

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA



**EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES:
MUJERES ZAPATISTAS**

Tesis que para obtener el grado de: Doctora en Pedagogía

PRESENTA:

MARÍA DEL PILAR PADIerna JIMÉNEZ

ASESORA: DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis se elaboró en el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la tutoría de la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos.

Para la realización de los estudios doctorales se contó con el apoyo de la beca de la Dirección General de Estudios de Posgrado en el período de febrero de 2004 a enero de 2005; y la del Consejo de Ciencia y Tecnología, en el período de febrero de 2005 a enero de 2008.

EDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES: MUJERES ZAPATISTAS.

Abstract.

En este trabajo se analizaron los procesos educativos no escolarizados por los que transitan las mujeres participantes en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Se estudió la participación de las mujeres en el movimiento y cómo ésta detona procesos a partir de los cuales se conforman nuevas identidades sociales desde los referentes de género y pertenencia cultural-comunitaria; esquemas distintos de participación ciudadana y construcción de foros donde se ponen en acto prácticas diversas de participación en lo público así como articulaciones con diversos actores político-sociales.

La construcción teórica metodológica se apoyó en el Análisis Político de Discurso, (Laclau, Mouffe y Buenfil), recuperando aportaciones de los estudios de género (ciudadanía), estudios culturales latinoamericanos (epistemologías locales, proceso de identificación), y se elaboraron categorías intermedias específicas para este trabajo (voz-demanda, nodos de interpelación, saberes apreciados y foros). Parte del referente empírico incluyó la recuperación de testimonios ya publicados de las mujeres zapatistas, revisándose el período 1994-2004.

Se propone un marco de intelección para el estudio de los procesos educativos en distintos espacios de lo social desde la disciplina pedagógica.

Palabras clave: educación, identificación, ciudadanía, género, zapatismo.

EDUCATION AND SOCIAL MOVEMENTS: ZAPATISTA WOMEN.

Abstract.

This paper analyzed the educational processes are not in school by passing the women participating in Ejército Zapatista de Liberación Nacional. We analyzed the participation of women in the movement and how it detonates processes from which new social identities are formed from the membership regarding gender and cultural-community; different patterns of citizen participation and construction of forums where they act various practices of public participation in the joints as well as with various political and social actors.

The theoretical construct methodological relied on Discourse political analysis, (Laclau, and Mouffe Buenfil), recovering contributions of gender studies (citizenship), Latin American cultural studies (epistemologies local identification process), and produced specific intermediate categories for this work (voice-demand, nodes interpellation, knowledge appreciated and forums). Part of reference included the recovery of empirical evidence and published by women Zapatistas, reviewing the period 1994-2004.

It proposes a framework of intellection for the study of educational processes in various areas of social discipline education.

Keywords: education, identification, citizenship, gender, Zapatismo.

A Leticia Barba Martín.

In memoriam

Homenaje

A encender revueltas vienen
y a quebrar espejos fríos;
a nombrar los imposibles
y a inventar nuevos destinos.

A romper el cerco inútil
que lacera al ciervo mío;
a sembrar la tierra estéril,
tal vez para en veinte siglos.

Si llorando los minutos
ve morir peces de frío,
se contenta con mirarlos
procrear con fe de niño;

si soñando va el albatros
mientras lloras, mar, sin brillo
ellos vienen empujando
de papel barcos escritos.

Si a negarles voz se atreven
y a esconderles el camino,
no dudemos que ya vienen,
entre llamas y alaridos.

José Manuel Mateo.

Julio, 1990.

AGRADECIMIENTOS.

Muchas son las personas que han colaborado directa o indirectamente en el proceso de elaboración de este trabajo.

Quiero agradecer en primer lugar a las profesoras que integraron mi comité tutora. A Rosa Nidia Buenfil, mi tutora, por el acompañamiento constante y respetuoso que durante este tiempo me ha brindado; sus aportaciones atraviesan todo el texto y dejan en mí distintas huellas. A Clara Carpy por su apoyo constante a lo largo de ya casi veinte años; desde la etapa de licenciatura hasta ahora, ella me ha ofrecido siempre su acompañamiento desinteresado en todas las tareas académicas que he emprendido además de aportar siempre una mirada crítica, su presencia me honra. Marisa Belausteguigoitia desató varias de las inquietudes que este trabajo recoge, además de ser una mirada siempre crítica y abierta al diálogo.

Leticia Barba (†) conoció el trabajo y me brindó siempre valiosas aportaciones aunque la vida ya no le alcanzó para estar presente en el cierre de éste. Gracias a Ofelia Cruz con quién he discutido a lo largo de estos años muchos de los problemas que aquí se presentan, su mirada siempre crítica y metódica fueron para mí de gran ayuda. Gregorio Hernández revisó este trabajo con gran dedicación, paciencia y crítica.

Ana María Salmerón y Concepción Barrón, coordinadoras del Posgrado en Pedagogía en el período en que realice mis estudios doctorales, me facilitaron todas las condiciones necesarias para llevar a buen término mi formación académica.

Gracias a mis compañeros del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación que han construido un espacio de intercambio académico respetuoso, crítico y riguroso donde se me brindó la oportunidad de presentar y discutir numerosos avances de este trabajo. Todos ellos me brindan además una amistad que me honra. Gracias a Ofelia Cruz, Laura Echavarría, Daniel Saur, José Carbajal, Rosario

Mariñez, Reynalda Soriano, Dolores Avalos, Zaira Navarrete, Octavio Juárez, Irán Guerrero y Ernesto Treviño.

Martha Leñero me acompañó durante largas jornadas de discusión y análisis de varios de los temas que se abordan en este trabajo, me distingue también con su amistad. José Manuel Mateo me permitió el uso del poema “Homenaje” que abre este escrito, muchas gracias a él por su generosidad.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN GENERAL	8
Introducción.....	8
Mirar desde lo pedagógico.....	9
Construcción del objeto de estudio.....	14
El proceder metodológico.....	17
Selección y organización del corpus.....	21
Organización del capitulado.....	23
1. EL CAMPO PROBLEMÁTICO	26
La educación de adultos.....	27
Educación incidental o no formal.....	29
Educación para la vida.....	31
Educación para la ciudadanía.....	32
La educación popular.....	33
Investigaciones cercanas a nuestro estudio.....	36
Cierre.....	42
LO EDUCATIVO EN EL ENTRAMADO SOCIAL.....	44
La relación educación-escuela.....	45
Los antecedentes.....	48
RE-POSICIONÁNDONOS.....	57
2. EL ENTRAMADO TEÓRICO.....	65
ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO COMO ANALÍTICA DE LO SOCIAL.....	67
Discurso.....	72
Lógica de la sobredeterminación.....	74
Lógica hegemónica.....	76
Identificación.....	78
Interpelación.....	85
ENRIQUECER LA MIRADA: FEMINISMO Y ESTUDIOS CULTURALES.....	88
Los estudios feministas.....	89
Los estudios culturales.....	93
La voz en la narración.....	96
Gramática comunitaria.....	99
Ciudadanía.....	100
MOVIMIENTOS SOCIALES.....	110
Nuevos movimientos sociales.....	111
El interés de los movimientos sociales por los temas educativos.....	124

CATEGORÍAS INTERMEDIAS RESULTANTES DE LA INTEGRACIÓN DEL CORPUS-TEORÍA-PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	129
Nodos de interpelación.....	130
Voz-demanda.....	132
Foros.....	134
Saberes apreciados.....	136
Hilvanar elementos.....	138
3. PROCESOS EDUCATIVOS DE LAS MUJERES ZAPATISTAS.....	145
Introducción.....	145
La interpelación zapatista.....	147
Cierre.....	161
VOZ-DEMANDA A LA GRAMÁTICA COMUNITARIA.....	164
¿Por qué se integran al EZLN?	167
La revolarización de las mujeres en el EZLN.....	177
¿Cómo se transforma la vida de las mujeres?	182
Las interpelaciones que elaboran.....	188
Cierre.....	193
4. VOZ-DEMANDA DESDE EL GÉNERO.....	198
Introducción.....	198
La interpelación feminista.....	200
Puntos nodales en la interpelación feminista.....	219
MUJERES ZAPATISTAS: VOZ-DEMANDA DESDE EL GÉNERO.....	223
Las mujeres en el EZLN.....	230
La participación en los foros.....	232
La relación con los varones.....	243
Ley Revolucionaria de las Mujeres.....	245
Los hilos de los procesos educativos de las mujeres zapatistas.....	251
5. ¿CONCLUSIONES?.....	260
La mirada sobre lo educativo.....	261
Los procesos educativos de las mujeres zapatistas.....	265
Voz-demanda a la gramática comunitaria.....	269
Voz-demanda de género.....	271
Actuación ciudadana de las mujeres zapatistas.....	276
Paralelismos escuela-movimiento social.....	278
Líneas de investigación que se abren.....	279
REFERENCIAS.....	284

PRESENTACIÓN GENERAL

Introducción.

En los últimos años, las mujeres indígenas en general, y las zapatistas en particular, han emergido como sujetos sociales visibles en nuestro país. El proceso a través del cual se logra esa visibilización no se encuentra exento de los conflictos que genera la inclusión de nuevos actores sociales en diversos foros del espacio público, pues estas mujeres subvierten con sus acciones los imaginarios normalizados acerca de distintos aspectos: cómo debe ser una mujer, dónde puede o no puede participar, cuáles son los temas en los que pueden intervenir, ante quiénes pueden hablar, cuando deben callar, entre otros; en suma, quién puede o no ejercer el rol de ciudadano. Pero también se afectan las formas de negociación a través de las cuales se puede o no acceder al espacio de debate público, y con ello, los rasgos de pertenencia y legitimidad de las voces que acceden a ese espacio.

Las mujeres zapatistas, como sujetos sociales, han intervenido en sus comunidades ocupando de manera nueva espacios como la familia, la asamblea, el comité de apoyo, la cooperativa, el ejército, la milicia, entre otros. Pero además, han logrado la construcción de nuevos foros en donde colocar sus propias demandas construidas en el curso de sus reconfiguraciones identitarias; los comités de mujeres, la Ley Revolucionaria de Mujeres, las Juntas de Buen Gobierno, el Consejo Nacional Indígena, etcétera; desde los que ponen en acto diversas formas de actuación ciudadana que inauguran, desde nuestra perspectiva, problemáticas dentro de la discusión sobre la influencia de los factores culturales, las marcas étnicas y de género que se juegan en la acción ciudadana.

Pero ¿cómo logran estas mujeres imponer su presencia en esos espacios? ¿Cómo es el proceso mediante el cual logran hacerse de elementos para construir sus propias voces, sus demandas y llevarlos más allá de los espacios que ocupan comúnmente? ¿Cómo es que estas mujeres subalternizadas a través de diversas huellas culturales trascienden las mismas y se sitúan como nuevos sujetos? ¿Por qué ocuparse de estos temas en el marco disciplinario de la pedagogía?

En este trabajo, partimos de la idea de que lo educativo se refiere a la constitución de nuevos sujetos sociales en todo espacio social. En efecto, los sujetos mujeres zapatistas se constituyen a partir de diversos procesos –no sólo escolares–, que podemos identificar principalmente en su participación en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Con ese problema en mente, pasamos a mostrar los distintos factores con los que elaboramos este trabajo.

Mirar desde lo pedagógico.

Ocuparse del campo pedagógico es un problema complejo, no sólo por la amplitud de las interrogantes a las que nos enfrentamos, sino también por la necesidad de hacernos de herramientas que consoliden una mirada cuestionadora de las diversas formas en que se constituyen los sujetos en el entramado social actual; tarea nada sencilla y que es motivo de reflexión para distintas disciplinas sociales y humanísticas, que desde hace tiempo elaboran interpretaciones desde las que se cuestionan acerca de la conveniencia o no de señalar fronteras duras entre las disciplinas.¹

La construcción de la disciplina pedagógica entendida como conjunto de saberes con los que interpretamos los procesos de constitución de sujetos, ha transitado por caminos diversos en lo que se refiere a su consolidación con voz propia dentro del campo de las ciencias; son

¹ Respecto a esta discusión puede consultarse (Da Porta y Saur, 2008).

innumerables los autores que han destinado un trabajo entusiasta y comprometido en esa tarea, aportando miradas que contribuyen a la consolidación de núcleos de interés que por años han alentado la investigación en el área, por mencionar algunos: los problemas relacionados a la construcción y consolidación de la institución escolar, y con ello, la apertura del análisis del currículo, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación de profesores, entre otros. Además se ha intervenido en el campo de las relaciones de la institución escolar y lo social, por ejemplo, en el campo de las políticas públicas, en los modelos de atención a comunidades diversas; o bien en la consolidación de formas de enseñanza diversas, entre otros.

Como vemos, el campo es amplio y no nos detendremos aquí a realizar un sumario de los distintos problemas que desde la intervención pedagógica se abordan.² Lo que nos interesa resaltar, es que la investigación educativa se ha centrado mayoritariamente en la institución escolar y en los actores que se agrupan en torno a ella; interés desde luego legítimo y necesario, pues los sujetos que ahí confluyen –de manera diferenciada y no libre de problemáticas–, se apropian de herramientas simbólicas para la inclusión en distintos espacios de lo social desde donde ejercer las acciones necesarias para la búsqueda de mejores niveles de vida, para su inserción con voz propia en las distintas problemáticas acerca de la organización societal en las que están insertos, para el acceso a diversos saberes útiles, entre otros.

Pero además de los interiores, a nosotros nos interesan otros espacios que reciben menos atención dentro de la indagación pedagógica que los ya señalados. Nos referimos a los procesos educativos que ocurren en espacios no escolarizados, en las interrelaciones cotidianas de los sujetos, en las comunidades, en las fábricas; entre los grupos de amigos, las

² El lector interesado en la revisión de los distintos problemas que aborda la investigación educativa en México puede consultar la serie *Estados del Conocimiento*, que publica el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Cf. www.comie.org.mx).

organizaciones civiles, los movimientos sociales; muchas veces sin una intencionalidad educativa clara, pero generadores de procesos educativos reconocibles en las modificaciones en las conductas, actitudes y formas de estar en el mundo que viven los sujetos mujeres zapatistas, en este trabajo en particular.

Son varios los autores³ que se han preocupado por acercarse a otros espacios y generar conocimiento acerca de situaciones sociales diversas en donde se constituyen los sujetos, es decir, interrelaciones sociales que pueden ser leídas como objetos de estudio desde la pedagogía, como es el caso de los niños y jóvenes en situación de calle, los grupos comunitarios y muy especialmente para nuestro tema, aunque poco abordados por la intervención académica, las mujeres campesinas e indígenas.

El interés que despiertan estos sujetos sociales marginales⁴ se enfoca de manera decidida a la inclusión de los mismos en distintas iniciativas para que puedan acceder a los beneficios que se supone todo ciudadano goza en sociedad –la escuela, el trabajo, la salud, la alimentación, la protección frente a los distintos tipos de violencia en su contra, entre otros–, y que forman parte del pacto que la ciudadanía, entendida como *status*, debería de garantizar.

Desde luego que acercarse a estos fenómenos no es tarea sencilla, por un lado por la gran diversidad de elementos que se ponen en juego en todo espacio social, (los deseos de los sujetos, los saberes disponibles, las condiciones de acceso que los sujetos construyen y/o se les permiten, entre otros), y que nos reclaman la delimitación clara de lo que podemos considerar como educativo; por otro, porque ocuparnos de estos temas, supone poner en cuestión las formas sedimentadas de acercarse a lo educativo.

³ Los autores se irán presentando en el cuerpo del trabajo.

⁴ Marginales en varios sentidos, porque están fuera del goce de los derechos sociales, de la representación política, marcados por la diferencia de género, sexual, entre otros.

En efecto, en el lenguaje coloquial, pero también en algunos espacios académicos, se tiende a hacer equivalentes los términos educación-escuela, en una relación de correspondencia que supone la presencia necesaria de ambos en el estudio de los procesos educativos; pero si mantuviéramos una adhesión como la anterior, no sería posible proponer un tipo de estudio como el que aquí presentamos.

Frente esas posiciones, nosotros argumentamos a favor de la productividad analítica de considerar a la educación como un proceso que ocurre a lo largo de la vida, que no se presenta necesariamente sólo en la institución escolar, sino que ocupa los más diversos espacios sociales, aun aquellos en los que no se tiene la intencionalidad de detonar un proceso educativo; pero además que es posible ubicar procesos educativos en donde no hay un agente educador (maestro, docente o quien posee saberes), y uno educando (alumno, o quien no posee saberes) jugando roles perfectamente diferenciados.

Así, espacios, temporalidad, agentes e intencionalidad, son elementos del proceso educativo que se conjugan de muy diversas maneras; el reto entonces es proponer estrategias analíticas que nos permitan ofrecer interpretaciones acerca de las particularidades que asumen en determinados contextos y situaciones.

Considerando lo anterior, en este trabajo sostenemos que el proceso educativo ocurre en todo espacio en donde el sujeto se apropie de elementos para la modificación de las formas en las que se relaciona en lo social, es decir, para constituirse como sujeto dentro de determinada configuración societal. No necesariamente debe de presentarse una intencionalidad educativa; el sujeto se apropia de aquellos factores que le son útiles para el desarrollo de sus prácticas cotidianas, aun en situaciones donde se han planificado acciones y estrategias de aprendizaje, encontramos resultados que tal intencionalidad no alcanza a planificar.

Si el proceso educativo ocurre a lo largo de la vida del sujeto inserto en determinada configuración social, sin la mediación necesaria de la intencionalidad educativa, ¿dónde ubicar la mirada para analizar el proceso educativo?, siguiendo a varios autores que nos han precedido en el estudio de las cuestiones que abordamos aquí, consideramos que la mirada debe de centrarse en el sujeto que aprende (que se forma) (Buenfil, 1995a, 1999; Carbajal, 2001; Hernández, 1994, 2003; Ruiz, 2005).

