres. Algunas de las mujeres tenían 60 años, mientras que otras eran de 18. Vemos que **hay un vacío generacional como resultado de las estructuras del poder. Estos son problemas que surgen de limitarnos los uno a los otros.** En las relaciones libres sin embargo, la edad no es un problema, es una cuestión de compartir experiencia. Es importante ver la experiencia de una persona de 60 años como un poder, pero esa experiencia debe de ser compartida y debe de transformar el medio que nos rodea. Para una persona educada en la escuela del sistema gana un estatus mayor en la sociedad. Sin embargo, en nuestras academias, el ser educado no te da un estatus mayor. La educación es una cuestión de contribuir a la vida y las relaciones sociales. No está considerada como un estatus sino como una cualificación que necesita ser compartida.

Debido al hecho de que nuestra academia de mujeres se dirige a todo el cantón, la mayoría de la educación se lleva a cabo en



sesiones educativas cerradas. Lo que significa que la gente que asiste se puede quedar. Así, todo se hace juntas. Cada noche un grupo de estudiantes mantiene guardia para la seguridad de las estudiantes en la academia. La vida diaria comienza con deporte por la mañana. Luego comienzan las clases. Una vez que las clases del día están completas, las clases de la tarde continúan con noticias. Las clases de la tarde son en general visuales, intentamos completar las clases con cine alternativo o documentales.

*¿Cómo de extendidas están las academias ahora en Rojava?*

**Todas nuestras academias fueron construidas junto con otras necesidades sociales. Las academias de auto-defensa son comunes.** Hay “Academias de Mujeres”, “Academias de Jóvenes” “Academias de Seguridad” “Academias de Economía”, “Academias de Ideas y Pensamiento Libre” “Academia de la Ciudad” “Academias de Ley, Sociología, Historia, Lenguaje y Literatura” “Academias de Política y Diplomacia” y hay “Comités Educativos” los cuales contactan con estas academias todo el tiempo y existen en todas las comunidades. Cada ciudad tiene su “Academia de Ideas y Pensamiento Libre”. Además, hay academias establecidas por las instituciones para





empleados. Éstas son a nivel de cantón. Pero también hay academias de defensa, academias y escuelas profesionales en cada tema.


*¿Cuáles son los planes y programas de educación futuros?*

En primer lugar, **nuestro objetivo es permitir que el sistema escolar sea trasladado a la sociedad.** Como dijimos al principio, hemos añadido algunas clases y enseñanzas e interferimos en las clases de Nacionalismo e historia que eran dadas por el estado. Sin embargo, es necesario hacer cambios radicales en otras clases. Hemos hecho algunos cambios en cuanto al género en los libros de pre-escolar y guardería. Pero no es suficiente. **La mentalidad que se impone a los niños y niñas a través del antiguo sistema de educación debe cambiar.** Eso es lo primero que tenemos que hacer.







The background features a complex pattern of diagonal lines. A large, white 'X' shape is superimposed over the pattern, dividing it into four quadrants. The lines are black and white, creating a high-contrast, geometric effect.

# EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA

DOS ACADEMIAS EN ROJAVA





JANET BIEHL<sup>22</sup>

"Tienes que educar, veinticuatro horas al día, para aprender cómo discutir, para aprender cómo decidir colectivamente. Tienes que rechazar la idea de que hay que esperar a algún líder que venga para decirle a la gente qué hacer. Al contrario: **aprender a ejercer el autogobierno como una práctica colectiva...** es el propio pueblo quien, entre ellas mismas, se educa. Cuando pones a diez personas juntas y les preguntas por la solución a un problema o por una propuesta, colectivamente buscarán una respuesta. Creo que ésta es la forma de encontrar la respuesta más adecuada. Esta discusión colectiva hará que se politicen".

*Salih Muslim, copresidente del PYD (Partido de Unión Democrática), Noviembre 2014*

Tras la revolución de julio del 2012, **cuando nuevas instituciones de auto-gobierno llegaron al poder en Rojava, era una necesidad primordial impulsar un nuevo tipo de educación.** No tanto porque la gente del oeste de Kurdistán no tuviera educación -el porcentaje de personas con estudios secundarios eran y es muy elevado, como aprendió la Delegación Académica durante la visita de Diciembre de 2014- sino porque **la educación era crucial para crear la cultura**

<sup>22</sup> El título original del texto es "Dos academias en Rojava" escrito por Janet Biehl y traducido por Pensaré para este libro, fue publicado originalmente en alemán. Pueden consultarse otras traducciones colaborativas sobre Rojava y la autonomía kurda en <http://cooperativa.cat/es/rojavia-construyendo-un-mundo-mejor/> (Nota del colectivo)



**revolucionaria en la que las nuevas instituciones podrían desarrollarse.** No se trata de un asunto solamente para niñas y jóvenes, sino para adultos, incluso mayores.

Como nos explicaba Aldar Xelil, miembro del consejo de Tev-Dem, **el proyecto político de Rojava "no es sólo sobre cambiar de régimen sino crear también una mentalidad que lleve la revolución a la sociedad. Es una revolución para la sociedad"**. Dorşîn Akîf, profesor en la academia, coincidía señalando que "la percepción tiene que ser modificada", relataba "porque **ahora la mentalidad es muy importante para nuestra revolución. La educación es crucial para nosotras"**.

**El primer asunto de importancia que la revolución tenía que confrontar era la lengua de la instrucción.** Tras cuatro décadas bajo el régimen de la familia Assad en el que las niñas kurdas tuvieron que estudiar árabe, que era al mismo tiempo la lengua utilizada como vehículo del estudio de todas las otras asignaturas. El kurdo se convirtió en una lengua prohibida en la esfera pública; enseñarlo era ilegal y podía ser castigado con penas de prisión o incluso tortura. Así, cuando los kurdos sirios retomaron sus comunidades inmediatamente iniciaron la





enseñanza de la lengua kurda. La primera escuela en abrir fue la de Şehîd Fewzî's, en el cantón de Efrîn, seguida de otras en Kobane y Cizire. Para agosto de 2014, solo en el cantón de Cizire había 670 escuelas con 3000 docentes que ofrecían cursos de kurdo a unos 49000 estudiantes.

El 8 de diciembre la delegación visitó la primera y única institución de educación superior en Rojava: la Academia de Mesopotamia de Ciencias Sociales en Qamislo. El régimen de Assad no había permitido ninguna institución similar en el territorio kurdo. La de Qamislo abrió en septiembre de 2014 y aún está en proceso de construcción.

La enseñanza y las discusiones son principalmente en kurdo, aunque por lo general las fuentes están escritas en árabe, debido a que muchos de los textos esenciales no han sido aún traducidos. Nos reunimos con varios miembros de la administración y la facultad, incluyendo al rector Rojda Firat y los profesores Adnan Hasan, Dorşîn Akîf, Medya Doz, Mehmod Kalê, Murat Tolhildan, Serhat Mosis y Xelîl Hussein.



Uno de los mayores retos que enfrenta la academia, nos contaban, es que la gente en el noreste de Siria cree que tiene que salir del país para recibir buena educación. “Queremos cambiar eso”, dijo un instructor, destituyéndola como una noción instalada por las fuerzas hegemónicas. **“No queremos que la gente se sienta inferior por el lugar donde viven.** En oriente medio hay una enorme cantidad de conocimiento y sabiduría y estamos tratando de sacarlo a la luz. Muchas cosas que han sucedido en la historia pasaron aquí”.

El año escolar se compone de tres períodos, cada uno tiene entre tres y cuatro meses de duración, avanzando de temas generales a especialización y proyectos finales. El currículo se compone principalmente de historia y sociología. Preguntamos, ¿por qué precisamente esas asignaturas? Son cruciales, se nos dijo. Bajo el régimen, “nuestra existencia fue puesta en disputa. Estamos intentando mostrar que nosotros existimos y que hemos hecho muchos sacrificios en el camino... nos consideramos a nosotras mismas parte de la historia, sujetos de la historia”.





**La instrucción busca “descubrir las historias de pueblos que han sido negadas,... crear una nueva vida para superar los años y siglos de esclavitud del pensamiento que han sido impuestos en la gente”.** En última instancia su propósito es **“escribir una nueva historia”**. El plan de estudio de sociología tiene una postura crítica hacia el positivismo del s.XX e intenta desarrollar, en cambio, una nueva ciencia social alternativa para el s.XXI: lo que Abdullah Öcalan llama **“sociología de la libertad”**. Para los proyectos finales, los estudiantes escogen un problema social concreto, luego investigan y escriben una tesis sobre como resolverlo en conexión con esta propuesta de sociología alternativa. **El aprendizaje es tanto práctico como teórico y se enfoca para servir al bien social.**

A diferencia de los enfoques convencionales de occidente, **la pedagogía de la Academia rechaza la transmisión unidireccional de hechos.** En efecto, no separa estrictamente profesoras y estudiantes. Los docentes aprenden de los estudiantes y viceversa; la idea es que, a través del discurso intersubjetivo, lleguen a conclusiones compartidas. **Tampoco son los instructores necesariamente profesores, son gente a quien su experiencia de vida les ha dado sabidurías que**



**pueden im(com)partir.** Un docente, por ejemplo, narra cuentos populares una vez por semana. “Queremos docentes que nos ayuden a entender el significado de la vida”, nos comentaron, “...nos enfocamos en dar sentido a las cosas, ser capaces de interpretar y comentar tan bien como analizar”.

**Los estudiantes pasan exámenes pero éstos no miden el conocimiento, son “más bien como recordatorios, diálogos”.** Y los maestros mismos están sujetos a evaluación por los estudiantes. “No explicaste esto muy bien” podría comentar una estudiante. Un docente que es criticado tiene que clarificar el tema con la estudiante hasta que ambas sienten que pueden entenderse mutuamente.