En efecto, es en el sujeto que aprende donde ubicamos el *locus* de la mirada que proponemos. Si el acto educativo es reconocible en la modificación de algún polo de identidad del sujeto, en la apropiación de saberes, en la mutación de las prácticas que pone en acto en lo social, entonces debemos de centrarnos, desde nuestra perspectiva, en esos cambios para el reconocimiento de que se ha verificado el proceso educativo.

Son varias las estrategias analíticas desde donde podemos observar las modificaciones a las que hacemos referencia; en este trabajo se consideró pertinente, dadas las condiciones de desarrollo del mismo y los materiales disponibles, acercarnos a ellas desde el análisis de las enunciaciones de los sujetos mujeres zapatistas. Así, nos interesó la búsqueda de los factores que el sujeto enunciante refiere como parte constituyente de su estar siendo social. Considerando lo anterior, pasamos ahora a exponer el proceso de construcción de nuestro objeto de estudio.

Construcción del objeto de estudio

Nuestro interés general dentro del ámbito pedagógico se centra en el análisis de los procesos educativos que ocurren en espacios no escolarizados. La preocupación por acercarnos a éstos surge de experiencias laborales con grupos comunitarios; ahí podemos presenciar que la intervención de distintos actores, organizaciones o instituciones en

las interrelaciones cotidianas de los sujetos, propicia la adopción de nuevas habilidades, estrategias de sobrevivencia, modificación en las relaciones interpersonales, en fin, se crean formas de relación social que impactan distintas áreas de la vida comunitaria. Desde luego que las intervenciones a las que nos referimos tienen la intencionalidad de lograr transformar distintos aspectos de la dinámica comunitaria o grupal, pero se pueden observar efectos no considerados o programados que desbordan la planeación y el tipo de procesos que se buscaba generar.

También podemos observar en la vida cotidiana que los sujetos modifican sus prácticas sociales influidos por distintos emisores: los medios de comunicación (¡la perversa influencia de la televisión en los niños!); las relaciones entre iguales (la “buena” o “mala” influencia de los amigos); los modelos de convivencia social en los que vive el sujeto, entre otros. Este tipo de relaciones, que comúnmente se ha llamado socialización, nos ofrece posibilidades de indagación pedagógica dado que aluden a esferas en donde los participantes están adquiriendo las pautas normativas para relacionarse en lo social, transformando en distintos sentidos las maneras en que se posicionan el mundo, se constituyen como actores ya sea para adaptarse a las condiciones que se les presentan o intervenir en ellas para modificarlas, aceptarlas o rechazarlas poniendo en juego una amplia gama de actuaciones sociales que llevan al cambio constante de la gramática social del grupo en cuestión.

Es importante para nosotros acercarnos a esos espacios sociales desde la indagación pedagógica pues en ellos encontramos variados problemas acerca de las formas en que los sujetos procesan la multiplicidad de interpelaciones a las que se encuentran expuestos para insertarse en lo social proponiendo transformaciones en distintos ámbitos.

Para mirar esos procesos desde la perspectiva pedagógica decidimos en un primer momento acercarnos a uno de los espacios más visibles de la acción social: los movimientos sociales. En el diseño inicial de

investigación, se planteó realizar un estudio comparativo entre los procesos educativos desarrollados desde el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), y los vinculados al Movimiento Feminista Mexicano, con el fin de ubicar las formas en que se interpela a los sujetos desde esos espacios con las demandas propias de cada uno, considerando las esferas de influencia que ponen en práctica.⁵

Sin embargo durante el transcurso de la investigación, al realizar el análisis de los testimonios de las mujeres zapatistas a los que se tuvo acceso, la riqueza de la información que contienen para el análisis de los distintos componentes que intervienen en la constitución de sujetos, nos llevó a redefinir este trabajo y nos centramos en la investigación de:

Los procesos educativos de las mujeres indígenas zapatistas, detonados por su participación en el EZLN y expresados en las actuaciones que llevan a cabo en el espacio público (ciudadanía).

Esta redefinición de nuestro objeto de estudio llevó a una adecuación del proyecto original en varias vertientes, que consideramos nos permitió matizar y afinar la mirada para situar los procesos educativos que las mujeres han desarrollado y que se expresan en el ejercicio ciudadano que llevan a cabo, es decir, los cambios en los discursos, actitudes, relaciones e imaginarios de las mujeres en sus espacios específicos –en el EZLN y los distintos foros en los que participan–, y en las relaciones que establecen con otros sujetos sociales.

En efecto, si vemos a los movimientos sociales como espacios educativos que favorecen cambios en diversas esferas de la vida de los participantes, estamos hablando de que éstos son reconocibles en las formas en que se significa la participación en el espacio público, es decir,

⁵ El análisis de las interpelaciones de cada uno de los movimientos y sus prácticas discursivas se realizó, para el guión de exposición de este trabajo se considera ese estudio pero no en su versión original que incluye los distintos momentos históricos de sus prácticas, las interpelaciones que elaboran hacia distintos sujetos, los cambios en las estrategias discursivas, etcétera, y que por motivos de extensión quedó fuera.

la acción ciudadana. Observamos la participación de las mujeres indígenas en el movimiento como expresión de ciudadanía, es decir, no pensamos que la ciudadanía sea sólo un *status* de pertenencia, sino la posibilidad de participación en el espacio público con voz propia.

Retomamos la práctica ciudadana de las mujeres como elemento que nos permite visualizar las formas resultantes de los procesos educativos que se expresan en las maneras en cómo se organiza la participación social que tiende a la inclusión de diversas formas de vida legítimas, contribuye a la ampliación del debate público en torno a los modelos de convivencia social y posibilita la adquisición de modelos de identidad que guían la idea de lo público y la inserción de los sujetos en el mismo.

Así las preguntas de investigación son:

¿Cuáles son los procesos educativos que viven las mujeres indígenas participantes en el EZLN?

¿Desde qué referentes son detonados esos procesos?

¿Cómo se expresan esos procesos en la actuación ciudadana de las mujeres?

El proceder metodológico.

Acercarse a cualquier objeto de conocimiento implica la construcción de una mirada que se define de acuerdo a varios factores: la(s) disciplina(s) desde las cuales se construye el objeto de estudio; los debates desde dónde se interviene; la disponibilidad de insumos teóricos; las demandas del referente empírico; las demandas institucionales; los intereses del sujeto investigador con los posicionamientos ético-políticos que a los que se adhiere, entre otros.

Considerando lo anterior vemos el proceso de investigación como un juego constante entre tres factores: el referente empírico sobre el cual se interviene, las preguntas que el investigador desea responder; y los referentes conceptuales con los cuales se elabora la interpretación. Desde nuestra perspectiva, el proceso de investigación y análisis de datos nos coloca en una dinámica en de ir y volver constantemente entre el referente teórico que empleamos, las preguntas que guían nuestras indagaciones y el referente empírico elegido (Cf. Buenfil, 1998). Con estos antecedentes, exponemos a continuación los insumos que conformaron nuestro proceso de indagación.

Una de las primeras tareas que emprendimos fue el análisis de diversas producciones teóricas acerca de los procesos educativos en lo social, esto nos permitió revisar la complejidad y heterogeneidad de la investigación sobre lo educativo en espacios no escolares (la familia, la fábrica, los medios de comunicación, los grupos comunitarios, entre otros); tal diversidad de intereses, tiene en común el abordaje de situaciones educativas que ocurren en el marco de las interacciones cotidianas de los sujetos. Además proponen el acercamiento a lo educativo desde referentes en los que se consideran las problemáticas en las que los sujetos se desenvuelven, marcadas por las condiciones epocales actuales.

Una vez que enmarcamos las distintas producciones teóricas que facilitan el abordaje de los procesos educativos en todo el entramado social, nos dimos a la tarea de conjuntar los elementos teóricos que nos auxiliarían en el análisis de nuestro referente empírico.

Así, definimos que el marco general de intelección que se emplearía es el que se propone desde el Análisis Político de Discurso (APD), como perspectiva que nos permite el uso de lógicas de pensamiento y herramientas teóricas, que desde nuestro punto de vista, abonan en la construcción de miradas integradoras de insumos provenientes de distintas disciplinas, con una rigurosa vigilancia epistemológica. Además

nos provee de una serie de conceptos para el abordaje de los procesos de construcción de las identidades sociales desde posicionamientos antiesencialistas, preocupados por la generación de insumos que permitan la incidencia en los debates actuales acerca de lo político y lo social.

Siendo ese el marco de intelección general de nuestro trabajo, recuperamos conceptos que nos permiten elaborar la interpretación sobre los procesos educativos de las mujeres zapatistas, ellos son: discurso, identificación e interpelación, que nos ayudan a pensar las rutas por las cuales estas mujeres se han apropiado de recursos simbólicos provenientes de diversos emisores para la transformación de las formas en las que se integran a las comunidades.

Además de este marco general, se hizo patente la necesidad de recuperar otros insumos teóricos que nos nutrieran de referentes para el estudio de las condiciones específicas en las que se desarrollan los procesos educativos que aquí estudiamos. Dado nuestro interés por las mujeres zapatistas que parten de condiciones de marginalidad y supresión de la voz en lo público dentro de condiciones étnicas culturales específicas hacia la ocupación y/o construcción de foros de participación en sus espacios vitales y en otros a los que han logrado tener acceso, consideramos conveniente acercarnos a los estudios culturales para explorar claves interpretativas y problematizar las condiciones de subalternidad, exclusión, producción de la enunciación, entre otros, que nos facilitan pensar en las formas de acción que nuestros sujetos ponen en marcha para la subversión de las formas de vida en sus contextos y problemáticas propias.

Otro referente importante para este trabajo lo constituyen los aportes elaborados desde los estudios de género. En un nivel de análisis, la recuperación de diversos debates teóricos que desde ahí se proponen (público-privado, igualdad-diferencia, conocimientos situados, representación, ciudadanía, inclusión, voz, entre otros), nos permitieron la

problematización de la formación social comunitaria en la cual se asigna a las mujeres distintos roles que las segregan de los espacios públicos, pero también, nos ayudan para visibilizar las propuestas que estos sujetos desarrollan para su inclusión en el mismo. Además, analizar con esos elementos las estrategias de inclusión que las mujeres zapatistas ponen en marcha, permitió dilucidar las diferencias que guardan las prácticas, demandas y expectativas de las mujeres en distintas conformaciones culturales, lo que permite afinar y problematizar las aportaciones al debate sobre las formas de estar siendo mujeres zapatistas.

En otro nivel, el recuento que se realizó de la historia del movimiento feminista mexicano, nos aportó pistas para el reconocimiento de los desplazamientos, apropiaciones y resignificaciones específicas que las mujeres zapatistas hacen de las demandas históricas de ese movimiento, así como las nuevas interrogantes que plantean sus prácticas e intervenciones para el pensamiento teórico feminista.

Además de lo anterior, recurrimos al estudio de los debates actuales en torno a la acción social; nos detuvimos en la discusión acerca de lo nuevo en los movimientos sociales, pues esa revisión nos permitió ubicar las prácticas e interrelaciones del EZLN en dos niveles; por un lado en lo referente a las estrategias que lleva a cabo para ganar la adhesión de los participantes, para posicionar sus demandas en el debate nacional (e incluso internacional), sus iniciativas, alianzas, etcétera; y por otro, acercarnos a estos debates nos permitió reconocer las diversas acciones que emprende al interior de las comunidades, las formas organizativas que favorecen las condiciones para los procesos educativos de las mujeres, el estudio de las demandas, entre otros.

Todo lo anterior se encuentra imbricado con el debate acerca de la ciudadanía. Desde nuestra perspectiva, acercarnos a los procesos educativos de las mujeres zapatistas implica el estudio de las prácticas que llevan a cabo en lo social. Se revisó entonces el concepto de

ciudadanía como participación con voz propia en el espacio público, que nos permite reconocer la constitución como sujetos de las mujeres zapatistas.

En nuestro caso, acercarnos a los procesos educativos de las mujeres zapatistas y sus manifestaciones en las actuaciones ciudadanas que desarrollan, nos demandó la tarea de proponer categorías intermedias que dieran cuenta de procesos particulares, ya sea porque los insumos que empleamos no daban cuenta de la especificidad de los procesos o porque la interpretación propuesta atendía a una particularidad encontrada en el análisis del *corpus*.

Así, proponemos las categorías intermedias: nodos de interpelación, voces-demandas, saberes apreciados y foros. A reserva de que se tratarán con mayor amplitud en el capítulo dos, adelantamos que la categoría de nodos de interpelación nos facilitó agrupar las interpelaciones que aparecen con mayor frecuencia en las enunciaciones de las mujeres; saberes apreciados da cuenta de la aspiración de las zapatistas por apropiarse de determinados saberes que consideran útiles para sus nuevos roles, tanto al interior de la comunidad como fuera de ella; los foros hacen referencia a los espacios en los que les interesa participar dentro de la configuración del movimiento.

La categoría de voz-demanda,⁶ adquirió dentro de esta investigación un papel muy importante, pues es el eje que nos permite ordenar nuestra propuesta interpretativa sobre los procesos educativos de las mujeres zapatistas, al centrarse en los procesos a través de los cuales estos sujetos significan como ilegítimas las condiciones sociales en las que se encuentran, y formulan reclamos y prácticas de inclusión en sus espacios vitales, con el fin de alcanzar saberes apreciados, formular una voz propia en los diversos foros (ya existentes o en construcción), diferenciarse al interior del movimiento como grupo, entre otros.

⁶ Que se desarrolla en el siguiente capítulo.

Selección y organización del corpus.

Para indagar los referentes que las mujeres enuncian como constituyentes en su proceso educativo, la estrategia que se eligió fue la de recopilar sus testimonios publicados en varios medios (artículos periodísticos, videos, folletos, libros testimoniales, entrevistas en diarios, programas radiofónicos, entre otros), además de los comunicados⁷ y documentos firmados por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN (CCRI-CG-EZLN), que hacen alusión a la situación de las mujeres. Los testimonios que analizamos fueron publicados entre enero de 1994 y noviembre de 2003.

Una vez que se reunió el material disponible se procedió a la organización del mismo con base en los siguientes criterios: que fueran enunciaciones de las mujeres participantes (bases de apoyo, milicianas, insurgentas y comandantas)⁸ y que se narraran las condiciones en las que vivían antes de su integración al EZLN, los detonantes para esa participación, las distintas acciones que han desarrollado al interior del movimiento y las interpelaciones que elaboran hacia otros sujetos sociales tanto al interior como al exterior del movimiento.

Encontrará el lector que muchos de los testimonios están fechados en 2001, pues fueron recuperados durante la Marcha del Color de la Tierra iniciativa que incluyó el recorrido de la comandancia zapatista por varios estados del país y que permitió la posibilidad de que varias académicas y periodistas interesadas en estos temas tuvieran acceso a la voz de las mujeres participantes.

⁷ Los comunicados son los documentos públicos oficiales por medio de los cuales el CCRI-CG-EZLN da a conocer sus acciones, proporciona información sobre situaciones diversas en las comunidades (partes de guerra, denuncias de agresiones, resultados de los procesos de diálogo, consulta a sus bases, etcétera) y fija las posturas del movimiento respecto a varios temas.

⁸ Hacemos esta acotación pues encontramos muchos relatos acerca de la vida de las mujeres enunciados por Marcos o por distintas académicas que se han estudiado el tema.

Después de una primera revisión del material disponible, se conformó el *corpus* a analizar de acuerdo a la siguiente organización de temas:

- a) condiciones de vida de las mujeres antes de la llegada del núcleo organizador del EZLN a las comunidades;
- b) motivaciones para la integración al movimiento;
- c) formas de participación en el mismo;
- d) transformación en los roles asignados a las mujeres en las comunidades;
- e) revalorización de la participación en las comunidades y el movimiento;
- f) foros en los que intervienen;
- g) interpelaciones que elaboran a otros sujetos, y
- h) Ley Revolucionaria de las Mujeres.

Organización del capitulado.

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el primero, dado que la presencia de investigaciones que aborden los fenómenos educativos no escolarizados no es muy extendida, se decidió incluir una revisión de las distintas producciones teóricas que se ocupan de lo educativo no escolarizado. Si bien no podemos decir que el campo de exploración que proponemos convoque gran cantidad de investigaciones, sí consideramos que poco a poco se evidencia más la necesidad de ocuparnos de lo social como campo donde lo pedagógico puede y debe intervenir para proponer marcos interpretativos acerca de las formas en que los sujetos se forman en todo el entramado social.

En el segundo capítulo se muestra el entramado conceptual que nos apropiamos para elaborar la interpretación acerca de los procesos

educativos de las mujeres zapatistas. Hacemos una exposición de las principales categorías recuperadas y se definen las categorías intermedias elaboradas.

El tercer capítulo se centra en el análisis de la voz-demanda de las mujeres zapatistas a la gramática comunitaria. Ahí se hace una breve recuperación de lo que han sido las prácticas interpelatorias del movimiento con el fin de mostrar al lector los distintos modelos identificatorios que genera y que serán apropiados y resignificados por las mujeres para construir esa voz-demanda. Se analizan después los motivos que enuncian las mujeres para integrarse al EZLN, las modificaciones en la gramática respecto a su participación en el movimiento, los cambios que enumeran con respecto a la revalorización de sus acciones en las comunidades, y la producción de interpelaciones que hacen hacia otros sujetos.