En varios sentidos, la aproximación de la Academia me recordó a las ideas sobre la educación avanzadas por el filósofo estadounidense del s.XX **John Dewey** (1859-1952). Como los instructores en Rojava, **Dewey era crítico con los enfoques tradicionales en los cuales las profesoras transmiten hechos de manera unidireccional hacia estudiantes pasivos.** En cambio, él consideraba la educación como un **proceso interactivo en el cual los estudiantes exploran temas sociales a través de un intercambio crítico con sus**





**docentes.** Dewey probablemente habría aprobado el hecho de que la Academia, en lugar de requerir a los estudiantes memorizar, les enseñase a “reclamar” o a superar la separación maestro-estudiante. “Nosotros enfatizamos que todos somos sujetos”. Más aún, se inculcan hábitos de aprendizaje permanente: **“nuestro objetivo es dotar a las estudiantes de la habilidad de educarse a ellas mismas”** más allá de la titulación Dewey también pensó que el aprendizaje debería dirigirse a la persona como un todo, no solamente al intelecto; debería señalar nuestra común condición humana y llevarse a cabo a lo largo de toda la vida. La Academia busca no desarrollar la profesionalidad sino cultivar el equilibrio y la totalidad de la persona. **“Creemos que los humanos son organismos, no pueden ser diseccionados en partes, separados por ciencias”** nos comentó un instructor.

Durante décadas, las escuelas del régimen Baath con su enfoque nacionalista, había apuntado a crear una mentalidad autoritaria. La Academia tiene intención de superar esa sombra del pasado al **“ayudar a crear individuos libres y pensamientos liberados”**. Una vez más, recordé a Dewey quien también **rechazó la idea de que la función de la educación es crear trabajadores dóciles para lugares de**



**trabajo jerárquicos.** En lugar de ello, pensó que la educación debía auxiliar al estudiante en realizar su potencia humana.

La Academia de Mesopotamia no alienta el “profesionalismo”, no enseña en lo absoluto a los estudiantes cómo maximizar su propio interés económico. En los Estados Unidos muchos de los mejores estudiantes de hoy en día buscan en Wall Street desempeñar carreras de inversores o banqueros; en cambio, **la educación en Rojava no se trata de “construir una carrera y enriquecerse”.** John Dewey pensaba que el propósito último de la educación era crear personas críticas y reflexivas que participaran de manera ética como ciudadanos en una comunidad democrática; la educación debía ser, por lo tanto, una fuerza de reforma social. Parece que haciendo eco de estos pensamientos, uno de los instructores resaltó a uno de nuestras delegadas: **“cuando hacemos ciencia de la sociedad, lo que estamos intentando hacer es luchar por la libertad social.”** Ninguna de las maestras de la Academia de Mesopotamia mencionó a John Dewey, y no tengo razón alguna para pensar que conocían su propuesta; seguramente llegaron a ella de manera independiente. Sin embargo, la similitud fue impactante.





También me impresionó **una coincidencia más**. A mediados del siglo XX, las ideas de Dewey influyeron a varias escuelas experimentales en Estados Unidos. La más notable fue el Goddard College, localizada en el centro de Vermont, la cual entre 1960 y 1970 fue pionera en educación Deweytiana. Durante la mayor parte de los años setenta, Murray Bookchin fue profesor en el Goddard College compartiendo ahí sus ideas bajo el nombre de “ecología social”. **Bookchin no escribió mucho específicamente sobre educación**, pero sus escritos sobre democracia y ecología pasarían -en la traducción- a influir en Abdullah Öcalan y el Confederalismo Democrático, la ideología general con la que se encuentra comprometida Rojava.

La academia de mujeres (Yekitiya Academia Estrella) en Rimelan lleva la propuesta educativa de la Academia de Mesopotamia aún más lejos. Fundada en 2012, su propósito es educar al cuadro revolucionario femenino, así que naturalmente su énfasis ideológico es más pronunciado. La Delegación académica la visitó el 3 de diciembre del 2014.



Durante los últimos treinta años, nos comentó el instructor Dorşîn Akîf, las mujeres participaron en el movimiento de liberación kurda primero como luchadoras, después en instituciones de mujeres. Hace tres años las mujeres kurdas crearon la *Jinelojî* (*Jineología*), o “ciencia de las mujeres” que consideran la culminación de largas décadas de experiencia. En la academia de Rimelan lo primero que se les imparte a las alumnas es un repaso general sobre *Jinelojî*, “el tipo de conocimiento que les fue robado a las mujeres” y que las mujeres hoy día pueden recuperar. “Estamos intentando superar la inexistencia de las mujeres en la historia. Intentamos entender como los conceptos son producidos y reproducidos dentro de las relaciones sociales existentes, después llegamos a nuestro propio entendimiento. **Queremos establecer una verdadera interpretación de la historia mirando el rol de la mujer y haciéndola visible en la historia**”.

La *Jinelojî*, comentó Dorşîn, considera a la mujer “el actor primario en la economía, y la economía como la actividad principal de la mujer. Con todo, la modernidad capitalista define la economía como la responsabilidad primaria del hombre. Pero nosotras decimos que eso no es cierto, que en todas partes las mujeres son el motor principal de la economía.





Debido a esta contradicción básica, parece que la modernidad capitalista eventualmente será superada”.

La forma en que las personas interpretan la historia influye en su forma de actuar, sentenció Dorşin, así que “nosotras hablamos sobre la organización social pre-sumeria. También vemos cómo emergió históricamente el Estado y cómo el concepto se ha ido construyendo.” Ahora, el poder y el Estado no son lo mismo. “El poder está en todas partes, mientras que el Estado no. El poder puede operar de diferentes formas.”

El poder, por ejemplo, está presente en las democracias de base, que nada tienen que ver con el Estado. La *Jineloji* considera a la mujer esencialmente democrática. La Academia Estrella educa a sus estudiantes (que en su mayoría continúan siendo mujeres) en los valores cívicos de Rojava. “Vemos el mecanismo político – Parlamento de las mujeres, comuna de las mujeres; y los parlamentos (mixtos) en general, las comunas en general, los parlamentos de vecinos. Aquí en Rojava siempre contamos tanto con parlamentos mixtos como con parlamentos exclusivos de mujeres. En los mixtos la representación femenina es de 40 por ciento, además de que existe una copresidencia para asegurar la equidad.”



En la Academia Estrella, así como en la Academia de Mesopotamia, a las estudiantes se les enseña a verse como **sujetos con el “poder de discutir y construir”**. “No hay maestra y estudiante. **Las sesiones se construyen sobre la compartición de experiencias.**” El rango de edad de las estudiantes va desde adolescentes hasta bisabuelas. “Algunas son graduadas universitarias, otras iletradas. Cada una tiene conocimientos, posee verdades en su vida, todo conocimiento es crucial para nosotras... Las mujeres mayores tienen mucha experiencia. Una mujer a los dieciocho años es espíritu, la nueva generación representando al futuro.”

Cada programa culmina en una sesión final que se conoce como la plataforma. Aquí cada estudiante se levanta para decir como participará en la democracia de Rojava. ¿Se unirá a la organización, al YPJ, o participará en el consejo de mujeres? ¿Qué tipo de responsabilidad tomará?

Preguntamos a Dorşîn acerca de las enseñanzas sobre género (palabra que no existe en kurdo) impartidas en la Academia. **“Nuestro sueño”, contestó, “es que la participación de las mujeres y su forma de construir la sociedad cambiará al**





**hombre, emergerá una nueva forma de masculinidad.** Los conceptos de hombre y mujer no son biologicistas – estamos en contra de eso. **Definimos el género como lo masculino y la masculinidad en conexión con el poder y la hegemonía.** Por supuesto, creemos que el género es socialmente construido.”

Más aún, explicó, el **problema de género no es únicamente competencia de la mujer; “está integrado en la sociedad, así que la exclusión de las mujeres es problema de la sociedad. De modo que tenemos que redefinir las nociones de mujer, vida y sociedad todas juntas, al mismo tiempo.**

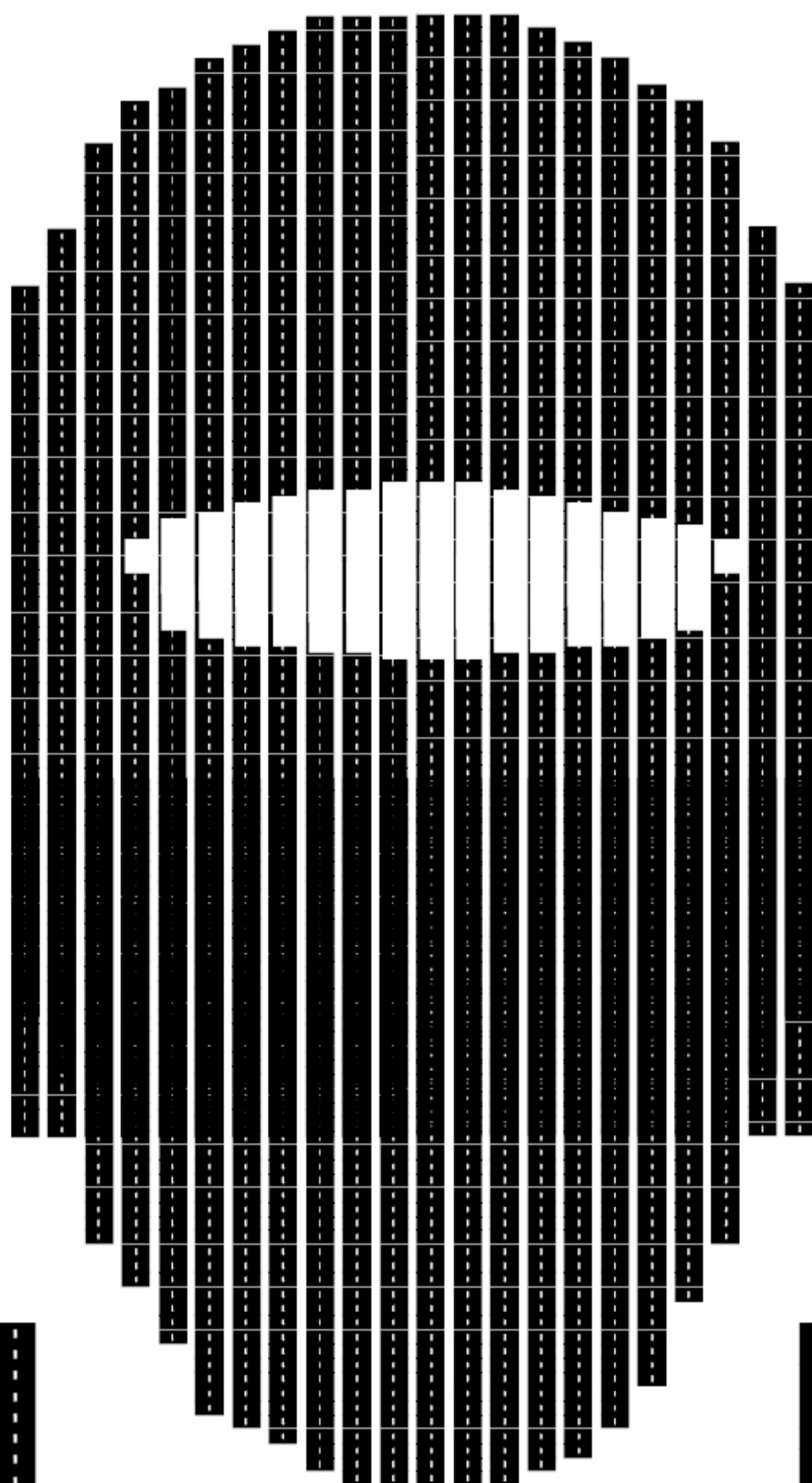
**El problema de la libertad de las mujeres es el problema de la libertad de la sociedad.”** Siguió su explicación citando una frase de Öcalan, “mata al hombre”, que se ha convertido en consigna con el significado “el hombre masculino ha de cambiar”. Igualmente, la subjetividad colonizada de las mujeres, o la feminidad tiene que ser eliminada. **La ambición social encarnada en la Academia es sobreponerse a la dominación y al poder hegemónico y “crear una vida común juntas”.** ¿Qué impacto tienen estas enseñanzas en el



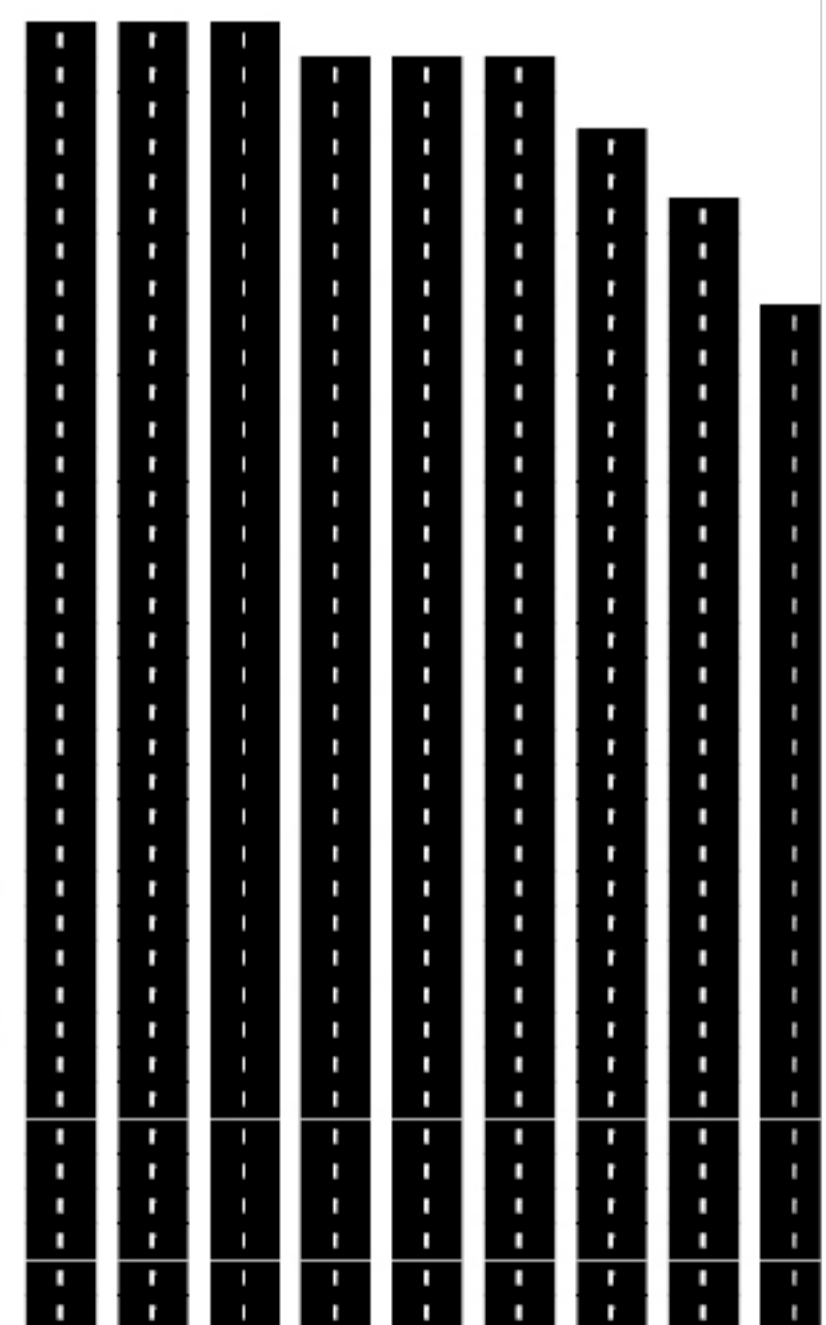
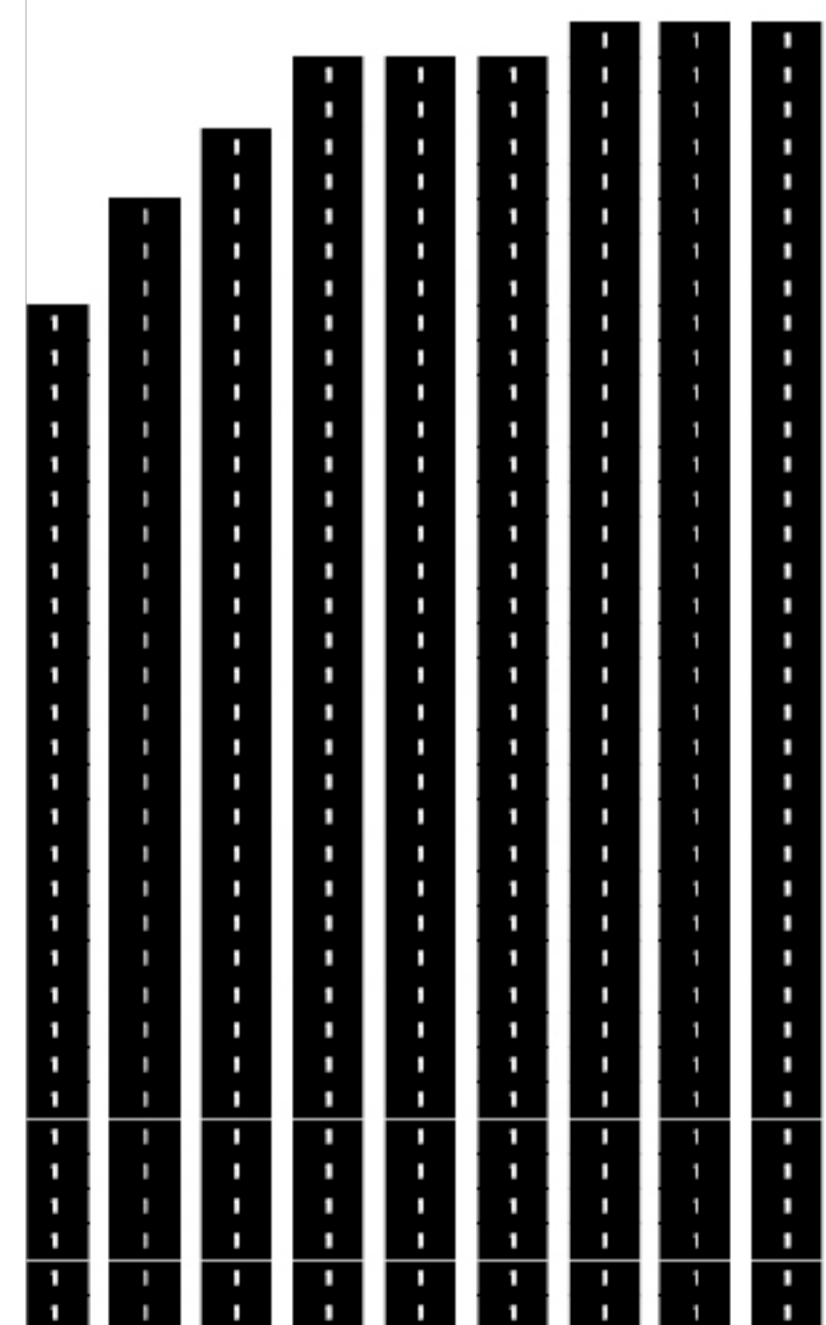
conjunto de la sociedad de Rojava? Esta pregunta no la puedo contestar y la dejo abierta para que sean futuras investigadoras las que la determinen.







APRENDER  
A ESCUCHAR







*El escuchar*

¿Por qué escribimos sobre el escuchar? Conocemos la palabra, la empleamos y la necesitamos constantemente. Radio y televisión la presuponen. No podemos prescindir del escuchar en el contexto en el cual vivimos. ¿Por qué, pues, un trabajo sobre lo que es conocido y cotidiano? Pero, ¿escuchamos de veras lo que se quiere que escuchemos? Oímos palabras, muchas palabras, las oímos pero no las escuchamos, es decir, no nos esforzamos a fijarnos en lo que podríamos escuchar. Se están multiplicando las palabras hacia lo infinito. Los medios, los educadores, los políticos, los artistas y tantos especialistas más están inundando el mundo con palabras innumerables que no podemos escuchar. Si lo hiciésemos, nos volveríamos locos. Nos limita la capacidad de recibir todo lo escuchable. Transformamos, pues, las palabras en ruidos que oímos y el oírlos nos defiende para que no tengamos que escuchar todo lo que se acerca a nuestras orejas, a fin de que no nos enloquezcamos. El escuchar es, pues, más problemático de lo imaginado. Por eso existen mecanismos orgánicos que frenan

---

23 El texto es un extracto del libro *Aprender a Escuchar* de Carlos Lenkersdorf quien trabajó durante los últimos treinta años de su vida el mundo tojolbal y las intersecciones con las sociedades occidentalizadas. El volumen fue editado por Plaza y Valdés, reeditado en 2012.



la corriente ininterrumpida. Palabras y ruidos pasan por las orejas y no nos fijamos, no los percibimos. Ya estamos acostumbrados a tanta bulla, ya no prestamos atención a tantos sonidos que nos rodean. **El escuchar, pues, no es igual al oír.** Éste, en cambio, nos hace perder mensajes que convendrían que los escuchemos. Dicho de otro modo, el escuchar se problematiza, porque es difícil escuchar cuando nos toque hacerlo. El oír es un filtro no muy afinado. Deja pasar lo que sería importante que escuchemos. Por tanto, conocemos el escuchar pero no somos buenos escuchadores. Fácilmente se confirma nuestra afirmación.