La voz-demanda desde el género se expone en el cuarto capítulo. De manera similar al apartado anterior, se hace una revisión de las principales demandas del movimiento feminista mexicano y las interpelaciones que elabora a distintos actores sociales. Se hace énfasis en los puntos de contacto que permitieron que tales demandas fueran apropiadas y resignificadas por las zapatistas para elaborar la voz-demanda desde el género que implica la construcción de una voz diferenciada al interior del movimiento. Se analiza después la participación que tienen en los foros (ejército, asamblea, “cargo”, comandancia, Juntas de Buen Gobierno) a partir de ella, la relación con los varones y la Ley Revolucionaria de las Mujeres.

Por último, en el capítulo cinco, se retoman los hilos analíticos que organizan la investigación, es decir, los procesos educativos de las mujeres zapatistas. Argumentamos a favor del estudio de lo educativo en distintos espacios sociales en aras de la ampliación de la intervención de lo pedagógico. Nos detenemos en las nuevas formas de relaciones en la

comunidad que se conforman con la participación de las zapatistas; en la enunciación de nuevas interpelaciones hacia otros sujetos, en la subversión de los roles de género que promueven; en los saberes a los que aspiran y desde luego en las nuevas formas de ciudadanía que ponen en marcha. Terminamos enunciando algunos de las líneas de discusión y análisis, así como posibles objetos de estudio que desde este trabajo se visualizan

PRIMERA PARTE

Campo problemático y entramado teórico.

1. EL CAMPO PROBLEMÁTICO

La investigación que se presenta aquí implicó la revisión de varias fuentes, para conocer las formas en que ha sido abordado el problema de la educación no escolarizada y los autores que se interesan por estos temas. Encontramos que en el campo educativo mexicano –en especial desde la academia–, son pocas las referencias sobre nuestra línea general (movimiento social como espacio educativo) y las que localizamos cercanas a nuestro propósito se pueden ubicar en el campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA).⁹ En efecto, muchas de las investigaciones que se preocupan por la indagación de los procesos educativos semi-escolarizados o no escolarizados son clasificadas dentro del campo de educación de jóvenes y adultos con entradas diversas de acuerdo a los intereses que persiguen.

La EDJA¹⁰ aborda una variedad de temáticas (alfabetización, educación para el trabajo, para la vida, capacitación, entre otras) y hemos resuelto presentar en bloques los resultados de nuestra exploración deteniéndonos en aquellos aspectos que nos aportan pistas de lectura para nuestro objeto; estos conjuntos temáticos son: a) educación incidental, no formal; b) la educación para la vida o permanente, y c) educación para la participación ciudadana.

Los bloques en que dividimos este apartado no son desde luego, rígidos o mutuamente excluyentes; encontramos que varios de los intereses, abordajes y temáticas se sobreponen; la finalidad de la subdivisión es ubicar nuestra investigación dentro de la amplia configuración de la exploración educativa; con esto pretendemos mostrar

⁹ Esta denominación ha sido empleada por diversos centros de investigación, en México uno de los centros más importantes es el CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe).

¹⁰ Aquí es necesario decir que esta área de investigación no es muy abundante en la academia, como puede consultarse en Ruiz y Hernández ,1994.

las coincidencias y distinciones de nuestro trabajo con lo que se ha hecho en el campo. No damos cuenta exhaustiva de los argumentos y líneas problemáticas, sólo nos detendremos en aquellos con los que establecemos un diálogo encaminado a ampliar el abordaje y a encontrar claves analíticas congruentes con nuestro objeto de estudio.

Incluimos también en este apartado una breve revisión de la educación popular pues en muchas de las investigaciones a las que se tuvo acceso, encontramos una fuerte presencia de ésta; las temáticas por las que se interesa cruzan de manera transversal gran parte de los acercamientos sobre sujetos populares,¹¹ además han desarrollado infinidad de problematizaciones acerca de los aprendizajes en distintos espacios no escolarizados (organizaciones civiles comunitarias, espacios organizativos, centros de atención a distintas problemáticas, entre otros) empujando con ello la apertura de la investigación educativa a espacios no escolarizados. Nos acercamos a la educación popular como un conjunto de abordajes teóricos que problematizan las relaciones entre los sujetos de la educación, los espacios en los que tales procesos se desarrollan, los métodos para llevar a cabo estrategias educativas, entre otros.

Cerramos este apartado señalando las líneas argumentativas que recuperamos de la revisión, los campos problemáticos que se presentan y los espacios en los que nos interesa intervenir.

La educación de adultos.

Decíamos antes que en la revisión que realizamos, las investigaciones cercanas a nuestra investigación se ubican en el campo de la educación de adultos. De manera general, ésta línea de investigación se desarrolla en América Latina a partir del rezago en la alfabetización de amplias capas de

¹¹ Entendidos de manera sencilla como aquellos grupos de la sociedad civil que se encuentran en alguna situación de exclusión o marginación (social, política, económica, étnica, de género).

la población, según varios autores (Latapí y Castillo, 1985; Ruiz, 1994; Schmelkes y Kalman, 1996) en esta etapa la educación de adultos es impulsada desde el Estado y es concebida como una acción remedial para el abatimiento del analfabetismo considerado como un lastre a vencer para el logro de un mayor nivel de desarrollo económico y social; en los años cuarenta se implementan campañas masivas de alfabetización en la región,¹² que se mantendrán de manera más o menos regular a lo largo de los años 50, 60 y 70s;

Estas campañas, –centradas en la alfabetización de los adultos que no accedieron o permanecieron muy poco en la escuela–, generaron resultados diversos en los países en donde se implementaron, y es alrededor de los años 70s cuando se nota una transformación fuerte en la forma de concebir la educación de adultos; la experiencia de trabajo con los adultos, el evidente desgaste del modelo económico desarrollista que se había venido implementando en los países de la región, –y que impacta las formas en que se conciben las políticas públicas educativas–, el clima político y la aparición de movimientos sociales fuertes en la región que se acompañaron de intensos cambios sociales, modificaron las formas de concebir el trabajo educativo, en especial aquél que se desarrollaba en distintos espacios comunitarios. Según Barquera:

[...] es a partir de la década de los sesenta cuando ocurre un desarrollo más significativo de la EA [educación de adultos]. No sólo empiezan a multiplicar las propuestas, los programas y las investigaciones, sino es entonces cuando la EA comienza a clarificarse y a utilizarse como un instrumento social con intencionalidades distintas. No sólo se va a modificar el modo de practicar la educación sino la forma de interpretarla, en la medida en que se transforman y se diversifican sus usos sociales. En pocas palabras, se

¹² En México en los años cuarenta se inician grandes campañas de alfabetización. No podemos dejar de notar la impronta ilustrada que considera a la educación como una panacea para el logro de desarrollo económico y social, este ideal se encuentra de manera evidente en los documentos de la época.

esclarece en la práctica misma como un instrumento netamente ideológico (Barquera, 1985: 6).

Poco a poco se van integrando perspectivas que ven el proceso de educación dirigido a este sector, ya no de forma remedial, sino como un proyecto encaminado a lograr la transformación de las condiciones de vida de amplios sectores de la población excluidos de los sistemas de representación y con ello, de los beneficios del modelo político en cuestión. La ampliación de los enfoques y temas que aborda la educación de adultos, su relación con la educación popular y las transformaciones societales que se presentan en las últimas décadas, han favorecido la aparición de otros enfoques sobre la educación que abonan el espacio para pensar la educación en lo social. A continuación revisamos algunos de ellas.

Educación incidental o no formal.

Una de las líneas de investigación que aporta elementos para nuestro objeto de estudio es el de la educación incidental o no formal que se conceptualiza como:

[...] un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Coombs y Ahmed, citado en Trilla, 1996: 19).

[...] proceso de aprendizaje espontáneo, permanente e incidental al cual está sujeto cualquier persona en cualquier sociedad por la convivencia en la familia, el vecindario, el trabajo, y la influencia de la recreación, los medios de información y el ambiente social en general (Hamadache, 1994, s/p).

Otros términos con los que se refiere en la literatura a este tipo de educación son: aprendizaje al azar, suplementario, difuso, espontáneo (Coombs y Ahmed, 1975; Fregoso, 2000; Gutiérrez, 1997; Hamadache,

1994; La Belle, 1980; Paín, 1992; Trilla, 1996; Van Damm et al, 1998; entre otros).

Los abordajes y temáticas que emplean para sus indagaciones son muy diversas; podemos encontrar trabajos acerca de los procesos educativos incidentales en espacios laborales (Paín, 1992), en hospitales¹³ (Pérez, 1996); en temas de sexualidad (Sau, 1989); escuela para padres (Schemelkes, Linares y Delgado, 1995), en educación a distancia (Ramdas, 2001; Tedesco y García, 2003), entre otros.¹⁴

El elemento que nos permite agrupar a estas investigaciones es la preocupación de las mismas por acercarse a los procesos educativos no escolarizados, no planificados, que resultan de las interacciones de los sujetos en espacios cotidianos (el hospital, la práctica del deporte, la preocupación por el cuidado de los hijos, el ejercicio de la sexualidad responsable). Si bien reconocemos que estas exploraciones no son numéricamente abundantes en relación con otras ocupaciones de la investigación educativa, si nos permiten visualizar el interés que encontramos de distintos autores por acercarse a distintos espacios donde ocurren procesos educativos.

Educación para la vida.

Otro de los bloques es el referido a la educación para la vida, educación a lo largo de la vida o educación permanente. Según Torres (2006) la educación para la vida reconoce que el aprendizaje no tiene edad, no se

¹³ Trabajos acerca de la educación incidental en hospitales se encuentran sobre todo en las páginas electrónicas de salud de Europa y Argentina; se aborda la relación enfermera-paciente, doctor-paciente, programas de prevención de enfermedades, adecuaciones de los espacios comunes (salas de estar) para que se propicien procesos incidentales, entre otros. Es de hacer notar que la mayoría de los documentos son elaborados por profesionales de la salud (enfermeras, médicos y trabajadores sociales).

¹⁴ Aclaremos que en algunos de los temas (deporte, sexualidad) encontramos referencias constantes en páginas electrónicas sostenidas por ONGs que trabajan con proyectos específicos, pero hemos tenido dificultades para acercarnos a estudios académicos sobre el tema.

realiza necesariamente en la institución escolar sino que va más allá de los sistemas escolares pues el mero acceso a la escuela no garantiza el acceso a los aprendizajes útiles para el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos.

Como vemos esta área mantiene muchas coincidencias con la educación incidental (proceso educativo no exclusivo de la escuela, de una edad, preparación para enfrentar situaciones cotidianas, entre otras) pero las temáticas que abordan, si bien reconocen el factor incidental del proceso, se orientan más hacia la formación en espacios semiescolarizados (virtuales, espacios comunitarios, entre otros).

Sus preocupaciones se encaminan a dotar de elementos a los sujetos para desarrollarse en las condiciones complejas de las *sociedades de conocimiento o de información* (Delors, 1995); se interesan por propiciar las habilidades que permitan la flexibilidad del aprendizaje, la constante actualización de los contenidos, la preparación en el manejo de recursos teletecnológicos,¹⁵ fomentan el aprendizaje autónomo a través de ambientes virtuales (Felder, 1994); la construcción significativa en comunidades de aprendizaje (Coll, 1994, 2003, 2004; Coll y Onrubia, 1995); además de interesa por el desarrollo de valores para la vida democrática, la paz y la tolerancia.

Así los intereses y formas de abordaje de estas investigaciones son muy amplias, pero para nosotros conforman un referente en la medida en que se interesan por la intervención educativa en distintas áreas de lo social y lo hacen apropiándose de una serie de elementos que les permiten centrarse en el sujeto en constante constitución, en los múltiples factores que intervienen en las posibilidades educativas en distintos entornos.

¹⁵ Estos recursos son todos aquellos que son parte de la “revolución informática y de conocimiento”; internet, computadoras, software, hardware, etcétera, que permiten procesar, acceder y producir los contenidos informacionales de formas inéditas. Cf (Carbajal, 2001).

Educación para la ciudadanía.

La educación para la ciudadanía goza de mayor interés y difusión en las investigaciones que hemos revisado. Encontramos que, al igual que en los bloques anteriores, las formas de abordaje y las estrategias de análisis son muy variadas, pero el elemento que permite agruparlas es su preocupación por los procesos de formación de sujetos para la vida pública.

Tenemos miradas preocupadas por las habilidades que facilitan la participación en el espacio público (Alcántara, Horcasitas y Torres, 1998; Arredondo, 1997); las estrategias que posibilitan el acceso de los grupos sociales desfavorecidos (Durston, 1999; Jelin, 1994; Macedo y Brito, 1998; Martínez, 2002; Salazar, 1996); el papel de la escuela en la formación de la ciudadanía (Arredondo, 1997; Bartolomé, 2000; Celebretti, 2002; Giroux, 1998; Martínez, 2002; Manjarrez, 2004; Santos, 2000; UCM, 1997; Zamora, 2000); las formas en que se debe educar en la sociedad de la información (Aguirre, 2003; Salinas, 1998; Saviñón, 1998); por la lucha de las mujeres en el acceso a la ciudadanía y las formas de educación necesarias para esa inclusión (Domínguez, 1998).

Otro rubro es el que se ocupa de problematizar los efectos de la participación ciudadana en distintos ámbitos (Merino, 2001; Palma, 1998; Rubio, 2000; Steigler, s/f); además se encuentran también los debates acerca del tipo de educación y de los ciudadanos a formar para las nuevas configuraciones sociales (Cortina, 2000; De la Torre, 2000; Hoyos, 1995).

Como vemos, el interés se encuentra muy diversificado, pero lo que destacamos de estas aproximaciones, es el interés por acercarse a los distintos sentidos de la actuación pública en las sociedades actuales, así como la relevancia que estos autores dan a la participación como generadora de procesos que transforman la situación de los sujetos en sus entornos locales. Si bien muchas de las experiencias se encuentran formuladas alrededor de concepciones planificadas y organizadas de los

procesos, se reconocen las distintas áreas de interacción social como espacios propicios para el acto educativo.

En el tema de la participación ciudadana, en varias investigaciones se nota una formulación de la participación política limitada a la acción electoral, en el marco de las instituciones políticas constituidas (partidos políticos) mediante los cauces institucionales reconocidos por el sistema político administrativo en cuestión. Pero también se aprecian acercamientos que ponen en tela de juicio estas limitantes a la participación y extienden las posibilidades de acción a distintos ámbitos. Muchas de estas se encuentran influidas por la educación popular que abordaremos a continuación.

La educación popular.

Varias de las experiencias educativas se interesan por la educación como proceso liberador son influidas por los trabajos de Freire (1973, 1986, 1997) que es considerado el autor con mayor influencia de la educación popular en sus expresiones latinoamericanas (Austin, 1996; Barreiro, 1974; Bravo, 1983; Fajardo y Miers, 1983; Hernández et al, 1985; Mejía, 1996; Puiggrós, 1984; Vam Dam, 1991, 1992, 1995).

La educación popular *–para el pueblo, desde el pueblo–*, se toma como bandera para lograr transformaciones de fondo en configuraciones societales afectadas por la violencia militar, económica y social. Dada esta articulación entre educación-liberación, las tareas de los educadores latinoamericanos populares, se cargan de significaciones diversas que tienen como puntos comunes:

- la revalorización de los saberes populares,
- la búsqueda de opciones semi-escolarizadas (con fuertes críticas a los sistemas escolares) que transformen las prácticas educativas y los currícula de manera tal que favorezcan la formación de sujetos ocupados

en la construcción de sociedades más justas, así como la crítica a los roles tradicionales educador-educando,

- el giro de la mirada centrada en la escuela, para considerar los espacios populares (comunitarios, religiosos, de la sociedad civil, entre otros), como sitios en donde era posible y deseable intervenir,

- la inserción de la tarea educativa en un proyecto emancipador de largo alcance orientado por las distintas versiones socialistas-comunistas que tuvieron (y mantienen) influencia en América Latina.¹⁶

- la convicción de que es posible el desarrollo de procesos educativos desde la sociedad civil, sean grupos organizados, comunitarios, religiosos, etcétera; conservando la autonomía de los proyectos y políticas públicas emitidas desde los gobiernos autoritarios.

Como podemos observar, las inquietudes de los educadores populares se orientan hacia la participación en procesos sociales más amplios, a través de estrategias orientadas a la promoción de la acción ciudadana, entendida como participación en la cosa pública.

Para nuestro trabajo, los aportes de la educación popular revisten especial importancia, pues se preocupan por el estudio de los procesos en diversos espacios sociales cuestionan los roles tradicionales asignados a los sujetos de la educación incluyendo además a otros actores en el proceso; se interesan por la recuperación de las experiencias populares en materia de formación para distintos fines, lo que permite la inclusión de temáticas descuidadas por la investigación académica predominante; se interesa por la participación de los sujetos en los espacios sociales para la modificación de sus condiciones de vida, considerando éstas acciones como procesos educativos, problematizando desde distintos marcos de intelección las formas en que esa participación puede ser promovida.

¹⁶ Aunque es importante hacer notar que los trabajos inspirados en la educación popular no se limitan a América Latina, se encuentran también trabajos en Asia, África, Europa.

Debemos decir que reconociendo los aportes ya señalados, tenemos diferencias con los abordajes de la educación popular, sobre todo en los siguientes aspectos: los trabajos que se realizan desde esa perspectiva parecen dar por hecho que los procesos impulsados desde los sectores populares contienen en sí mismos una tendencia hacia el cambio social progresista, democrático e incluyente. Consideramos que, como todo proyecto, la dirección ética y política que adquirirá el mismo depende de la articulación con otros elementos en la configuración social; ninguna acción colectiva tiene un fin predeterminado, y su orientación dependerá de las estrategias que se pongan en juego, de las interpelaciones que logren impactar de manera hegemónica a los sujetos y de las opciones viables que se construyan.