Las lenguas se componen de palabras que se hablan y que se escuchan. Si no se habla no escuchamos nada. Y si, en cambio, se habla y no escuchamos, las palabras se dirigen al aire. Por eso, **las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar. Ambas se complementan y se requieren mutuamente. Surge, sin embargo, un problema que se inicia desde el término de lengua. Es el órgano con el cual articulamos las palabras, por supuesto las habladas. De ahí que el estudio de la lengua es la investigación de las lenguas habladas. La lingüística las estudia. Por eso, ya es el término que determina la concepción del fenómeno de la lengua.**





Esta noción tiene una larga historia en Occidente. Tanto en el griego antiguo como en latín, la lengua es el órgano lengua, en griego glossa y en latín lingua. **Es decir, lengua es lo que se produce al hablar. El escuchar ni se menciona.** Las lenguas europeas contemporáneas mantienen la misma idea. El alemán es más claro aún, la lengua es la sprechen, sustantivo derivado del sprechen, que quiere decir hablar. **Dado el predominio del hablar, ¿dónde queda la otra mitad de la lengua, el escuchar? Poco se estudia, poco se investiga, poco se enseña, poco se menciona, poco se conoce y se practica<sup>24</sup>.**

Aquí, en este contexto, entra el **tojolabal**. Es una de las lenguas mayas que se habla en el sureste de México, en el estado de Chiapas, la región que se extiende, más o menos, desde Comitán y Altamirano hasta la frontera de Guatemala. Estudiamos la lengua para poder hablarla y escribirla y nos llamó la atención una terminología particular. **En este idioma para el término de lengua o palabra hay dos conceptos: 'ab'al y k'umal. El primero corresponde a la lengua o palabra escuchada y el segundo se refiere a la lengua o palabra hablada. Se enfoca, pues, el fenómeno lengua desde dos aspectos, el hablar y el escuchar. Desde la**

<sup>24</sup> Véase Wolf Schneider, "die vergessene Hälfte" (la mitad olvidada) (2000), p. 81ss. GemmaCorradi Fiumara, The other side of language (2005)



perspectiva de los hablantes de lenguas europeas se hace una distinción a la cual no estamos acostumbrados.

**Los tojolabales tienen, pues, una concepción particular de las lenguas porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar.** Son de igual importancia los dos. Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire. Por eso, ya desde los términos del tojolabal, las **lenguas** son **diádicas**, por no decir, **dialógicas**. Fijémonos en el ejemplo siguiente. En lugar de decir yo te dije, dicen, **yo dije, tú escuchaste**. Este ejemplo, de giros muy frecuentes, enfatiza la diferencia entre la lengua originaria y el español. Existe un énfasis tanto en el escuchar como en el hablar por parte de los tojolabales al referirse a su lengua. Sin esta particularidad no habríamos escogido este tema. Lo aprendimos porque vivimos y trabajamos largos años con los maya-tojolabales, nuestros contemporáneos de Chiapas, que nos enseñaron su lengua y cultura. Las aprendimos por una razón que nos parece importante explicar. Habíamos estudiado y enseñado en varios países de Europa y de este continente. Tuvimos maestros muy buenos que nos enseñaron mucho y a quienes respetamos hasta el día de hoy. Pero no se nos enseñó nada de los pueblos originarios en todas estas universidades.





Empezamos a estudiar libros sobre los indígenas. Los visitamos por viajes en el sur del continente. Pero libros y turismo, por fascinantes que sean nos acercaron a estos pueblos sólo de manera indirecta. Otros también nos hablaron de ellos en sus libros y, al visitarlos, pasamos un tiempo breve sin poder convivir y hablar con ellos. Por eso, **buscamos la oportunidad de convivir y trabajar con un pueblo indígena para aprender lo que no nos enseñaron en las universidades que conocimos.** Por amigos conocimos al obispo Samuel Ruiz, de Chiapas, defensor y conocedor profundo de la cultura Maya. Le hablamos de nuestra inquietud y nos invitó a visitar Chiapas. El contacto con los indígenas presentó la realización de la convivencia con los indios. Al solicitarlo se nos invitó y así llegamos con los tojolabales después de haber abandonado la enseñanza universitaria.

Los tojolabales nos aceptaron y nos iniciaron en su lengua y cultura por tres semanas. Lo hicieron sin libros, sin maestros preparados, porque no hubo ni los unos ni los otros. En efecto **nuestros maestros fueron analfabetos.** No pudieron escribir su lengua porque se les dijo que no se puede escribir puesto que tiene sonidos para los cuales no hay letras. Por esta razón **la enseñanza se hizo exclusivamente por la lengua**



**escuchada.** Tratamos de entender a nuestros maestros y de escribir lo que escuchamos según los sonidos que oímos.

Nuestros maestros vieron nuestro esfuerzo al aprender su lengua y de escribir su idioma, cosa que jamás habían visto: su idioma escrito. Por eso nos hicieron dos comentarios al respecto: **Ustedes son los primeros que vienen con nosotros para aprender de nosotros. Aquí todos los que vengan quieren enseñarnos como si no supiéramos nada.** Son maestros, médicos, funcionarios, políticos, extensionistas. **Todos nos quieren enseñar.**

Ésta fue la primera observación que, por boca de ellos nos enseñó una realidad desconocida. Los tojolabales como otros pueblos indígenas no se aprecian por parte de la sociedad dominante. He aquí la actitud: "de 'indios' no se aprende nada". La primera enseñanza crítica que no escuchamos antes. Sí, hay indios, pero **no se aprende nada de ellos. Viven al margen de la sociedad dominante.**

Agregaron otro comentario. Notaron que tratamos de anotar lo que escuchamos de ellos. Vieron lo que jamás percibieron: su lengua escrita. Esta observación refutó lo que les dijeron: "su





'dialecto' no se puede escribir por falta de letras". Ambas observaciones subrayaron la **relación desequilibrada entre la sociedad dominante y los pueblos originarios**, en este caso, los tojolabales. Los indios se mantuvieron ágrafos y poco respetados, porque de ellos no se puede aprender nada. Los dos comentarios modificaron nuestro curso. Los tojolabales fueron, para nosotros, maestros y nada de indios ignorantes. Nos enseñaron lo que sabían y lo que nosotros no conocimos. Las **clases**, además, se hicieron **dialógicas**, nosotros aprendimos su lengua y ellos aprendieron a escribirla. **La relación acostumbrada** entre representantes de la sociedad dominante, es decir nosotros, y los indígenas **se cambió. Los tojolabales se transformaron en educadores y nosotros en educandos** gracias a ellos. Un cambio que no se produjo por 500 años a excepción de contados ejemplos.

En cuanto a la incapacidad de escribir su lengua agregamos que en el tiempo de la invasión, Conquista e inicio de la Colonia, los mayas sabían escribir con sus glifos, y escribieron muchos libros que, sin embargo, fueron quemados. Contados códices sobrevivieron a la ideología religiosa y destructora de los frailes.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Fernando Báez (2004), pp. 130-133



Regresemos al binomio de lengua hablada y lengua escuchada, una diada a la cual ('ab'al /k'umal) los hablantes de lenguas occidentales no estamos acostumbrados. Entendemos la diferencia de los dos términos, pero ¿cómo se puede estudiar e investigar el 'ab'al? Los músicos y cantores de coros deben aprender el escuchar, por eso tienen maestros de quienes aprenden a escuchar el cantar y el tocar los instrumentos, saben escuchar muy bien cómo afinar estos últimos. Pero como lingüistas, filólogos, estudiosos de las lenguas ¿cómo podemos enfocar el escuchar? No nos referimos a la fonología que estudia los sonidos de las lenguas. Queremos estudiar a los hablantes como los escuchamos. Es decir, **estudiar e investigar las lenguas escuchadas**, como las hablan los mismos indígenas. Esto es, escuchar sus idiomas como las hablan y como las entienden. Tal vez será necesario afinar la concepción de lengua, tanto la hablada como la escuchada. Dijimos que conocemos el escuchar, pero ¿lo conocemos de veras?

Un ejemplo explica la dificultad del escuchar. Lo experimentamos con una lingüista. Habló la lengua de la otra cultura. Oyó bien que para el pueblo que estudió todas las cosas





tienen su trasero. Lo tradujo "culo", y se rió.<sup>26</sup> Ella, pues, sí pudo oír la otra lengua y entenderla a su modo. Pero la entendió de una manera vulgar y desde la perspectiva de su idioma nativo. Debemos saber que la parte trasera de cualquier cosa no es necesariamente su "culo", en tojolabal se dice top que no suele traducirse por "culo", porque si la casa, el carro, la olla y tantas cosas más tienen su top, es obvio que se trata de la parte trasera de las cosas. La palabra culo, en cambio, no forma parte del bien hablado, muy importante entre los tojolabales y otros pueblos originarios. Por tanto, **el escuchar otra lengua quiere decir entenderla desde la perspectiva de los hablantes y, a la vez, respetarla en su particularidad.** Es, pues, un reto para los estudiosos de otra lengua. A base de lo dicho, el escuchar no sólo entiende las palabras desde la perspectiva de la otra cultura, sino que exige que la entendamos con empatía, la respetemos y también la queramos. Al entenderla así, **la lengua escuchada nos muestra su idiosincrasia gracias a la cosmoaudición.** He aquí una peculiaridad del 'ab 'al, en particular del tojolabal. **Pero poco escuchan la otra lengua, más fácil es oírla.** Por eso nuestra duda con respecto al escuchar las otras lenguas.

<sup>26</sup> La lingüista hablaba inglés y tradujo así



Poco cuenta el 'ab'al en Occidente; tenemos bibliotecas, clases, maestros que enseñan idiomas mediante las palabras habladas y escritas (que son las palabras habladas transformadas en señales o símbolos en tinta sobre papel), pero los 'ab 'al perdieron su voz. Por supuesto, sabemos de algunos frailes como Sahagún y otros que aprendieron 'ab 'al y k 'umal de pueblos indígenas, pero justamente el hecho de saber esto de algunos personajes conocidos, nos indica que son muy pocos los que aprendieron de los indígenas.

Si no los escuchamos, si no los podemos escuchar, tampoco descubriremos qué es el **'ab 'al; que nos revela otra manera de percibir, entender y vivir el mundo.** He aquí la importancia del 'ab 'al; si no sabemos escucharlo y entenderlo, tampoco entendemos la cultura del pueblo que es otra. Hasta la fecha no se entiende, no se enseña y poco se estudia por los especialistas. Aun cuando hoy en día se habla mucho de interculturalidad, generalmente, como dice Miguel León Portilla, lo que se hace es un cuento.

Nos acercamos a **la razón de esta obra. La escribimos para que aprendamos a escuchar el 'ab 'al. Así se nos abrieron**





**y se abrirán perspectivas desconocidas y no soñadas que, además, nos hacen falta y que nos ayudarán a salir del provincialismo cerrado que caracteriza al país y a su cultura europeizante, por no decir eurocéntrica. Escuchamos la lengua de un pueblo de una cultura milenaria, en la cual sigue presente una historia sin enemigos, sin pobres y ricos y cuyo concepto fundamental es el nosotros y no el yo de ganadores, campeones, jefes, líderes, presidentes y mandones.**

Antes de continuar, queremos tocar otra vez la pregunta, **¿por qué no se nos enseña el escuchar** si tantas cosas nos enseñaron desde el nacimiento? Nos enseñaron a dar señales para expresar nuestras necesidades, nos hicieron aprender el caminar, el hablar, el comer, tomar, jugar, cuidamos y tantas cosas más. **En todas estas enseñanzas estamos haciendo algo, también podríamos decir, estamos produciendo algo. Pero, si no nos equivocamos, al escuchar no estamos produciendo nada. Somos receptores y no actores. Y allí parece yacer el problema. Aprendimos a ser actores, personas que actúan. Se nos enseñó a ser buenos activistas, ¿pero aprendimos a recibir? ¿Sabemos qué quiere decir recibir? Es decir, un tipo de recibir por el cual**



no se paga, ni se suele decir gracias. Se recibe para poder dar y no para enriquecernos ni para acapararlo, tampoco para amontonarlo. **El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperásemos. Nos afecta de modo inimaginable.**

**El recibir encierra un secreto: es el otro, son los otros cuyas palabras no las hacemos, no son producto de nuestro actuar, sino que vienen de fuera y nos sacan del centro donde nuestro yo prefiere estar para mandar, dirigir y estar arriba. Al sacarnos del centro no nos margina ni nos empuja hacia la periferia, sino que se integra nuestro yo en el nosotros. Formamos una comunidad dialógica.** He aquí la obra secreta del recibir. Al escuchar las palabras de los que nos hablan entramos en una realidad hasta ahora escondida. ¿Pero quiénes y cuáles son estos interlocutores?

He aquí otro aspecto del escuchar que se agrega gracias a los tojolabales. **No sólo escuchan al nivel social, sino que escuchan a las plantas, los animales y toda la naturaleza. A nivel social escuchan atentamente a los demás. En el contexto occidental se escucha poco al nivel social y**





**natural.** Si se escuchara, no nos encontraríamos en la crisis climática que vivimos. La naturaleza nos habla: los glaciares polares y otros se derriten; la temperatura está en aumento; los huracanes se multiplican y crecen en fuerza destructiva; los suelos, el agua y el aire están contaminados; se promueve el turismo lucrativo y divertido, pero las zonas rurales se están despoblando. Todo esto no se "escucha", porque lo que interesa son los negocios, la competitividad, la macroeconomía. Se vive así por no escuchar nada, sobre todo al nivel de la naturaleza. El no-escuchar lo encontramos en la política, la economía, la cultura y la sociedad. Es preocupante e inquietante lo que nos motiva a escribir sobre el escuchar.

Queremos agregar una historia, porque nos aclara que **el escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del yo hacia el nosotros.** Nos transforma de modos ni soñados. Esta es la historia de Edicson Ruiz. Nació en los tugurios de Caracas, Venezuela, pobre entre pobres. Su padre desapareció al nacer su hijo y su madre tuvo que criarlo siempre en medio del hambre y la pobreza. Un día Edicson fue llevado a la orquesta de la juventud, un proyecto social del gobierno. Oyó instrumentos, por primera vez en su vida, entre ellos un contrabajo, y desde el primer tono percibió lo que



nunca escuchó en su vida, le despertó a lo que jamás se imaginó, le atrajo a un mundo de sueños no soñados aún. El niño se enamoró del contrabajo. Este y Edicson entraron en una comunidad nosótrica y amorosa de por vida. Ingresó a la orquesta a la edad de diez años sin saber nada de música, nada de tocar instrumentos, sólo enamorado por escuchar los tonos del contrabajo.

Practicó sin cesar y a la edad de 18 años se hizo contrabajista de la orquesta filarmónica de Berlín. Es la historia de un joven que supo escuchar y sigue escuchando. Es decir, se entregó en cuerpo y alma a lo que escuchó, los tonos de su amante, el contrabajo. El escuchar lo metamorfoseó al hacerse productor de tonos que lo enamoraron y lo trasladaron a otro mundo. Salió Edicson de su mundo egocéntrico. Sabemos de él gracias a un libro extraordinario, publicado en alemán por Gerta Stecher que sabe observar y escuchar Latinoamérica como pocos lo pueden hacer. **El escuchar puede ser la transformación de nuestra vida** en medio de un contexto de sordos.





*Nuestra perspectiva*

El énfasis en el escuchar es uno de los elementos instructivos y particulares de la cosmovisión tojolabal. Por eso, queremos presentar otros aspectos de la misma cosmovisión, cuyas raíces no las encontramos en la antigüedad de Grecia y Roma, tampoco en las lenguas dominantes hoy en día. Los mayatojolabales y sus antecesores han vivido en sus tierras por milenios. Para presentar y explicar su cultura no nos sirven las enseñanzas de las culturas europeas, por elaboradas, reflexionadas y "científicas" que sean. No son guías idóneas para conducirnos hacia otras culturas. Se desarrollaron en otros contextos que poco tienen en común con la cosmovisión tojolabal. Para poder entenderla hay que considerar otros requisitos.

Si queremos acercarnos a una cultura diferente no hay otra posibilidad que hacerlo desde la perspectiva de ella. No nos sirve que hagamos un viaje turístico a la región tojolabal en Chiapas como representantes de una cultura distinta de la nuestra. Expliquemos la razón de nuestra negación, allí podríamos ver y fotografiar a las comunidades, a la gente, los trabajos que hacen y muchas cosas más que se pueden ver. **Si**



**el ver no se complementa con el escuchar, percibimos a medias.** Porque la vista, las fotografías, son insuficientes porque vemos con ojos occidentales, así también el objetivo de la cámara ve con ojos occidentales, el de sus productores, aunque un tojolabal apriete el botón. Las cámaras son productos occidentales y ven como ven sus productores y usuarios.

Pero hay otros obstáculos. Se exige un viaje nada fácil no sólo por la escasez de carreteras pavimentadas, medios de transporte, incomodidades de alojamiento, retenes y cosas por el estilo. Y aun cuando estos obstáculos se pueden superar con buena voluntad, si queremos visitar las comunidades de veras y contamos con una invitación. Pero si nos invitan y las dificultades no nos impiden, sí hace falta poder hablar con los tojolabales y escucharlos en su lengua. Claro, podemos usar el español, pero no es la lengua materna de la gente; no la conocen bien y, por tanto, no se pueden explicar bien. **No escucharemos lo que dice su corazón.** Así nos quedamos algo marginados, por no poder entrar en la vida diaria de ellos, en la cosmovisión tojolabal, mejor dicho, la cosmoaudición tojolabal que nos traslada a otra realidad, como sucedió con Edicson Ruiz y el contrabajo.





El ver, por fascinante que sea, nos hace recoger sobre todo impresiones visibles, a menudo turísticas y fotográficas, y probablemente algunas palabras de lo que nos dijeron en español. Pero el ver a fondo requiere al perito estudiado que a menudo no está seguro de sus observaciones. Las impresiones visibles muestran tantas cosas que nos aturden y que no se nos explican. Por eso, el muchacho que vio por primera vez el mar, le dijo a su padre: “Papá, ayúdame a mirar”. El ver y mirar implican tanto de lo cual no nos podemos dar cuenta, porque **la vista abarca una plenitud que no podemos “recibir y entender” al verla. En lo que vemos se aglomera demasiado.** Por eso, el muchacho pide ayuda que difícilmente le resuelve el problema. Porque, como dice Herder:

“... la vista nos presenta todo a la vez y de este modo asusta al aprendiz por la tabla inmensa de lo contiguo. **Por el oído, fíjense, la maestra-lengua nos cuida. Nos proporciona tono tras tono [...] realiza, pues, la maestría del método: enseña, pues, de modo progresivo**<sup>27</sup>.”

Por supuesto, podemos consultar algunos libros, pero no son muchos los que enfocan el tema de los tojolabales. Además, los

<sup>27</sup> Johann Gottfried Herder (1966 [1772]: 1, 3), p. 59 s. Debo la referencia a Wolf Schneider (2000) p. 190.



autores de las publicaciones son occidentales y, a menudo, no explican la otra cultura desde la perspectiva de ella. Pero los tojolabales viven, y para conocer bien a los que viven hay que encontrarse con ellos cara a cara, mejor dicho, oído a oído. Así, el escuchar la lengua de la otra cultura no tiene sustituto. Pero exige del escuchar mismo que escuchemos críticamente para poder discernir lo real y lo inventado. Así es que el escuchar se acerca a la crítica de fuentes, de documentos, de tiempos determinados. Dicho de otro modo, el escuchar desde la perspectiva de la otra cultura presupone que hablemos y entendamos bien su lengua.