Asimismo, los acercamientos de la educación popular conservan, desde nuestro punto de vista, una fuerte impronta de la teoría marxista en su versión latinoamericana de la que se mantiene la caracterización de sujetos privilegiados para el impulso del cambio social, en este caso, el sujeto popular (pobre, desposeído); la división de los sujetos en clases sociales y la intención de dividir el campo político de acuerdo a ella, deja de lado un conjunto de relaciones sociales en las que los conflictos se juegan desde otras marcas: lo cultural, la cuestión de género, lo ecológico, entre otras.

Investigaciones cercanas a nuestro estudio.

Son pocos los trabajos que hemos localizado sobre el movimiento social como espacio educativo. Varios de ellos (Castells, 2001; Mascott, 1997; Melucci, 1999, 2001; Touraine, 1997, 2000, 2006; Zibecchi, 2005), dan cuenta del interés por abordar el tema desde los propios movimientos, pero observamos que, si bien reconocen el potencial de mirar a los movimientos sociales como espacios donde ocurren procesos educativos, no abordan las distintas problemáticas teóricas que esto implica. Una de las interpretaciones posibles de esta situación sería la carencia de elementos

teóricos que extiendan las interpretaciones clasistas provenientes de la teoría marxista y/o de los acercamientos interesados en el estudio antropológico; además los escasos artículos académicos muestran interés por el tema en la medida en que es un elemento emergente en la acción de los movimientos pero, provenientes de la disciplina sociológica, sólo hacen referencia a la potencialidad de este aspecto para la investigación, sin detenerse a teorizar sobre ella.

En el campo educativo mexicano, tenemos el trabajo de Leticia Barba, titulado: *Educación para la participación ciudadana: una alternativa para los habitantes del área conurbada de la Cd. de México*. La autora se interesa por: “[...] encontrar en las prácticas sociales y políticas de los movimientos urbano-populares de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, los fundamentos empíricos para una alternativa de educación para la participación ciudadana” (Barba, 1987:1). El abordaje se sustenta en la perspectiva de la educación popular y pretende ser “[...] un apoyo para la acción política dentro de la lucha de clases” (Barba, 1987:1).¹⁷ La autora realiza un recorrido por las prácticas del Movimiento Urbano Popular y las relaciones que éste establece para proponer estrategias de participación ciudadana tendientes al logro de la transformación social.

Reconocemos entonces un interés muy cercano al nuestro en la medida en que la autora se preocupa por problematizar desde el campo educativo, las distintas interrelaciones de los sujetos en el movimiento social y el papel político que juegan las prácticas de éstos en el espacio público. Sin embargo, la autora afirma que:

Las organizaciones sociales no funcionan como una escuela natural que despierta y forma la conciencia de sus miembros, como tampoco es un proceso espontáneo la generación de prácticas colectivas de participación y

¹⁷ He tenido oportunidad de dialogar con la Dra. Barba y reconoce que las perspectivas teóricas desde las cuales se elaboró ese trabajo han sido modificadas a partir de la apropiación de distintos elementos de las ciencias sociales producidos en los últimos años.

solidaridad tanto por el condicionamiento que se sufre por el tipo de relaciones dadas en la sociedad, como por el control oficial ejercido sobre ellas. Las organizaciones sociales no son en sí mismas espacios educativos. Se requiere para ello una intencionalidad, una estrategia y una metodología educativas (Barba, 1987:52).

En nuestra investigación nos acercamos a los movimientos sociales como espacios en donde se presentan interrelaciones entre los sujetos participantes que son resultado de las prácticas de interpelación a los mismos, insertas en estrategias generales que se ponen en juego dentro del campo de lo político. No consideramos a los movimientos sociales como escuelas naturales en donde ocurren procesos espontáneos; los movimientos son espacios socialmente construidos en los que se involucran las experiencias, expectativas y deseos de sus participantes, y éstos elementos se integran de manera diferenciada y relacional con las estrategias que el propio movimiento desarrolla de acuerdo a las conformaciones sociales en las que está inserto.

Nosotros sostenemos que podemos tener procesos educativos sin que medie la intencionalidad del agente educador, y ellos se reconocen en las modificaciones en prácticas, valores y posicionamientos de los sujetos participantes, desde luego que éstas no son espontáneas, sino que son producto de las interrelaciones de los sujetos en los espacios donde se insertan, en este caso el movimiento social como un gran emisor de interpelaciones, pero también en la familia, la comunidad, entre otros.

Por otro lado, Roseli Salette Caldart, (2000, 2000a, 2003, 2003a) desde su experiencia como académica, investigadora e integrante del equipo de trabajo educativo del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil (MST), ha elaborado un trabajo por demás interesante que tiene como núcleo central al MST como espacio educativo. Su interés teórico se inclina a indagar las interrelaciones cotidianas y los procesos educativos detonados por las acciones que el movimiento implementa en sus distintas

facetas de trabajo. Su interpretación es heredera de la educación popular freiriana, que significa a la acción educativa como un proceso colectivo y liberador de las potencialidades humanas; concebida así, cualquier espacio de lucha popular se convierte en una oportunidad para la promoción del proceso educativo:

Afirmar el movimiento como principio educativo de formación de los Sin Tierra es considerar que su proceso educativo está en el movimiento mismo, en el transformar-se transformando, la tierra, las personas, la historia, la propia pedagogía, siendo esta raíz la forma fundamental de la identidad pedagógica del movimiento [...] el MST se constituye como el sujeto principal de movimiento pedagógico de formación de los Sin Tierra [...] es sujeto pedagógico porque tiene una intencionalidad y un proyecto educativo en sus acciones aunque no sea totalmente reflejada y consciente (Salette, 2000:136) (traducción mía).

Según la autora, la acción es un eje fundamental en el proceso educativo que se desarrolla en el MST; en la acción social (interrelaciones humanas, esferas de participación en el movimiento, la construcción de las comunidades en los nuevos asentamientos), los sujetos se transforman y construyen identidades colectivas que favorecen las relaciones con otros sujetos sociales.

Acordamos con ella en el sentido de la importancia de la participación de los sujetos en el movimiento, en la variedad de espacios sociales en donde es posible la consecución de un proceso educativo, en la necesidad de sustentar la práctica educativa en principios éticos, entre otros; pero la interpretación que elabora en torno a la participación de los sujetos parece estar en la línea de considerar que el proceso de “concientización”¹⁸ que se impulsa en el movimiento generará “naturalmente” una transformación democrática de las relaciones entre los grupos; en nuestra opinión, las acciones interpelatorias pueden conducir a eso, pero también pueden

¹⁸ Término que retoma de la obra de Freire.

desarrollarse modelos de convivencia excluyentes (en la cuestión de género, de trabajadores no rurales, en la infancia, etcétera); o formas organizativas no deseadas.

La autora reconoce que hay interacciones no planificadas que detonan procesos educativos, pero no abunda en las especificidades que ellas contienen y que a nosotros nos interesan. En otro punto, la autora expone la relación educador-educando, retomando la tesis de Freire en torno a la inestabilidad de dichos agentes, pero más allá de la subversión de los roles, no hay una problematización sobre cómo pensar el proceso educativo cuando no tenemos un agente educador definido, esto es, cuando lo que se observa en el sujeto es una serie de influencias, relaciones e interacciones en distintas esferas –siendo el movimiento una más– que no permiten definir al agente educador de manera clara.

Otras investigaciones se acercan a nuestro interés por los procesos educativos de los grupos populares en México. Entre otros ubicamos el trabajo de Mercedes Ruiz, que aborda los procesos de formación de adultos en espacios no escolarizados. La autora se interesa por:

[...] problematizar la educación de adultos en varias dimensiones: como movimiento social, por la emergencia de la sociedad civil como sujeto educador; como estrategia política y pedagógica, por la formulación de experiencias alternativas en el campo; y como reconstrucción histórica, que se concentra en los procesos mediante los cuales se construyen y transforman los significados de las cosas (Ruiz, 2005:17).

Tenemos grandes coincidencias con la autora que construye un entramado analítico muy cercano al que presentamos en este trabajo ¹⁹ y por su interés en las prácticas educativas populares no escolarizadas, pero es necesario precisar que en este trabajo nos concentramos en los

¹⁹ Mercedes Ruiz forma parte del Seminario de Análisis Político de Discurso y Educación (SADE) que se interesa por la investigación desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso que retomamos como marco general para la elaboración de esta investigación, por ello tenemos fuertes coincidencias con su enfoque.

movimientos sociales como acciones colectivas que tienen impacto en amplias capas de población, que son capaces de construir discursos de interpelación que proponen modelos de acción política y de gramática comunitaria tales que impactan en distintas esferas de la vida pública.

En el caso del EZLN, ha logrado convocar en torno a sí una amplia red de apoyo, mantiene influencia no sólo en los espacios locales en los que se presenta sino que ha sido capaz de traspasar las fronteras nacionales con sus propuestas; ha impulsado infinidad de estrategias de movilización a las que se suman en momentos estratégicos gran cantidad de grupos; ha sido una presencia importante en iniciativas nacionales, en fin, los ámbitos de su acción se han extendido e impactado diversos ámbitos de la organización social.

No despreciamos con estos argumentos las prácticas locales comunitarias, de las que se nutren gran parte de los movimientos y que tienen un papel muy importante en la implementación de las propuestas generadas desde ellos, pero sí es necesario señalar que analíticamente es necesario establecer una diferenciación entre las acciones desarrolladas desde las organizaciones comunitarias y los movimientos sociales.

En nuestro país se han elaborado otros trabajos que se interesan por lo educativo no escolarizado. Podemos mencionar a Gregorio Hernández (1994), quién también desde una perspectiva cercana al Análisis Político de Discurso, se interesa por las implicaciones educativas del consumo cultural de los adolescentes de sectores populares. Dentro de esta perspectiva analítica, Arcelia López (2004) se acerca a los distintos espacios físicos de la escuela (baños de la escuela, pasillos) que si bien no están diseñados para cumplir con una función educadora, propician a partir de las relaciones que se desarrollan en ellos, procesos de constitución de sujetos. José Carbajal (2001) analiza también las posibilidades educativas de la internet y la constitución de sujetos que desde ahí se propician, no sólo en los portales diseñados con una

intencionalidad educativa, sino en la gran variedad de discursos e interpelaciones que circulan por ese canal.

Ya mencionábamos antes que desde la perspectiva de los estudios de género son varias las autoras que se interesan por acercarse a distintas dimensiones de la participación pública de las mujeres zapatistas (Belausteguigoitia, 1995, 2001; Carlsen, 1999; Castro, 1998, 2000; Hernández y Ortiz, 1996; Jaidopulu, 2000; Millán, 1996, 1996a, 1997; Soriano, 2006).

Los estudios de estas autoras se interesan por analizar las formas en que las mujeres indígenas en general, y las zapatistas en particular, elaboran distintas estrategias para incluirse en el espacio público con demandas propias, proponiendo abiertamente la modificación de las prácticas comunitarias que les impiden la participación, señalando los espacios en donde les interesa participar y buscando hacerse de los saberes y habilidades que les permitan incluirse de manera más efectiva en el espacio público.

Nos parece muy importante mencionar que varias de las vertientes que analizan estas académicas²⁰ se preocupan por el estudio de las formas en que las mujeres indígenas se constituyen como sujetos en el desarrollo de distintas prácticas sociales visibles en los últimos años. Afirman que:

Hemos visto surgir en distintas regiones indígenas de México nuevos espacios de organización política y productiva construidos por mujeres y para mujeres. Las campesinas indígenas se han convertido en actrices políticas importantes dentro de un movimiento indígena nacional, ya no sólo acompañando las luchas de sus padres, esposos e hijos, sino sumando a las demandas de sus comunidades sus propios reclamos como mujeres y como indígenas (Hernández y Millán, 2006:1).

²⁰ En esta línea de trabajo se inscribe el proyecto “Viejos y nuevos espacios de poder: mujeres indígenas, organización colectiva y resistencia cotidiana” coordinado por Aída Hernández y Margara Millán en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Participan también: Patricia Artia, Beatriz Canabal, Ixxic Duarte, Morna MacLeod, Susana Mejía, Lina Rosa Palomo, Silvia Soriano y Violeta Zylberberg.

Estos procesos implican desde luego, formas inéditas de ciudadanía, de inclusión de nuevos sujetos que llegan al espacio público ocupándolo con demandas diversas que impactarán las formas de interrelación social. Desde nuestra perspectiva, constituyendo sujetos a través de procesos educativos.

Cierre.

La revisión de la literatura que se exploró en las páginas anteriores tiene como finalidad mostrar las distintas vertientes del trabajo pedagógico que se preocupan por acercarse a lo educativo en distintos ámbitos no escolarizados.

Encontramos que es no es muy abundante el interés por indagar distintos espacios de lo social en donde ocurren, desde nuestra perspectiva, procesos educativos. Si bien en la revisión que aquí presentamos se nota una tendencia a cuestionarse desde lo pedagógico por las relaciones que acontecen en espacios no escolarizados, no podemos hablar todavía de una expansión generalizada o de un reconocimiento dentro del campo disciplinario.

Observamos que los trabajos en la educación de adultos, para la ciudadanía, para la vida, entre otros; se preocupan por atender aspectos que no ha podido atender a cabalidad la institución escolar, (sea porque no es la función para la que se instituyó, sea por la gran carga de demandas que enfrenta), y dada la emergencia de necesidades sociales cada vez más apremiantes,²¹ es imprescindible cuestionarnos acerca de las condiciones en que los sujetos están formándose actualmente.

Consideramos que es necesaria la expansión de la mirada educativa hacia espacios sociales diversos, pero para ello, debemos de cuestionar las

²¹ Como la formación para el aprendizaje continuo, la flexibilización en las condiciones laborales, la preparación para el ejercicio ciudadano, para el cuidado de la salud, para el uso de las nuevas tecnologías, entre otros.

formas en que hemos abordado lo educativo posicionándonos en terrenos de análisis más flexibles, pero no por ello menos rigurosos.

En el siguiente apartado revisaremos distintas entradas a lo educativo en las que se apoya nuestro acercamiento y que nos permiten sustentar como objeto de estudio desde la pedagogía interrelaciones y prácticas educativas en espacios no escolares, en nuestro caso, a los movimientos sociales.

LO EDUCATIVO EN EL ENTRAMADO SOCIAL.

Actualmente, decir que se aprende en todo espacio social y a lo largo de la vida, parece una cuestión de sentido común; se habla de que constantemente estamos aprendiendo pues la educación es un proceso que dura toda la vida, que nunca se deja de aprender cosas nuevas; sin embargo, cuando se proponen aproximaciones a espacios no escolarizados se generan resistencias de algunos actores educativos preocupados, legítimamente, por las posibles consecuencias de la apertura de la mirada educativa a todo el entramado social, en una circunstancia histórica en que la escuela se encuentra en medio de un cuestionamiento serio acerca de sus prácticas, contenidos y fines en las sociedades actuales.

Frente a estas posiciones, sostenemos aquí que podemos analizar lo social como una gran superficie de inscripción donde lo educativo (como acto de formación de sujetos) y lo pedagógico (como estudio de esos procesos de constitución) se presentan. Hablar de lo educativo supone referencias a prácticas discursivas que por su inestabilidad y apertura intrínseca pueden ocupar distintos espacios en distintas configuraciones discursivas.

La extensión de la mirada hacia otros espacios sociales no debe entenderse como un abandono de la responsabilidad ética como

educadores, por el contrario, consideramos que una mirada amplia de lo educativo permitirá explorar campos en donde podamos re-encontrar múltiples posibilidades de regresar a la escuela, –si así lo queremos–, llevando a ella reflexiones sobre las prácticas que se tejen en distintos espacios y que pueden nutrir propuestas curriculares que tiendan a generar interacciones más democráticas entre los actores escolares, así como propiciar escenarios no escolarizados para la formulación propositiva de modelos de convivencia social más armónicos.

Además se podrían evidenciar los contrastes entre las prácticas escolarizadas y los procesos sociales actuales, y con ello, generar ofertas que ayuden a estrechar los vasos comunicantes entre la institución escolar y otros espacios sociales; en fin, proveernos de distintas herramientas analíticas que nos permitan incidir en la escuela, pero también, que faciliten cuestionamientos más allá de ella. Así, poner en cuestión los significados otorgados “normalmente” al fenómeno educativo podría abonar la reflexión acerca de los espacios escolarizados, sus prácticas, las relaciones entre los actores institucionales, entre otros temas.

Como puede observarse, no negamos la importancia de la investigación acerca de la particularidad escolar, pero creemos que el fenómeno educativo es más amplio, y es indispensable expandir las aproximaciones hacia otros espacios.

En el plano político, acercarse a lo educativo en lo social, moviliza también la necesidad de proponer sentidos alternos a las prácticas sociales a las que nos enfrentamos y, desde luego, la propuesta a los investigadores para volver su interés a todo el entramado social considerando en sus indagaciones la complejidad que observamos en prácticamente cualquier proceso social.

La relación educación-escuela.

Decíamos antes que cuando hablamos de la educación se tiende de manera casi automática a relacionarla con la institución escolar. En nuestras sociedades occidentales este binomio educación-escuela, se naturalizó²² a través de un largo proceso histórico.²³ En términos generales, la escuela como institución tal como la conocemos hoy, es una creación del proyecto histórico de la Ilustración traducido en su expresión moderna occidental. Al triunfo de las revoluciones burguesas (Francia principalmente, en el siglo XVIII) y la consolidación de la construcción de repúblicas modernas²⁴ se pugnó por la construcción de un modelo social en donde la confianza en la racionalidad científica y en las posibilidades del desarrollo de la tecnología llevaría a la formación de sociedades libres.²⁵ Con base en ese imaginario social, se encargó a la escuela la tarea de formar ciudadanos educados en los principios científicos, preocupados por la búsqueda de la verdad, hombres libres que en el ejercicio de su libertad se ocuparían del desarrollo armónico de los modelos sociales en construcción. La educación es vista así, como un medio para la liberación de la mentira, el atraso, el absolutismo, la esclavitud.²⁶

Pero el desarrollo de los sistemas escolares ha sido un proceso lento; en América Latina la institución escolar masificada es un proyecto relativamente nuevo; apenas a principios del siglo pasado fue posible

²² Retomando a Foucault, algunas relaciones sociales se han configurado durante largo tiempo y han sedimentado sus prácticas, (la escuela, la familia, las relaciones entre géneros, entre otros). Cuando esto ocurre, se tiende a considerar ese hecho como “natural”, es decir, como algo ya dado, que no puede ser cuestionado. Sin embargo, al ser todo proceso histórico es posible rastrear (según Foucault por medio del empleo de la genealogía) las formas en que tal relación fue estructurada (Cf. Foucault, 1967, 1968, 1977).

²³ Para una historia de la institución escolar (Cf. Abbagnano y Visalberghi, 1995; Larroyo, 1981; Solana, et al, 1982).

²⁴ Francia, Inglaterra, Estados Unidos.

²⁵ Impulsores decididos de estas ideas son los intelectuales franceses: Voltaire, Rousseau, Diderot, Condorcet, D'Álembert

²⁶ En 1792, Condorcet presenta ante la Asamblea Legislativa el documento *Reporte y proyecto de decreto sobre la instrucción pública*, en el cual proponía la creación de la institución escolar en Francia. Se manifiesta a favor de la educación como un derecho de todo ciudadano, una práctica que contribuiría al cultivo de las facultades físicas, intelectuales y morales del individuo para el desarrollo pleno de la especie humana (Cf. Guevara, 1999).

extender el sistema educativo en búsqueda de la universalización de la cobertura de educación básica, meta que aún hoy –2008– no ha sido posible alcanzar, por lo menos en México.²⁷

A medida que los sistemas escolares evidenciaron sus limitaciones en el cumplimiento de las grandes expectativas que en ellos se depositaron²⁸ y cuando los estudios acerca de los currículos ocultos, de la selección social a través de las escuelas, de la exclusión de los discursos escolares de la cultura de múltiples grupos sociales en aras de la difusión de una cultura dominante (Bourdieu, 2003; Bourdieu y Passeron; 1995; Giroux, 1992, 1997, 1998; McLaren, 1984, 1997) se hizo patente la necesidad de reformular los parámetros desde los que se había pensado lo educativo.

Además de las fuertes críticas a la escuela, otros estudiosos mostraron el abandono teórico en el que se había dejado a las situaciones sociales en las que se formaban los sujetos aún a contracorriente de la institución escolar,²⁹ apareciendo entre otras, propuestas radicales de desescolarización (Ilich, 1985) de rompimiento con las teorías de la escuela; se abren entonces espacios para analizar las formas en que se desarrolla el proceso educativo en múltiples campos sociales, así como el estudio de lo que debería ser la función de la tarea educativa más allá de las aulas.

En este marco surgen los llamados “sistemas educativos no formales”³⁰–ligados particularmente a la educación de adultos– impulsados

²⁷ Por no mencionar los graves rezagos de los sistemas escolares en África, Asia y en un sinnúmero de países que alcanzaron su independencia apenas en el siglo pasado. Según el Observatorio Ciudadano de la Educación, la cobertura actual de la educación primaria en México alcanza el 90%(OCE, 2004, s/p).

²⁸ Progreso económico, social y cultural, cambios sociales ordenados, oportunidades para todos, conocimientos universales y neutrales libres de toda influencia de fanatismo, movilidad social, etcétera.

²⁹ Pensamos aquí en los grupos indígenas mexicanos que durante siglos fueron excluidos de la escuela.

³⁰ En la denominación “sistemas educativos no formales” se agrupan las iniciativas planificadas de educación de adultos, comunitarias, de salud, entre otras. Se denominan *sistemas* pues se integran en las políticas públicas educativas, si bien de manera marginal, para la atención de problemas de cobertura educativa y rezago escolar.

para tratar de abatir del rezago en la alfabetización de distintos sectores de la población y que al paso de los años se ajustan a una idea de educación permanente, ya sea para el trabajo, para la actualización de habilidades y conocimientos técnico-profesionales en un mundo laboral cada vez más complejo o para la adquisición de “habilidades ciudadanas” diversas.³¹ La intencionalidad educativa penetra así en distintos ámbitos: la fábrica, la comunidad, las instituciones de asistencia, los hospitales... en fin, prácticamente en cualquier espacio de trabajo en donde es necesario mantener procesos de actualización, difusión de nuevos conocimientos, formación de habilidades específicas, etcétera.

Quisiéramos abundar en la cuestión de lo educativo no escolarizado y para ello haremos una revisión somera de algunos planteamientos de autores que nos facilitan el abordaje.

Los antecedentes.

Gramsci es uno de los autores que aporta elementos para el estudio de lo educativo no escolarizado; para él, la educación es una práctica eminentemente política, donde la relación entre lo político y lo pedagógico es de interioridad, es decir, no existe una práctica política que no sea pedagógica (Gramsci, 1967, 1975, 1990). Concibe la relación educador-educando como dialéctica en la cual el sujeto es en distintos momentos educando o educador; con esta idea se transforma la concepción tradicional acerca de los espacios de lo educativo (la escuela, pero también, el partido) y se abren las posibilidades de problematizar la

³¹ En este tema, son varias las propuestas para formar a los ciudadanos en sociedades donde se han logrado establecer modelos de gobierno más o menos democráticos. Podemos observar que en estos estudios se reconoce que no sólo la escuela prepara para la ciudadanía y que es necesario implementar distintas estrategias para facilitar a distintos sujetos sociales las habilidades de participación y negociación en los conflictos sociales.

relación, aparentemente inamovible, entre quien posee el saber y quién no lo tiene.

Así se extiende la relación pedagógica clásica (maestro-alumno) a otros actores, (dirigentes-dirigidos, gobernantes-gobernados) y a espacios no escolarizados (partido, consejos obreros, escuela, etcétera). Para el autor, interesado por las formaciones sociales, no hay hegemonía sin dirección y consenso³², por ello es necesaria la presencia de un agente educador que dicte las prácticas deseables de ser incorporadas por los sujetos y un agente educando que las asimile.

De Gramsci recuperamos el interés por la multiplicidad de los espacios sociales donde ocurre el proceso formativo de sujetos, aunque nos distinguimos de él cuando afirmamos que un proceso educativo puede suceder aún cuando no tengamos la presencia clara e intencionada del binomio educador-educando. Además Gramsci se inclina por la primacía del partido como agente educador de las masas en una sociedad dividida en clases sociales; nosotros partimos de la idea de que en el juego político existen diversidad de actores que se agrupan por diversos intereses, no ligados necesariamente a las cuestiones de clase (rasgo que distinguen como fundamental los estudiosos de los nuevos movimientos sociales) sino a una multiplicidad de elementos identitarios. Así, las articulaciones políticas que se suceden en el juego hegemónico son sobredeterminadas, por ello no podemos argumentar la supremacía de un agente (de clase, de género, étnico) sobre otro, sino distinguir las formas en que los diferentes factores se relacionan.

Siguiendo los trabajos de Gramsci, Ivan Illich (1977, 1985) se ocupa de desarrollar teóricamente el papel del partido en la formación de las

³² Volveremos más adelante al tema de la hegemonía, siguiendo a Laclau quien considera al juego hegemónico no como simple coerción o sometimiento, sino como una lógica de pensar lo social, como proceso en el que se juegan distintas posiciones políticas, que implica si el sometimiento pero también el convencimiento a través de la propuesta de distintos escenarios y formas de otorgar sentido a las prácticas sociales (Cf. Laclau y Mouffe, 1987).

clases explotadas: para él, la escuela se constituye como un freno para las aspiraciones revolucionarias de las masas, por ello, su propuesta es la desaparición de la institución escolar y la inserción de la intencionalidad educativa en múltiples espacios en la vida cotidiana.

Influenciados fuertemente por las corrientes revolucionarias que se desarrollan en América Latina en los años 60s-80s, los teóricos ligados a lo que se ha llamado “educación popular” (Barreiro, 1974; Bravo; 1983; Gómez y Puiggrós, 1986; La Belle, 1980; Van Dam, et al, 1991, 1992, 1995, 1998) formulan abordajes interesantes acerca de los distintos espacios sociales sobre los que se puede desarrollar el pensamiento pedagógico; ligan sus reflexiones a la práctica educativa en áreas comunitarias, preocupados principalmente por ofrecer alternativas (semi-escolarizadas en distintas áreas) que dieran respuesta a las demandas de los grupos sociales con los que se relacionan.

Con su trabajo legitiman un tipo de acercamiento educativo en los espacios comunitarios, en donde advierten también que el proceso educativo va más allá de las acciones dirigidas a lograr cierto objetivo educador, señalan los resultados no esperados en los procesos de organización social y con esa experiencia, planifican procesos educativos que sean más congruentes con las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades en los que actúan. Emplean técnicas grupales, sociodramas, educación-acción, entre otros, es decir, adecuan los dispositivos de trabajo colectivo organizado con fines intencionalmente educativos.

La experiencia de estos educadores se aprovecha para intentar ordenar y regular los procesos de formación de sujetos hacia distintos escenarios sociales, en el caso de los educadores populares, hacia el logro de la emancipación social de las masas (Hernández et al, 1985). Consideramos que la educación popular aporta elementos para mirar los procesos educativos en distintos espacios, con atención especial en la

cuestión política de los procesos formativos; sin embargo, desplazan la configuración discursiva escolar a las localidades en las que trabajan desde una perspectiva más propensa a reconocer los aspectos no intencionados de la práctica educativa.

Un autor muy importante por la influencia que su pensamiento ha tenido en la educación popular³³ y en las prácticas educativas en los movimientos sociales es Paulo Freire (1973, 1986, 1997) quien analiza las formas en que la escuela se legitima como agencia de control social sobre el conocimiento, pero también cómo los agentes se convierten no sólo en dóciles receptores de contenidos sino en sujetos que reapropian, resignifican y se esfuerzan por dar otro sentido a la práctica educativa. Sus trabajos sobre educación con adultos de sectores populares son retomados ampliamente por distintas iniciativas con grupos populares ligándolos a proyectos de emancipación en América Latina y África.

Así, la lucha por el control de los procesos educativos en la comunidad es también una lucha por el desarrollo y construcción de la identidad de los grupos populares frente a los embates que reciben de distintos adversarios.

Otros autores se acercan a la perspectiva de educación que proponemos denominándola educación incidental; es aquella que ocurre en las interacciones cotidianas en distintos ambientes, por ejemplo, en el área de promoción y educación para la salud, de promoción de los derechos humanos, de la práctica en algún deporte, etcétera;³⁴ en los que si bien existe cierta intencionalidad educativa, los resultados que se observan desbordan con mucho la planeación inicial que se habían planteado. Los eventos educativos desde esta perspectiva ocurren también en la vida cotidiana sin que exista previamente un plan o programa para

³³ De hecho hay varios autores que señalan a Freire como el gran impulsor de esta corriente educativa en América Latina.

³⁴ Ya veíamos en el apartado anterior los distintos autores y tipos de abordaje que ubicamos en este punto.

ello. Entre ellos estaría la educación de los hijos en la familia, lo que los sujetos aprenden en la calle o de la convivencia con otros sujetos, etcétera. Este es un campo del que la investigación educativa se ha ocupado muy poco. Baste decir que en nuestro país hasta principios de la década de los 90, la atención de los investigadores, especialmente en lo que respecta a la educación de adultos, se centró: "[...] más en el acto de enseñar que en la acción de aprender." (Salinas y Safa, 1993:28), es decir, más en las cuestiones de planeación didáctica que en los procesos que desarrollan los sujetos para apropiarse de los distintos saberes que se pretenden promover.

Recientemente se han desarrollado también investigaciones que se preocupan por el uso extendido de las nuevas tecnologías en los procesos de apropiación del conocimiento por parte de diversos sujetos (Coll, 1994, 2003, 2004; Coll y Onrubia, 1995; Felder, 1994; Ramdas, 2001; Tedesco y García, 2003). Estos acercamientos proponen el concepto de *comunidades educativas* para acercarse a la complejidad de los procesos formativos. En éstas, se reconoce la variedad de experiencias previas de los sujetos que participan, las posibilidades de apropiación no sólo de los contenidos que se pretende que se adquieran, sino también los “resultados no esperados” en el transcurso de la práctica, es decir, aquello que no estaba considerado como parte del proceso pero que puede ser verificado a partir de las transformaciones en los sujetos.

Abraham Paín, realiza investigaciones a partir de la observación de modificaciones de pautas de conducta en grupos de trabajadores en una fábrica; da cuenta de que la implementación de programas de capacitación, organización del trabajo, etcétera, además de lograr los efectos deseados por los planificadores de ayudar a mejorar las condiciones generales de organización de trabajo, producían efectos no esperados en la interacción de los obreros. Según su definición, las situaciones o acciones que desencadenan el cambio de comportamientos

pueden ser consideradas como mensajes que los trabajadores reciben y “hacen suyos”. Según el autor es posible estudiar los procesos educativos si analizamos el “efecto educativo” que producen: “[...] entendemos por efecto educativo el cambio de comportamiento producido en el individuo como consecuencia de situaciones o acciones que pueden ser consideradas como mensajes.” (Paín, 1992:71).

Otra de las autoras que nos aporta elementos teóricos para el abordaje de los procesos educativos en distintos ámbitos sociales es Rosa Nidia Buenfil. Ella desarrolla su propuesta a partir de la articulación de una serie de aportaciones de diversas disciplinas articuladas en la perspectiva de Análisis Político del Discurso (APD).³⁵ Es importante para nosotros el entramado que se propone desde esta perspectiva pues conjunta una serie de elementos empleados en este trabajo, que nos permiten entender los procesos educativos en distintos espacios y niveles de análisis de lo social. Presentamos aquí sólo algunos indicios para explicar el concepto de educación que la autora propone, a reserva de que en el siguiente capítulo se expondrán de manera amplia sus referentes.

Para iniciar debemos señalar que Buenfil ubica lo educativo como una práctica social, y desde el APD se considera a lo social como una constelación discursiva:

Toda configuración social es significativa. Es impensable posibilidad alguna de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social (Buenfil, 1994: 7-8) (Subrayado de la autora).

Por discurso no se entiende sólo las acepciones coloquiales de lenguaje (pieza oratoria, lenguaje hablado, alocución, etc., lo lingüístico) de

³⁵ En el siguiente capítulo se tratarán con amplitud los elementos analíticos que se retoman de esa perspectiva.

hecho, no se establece una distinción entre la dimensión lingüística y la extralingüística, pues el centro de atención es el carácter significativo de un objeto o práctica.

El discurso se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto. Diferencial pues las posibilidades de significación adquieren sentido sólo por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios; inestable en la medida en que el significado no se fija de manera permanente e invariable, sino temporalmente; abierto en el sentido de que está en posibilidad de ser ligado a nuevos sentidos.

Así, toda relación social es significada desde distintas posiciones por los sujetos que intervienen en el proceso, esto es, los sujetos se constituyen dentro de espacios de significación (discursos) a los cuales son invitados a pertenecer mediante la interpelación, que es la práctica mediante la cual un sujeto es invitado a constituirse como parte de un discurso. Hablar de prácticas discursivas, implica pensar en sistemas precarios, inestables y abiertos de relaciones sociales, que no tienen reglas fijadas *a priori*, sino que se desarrollan de acuerdo a distintas articulaciones y posibilidades. En este sentido, hablar de lo educativo supone hablar de prácticas discursivas que no necesariamente deben de tener su centro en la escuela, prácticas discursivas que por su inestabilidad intrínseca pueden ocupar distintos espacios en variadas configuraciones discursivas.

Lo educativo se entiende así, como una práctica discursiva que inicia con la interpelación; Buenfil lo define como:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica interpelación, el agente se constituya como sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación

propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, 1993: 18-19).

Así tenemos una equivalencia entre conceptualización de lo educativo y lo que ya veíamos anteriormente con Paín; podemos observar que se presenta el acto educativo si nos centramos las transformaciones en las prácticas sociales de los sujetos. Paín habla de las situaciones y acciones como mensajes, mismos que son incorporados por los agentes para la construcción de nuevos modelos de actuación en vida social, una idea que puede ser equivalente a la expresada por Buenfil, pero que alcanza mayor nivel de profundidad teórica en el APD, pues se consideran los múltiples factores que influyen en el proceso de significación y construcción de identidades sociales.³⁶

Ahora bien, los discursos de interpelación no son tomados tal cual se emiten, los sujetos que se identifican con ellos, elaboran resignificaciones de acuerdo a sus posiciones de sujeto, a su historia personal, deseos y expectativas sobre la práctica social, por ello es importante el análisis que propongo de los testimonios de los sujetos participantes en los movimientos elegidos, para ubicar las resignificaciones elaboradas, las formas en que se articulan con otros discursos disponibles y conforman identidades siempre en constante cambio.

Podemos afirmar entonces, que la educación es una práctica de formación de sujetos, en la medida en que conforma nuevas identidades, facilita habilidades para el desarrollo de formas de estar en lo social, permitiendo con ello, la acción de los sujetos en la defensa o transformación de sus formas de vida.

³⁶ Ya Freire había llamado la atención sobre este aspecto cuando se refería a las distintas prácticas de los sujetos alfabetizados, si bien él las refería a la incidencia de la acción educadora (Cf. Freire: 1986, 1997).

Así, asumimos que los procesos educativos pueden ser analizados como configuraciones discursivas cuyo objeto se reconoce en la nueva configuración identitaria de los sujetos, en todo espacio donde ella ocurra, es decir, no se limita al espacio escolar.