Podemos agregar en paréntesis que los arqueólogos, epigrafistas y otros, dedicados a la investigación de culturas del pasado, están comprometidos en descifrar los testimonios antiguos. ¿Qué nos dicen las piedras, la cerámica, el arte, la escritura y demás creaciones producidas por culturas antiguas? Hay publicaciones fascinantes con fotografías y presentaciones gráficas. Pero dentro de poco tiempo se encuentran otros testimonios, y se modifican y cambian las interpretaciones anteriores. Los epigrafistas, en cambio, están comprometidos con la interpretación de los testimonios escritos pero hechos con glifos que son de escrituras desconocidas. Tienen delante





de sí un desafío extraordinario y están avanzando de modo impresionante, pero todavía tienen delante de sí un largo camino. Si, en cambio, podemos "escuchar" las palabras y lenguas habladas y escritas, obtendremos conocimientos más seguros. Las lenguas pues, tanto las habladas, escritas y escuchadas nos dan acceso a otras culturas con más seguridad. De ahí el reto de aprender a escuchar, en particular a otras culturas. Y aún con todo esto, no llegamos al fondo del escuchar. Edicson Ruiz nos podría dar testimonios sorprendentes, si los tonos se pudieran transformar en palabras.

Para poder conocer otra cultura, otra cosmovisión, insistimos nuevamente que debemos aprender a percibirla desde la perspectiva de ella; de su cultura y cosmovisión. Una ayuda son los dibujos y los lienzos; mapas hechos a mano y conocidos desde tiempos prehispánicos, pero no pueden sustituir la lengua escuchada. Por eso, nos encontramos frente al reto de poder escuchar a los tojolabales. Hace falta una cosmoaudición. palabra que ya usamos y permítanos el neologismo, porque no se trata solamente de la cosmovisión. Estamos enfatizando la habilidad de hablar y escuchar su lengua, porque así de veras vamos a comunicarnos a fondo con los tojolabales. Escuchamos



lo que no nace de nuestra mente, de nuestra cabeza. Tal vez, podemos hablar su lengua, ¿pero sabemos escucharla? La podemos oír, ¿pero el oír implica el escuchar? Ya lo sabemos, los dos verbos no se refieren a la misma realidad.

Otras culturas, pues, requieren otras maneras de percibirlas si queremos entenderlas e interpretarlas. Por esto insistimos que debemos aprender a percibirlas desde la perspectiva de ellas. Cada percepción tiene su particularidad. El escuchar, sin embargo, hace surgir un problema adicional: la poca atención que recibe en el contexto occidental. Porque el oír nos hace percibir su lengua, pero no nos permite entenderla a fondo. El problema es que **las palabras, y así las lenguas, no se "entienden" de la misma manera. Al oír y hablar otra lengua podemos entenderla desde la perspectiva de nuestra cultura.** Por ejemplo, el termino nosotros es el pronombre personal de la primera persona del plural. Así se nos enseñó en la escuela cuando aprendimos nuestra lengua. Pero en otras culturas, por ejemplo el tojolabal, **el nosotros / ke'ntik, aparte de ser el pronombre mencionado y una palabra muy, muy frecuente, es el concepto clave que explica la organización socio-política del pueblo y su cultura.** Para entenderla de esta forma va a pasar bastante





tiempo, porque al percibirla la explicamos y oímos desde la perspectiva de nuestra lengua y cultura. Dicho de otro modo, hay niveles del entender. **El oír no nos hace entrar en la cultura ajena y desconocida. El escuchar, en cambio, sí lo hace, mejor dicho, lo puede hacer,** pero a la vez nos puede producir problemas con colegas de nuestro gremio. Nos dicen que estamos idealizando o mistificando a la otra cultura.

El ejemplo de la lingüista anglosajona que habló la lengua originaria del pueblo estudiado, la entendió, sin embargo, desde la perspectiva del oír y no del escuchar. Por eso se rió de que los indígenas siempre hablaron del "culo" como ella lo entendió sin darse cuenta que la referencia fue a la parte trasera de muchas cosas. Otro ejemplo parecido aunque diferente es el siguiente. Para los tojolabales tienen ojos las casas, los árboles, el ciclo, el maíz y tantas cosas más. Muchos explican estos giros desde la perspectiva occidental. Por eso, los ojos de la casa son la fachada, de los árboles las frutas, del maíz los granos, etcétera. Se dice que los tojolabales antropomorfizan la realidad. Pero al hablar con los tojolabales enfatizan que sí las cosas tienen ojos que ven y así nos ven también a nosotros. Tienen pues, ojos, así como tienen corazón que los hace vivir porque todo vive y tiene corazón.



El escuchar, pues, nos abre las puertas para entrar en otra cultura. Al hablar con la gente, nos pueden abrir su corazón, explicar sus problemas y alegrías y **hacemos participar en el mundo que viven**. A la vez nos pueden cuestionar e interpelar si aceptamos sus preguntas.

Así es que el escuchar nos está preparando para percibir a fondo otra cultura, mejor dicho, para inculturarnos en la otra cultura, para entenderla e interpretarla y, de alguna manera, participar en ella sí y sólo sí estamos dispuestos a escuchar desde el punto de partida de aquéllos que escuchamos.

Acabamos de encontrar una particularidad del escuchar, de la cual, no estuvimos conscientes, y que nos da otra razón por la cual escogemos el tema del escuchar. Por un lado, existe poco conocimiento de otras culturas por parte de las sociedades occidentales; poco se enseña y poco se aprende de otras culturas. **El ambiente cultural de Occidente está tan lleno de actividades, que poco se pregunta por otras manifestaciones culturales, con excepción de lo que es percibido como exótico, resaltado como tal, y por ello, poco apreciado a fondo. La misma pluralidad de**





**manifestaciones culturales explica la soberbia y arrogancia de las culturas y ciencias occidentales frente al mundo de otras cosmovisiones y cosmoaudiciones.** Porque la pluralidad nos hace jerarquizar las percepciones culturales y las obras conocidas de Occidente suelen estar entre las más apreciadas. Basta que veamos las programaciones de las orquestas filarmónicas.

Por supuesto, no negamos que hay presentaciones visuales y musicales de artistas provenientes de las partes más variadas del mundo, que atraen a los espectadores y oyentes que llenan los teatros, museos y salas de conciertos. Pero escuchar y entender lo que dicen es otra cosa. Se ven y oyen obras impresionantes de baile, música, y otras artes admirables, pero pensamos que, generalmente, en éstas poco entra el escuchar-entender. Por otro lado, sigue la pregunta si participamos en las otras culturas. Por eso y en resumen, el recibir otra cosmoaudición exige que la percibamos desde la perspectiva de ella, es decir, entenderla a fondo que va más allá de admirarla. En este sentido, **el escuchar la lengua desempeña un aspecto fundamental, porque al escucharla desde la perspectiva de ellos, no sólo nos interpela y nos cuestiona, sino que problematiza la cultura nuestra.** Al



hacerlo, inicia un proceso extraño: empieza a transformarnos, mejor dicho, a metamorfosearnos. Por eso, comenzamos a preguntarnos, ¿por qué no nos hicimos las preguntas que nos hacen desde la otra cultura? **Otras culturas, pues, son interrogatorios para nosotros si nos abrimos a escuchar sus preguntas.**

### *La alternativa frente al escuchar*

Informa el servicio de prensa, Melel Xojobal, del 26 de enero de 2007 que, según el diario chiapanco *Cuarto Poder*, los “Indígenas de Chamula toman el congreso del estado”. Mario Santiz Gómez, vocero de los inconformes, rechaza que la destitución del presidente municipal Domingo López Santiz el pasado 19 de noviembre, obedezca a situaciones del intento de la homologación, pues aclaró, *imperó su falta de capacidad para escuchar al pueblo*<sup>28</sup>.

Sirve de introducción al tema esta noticia de la prensa. El pueblo de un municipio de una lengua maya, destituye a la autoridad elegida porque no sabe escucharlo. Los electores explican su acción: **hay una condición para ser autoridad**

<sup>28</sup> Letras cursivas nuestras





**elegida, debe saber escuchar.** Porque entre las autoridades políticas y el pueblo debe existir un **diálogo** que presupone que las autoridades escuchen al pueblo. El **diálogo se hace inexistente si los políticos no escuchan al pueblo.** El diálogo, además, se caracteriza por una relación necesaria entre elegidos y electores, deben **reconocerse mutuamente como iguales que se escuchan.** Si la autoridad no escucha, el pueblo se siente autorizado a destituir al presidente municipal. Es importante reconocer que no son algunos disidentes que destituyeron a la autoridad, sino que es todo el pueblo.

El gobierno del Estado no aprueba la acción del pueblo, no le importa si es todo el pueblo o unos cuantos. No se hace referencia a la incapacidad del escuchar por parte del presidente municipal. Porque al parecer, la autoridad superior se funda en el hecho de la elección. Esta define la autoridad a la cual los electores están subordinados por el tiempo del turno del político en su puesto. Dicho de otro modo, la autoridad electa se hace intocable. De ahí no se da la igualdad de dialogantes entre electos y electores. Por eso, los defensores del diálogo no pueden poner condiciones para entrar al diálogo. No niega el pueblo Chamula el hecho de la elección, pero no acepta la interpretación por las autoridades superiores del Estado.



Dicho de otro modo, **el escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes, quiere decir, rigen relaciones de una democracia de iguales y participativa<sup>29</sup>. Si no se reconoce esta relación, se forma otra clase de democracia que es jerárquica** o simplemente el régimen de una sociedad estratificada que se puede llamar una “democracia modificada” desde la perspectiva tojolabal, aunque **no usan el término de democracia sino el de lajub 'ai es decir, emparejado que corresponde a la democracia participativa.** En la democracia “modificada” de Aristóteles no se da esta clase de democracia. El pueblo sí tiene el derecho de elegir a sus autoridades y de votar, pero la decisión es por mayoría.

Para aclarar mejor el término del emparejamiento democrático entre los tojolabales y otros pueblos mayas, insertamos una explicación. No se trata de una igualdad mecánica desde el punto de vista económico, cultural, de género o de otra clase.