Los procesos educativos son influidos por las condiciones de subalternidad, género y otras variantes, pero también por la elección de los saberes apreciados,³⁷ es decir, aquellos que son vistos como valiosos por los sujetos para el desarrollo de sus prácticas, y eventualmente, para la superación de situaciones de subalternidad o exclusión.

Escuela y educación, son dos significantes que se articularon a partir de un largo proceso histórico y en la actualidad (por lo menos en el sentido común, pero también en algunos círculos académicos) aparecen en una relación de equivalencia que se concibe como natural. Consideramos que es preciso historizar las formas en que este binomio llegó a ser considerado natural para reconocer los elementos que llevaron a esa naturalización y analizar las consecuencias que implica la desedimentación de esta relación.

Una de las primeras reacciones ante este planteamiento es la de afirmar que “entonces todo es educación”; de manera peyorativa se asume que da lo mismo cualquier tipo de acción para la formación de los sujetos. El acercamiento al *corpus* que hemos realizado nos permite afirmar que si bien las diferentes esferas en las que habitan los sujetos pueden influir de una u otra manera en un eventual proceso educativo, no todos los elementos intervienen de la misma manera y es necesario desagregarlos para dar cuenta de condiciones específicas en que se articulan.

Consideramos que una de las entradas posibles para analizar que ha ocurrido un proceso educativo es acercarnos a las formas en que los sujetos describen las formas de apropiación de distintos recursos de los

³⁷ Desarrollaremos más adelante este término que cumple la función de categoría intermedia en esta investigación

que disponen en los ámbitos en los que se desarrollan. Para ello requerimos también del análisis de los modelos de identificación que se ofrecen a los sujetos desde los emisores de interpelación a los que están expuestos, rastrear las formas en que han sido resignificadas esas interpelaciones en la apropiación que se hace de ellas, y los nuevos significados que les otorgan los sujetos involucrados.

RE-POSICIONÁNDONOS.

Después de lo expuesto en páginas anteriores, podemos decir que los procesos educativos no se presentan de manera exclusiva en la escuela, tenemos los elementos para hablar de lo educativo desde el punto de vista de conformación de sujetos y éstos no se forman sólo al interior de las aulas, sino en prácticamente todo proceso social cuyas interpelaciones con apropiadas de manera significativa por los sujetos. En este sentido, la escuela, la familia, los mensajes emitidos por los medios de comunicación masiva, la participación en distintos lugares comunitarios, entre otros, son espacios donde podemos ubicarnos para reflexionar sobre el fenómeno educativo.

El papel privilegiado de la escuela como escenario de la práctica educativa se ha erosionado de manera importante; la expansión de los modelos extraescolares de educación de adultos, la educación permanente que requieren los sujetos en la actualidad, la aparición de nuevos medios de transmisión de saberes que debilitan la presencia de los agentes educadores, la apropiación de múltiples mensajes por los agentes sociales por diversos medios no escolares, entre otros, permiten que se legitimen las prácticas educativas más allá de las aulas. Aunado a lo anterior, disponemos hoy de mayores elementos teóricos que nos permitan el abordaje los procesos educativos en distintos ámbitos de lo social.

En efecto, al reconocer la especificidad de distintas configuraciones discursivas y su movilidad constante, podemos ubicar la especificidad de lo educativo en la formación de los sujetos. Buenfil afirma que:

Desde los primeros intentos de construir la Pedagogía como un conocimiento científico –y ya no sólo como reflexión filosófica– la necesidad de delimitar un objeto de estudio ha conducido innecesariamente, a excluir una serie de prácticas y espacios sociales que **forman** a los sujetos, del concepto de educación (Buenfil, 1993:8) (Negritas de la autora).

Para realizar el estudio de estos procesos no escolares, es conveniente centrarnos en los efectos de los discursos en los sujetos, es decir, observar cambios de conducta, adquisición de referentes, incorporación de los discursos de interpelación, pues ello nos permite reconocer las modificaciones que han ocurrido en la identidad de los sujetos.

Es necesario remarcar que no consideramos que la escuela como institución social deba desaparecer; decir que el papel central que ha ocupado en estos siglos se erosiona, no implica que pretendamos su destrucción o que no reconozcamos la fuerte aspiración de escolarización que mantienen muchos grupos sociales que ven en el acceso escolar la posibilidad de obtener mejores condiciones de vida y/o elementos que les permitan la superación de condiciones de exclusión, o de apropiación de elementos culturales que les permitan la participación en diversos foros del espacio público para la defensa de sus intereses y proyectos de transformación social.

Son varios los investigadores educativos (Buenfil, 1993, 1994, 1995, 1999; Carbajal, 2001; Hernández, 1994, 2003; López; 2003; López, 2004; Ruiz, 1994, 2005) en nuestro país que se han acercado al estudio de los procesos educativos, interesados por la expansión de la reflexión pedagógica y sus relaciones con otras disciplinas, así como por la inquietud de “tomar” espacios cada vez más amplios de lo social como reflexión educativa.

Hasta ahora, la mayor parte de la investigación educativa se ha concentrado en las prácticas intencionadamente educativas, en la institución educativa y en la actuación de los sujetos al interior de la misma; poco se sabe de aquellos procesos de educación que ocurren en otros espacios sociales, que no gozan de cierta formalización y de los cuales se dice que tienden a ser más o menos difusos y asistemáticos. Establecer una distinción tajante entre la educación formal y la educación incidental, ambiental, no sistemática hace suponer que el proceso educativo que responde a un orden y al cual es posible acceder, es el que se produce en las instituciones escolarizadas; mientras que el otros procesos que se presentan como difusos, no estructurados, no institucionales, no son posibles de analizar.

Nuestro acercamiento a los procesos educativos no escolarizados propone (frente a los argumentos de dispersión de los elementos del proceso educativo que ocurre en espacios no institucionalizados), centrarnos en el agente que aprende, es decir, nos interesan las apropiaciones que hacen los sujetos de las interpelaciones que se les ofrecen y las formas en que éstas son resignificadas, puestas en acto en distintos espacios a los que tienen acceso, y la producción de nuevas interpelaciones que dan cuenta de las nuevas formas de asumir su estar ahí.

Cada práctica educativa propone uno o varios modelos de identificación, los sujetos al identificarse, o reconocerse en ellos, consuman el acto educativo y con ello, un proceso de formación de su subjetividad y socialización. Ciertamente este proceso de constitución de los sujetos no se da de una vez y para siempre, sino que se trata de un proceso continuo y permanente que se actualiza en cada práctica educativa y en cada interacción.

Reiteramos que para poder hablar de procesos educativos hay que hablar de transformaciones en los sujetos de la educación. Empíricamente

es posible dar cuenta de estos procesos de transformación cuando un agente se apropia o articula elementos de un discurso diferente al propio. Se dice entonces que el sujeto se identifica con tales elementos y asume una imagen diferente de la que tenía en un principio. La disposición o no que tenga un sujeto para entablar un proceso de identificación tiene que ver con la existencia de una ruptura o crisis en algún nudo de identidad, que pueda ser resuelta por algún modelo propuesto por un discurso cercano

La propuesta de acercarnos a estos procesos va ganado lugar por lo menos en el sentido de reconocer la importancia de generar conocimientos sobre el tema; al respecto el Observatorio Ciudadano de la Educación, al analizar el papel de la escuela en México, expresa:

La educación escolar no es sino uno entre otros procesos educativos que viven las generaciones: la familiar, la que imparten los medios masivos de comunicación o la que se deriva directamente de las interacciones personales y sociales en las situaciones laborales, culturales, políticas y económicas (OCE, 2004, s/p).

En suma, hablar de lo educativo supone referencias a prácticas discursivas que por su inestabilidad y apertura intrínseca pueden ocupar distintos espacios en diversas configuraciones discursivas. Esto implica que lo educativo tiene lugar aún cuando no tengamos una intencionalidad educativa previa, o una relación entre poseedor del conocimiento-no poseedor, o una configuración institucional definida.

Con base en lo anterior, proponemos como la posibilidad en el terreno de la investigación educativa un movimiento múltiple:

- De la escuela a las variadas posibilidades para lo educativo en todo espacio social (medios de comunicación, grupos de convivencia cotidiana, iglesia, organización política, entre otros). Esto no significa dejar de reconocer la fuerte impronta de la institución escolar dentro de los ideales modernos vigentes; la escuela tiene tareas por demás importantes de las

que hay que ocuparse para mejorarla y favorecer su fortalecimiento como una institución que propicie modelos societales más armónicos, pero considerarla como la única agencia que puede y debe encargarse de tal proyecto es limitado.

- Movimiento de la relación educador-educando, pues al considerar a la educación como una configuración discursiva que puede suceder en cualquier interacción social, el lugar asignado al educador se torna borroso. Si bien es necesario que tengamos el contenido del que se apropiará por el sujeto a formar, la relación clásica educador-educado se mantiene sólo en algunas interacciones específicas, no todas escolarizadas (la transmisión de la cultura oral, la de roles de género, el aprendizaje de oficios). Además, este posicionamiento nos permite reconocer –como ya lo hacía Freire– que los sujetos se encuentran inmersos en un juego constante en donde se educan pero también contribuyen a educar a otros sujetos. Por ello, nos inclinamos por el estudio del sujeto en formación, es decir, por el acercamiento a las múltiples referencias que el sujeto enuncia como intervinientes en su constitución.

- Desdibujamiento de la intencionalidad racional situada necesariamente en el agente educador, pues reconocemos que el acto educativo puede suceder aún cuando no haya una intencionalidad educativa previa (de la misma manera en que puede existir la intencionalidad de educar pero no darse el proceso de apropiación y/o integración de lo que se pretende transmitir). Los procesos educativos no pueden ser totalmente planificados, ordenados y estructurados, siempre nos enfrentamos a configuraciones no esperadas en las que influyen también los aspectos emotivos, no racionales, ni planeados.

Descentrar la mirada pedagógica del emplazamiento topográfico “normalizado” de la escuela y situarla fuera de ella nos obliga a ofrecer otros elementos analíticos con los cuales acercarnos a los distintos espacios (como en este caso, los movimientos sociales) y analizar las

situaciones educativas que ahí ocurren, especialmente los procesos, relaciones, contenidos y actores que participan en la conformación de las identidades ciudadanas de las mujeres que participan en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional que es el caso que nos ocupa.

Hemos visto pues en este apartado las distintas aportaciones y movimientos analíticos que nos permiten sustentar una mirada posicionada dentro del campo pedagógico para analizar los distintos espacios sociales en donde ocurren procesos educativos. Ha sido necesario mostrar al lector que el binomio educación-escuela se naturalizó en un lapso histórico influido por la modernidad ilustrada y que sirvió como base para la puesta en marcha de proyectos sociales de distinta inspiración política.³⁸ La fuerte presencia de la institución escolar y las tareas otorgadas a la misma por distintos proyectos sociales aunada a la necesidad de instituir la ciencia pedagógica, favorecieron que la misma emergiera como el lugar exclusivo de lo educativo.

Sin embargo, el análisis de los procesos en la escuela que evidencian que ésta no alcanza a contener lo educativo, la aparición de nuevos sujetos sociales que denuncian la exclusión de sus cosmovisiones, o la necesidad de que la escuela responda a las condiciones sociales en las que viven; la irrupción de miradas teóricas que pugnan por la desedimentación de las fronteras disciplinares rígidas con el fin de dar cuenta de las condiciones complejas a las que nos enfrentamos, entre otros factores, nos permiten contar hoy, con los referentes teóricos y los insumos analíticos para abordar lo educativo en todo el entramado social, o mejor dicho, en todo espacio en donde presenciamos procesos en los que los sujetos se forman para llevar a cabo sus prácticas cotidianas.

³⁸ El proyecto escolar ha sido retomado lo mismo por modelos sociales liberales, comunistas, fascistas, etcétera, que asignan a la escuela la facultad de crear al ciudadano idóneo para la sustentación del modelo societal que proponen cada uno desde su posicionamiento político.

Es en este marco que la línea general de nuestro trabajo se preocupa por acercarse a los procesos educativos que ocurren en las organizaciones y movimientos sociales como espacios en donde las reglas de lo social son empujadas, reorganizadas y negociadas constantemente, constituyéndose en así en lugares donde se llevan a cabo prácticas ciudadanas (en el sentido de que se participa de lo público), que ensayan nuevas estrategias de representación y con ello, reconfiguran el espacio vital que ocupan.³⁹ Nos preocupa entonces indagar cómo es que la participación en estas organizaciones propicia o desfavorece la adquisición de nuevas pautas valorativas, de organización, de transformación de las condiciones de vida en la que se insertan los sujetos, de participación en la modificación de los referentes de negociación social, entre otros. Enfocamos la mirada en los sujetos mujeres participantes en el EZLN, para rastrear los factores que intervienen en esos procesos.

En el siguiente capítulo daremos cuenta de los elementos analíticos que hemos recuperado para acercarnos a nuestro objeto de estudio.

³⁹ No sólo en el sentido geográfico, sino también simbólico.

2. EL ENTRAMADO TEÓRICO.

Analizar los procesos educativos por los que transitan las mujeres integradas al EZLN demanda de la construcción de marcos de interpretación que tocan varias disciplinas y temas. Nos ubicamos en el campo pedagógico pues nuestro interés se orienta a la búsqueda de las interpelaciones que detonaron los procesos a través de los cuales estas mujeres se identificaron con las propuestas que se les hicieron y se integraron al movimiento, es decir, los factores que las “engancharon” a ese espacio y que propician transformaciones en su *estar siendo* mujeres indígenas. Los cambios que se generan a raíz de la participación en movimiento son vistos como procesos educativos en la medida en que impactan las formas en que sitúan en el espacio público a través de la construcción de sus *foros*⁴⁰ específicos, en la orientación de los saberes apreciados a los que desean acceder, en el impulso de acciones para la modificación de diversos aspectos de la gramática comunitaria; en resumen, en los procesos de formación de sujetos.

Aún cuando nos ubicamos dentro del campo educativo por las interrogantes que nos planteamos, debemos reconocer que las herramientas teóricas de que disponemos en el lenguaje tradicional de la disciplina que ocupamos son limitadas para dar cuenta de la complejidad de nuestro objeto de estudio,⁴¹ por ello nos acercamos a otros espacios disciplinares en busca de insumos teóricos que nos permitan ampliar los argumentos para nuestro acercamiento.

Considerando que la producción y disponibilidad de recursos teóricos en distintas áreas de conocimientos son muy amplios, en este trabajo se recupera la perspectiva de Análisis Político de Discurso como marco

⁴⁰ En los siguientes apartados se abordará con mayor amplitud esta categoría intermedia.

⁴¹ Ya dábamos cuenta de ello en el apartado anterior.

general de inteligibilidad; se introducen también aportaciones de la teoría feminista (Mouffe, Lamas, Hernández) y de los llamados estudios culturales (Hall, Spivak) que nos permiten dar cuenta de la especificidad de distintos componentes involucrados en las discusiones acerca del espacio público, las marcas identitarias de género y de pertenencia étnica, además de los problemas involucrados en la constitución identitaria de los sujetos en sociedades pluriculturales y en condiciones de subalternidad, entre otros; recuperamos también algunos elementos teóricos en torno al análisis de los movimientos sociales que nos facilitan el abordaje de los diversos medios a través de los cuales se configura el lazo que permite la acción colectiva en esos espacios y finalmente, hacemos una revisión de los debates actuales en torno a la ciudadanía –entendida como participación en lo público–, que nos auxilian en el estudio de la puesta en acto de los procesos educativos que viven las mujeres zapatistas.

Todas estas herramientas nos permiten el análisis de la información que encontramos en los testimonios de las mujeres zapatistas. Es necesario mencionar que el proceso de investigación requirió de la construcción de categorías intermedias⁴² que nos permitieran dar cuenta de la especificidad observada en los procesos educativos de las mujeres zapatistas; estas categorías son: nodos de interpelación, saberes apreciados, foros y voz-demanda; y se presentarán en el apartado correspondiente y a lo largo de la presentación de los resultados del estudio.

⁴² La categoría intermedia, es una figura de intelección que permite trazar un puente entre lo abstracto del concepto y la particularidad del referente empírico, entre la generalidad de la teoría y la especificidad del objeto en construcción. Opera como una instancia de cuidado epistémico para evitar usos inadecuados y forzados del aparato crítico, a la vez que permite cierto distanciamiento entre el investigador y el referente empírico. Es una figura de intelección que se construye *ex profeso* en cada caso que lo vaya exigiendo. No es una norma prescrita por alguna perspectiva teórica particular, por ello su estatuto epistémico es de alcance intermedio (Cf. Taller La Cocina de la investigación, 2004).

La articulación que hacemos de estas herramientas es posible gracias a que se comparten las críticas al esencialismo; el feminismo con la historicización de la cuestión de género; los estudios culturales con la crítica que asumen de los posicionamientos que proponen miradas esencialistas de las culturas y las diferencias étnicas; desde el APD el cuestionamiento a toda forma de absolutismo, etcétera. Se comparte entonces una mirada fuertemente historicista del género, de la cultura, lo político y lo educativo. Además varios de los temas que tocamos aquí han sido intereses compartidos desde los estudios feministas y culturales: la cuestión del espacio público, de la construcción de alianzas políticas para la inclusión de grupos marginados en los distintos debates que les atañen, el debate acerca de la subalternidad y las posibles formas de subversión de ésta, entre otros.

A continuación se exponen de manera general los referentes teóricos desde los cuales se elabora nuestra estrategia analítica, se argumenta en torno a la pertinencia del empleo de las distintas herramientas teóricas recuperadas y se describen algunos trazos de su uso en esta investigación.

ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO COMO ANALÍTICA DE LO SOCIAL.