---

<sup>29</sup> El término de democracia no se emplea en tojolabal, pero en la práctica existe. La palabra tojolabal sería 'ojjiajbájtik nos emparejaremos. Es una democracia diferente de lo que dice Aristóteles, Política 1279b, 19 según el cual la democracia es de la multitud, es decir, de los pobres o del pueblo común y no de los acomodados que representan la oligarquía, si de ello es el gobierno. Presupone, pues, una sociedad estratificada que conduce a la democracia de la mayoría. Entre los tojolabales los pocos acomodados no conducen a tal clase de democracia, tampoco a tal tipo de organización social, sino a otra variedad de sociedad y democracia. Es decir, la democracia del consenso que es participativa. En esta dirección se movió la política de Solón de Atenas. Aristóteles, Constitución Ateniense VIII, 5.





Lo que quiere decir es que las diferencias mencionadas siguen existiendo pero no se toman en cuenta. La persona que tenga más no tiene más peso en el cuerpo socio-político por el emparejamiento. **No importa si es mujer u hombre, maestro o milpero, obispo o comunero. Es decir, las diferencias citadas se refieren a la función individual que cada uno representa o desempeña. Pero dichas funciones no introducen diferencias con respecto a la posición social. Cada uno tiene voz y voto sin más o menos importancia. Todos saben escuchar, todos son escuchadores y el escuchar no lleva títulos ni tiene género.**

El ejemplo de Chamula muestra que el escuchar no se acepta, es decir, el escuchar no forma parte de las obligaciones y tareas de la autoridad en una democracia de la sociedad dominante, pero sí lo hace en el contexto de un pueblo mayense. La Real Academia Española define el escuchar como "prestar atención a lo que se oye"<sup>30</sup>, pero no menciona que el escuchar empareja a los dialogantes, como lo presupone y exige el pueblo de Chamula. El escuchar desde la perspectiva Chamula es incluyente, es decir, empareja a todos y no hace excepciones

---

<sup>30</sup> Real Academia Española (1996), p. 622.



para los que manden. Notamos nuevamente la particularidad del escuchar a diferencia del oír. Sin problema se puede prestar atención a lo que se oye, pero se requiere, además, que se reconozca a la persona que se escucha y a lo que dice. Dicho de otro modo, **el escuchar va más allá del prestar atención a lo que se oye. El escuchar empareja a los dialogantes o se encamina a emparejarlos** en el contexto de pueblos mayas. La autoridad, sin embargo, no acepta tal condición. Y, además, el escuchar implica que se dialogue con los otros que quieren ser escuchados.

El ejemplo de los indígenas de Chamula, Chiapas, señala que **el escuchar representa un elemento fundamental de la democracia maya**, en este caso, de maya-tzotziles. Podemos concluir que los mayas representan una concepción distinta que, para la sociedad occidental, es una innovación. Así, pues, es la concepción de la democracia por parte de la sociedad dominante, para la cual la democracia real existente mantiene una relación estática e incambiable para los elegidos. Para el pueblo, las autoridades no se encuentran en una posición superior en cuyas manos está la toma de decisiones. Para el gobierno, en cambio, la autoridad es superior por el hecho de la elección y por ser autoridad elegida. En fin, observamos que el





escuchar, si se acepta, exige que se emparejen los que hablen y los que escuchen. Si no se hace, no hay diálogo, tampoco se acepta el escuchar. La alternativa depende de cuál perspectiva política, cultural y social se entiende y se explica.

**Se puede presentar la alternativa en contextos diferentes, por ejemplo, en relaciones laborales, académicas, comerciales y otras donde existen los de abajo y los de arriba.** Surgen, además, situaciones que señalan actitudes diferentes frente a lo que se escucha fuera de las relaciones indicadas en un contexto político. El ejemplo presentado de los chamulas no es singular, sino que se repite en otras partes dentro y fuera del país. Lo mencionamos por una razón fundamental. **El escuchar y ser escuchados exige condiciones políticas que excluyen la particularidad de una sociedad estratificada entre los de arriba y los de abajo. Donde ésta existe, el escuchar encuentra obstáculos.**

Por eso, **subrayamos que el escuchar tiene implicaciones profundas más allá de la percepción auditiva.** Así se explica que la exposición siguiente nos hará regresar a esas



implicaciones. Es sorprendente la poca atención que recibe el escuchar, pero existen posiciones que explican la razón por la cual a menudo el escuchar no se toma en consideración por no decir que se rechaza.

### *Oímos y no escuchamos*

Estuve en una comunidad en la montaña de Chiapas, muy apartada de otros poblados. No hubo luz eléctrica, ninguna carretera, ninguna escuela y tampoco agua entubada. Me invitaron para alfabetizar; en la mañana a los niños, en la tarde a los jóvenes y en la noche a la luz de velas a los adultos. Una mañana, antes del desayuno, doy un paseo por las milpas cercanas alrededor del ejido. Al regresar me encuentra una niña, tal vez de siete u ocho años, una alumna de las clases de alfabetización. Nos hablamos en tojolabal y así al saludarnos me pregunta: "¿A dónde fuiste?" Le dije que hice un pequeño paseo. Otra vez me dice la niña: "¿A solas fuiste?, estás muy triste". Con estas palabras se despidió y entró en el sitio que rodea su casa.

La niña respondió a lo que escuchó de mis palabras, y que yo no escuché como ella lo hizo. Me pregunté, ¿estoy muy





triste? ¿Percibió la niña algo más profundo en mis palabras de lo cual no me di cuenta? Me dije que así nos escucha otra cultura. Parece que profundiza a niveles a donde no llegamos, no sabemos llegar. Nos quedamos en la superficie. El escuchar a fondo percibe realidades para nosotros escondidas. Así estuve dialogando conmigo mismo, pero no estuve seguro. De todos modos, la niña escuchó lo que yo no percibí a pesar de que nos comunicamos en la misma lengua.

La experiencia se distingue del ejemplo anterior de Chamula. No existió la relación entre superior e inferior. La niña me habló como igual a igual y así la escuché. Aquí, al parecer, fue la diferencia entre dos culturas con cosmovisiones distintas lo que hizo surgir el problema de la interculturalidad. Podemos hablar la misma lengua pero, por el condicionamiento cultural, no escuchamos lo mismo aunque sí lo oímos. De todos modos, nos cuestiona la diferencia señalada. Por eso, al salir la niña empecé a preguntarme: "¿Qué me dijo la niña, estoy muy triste?" No me había dado cuenta de mi tristeza. ¿Me la escondí? ¿De veras, estuve triste? ¿La niña me dijo algo que no supe? ¿Ella tuvo razón? ¿Por qué lo dijo? Sus palabras brotan de su cultura desconocida, mejor dicho, no tomada en serio por parte mía a pesar de que vivo y trabajo en la misma



comunidad, y hablo la lengua de ellos que ya considero la mía. En la sociedad dominante no solemos sentir tristeza si estamos solos. A menudo buscamos la soledad. Hasta que, de repente, nos agarra y sacude la soledad y no tenemos a nadie que nos acompañe y en quien nos podemos apoyar. En el contexto tojolabal, en cambio, los que están solos están stuch'il, es decir, desarraigados<sup>31</sup>. Viven como abandonados. Pero nosotros, en la sociedad dominante, vivimos sin darnos cuenta de nuestra situación. Para los tojolabales, si estamos solos nuestro corazón está triste y no contento.

La experiencia con la niña nos enseña una realidad poco investigada según sabemos. Por supuesto, me acuerdo de la respuesta que le di a la muchacha. Oí lo que dije, pero no escuché a fondo las palabras habladas por parte mía. Tal vez ni siquiera oí bien, o solamente oí. La niña sí se dio cuenta, me lo dijo y así me interpeló, me cuestionó. Expliqué las palabras de ella como surgidas de otra cultura. Así es, pero sólo en parte. Enfoquemos otra experiencia ya referida en una publicación previa<sup>32</sup>. Se trata de un congreso de lingüistas de lenguas mayas en Guatemala, al cual asistieron algunos mayas de la región. Los especialistas analizaron verbos transitivos de las lenguas

<sup>31</sup> El stuch 'il es un derivado del verbo tuch 'u, desarraigar.

<sup>32</sup> Nos referiremos a Carlos Lenkersdorf (2006) . pp. 8-12, que citamos en la página siguiente.





mayenses. Usaban repetidas veces como ejemplo el verbo “pegar” o “golpear”. Por ejemplo, el hombre pega a su mujer, la madre pega a sus hijos, etcétera. También se emplea el mismo verbo frecuentemente en publicaciones lingüísticas para explicar los verbos transitivos<sup>33</sup>. Se molestaron los mayas que asistieron al congreso y pidieron que no se siguiera usando este ejemplo, porque ellos no son golpeadores, tampoco tienen la costumbre de pegar a sus familiares. Los congresistas respetaron la solicitud, pero en publicaciones sigue empleándose el mismo ejemplo.

¿Qué nos dice la queja? Los lingüistas usaron este verbo y otros ejemplos **sin importarles el contenido semántico de las palabras. Les importaron exclusivamente las relaciones formales de los verbos en el contexto sintáctico.** Es decir, tuvieron un esquema y un método no derivados de lenguas mayas, sino de criterios occidentales, mejor dicho, de criterios de lenguas europeas o, simplemente, de la lingüística en uso.

Los mayas, hablantes de lenguas mayas, en cambio, no percibieron sólo el aspecto formal de los enunciados. Escucharon también lo que las palabras les dijeron. No les importaron solamente los criterios lingüísticos no mayas, sino

<sup>33</sup> Véanse, por ejemplo, Louanna Furbee-Losee (1976), pp. 200-262 y Jon P. Dayle y (1990), pp. 345-350



que escucharon las palabras como mayas, como de lenguas que hablan. El golpear/pegar, pues, no sólo son verbos transitivos cualesquiera, sino que significan golpear/pegar a alguien y se refieren a los que están pegando a otros. Son los mayas que golpean porque así los lingüistas emplean las lenguas mayas. Se quejaron no como ponentes sino como hablantes de determinadas lenguas mayas. De ahí se entiende la protesta. El empleo de la palabra "ofensiva" por los lingüistas lo entendieron como semánticamente representativo de la lengua que hablaron y de sus hablantes. Los lingüistas, en cambio, no lo vieron de este modo. Para ellos fueron ejemplos paradigmáticos de formas lingüísticas, lejos de toda referencia a la realidad. El contenido semántico de las palabras no entró en su consideración. Pero exactamente esta lejanía les causó molestias a los mayas, hablantes de las lenguas explicadas por los lingüistas. **Para los mayas las lenguas formaron y siguen formando parte integral de la realidad que viven.** Si les quitamos esta relación, las despojamos de aspectos vitales que equivalen a una amputación. **Las lenguas no sólo señalan relaciones sintácticas sino, a la vez, relaciones con la realidad a la cual las palabras se refieren.**





El ejemplo es instructivo no sólo por la queja, sino por otra razón. Mayas y lingüistas "escucharon" la misma palabra, pero no la escucharon de la misma manera. Se repite la situación referida en el ejemplo con la niña. **Los mayas hablantes perciben una palabra en su lengua con toda la carga de su significado.** Siendo mayas con una historia determinada, el pegar y el ser pegado les hace recordar una historia sufrida, dura y triste de quinientos años. De ahí se explica la queja en su profundidad. El uso frecuente del término no sólo refrescó una memoria amarga, sino que, a la vez, les mostró la indiferencia de los lingüistas respecto a la realidad de los mayas y su historia a partir de la invasión, la Conquista y el Colonialismo. En este ejemplo, el no escuchar lo mismo que el oír la misma palabra, muestra con mayor profundidad las diferencias de cosmovisiones y cosmoaudiciones.

**Los lingüistas tuvieron y siguen teniendo criterios considerados netamente científicos, que separan la realidad de las lenguas de lo que las palabras comunican sobre la misma realidad.** Los dos enfoques señalan que escuchar no equivale a escuchar. Percibimos de modos marcadamente diferentes. Cada escuchador puede presentar las razones por las cuales posee una manera determinada de



escuchar. **El hablante interpela al lingüista sobre las razones que lo llevan a despojar a la lengua de los lazos con la realidad. Se le puede responder que se justifica por la ciencia. La referencia a la realidad funciona como estorbo para la investigación científica de las lenguas. Los hablantes, en cambio, sostienen, que el alejamiento de las lenguas de la realidad produce una concepción truncada de éstas.**

Hay que ver la lingüística científica desde una perspectiva adicional. **La referencia a la realidad se considera como estorbo para la investigación científica.** Los mayas hablantes, en cambio, no lo ven así, sino que ven el enfoque de los lingüistas como una realidad truncada de sus lenguas. Porque se impone una estructura "científica" sobre las lenguas que hablen los mayas. **Eliminan de las lenguas una función fundamental de los idiomas que se hablan y escuchan. De esta manera están forzando las lenguas en un esquema que las separa de su función originaria. Se puede decir, que las ciencias suelen insertarse en las realidades que investigan al reducirlas al objeto que les interesa.** Por ejemplo, la investigación de los cuerpos en anatomía no quiere la vida presente, sería un estorbo. El estudio de la mosca





drosófila se interesa sólo en "partes" de ella y no en su realidad de viviente. Es un objeto por investigar y así dependiente de lo que decide hacer con ella el científico. Por eso, **la ciencia investigadora separa de su contexto vital los objetos que investiga. De esta manera reduce la realidad**, puede investigar y encontrar fenómenos fascinantes que pueden desarrollarse más allá de todo lo esperado. Otto Hahn, por ejemplo, descubrió la fisión nuclear, un logro extraordinario. Pero al informarse que gracias a su descubrimiento se tiraron bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, ciudades indefensas, se asustó profundamente. El descubrimiento de un científico se volvió el arma más mortífera. El descubrimiento rigurosamente científico se transformó en instrumento bélico, altamente destructivo. El científico no se dio cuenta de las consecuencias posibles al realizar su investigación. Dicho de otro modo, **la pura ciencia apartada de la realidad presente y posible conduce a consecuencias no consideradas.** Los lingüistas se olvidaron de la realidad de las lenguas que investigaron. El biólogo, al investigar una mosca, la destruye sin preocuparse. **La ciencia pura, pues, no es tan pura como pretende ser. Al estudiar aspectos de la realidad nos hacemos corresponsables de nuestra investigación y sus resultados.** Esta advertencia toca a



físicos, biólogos, lingüistas y otros científicos, aunque no se den cuenta. La pura ciencia es una defensa no muy fuerte, sino que a menudo nos engaña sin que nos demos cuenta.

Regresemos al contexto tojolabal. Dijimos que, tanto la niña como los mayas presentes en un congreso de lingüistas, hablan como pertenecientes a otra cultura. Por eso, el caminar a solas provoca el cuestionamiento y la crítica de la niña. **Su cultura se caracteriza por el nosotros y no por el yo** que fue la respuesta a la pregunta de la niña. Es decir, que solito salí de la comunidad para caminar, lo que provocó dicho cuestionamiento. Este comportamiento, para la niña, señala una actitud de la cual no me di cuenta.

Desde la perspectiva de los tojolabales, el estar solo quiere decir que nuestro corazón está triste y no contento. No nos damos cuenta de este estado de nosotros, sino todo lo contrario, a menudo buscamos la soledad y nos separamos de la comunidad y no la apreciamos. Pero la niña nos dice que, en el fondo, estamos tristes. **Los occidentales, pues, son individualistas; los mayas, en cambio, nosótricos.** Esta diferencia de cosmovisiones y cosmovivencias explica a la vez,





las críticas y las concepciones diferentes de las lenguas. Lo científico, para los mayas, está fuera de la realidad.

De la misma perspectiva hablan los mayas en el congreso. Critican que los lingüistas hablan de lenguas mayas sin entender su contexto cultural del nosotros. Es decir, explican dichas lenguas desde la perspectiva occidental. Los ejemplos que dan no corresponden a las lenguas de los mayas hablantes. He aquí el fondo de su queja. El hablar de otras culturas, también de sus lenguas, exige que las interpretemos desde la perspectiva de ellas y no de las nuestras. En la lingüística y en muchas ciencias estamos acostumbrados a pensar que las ciencias buscan y establecen universalidades que, sin embargo, no se confirman si partimos de culturas y lenguas diferentes, es decir, culturalmente profundamente separadas. No hablamos, pues, de las diferencias entre lenguas europeas dominantes, sino entre lenguas cuyas raíces no encontramos en la Grecia antigua. Al conocerlas, hablarlas y entenderlas nos podemos dar cuenta que, en lugar de universalidades hay diferencias profundas y, por tanto, pluralidad de criterios.



Para el tojolabal el nosotros es un concepto clave, mientras que para el español y otras lenguas europeas no lo es. En éstas domina el yo. Por eso, el concepto de nosotros no lo encontramos como entrada en los diccionarios de filosofía, politología, sociología, etcétera. Pero desde las olimpiadas de Grecia se enfatiza a los ganadores individuales, como se hace hoy día en la política, la educación, el comercio, la cultura y la sociedad. Por eso, el anuncio de una casa comercial anuncia soy totalmente yo con un joven de buena familia que representa ese yo.

Los ejemplos de los chamulas, la niña y los mayas del congreso nos hacen observar que ellos parten de la realidad del nosotros. Las autoridades no respetaron el nosotros de los chamulas, los lingüistas tampoco lo hicieron y no lo hicimos nosotros al hablar con la niña. Por eso, no se establecieron diálogos de mutuo entendimiento. Por la misma razón, las publicaciones científicas, políticas y culturales sobre otras culturas, pueden tener juicios muy académicos sobre ellas, pueden ser juicios muy eruditos pero, a menudo, no tocan el meollo de las otras culturas.





Dichas publicaciones interesan a turistas o a los buscadores de asuntos universales o exóticos, también pueden interesar a especialistas que buscan correspondencias con las lenguas europeas o sus particularidades, pero no llegan al fondo de sus cosmovisiones y cosmoaudiciones, como ya lo dijimos respecto a la finalidad del estudio de otras lenguas.

Las palabras de la niña y del congreso de lingüistas, finalmente, señalan también la diferencia de dos conceptos, el oír y el escuchar. Recordamos que la Real Academia Española explica estos términos de la manera siguiente: el oír es "el percibir con el oído los sonidos"; el escuchar, en cambio, es "prestar atención a lo que se oye".<sup>34</sup> ¿Pero qué nos dicen los sonidos que oímos y a los cuales prestamos atención? Las palabras oídas y escuchadas implican toda la historia de una cultura. La expresan tanto la niña como los mayas en el congreso. Las explicaciones o definiciones de la Real Academia por su generalidad, en cambio, se ubican en el contexto del español u otros idiomas dominantes europeos. Pero se diferencian por las cosmovisiones dentro de las cuales se realizan. **Tanto los sonidos como lo escuchado se particularizan por la cosmovisión dentro de la cual los oímos y escuchamos.**

<sup>34</sup> Real Academia Española(1996), pp 1041 y 622



Subrayamos esta peculiaridad. **Es el distintivo del concepto del nosotros lo que modifica el escuchar y sus implicaciones.** Desde la perspectiva de los chamulas las autoridades tienen que escuchar al pueblo, es decir, incluir en el nosotros el gobernar. Los mayas en el congreso lingüístico incluyen la realidad socio-histórica en su interpretación de la lengua. Otra vez es también una forma del nosotros de mayas de Guatemala. La niña, finalmente, nos cuestiona por el pasearnos solos. Implícitamente pregunta por qué no vamos con el nosotros de la comunidad. Son estos ejemplos que caracterizan el escuchar por la cosmovisión de los tojolabales, tzotziles e indígenas guatemaltecos, siempre pueblos mayas. Los interlocutores oyen las palabras de los mayas, a veces las pueden aceptar, pero otra es su concepción del escucharlas.











Diseño de portada Cartel de la Lucha estudiantil chilena  
contra el lucro en la educación realizado por **La Espora**  
**Creatividad.** // <https://www.facebook.com/laespora>

Traducción colaborativa,  
agradecimiento especial a Joan Enciam

Los procesos de educación son fundamentales en la construcción de luchas que no son sólo alternativas a la batalla sino que son batallas en sí mismas. Los esfuerzos por construir instituciones de autogobierno y fortalecer la autonomía tienen dos ejemplos prácticos contemporáneos en el sur de México con los zapatistas (los Caracoles y el EZLN) y en el territorio de Kurdistán con el PKK y los Cantones. Con dos trayectorias similares, **ambas formas de vida han ido recorriendo caminos desde la resistencia armada hacia la hibridación bien entendida, desde las estructuras solamente jerárquicas a la inclusión y el desarrollo de instituciones de salud, educación, comunicación y autogobierno.**