El marco general donde se ubica nuestra construcción teórica y metodológica es el Análisis Político de Discurso (APD), perspectiva analítica propuesta e iniciada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en Essex, Inglaterra y desarrollada en México en el campo educativo por Rosa Nidia Buenfil y colaboradores, además retomada por Alicia de Alba y Griselda Gutiérrez, entre otros.⁴³

⁴³ Para una panorámica de las temáticas, discusiones y aportaciones elaborados desde el APD consultar Buenfil, 1998; Torfing; 1998. Además puede consultarse la serie de publicaciones del Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Educación (SADE) coeditados con las casas editoriales Plaza y Valdés; y Casa Juan Pablos.

El APD ha elaborado posicionamientos y lógicas de pensamiento a las que se integran distintas herramientas analíticas para ofrecer una perspectiva compleja para el estudio de lo social en donde los conceptos utilizados son relacionales, es decir, el uso de alguno de ellos implica poner en juego una lógica e involucra un posicionamiento. Trataremos de exponer de manera general algunos de éstos, lo que nos permitirá mostrar el marco en el que nos ubicamos para abordar nuestro objeto de estudio.

Comenzamos diciendo que el APD es perspectiva analítica de lo social que retoma herramientas de diversas ciencias sociales y tradiciones teóricas, y que según Torfing: “[...] apunta a la reorientación de las ciencias sociales, que en la actualidad se encuentran desafiadas por el reconocimiento de límites de las trayectorias social e intelectual de la modernidad.” (Torfing, 1998: 31); para ello, propone el replanteamiento de posiciones teóricas con gran influencia en el análisis de lo social, de manera destacada el marxismo, según Laclau: “[...] releer la teoría marxista a la luz de los problemas contemporáneos implica necesariamente reconstruir la categorías centrales de esa teoría. Esto es lo que ha sido denominado nuestro “posmarxismo” (Laclau y Mouffe, 2004: 9) (Comillas en el original).⁴⁴

El reconocimiento de los cambios epocales en los que se mueven los nuevos actores sociales,⁴⁵ conlleva la necesidad de deconstruir (Derrida) y/o reactivar diversas categorías disponibles en las ciencias sociales, de manera tal que permitan proponer modelos analíticos que den cuenta de la diversidad de procesos en que se encuentran inscritos los sujetos, haciendo énfasis especial en el aspecto político⁴⁶ de cualquier relación.

⁴⁴ Prefacio a la segunda edición en español de *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, publicada en el año 2004.

⁴⁵ Nuevos en el sentido de que los referentes teóricos para pensar su constitución en las sociedades actuales marcadas por las modificaciones en los sistemas de producción económica y de sentido se han modificado.

⁴⁶ Es decir, de los procesos de inclusión y exclusión presentes en cualquier relación.

Todo esto remite, desde luego, a las formas en que concebimos al ser social, esto es, al plano ontológico.

El APD asume la distinción óntico-ontológica de Heidegger (1926) y concibe al ser como *ser situado* (Dasein); esto es, el ente (sujeto, objeto físico, etcétera) posee una existencia material (óntica), pero de esa mera existencia no se deriva ninguna significación; el ser (ontológico) se constituye a través de un proceso histórico de significación; es decir, lo que conocemos acerca de cierta apariencia se construye en un proceso marcado por infinidad de variables, lo que permite que una misma materialidad sea significada de distintas maneras de acuerdo al marco histórico en el que se encuentre; por ejemplo, de las cualidades físicas del cuerpo de la mujer (materialidad) no se derivan la ternura, la fragilidad, la sumisión, el atraso o cierta esencia de “ser mujer”, esa significación se construye históricamente.

En el estudio de los sujetos sociales la pregunta que se formula es ¿cómo llegó a ser lo que está siendo?, es decir, se considera el ser situado (Dasein), reconociendo su historicidad y con ello el carácter cambiante e indecible⁴⁷ de su significación. El ser situado alude a la imposibilidad de fijación total de una posición, identidad o significación de los procesos sociales, con ello apunta a la posibilidad de transformación constante de las relaciones sociales con base en las condiciones históricas en las que se desarrolla.

El ser situado nos remite también, a la condición del conocimiento. Si los objetos materiales, los sociales y las instituciones adquieren determinada significación de acuerdo a los procesos históricos en los que se encuentran insertos, también el conocimiento que se genera sobre ellos es un saber contingente, es decir, marcado por una serie de condiciones de

⁴⁷ Imposible de fijación *a priori* o de asignación de una determinación unívoca. Derrida define a lo indecible como: “[...] la experiencia de lo que es extranjero, heterogéneo, con respecto al orden, a lo calculable y de la regla” (Derrida, 1997: 55).

emergencia y estructurado en marcos de legitimidad cambiantes y posibles de subvertir;⁴⁸ por ejemplo, el conocimiento acerca de lo educativo se estructuró alrededor de la institución escolar a partir de una serie de circunstancias históricas que permitieron la emergencia de ésta en las condiciones en que la conocemos, pero dado que ni la escuela ni lo educativo poseen una esencia que los haga ser lo que son, tenemos condiciones de posibilidad para intervenciones que pongan en tela de juicio la aparentemente natural equivalencia entre escuela-educación y para proponer otras significaciones que desde luego, no serán definitivas, sino que se encontrarán en constante cambio y revisión.

Retomando lo que hemos expuesto, tenemos que el conocimiento acerca del mundo material se construye históricamente; además, para la generación de conocimiento se ponen en juego no sólo rasgos racionales sino inconscientes o no racionales; con esto se cuestiona la idea de un sujeto centrado, racional y no cambiante, pues es limitada para dar cuenta de la complejidad y variedad de factores intervinientes en la construcción de los sujetos actuales, en condiciones sociales caracterizadas por el intercambio de información, la movilidad física de las personas a nivel global, la ampliación de la crisis de los sistemas educacionales formales en todo el mundo, la influencia de los cambios en la producción, distribución y consumo de bienes, la expansión del uso de instrumentos derivados de la revolución informática⁴⁹, entre otras.

El APD afirma también una posición ética y moral.⁵⁰ Sostener la construcción histórica contingente del ser situado y la imposibilidad de formulación de leyes universales que den cuenta de la complejidad de lo social que se presenta como un constructo de significaciones en constante

⁴⁸ Estas argumentaciones ponen en cuestión la pretensión del pensamiento ilustrado de formular un pensamiento único y universal, basado en la búsqueda de esencias de lo social que permitan encontrar leyes que anticipen el devenir histórico.

⁴⁹ Procesos que podemos llamar genéricamente globalización.

⁵⁰ Según Laclau lo ético se refiere al momento de la decisión, es decir, a la opción del sujeto de asumir o no una normatividad (moral) en distintos planos y hacerse cargo de la responsabilidad de la decisión (Cf. Laclau, 1993).

pugna; reconocer que no hay un punto que determine *a priori* lo bueno y lo malo (lo normativo o moral), nos lleva a enfrentarnos a la cuestión de decidir (ética) los espacios y las normas desde las cuales se desarrollará nuestra acción (educativa, académica, política) Es decir, aceptar la precariedad de nuestras opciones, así como la responsabilidad en la labor de convencimiento y argumentación necesarias para llevarla a cabo.

Si llevamos estas reflexiones al campo del movimiento social como un espacio educativo, veremos que las acciones y prácticas que implementan los sujetos a los que nos acercamos (sujetos populares) no poseen en sí mismos las circunstancias para llevar a cabo una práctica liberadora;⁵¹ la posibilidad de que se desarrolle un proceso de ese tipo, democrático o del signo que sea, depende de las prácticas sociales y de las estrategias que desarrolle el propio movimiento en relación con otros grupos con los que se compromete o se enfrenta en el juego político.

Tenemos entonces, que el APD asume posicionamientos políticos, ontológicos, epistemológicos y éticos que influyen en las formas en las que desarrolla su propuesta teórica. Nos detendremos ahora en algunas de las lógicas que emplea para el análisis de los procesos sociales.

Discurso.

Una categoría central en la perspectiva que retomamos es la de discurso. Discurso no debe ser entendido solamente como un acto de habla y escritura, sino como todo juego de significación social; la distinción lingüística o no lingüística de los procesos sociales no tiene aquí relevancia, pues todo acto social que es significado de alguna manera se encuentra integrado a cierta configuración discursiva en la cual juega su función en relación con los otros elementos con los que convive, es decir,

⁵¹ Posicionamiento que constantemente se encuentra implícito en trabajos de educadores populares.

tiene un carácter relacional. Además, según Buenfil: “[...] el carácter discursivo de los objetos (y procesos) no niega su existencia física, sino que es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución” (Buenfil, 1993: 3).

Como ya veíamos antes (plano óntico-ontológico), afirmar el carácter discursivo de todo objeto no niega su existencia física, sino que hace énfasis en el carácter significativo de la relación que estemos tratando; por ejemplo, al hablar del discurso zapatista no estamos pensando en el acto físico de un enunciador (Marcos), o en una pieza oratoria, sino en la multiplicidad de mecanismos performativos que se ponen en juego: enunciador, espacio y tiempo de la enunciación, las formas en que se elaboran estrategias de negociación, confrontación o negociación con otros actores, vestimenta, ritualidad, disposición de las personas, etcétera.

El discurso no debe entenderse tampoco como un conjunto de componentes con una significación propia, el discurso es diferencial en la medida en que cada uno de esos elementos adquiere significado de acuerdo al lugar que ocupa en un sistema de significación; por ejemplo, el significante democracia, no tiene en sí mismo una sola connotación definitiva, su significado⁵² se construye de acuerdo al marco discursivo del que hablemos (la antigua Grecia, el discurso zapatista, el discurso neoliberal). Esto implica que ningún significado es fijado permanentemente, sino que es inestable, condición que permite la disputa por la significación (juego político); en nuestro ejemplo de la democracia podemos observar en el campo de la política una fuerte disputa por la significación otorgada al significante. Esto no es gratuito, pues quién logra ocupar el terreno de significación define desde él las reglas del juego político, por lo menos de manera temporal hasta que una nueva significación se construya. Tenemos así que el discurso no se clausura

⁵² Según Saussure el signo, es una entidad doble compuesta por el significante (imagen acústica) y el significado (concepto ligado al significante) (Cf. Saussure, 1959).

definitivamente, sino que está siempre abierto a nuevas significaciones provenientes de los distintos actores en pugna.

La noción de discurso que se propone es condición para la construcción del lazo social, pues éste se configura dentro de marcos de significación en constante conflicto, es decir, los diversos sujetos enarbolan proyectos de lo social que están en competencia con otras propuestas significativas. La adhesión a uno u otro proyecto implica la lucha por la significación de los procesos y las formas de negociación de las diferencias, cuestiones por demás evidentes en la práctica de los movimientos sociales.

Entendido así, el discurso constituye a los sujetos en la medida en que éstos se encuentran inscritos en configuraciones discursivas que marcan las pautas valorativas, lo legítimo, pero también las situaciones que se consideran opresivas, ilegítimas y que llevan a la búsqueda de la modificación de la estructura social.

Lógica de la sobredeterminación.

El APD propone además la lógica de la sobredeterminación para pensar las formas en que se construyen y articulan las distintas relaciones sociales. El concepto es introducido en los estudios de la filosofía política marxista por Althusser quien la toma del psicoanálisis (Freud); según Laplanche y Pontalis se define como:

Hecho consistente en que una formación del inconsciente (síntoma, sueño, etcétera) remite a una pluralidad de factores determinantes. Esto puede entenderse en dos sentidos bastante distintos:

- a) la formación considerada es la resultante de varias causas, mientras que una sola no basta para explicarla;
- b) la formación remite a elementos inconscientes múltiples, que pueden organizarse en secuencia significativas diferentes, cada una de las cuales, a

cierto nivel de interpretación, posee su propia coherencia (Laplanche y Pontalis, 1987: 431-432).

La primera acepción es la que se retoma desde el APD pues permite poner en cuestión la intención de reducir las explicaciones sobre las prácticas sociales a una causa o esencia determinante en última instancia (determinación en última instancia por la economía, despliegue de leyes de la historia, entre otras). Laclau y Mouffe, explican que emplean el término para dar cuenta de:

[...] un tipo de fusión muy precisa que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos. El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo [...] el carácter simbólico –es decir, sobredeterminado– de las relaciones sociales implica, por tanto, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente (Laclau y Mouffe, 1987:110).

La lógica de la sobredeterminación nos permite acercarnos a un proceso social considerando que se encuentra marcado por una serie de condiciones, que a su vez, son resultado de una fusión de significaciones de distinta procedencia en una configuración específica. Implica pensar la causalidad como no exhaustiva, sino móvil y parcial, no fijada de manera necesaria y suficiente.

Debemos precisar que hablar de sobredeterminación no se limita a una multicausalidad, es decir, una serie de elementos diferenciados que confluyen para la aparición de cierto proceso; la sobredeterminación implica que: “[...] lejos de darse una totalización esencialista, o una separación no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad (Laclau y Mouffe, 1987:118), lo que remite al reconocimiento de la complejidad de las condiciones intervinientes en un proceso, así como la relación de éstos en configuraciones sociales más amplias.

En uno de los aspectos del caso que nos ocupa, podemos ver a los movimientos sociales como espacios sobredeterminados; por ejemplo, el EZLN se gesta a partir de una serie de componentes de distinto tipo (sociales, económicos, religiosos, culturales, políticos) que a su vez son resultado de procesos complejos, sin que podamos afirmar que uno u otro elemento sea determinante o suficiente para esa formación. Lo que observamos es una amplia variedad de factores intervinientes que a su vez se configuraron de maneras específicas y se “contaminaron” mutuamente de acuerdo con las condiciones locales, nacionales e incluso globales.

Tenemos entonces que lo social es una configuración discursiva que se conforma a partir de una multiplicidad de significaciones que se producen a través de procesos sobredeterminados en los que el conflicto por la significación es una constante. Pasamos ahora a exponer los mecanismos que permiten la articulación de distintos elementos en una práctica social.

Lógica hegemónica.

Para Laclau la hegemonía⁵³ es “[...] la lógica que gobierna toda intervención política” (Laclau, 1996: 84), a través de ella se ponen en juego los distintos proyectos políticos en pugna, se establecen alianzas y se delinearán fronteras para la acción política.

La lógica hegemónica es la operación por la cual una particularidad ocupa el lugar de un universal, es decir, una de las fuerzas logra representar a otras que se articulan alrededor de ella, en una posición que fija momentáneamente la significación del campo político a través de una práctica articuladora. Tal articulación consiste según Laclau y Mouffe:

⁵³ Laclau y Mouffe realizan una amplia genealogía del concepto de hegemonía (1987) Según los autores, la hegemonía es una relación donde se logra controlar el proceso significativo, pero no implica solamente la imposición de un marco de significación, también contempla la práctica de interpelación para el logro de la adhesión y el convencimiento.

[...] en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1987:130).

La construcción de puntos nodales en el campo de lo político permite delinear fronteras entre distintos proyectos y con ello, la interpelación a distintos grupos para adherirse a alguno de ellos. Los significantes nodales son aquellos significantes “vacíos” de significado, o que admiten significaciones tan diversas que múltiples agentes pueden retomarlos y proponerlos en distintos marcos discursivos (Cf. Laclau, 1996). Los significantes nodales *democracia, justicia, libertad*, utilizados por el EZLN, integran un conjunto significativo que estructura la acción política del movimiento al tiempo que permite la adhesión de otros sujetos y el señalamiento de los adversarios o enemigos a los que se enfrenta en la relación hegemónica.

Es importante mencionar que la integración de bloques políticos compuestos por distintos grupos, no implica eliminar la particularidad identitaria de cada uno, sino que las diferencias que se tienen con otros elementos del bloque, pasan a segundo plano para constituir una unidad. Si bien la identidad de cada uno de los grupos no es diluida, sí se presenta la transformación de esa identidad al articularse en la práctica hegemónica.

Por ejemplo, los grupos civiles⁵⁴ que se alían en distintas acciones al EZLN, mantienen su identidad como colectivos con intereses diversos, pero al proponerse una acción conjunta desde el EZLN (la lucha contra el fraude electoral), esos intereses pasan momentáneamente a segundo plano (no se eliminan) para poder estructurar el bloque político frente a los enemigos (PRI, sistema político, grupos oligárquicos) que impiden el logro del objetivo. En esta relación hegemónica, la identidad de los grupos que

⁵⁴ Los grupos de mujeres, los colectivos por la democracia, entre otros.

se integran resulta modificada en la medida en que se construyen nuevos referentes para las prácticas particulares y se proponen alianzas que estructuran campos políticos más vastos desarrollándose interpelaciones a distintos grupos sociales.

Otro ejemplo que podemos observar es el de las mujeres al interior del EZLN; si bien ellas formulan demandas específicas que derivan de la condición de género en la que se encuentran insertas, esas diferencias pasan a segundo plano –no se eliminan– en las acciones en las que el movimiento como bloque enfrenta a un enemigo o adversario común (el gobierno federal, los grupos paramilitares, entre otros).

Como se observa el APD es una propuesta que ha elaborado un sistema de inteligibilidad de lo social, donde las lógicas y los conceptos que pone en juego son relacionales, es decir, implican pensarlos de manera conjunta aún cuando su utilización sea particular. Dadas la complejidad y riqueza de la perspectiva no haremos una revisión exhaustiva de cada una de las herramientas específicas que propone, pero sí nos detendremos en las que empleamos para la construcción y abordaje de nuestro objeto de estudio así como en la propuesta de articulación con propuestas provenientes del feminismo y de los estudios culturales.

Así revisamos los conceptos de identificación e interpelación, recuperados del APD; ciudadanía que se abordan desde la perspectiva de la teoría feminista; y los conceptos de narración, ciudadanía y subalternidad que se apropian desde los estudios culturales y feministas; anotamos también la construcción y el uso que hacemos de las categorías intermedias para terminar señalando la articulación que se hace de estas herramientas para el abordaje de nuestro objeto.

Identificación.

Decíamos antes que entender al proceso educativo como una configuración discursiva en la que influyen los más variados y diversos componentes, que son relacionales entre sí; que además no tiene un lugar fijo y definido en institución o agentes privilegiados, nos lleva a centrar nuestra atención justamente en los sujetos que se forman, en el caso que nos ocupa, las mujeres participantes en el movimiento social EZLN.

Consideramos que el proceso de identificación y lo educativo se suponen mutuamente. Para poder registrar que ha ocurrido un proceso educativo tenemos que recurrir al reconocimiento de los cambios en los esquemas identificadorios, esto es, a la recuperación que hacen los sujetos de las interpelaciones que, surgidas desde distintos emisores, han sido “integradas” como referentes que guían su acción social. Desde el APD, el estudio del proceso identificadorio es de vital importancia pues la formación de las identidades sociales es el terreno del juego político y la arena de construcción de las configuraciones sociales.

El estudio de la constitución identitaria de los sujetos sociales ha sido abordado desde distintas miradas disciplinarias, principalmente la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología, los estudios culturales, entre otros (Bellucci y Rapisardi 2002; Chihu, 2002; Hall, 1984, 1994, 2000; Hall y Du Gay, 2003) La producción en torno al tema es muy abundante y se hace hincapié, según la disciplina, en distintos factores que confluyen en la formación de los sujetos.

Dentro de los debates en torno al tema de la identificación existe polémica por el empleo del término “identidad”. Varios autores (Barret, 2003; Belausteguigoitia, 2001; Hall, 2000; Laclau y Mouffe, 1987; Lamas, 2000, 2000^a, 2003; Žižek, 2001) afirman que el problema es que el término se ha cargado de una idea esencialista que se asocia fácilmente con una imagen acabada, como si la identidad fuera inmutable, una suerte de esencia que sólo se despliega a lo largo del tiempo, inmanente al sujeto.

Cuestionando fuertemente estos presupuestos, y apoyados en las críticas deconstruccionistas (Derrida) y en los aportes del psicoanálisis, desde el APD se enfatiza la idea de pensar en procesos de identificación, es decir, no en el despliegue de una esencia o en la conservación de rasgos identitarios inalterables, sino en la formación y el movimiento constante de los polos de identificación de acuerdo a: las experiencias del entorno en que se sitúa el sujeto; los códigos culturales, políticos, de género, sociales, etcétera, de que se dispone; las interpelaciones que desde distintos espacios se formulan, además de los deseos de los sujetos.

Aún con todas estas consideraciones, dice Hall: “La identidad es un concepto que funciona «bajo borramiento» [...] una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto” (Hall, 2000:14). Así, al hablar de identidad es necesario tener presentes estas consideraciones, pero dado el uso y extensión del término en las ciencias sociales, difícilmente podemos pensar los procesos de construcción de lo social sin referirnos a los procesos de conformación de sujetos que pasan necesariamente por procesos de identificación. Por ello, en este trabajo se prefiere el empleo de la categoría identificación, justamente para hacer énfasis en que es un proceso abierto –ello permite la posibilidad de que distintas interpelaciones “afecten” al sujeto–, múltiple –el proceso es sobredeterminado por distintos elementos de diversa procedencia–, precario– no estable, sujeto a la interrupción de elementos que desestabilicen el sistema y que hagan necesaria una nueva identificación.

Acercarnos de esta manera al estudio de los procesos educativos nos permite situar a los sujetos en tiempo y espacio (ser situado), es decir, en cambio constante, lo que admite la posibilidad de que acepten o rechacen los modelos identitarios que se le proponen integrando a su práctica cotidiana diversos recursos que les permiten tener una actuación e influencia distinta en los espacios en los que se encuentran.

Esta asunción de modelos identitarios no es de ninguna manera un proceso lineal: el sujeto tiene a su disposición una gran variedad de interpelaciones procedentes de distintos emisores que proponen una variedad de modelos, legítimos o no de acuerdo a la experiencia de los grupos sociales y al marco valoral vigente (ser mujer indígena, zapatista, madre, dirigente o paramilitar); éstos modelos influyen en la identificación múltiple de los sujetos de acuerdo a los foros en los que se desenvuelven; por ejemplo una mujer puede actuar⁵⁵ la identidad de dirigente en los espacios de organización pública del movimiento, pero no por ello deja de identificarse como madre en el espacio privado, como hija en los modelos comunitarios, etcétera. La centralidad de uno u otro polo de identidad que organiza (articula) a los otros de manera temporal, depende de las condiciones en las que se desarrollan los procesos sociales y de las significaciones que se atribuyen a cada uno de los polos identitarios.

El cuestionamiento acerca de la articulación de los polos de identitarios nos lleva también a preguntarnos sobre el mecanismo que desata la búsqueda de los mismos, es decir ¿por qué los sujetos buscan constantemente modelos identificatorios en los cuales reconocerse?

El mecanismo mediante el cual se opta por uno u otro modelo puede ser analizado desde las contribuciones del psicoanálisis,⁵⁶ especialmente las elaboradas por Slavoj Žižek (2001) quien, siguiendo la línea de estudio desarrollada por Lacan, se acerca al análisis del proceso identificatorio aportando herramientas que permiten pensarlo de manera más minuciosa.

Žižek afirma que el proceso de identificación es “disparado” por la necesidad de “llenar la falta” estructural. Ésta se refiere al deseo del sujeto, siempre inalcanzable, de retornar a la etapa de completa integración con el otro (la imagen de la madre). El sujeto buscará lo que

⁵⁵ Actuación no en la acepción ficcional, sino en el sentido de acción social.

⁵⁶ Empleamos aquí algunas de las aportaciones del psicoanálisis para una analítica de lo social, no hacemos un uso clínico.

pueda “llenar” esa falta a partir de múltiples recursos, forjará identificaciones con aquello que considera que puede satisfacer su deseo; tarea imposible pues el deseo no tiene un objeto definido, pero es condición de posibilidad para la elaboración constante de identificaciones.

Así, la identificación se presenta siempre en relación con el otro, es decir, el punto de partida es el orden social y simbólico y los modelos que desde ahí se ofrecen; para que el sujeto se adhiera a alguna interpelación es necesaria la referencia a alguna característica que se considera pueda llenar la falta: la participación en una tarea heroica, la formación de un modelo de vida considerado valioso, etcétera, pero esto no quiere decir que se identificará sólo con aquellos modelos que considere valorativamente “buenos” o deseables, sino que también puede asumir rasgos “indeseables”. Según Žižek, la identificación se verifica en dos planos: por un lado la identificación imaginaria (yo ideal), y por otro, la identificación simbólica (ideal del yo), y las define así:

La identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa “lo que nos gustaría ser”, y la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor (Žižek, 2001:147).

Encontramos entonces que la identificación del sujeto no se logra solamente con modelos “buenos” o “malos”, sino que la definición de los aspectos que se interiorizarán de la interpelación que se proponga depende por un lado, de la imagen que el sujeto ha reconocido como aquella que le gustaría ser: buena mujer, militante abnegada, protectora de los pobres, etcétera; pero por otro lado, se juega también la representación del lugar desde donde quisiera ser mirada, que el otro la reconozca deseable por determinadas características: como una heroína, como objeto sexual.

El sujeto se identifica con alguna interpelación de manera retroactiva, es decir, se “engancha” a la cadena del significante (interpelación) y una

vez “fijado” el sentido (función del gran Otro), lo significa retroactivamente. Es por este efecto de retroversión que la identificación es vivida por el sujeto como algo pleno, que siempre ha estado ahí y que responde a sus deseos, es decir, como una imagen alcanzada, oculta por un tiempo, pero que por fin se devela en el tiempo.

La identificación es un proceso constante que se detiene temporalmente en momentos de fijación parcial; el sujeto asume estos momentos como “la normalidad” de las cosas; en casos de desestabilización del sistema (dislocación) es necesaria una configuración que reestructure esa “normalidad” y que dé al sujeto una idea de estabilidad y “naturalidad”.

Desde la mirada educativa que estamos planteando, nos interesan justamente los procesos a través de los cuales los sujetos se constituyen como tales, las formas en que llegan a reconocerse dentro de una configuración significativa y no en otra, las apropiaciones que reportan como “enganches” para la modificación de sus prácticas cotidianas, especialmente las referidas a la actuación en el espacio público. Entendemos al sujeto inmerso en procesos en los cuales se apropia de habilidades, saberes, actitudes, distintos a los que sostenía antes de la interpelación, en procesos constantes de identificación. El acto educativo no acontece necesariamente en momentos de dislocación fuerte del sistema, (aunque estos momentos aumentan la posibilidad de incorporación de nuevos momentos identitarios). Podemos observar que los sujetos adoptan a lo largo de su hacer cotidiano conocimientos y habilidades que los llevan a modificar su práctica diaria, por ejemplo, en el caso de los manuales y grupos de autoayuda, en los programas de atención a la salud, en su participación en espacios comunitarios, entre otros.

En momentos de dislocación del sistema, los sujetos requieren de una reestructuración de sus modelos normativos, de constitución de alianzas

como otros que viven también momentos de dislocación (en nuestro caso, el movimiento social). Así, los sujetos incorporan elementos disponibles que les permiten la modificación de ciertos polos de su identidad que están siendo puestos en jaque.

Todo ello implica entonces una presencia muy fuerte del registro de lo político en la constitución identitaria y por ende en los procesos educativos. Este registro se juega en las pugnas hegemónicas por lograr la adhesión a ciertos modelos identificatorios puestos en juego, por ello, para observar los distintos momentos de formación de sujetos (que se identificarán con unos modelos y con otros no, que formarán alianzas de un tipo determinado y que incorporarán mecanismos distintos para su práctica pública) es necesario analizar los factores de inclusión/exclusión, pero además de decisión, que se verifican en la práctica social analizada.

Tenemos entonces que el proceso identificatorio se nutre de distintos componentes disponibles en el entorno en que se desarrollan los sujetos, los cuales incorporan rasgos identitarios procedentes de las interpelaciones del entorno social amplio en el que viven, estos elementos recuperados se condensan en momentos (actos) educativos.⁵⁷ Así podemos decir que la participación de los sujetos en un movimiento social no es causa suficiente para explicar las transformaciones identitarias; en éstas intervienen además, las experiencias en otros espacios (el escolar, familiar, comunitarios) además de mecanismos no racionales (deseos, ideales de plenitud, reconocimiento social, entre otros). Los sujetos pueden encontrar en su participación en el movimiento social un “amarre” de las distintas interpelaciones, pero esa participación no es “la causa” que explica de

⁵⁷ Empleamos la distinción elementos y momentos de Laclau. Los elementos se refieren a las diferencias no articuladas al interior de un discurso y momentos a las posiciones diferenciales articuladas al interior de un discurso. En nuestra investigación nos referimos a los elementos como aquellos significantes-significados que se encuentran disponibles en una amplia constelación discursiva y momentos educativos a la operación de inclusión y “enganche” de distintos elementos en una configuración discursiva particular, que marca la aparición de una nueva constitución del sujeto (Cf. Laclau y Mouffe, 1987:105 ss.).

manera suficiente los componentes existentes en el proceso educativo, dicho de otro modo, la mera participación no es condición suficiente para la existencia de un acto educativo.

En el caso que nos ocupa, los deseos, expectativas y formas de reconocimiento que ofrecen los movimientos sociales, pueden ser vistos como modelos de identificación en los que los sujetos se reconocen y por los que potencialmente se adhieren a ellos, transformando con esta participación uno o varios polos de su identidad. Es decir, tenemos procesos de identificación que conducen a actos educativos en la medida en que el proceso identificatorio arraigue posiciones de sujeto.

Interpelación.

Uno de los conceptos que hemos recuperado para analizar el movimiento social como espacio educativo es el de interpelación, pues nos es útil para analizar los distintos elementos y momentos que los sujetos apropian de distintos emisores de interpelaciones para su constitución como tales.

Esta categoría es presentada por Althusser (2003)⁵⁸ como una operación o función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos, es decir que en este proceso el sujeto es articulado, constituido y obligado a reconocerse en una identidad determinada.⁵⁹

Althusser no abunda en las condiciones específicas en las que el sujeto decide aceptar o no la interpelación, tampoco en las formas en que ésta es resignificada y apropiada de manera particular por distintos sujetos; esa tarea será abordada por diversos teóricos que confluyen en la

⁵⁸ Versión publicada originalmente en 1967, usamos aquí la versión compilada por Žižek, 2003.

⁵⁹ Es necesario precisar que, si bien reconocemos los desarrollos de Althusser en lo referente a la interpelación y la ideología, nos deslindamos de la posición de “determinación en última instancia por la economía” que él sostiene, así como de la ideología como falsa conciencia. Empleamos el término interpelación sólo en el sentido del llamado al individuo a constituirse como sujeto en medio de una serie de opciones (conscientes o no conscientes) materializadas en un sin fin de prácticas sociales.

búsqueda de las formas en que los sujetos logran constituirse en lo social, y que se interesan por la producción de la interpelación desde distintos emisores, (Laclau, 2005) el rol de lo no racionalizado en la elección de los elementos interpelatorios, (Žižek, 2001), las causas de que la interpelación sea aceptada o rechazada (Pecheux, 2003), las formas en que la interpelación es subjetivada en la diferencia sexual (Butler, 2000), entre otros temas.

Para fines de nuestro trabajo interesado por la mirada educativa, (supra, capítulo 1), retomamos la definición de Buenfil que considera a la interpelación como un elemento precursor del acto educativo:

Es la operación discursiva [...] mediante la cual se *propone un modelo de identificación* a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso. Puede ser analizada como una propuesta vertida en distintas modalidades discursivas [...] y como unidad significativa de mayor o menor complejidad (Buenfil, 1994: 20-21) (Cursivas de la autora).

La interpelación se presenta como una serie de prácticas que operan en distintos discursos, inmersos en multiplicidad de relaciones sociales que tienen como objetivo la adhesión del sujeto, pero ¿cómo se reconocen los sujetos en los discursos interpelatorios? ¿Es suficiente la invitación para que el sujeto se enganche en determinadas prácticas? ¿Qué factores favorecen la adhesión?

La interpelación como proceso de invitación a reconocerse en un discurso y ser parte de él, involucra una serie de fases:

a) la relacionada con la producción de los discursos desde el emisor, en nuestro estudio desde un movimiento social; esta producción “coherente” de un discurso interpelatorio está sobredeterminada por una serie de factores que confluyen en su producción;

b) la que se refiere a la incorporación o rechazo de esa interpelación por parte de los sujetos que se encuentran expuestos a su vez a diversas interpelaciones;

c) la resignificación y puesta en acto de la nueva configuración identitaria, así como la producción de interpelaciones propias.

Para mirar el movimiento social como espacio educativo, en este trabajo consideramos las interpelaciones que éste produce, desde dónde construye sus prácticas, qué recursos pone en juego y a quiénes les interesa convocar. Pero esa elaboración no es suficiente para impactar a los diversos sujetos que se encuentran expuestos a una permanente emisión de interpelaciones de distintos agencias y espacios sociales (ser, buen padre de familia, un buen hijo, un buen ciudadano, etcétera). La incorporación implica el reconocimiento del sujeto en algún(os) elemento(s) en los que se ve representado y que tejen en el *point de capiton* (punto nodal) que acolchará la nueva identidad del sujeto, según Žižek:

[...] el point de capiton es el punto a través del cual es sujeto es “cosido” al significante, y al mismo tiempo, el punto que interpela al individuo a transformarse en sujeto dirigiéndole el llamado de un cierto significante amo [...] en una palabra, es el punto de subjetivización de la cadena del significante (Žižek, 2001:142-143).

Esta recuperación nos permite poner atención en las distintas apropiaciones que hacen los sujetos, el uso que damos a esta aportación se refiere a la ubicación los distintos elementos de la interpelación integrados en el momento educativo al que se refieren los sujetos en sus enunciaciones particulares. Los elementos puestos en juego mediante la interpelación tienen un papel importante en el logro de la adhesión al movimiento social; cumplen su cometido cuando hacen alusión a las condiciones en las que viven los sujetos, proponen estrategias de resolución a las demandas de los mismos y articulan una serie ideales de

plenitud que ofrecen motivaciones por las cuales es legítimo emprender acciones diversas.

Tal proceso no puede ser racionalizado de manera plena por los sujetos emisores o receptores de la interpelación, además, ningún discurso de interpelación puede abarcar de manera plena un espacio social como para dar cuenta de todas las condiciones factibles de ser retomadas por los sujetos para adherirse a su causa; de la misma manera, los sujetos interpelados no aceptan tal invitación como un conjunto, sino que se inclinan por distintos elementos que parecen “llenar” la falta (no racional). En el proceso educativo la interpelación juega un papel relevante pues éste es detonado por el enganche de la falta constitutiva y una interpelación que llega al sujeto situado, que al aceptarla o rechazarla modifica su identidad. Al integrar algún contenido de ese discurso interpelatorio y modificar su identidad en distintos polos podemos observar que se ha verificado un proceso educativo.

ENRIQUECER LA MIRADA: FEMINISMO Y ESTUDIOS CULTURALES.

Decíamos antes que empleamos el APD como marco general de intelección para abordar nuestro objeto de estudio; al ser una perspectiva que se interesa por la búsqueda constante de insumos para el estudio de lo social y que reconoce las limitantes de toda propuesta analítica, da la oportunidad para incorporar herramientas analíticas procedentes de distintas fuentes, de acuerdo a la necesidades que se presenten en la investigación.⁶⁰ Esta recuperación demanda de una vigilancia epistemológica que la haga congruente con las lógicas que se ponen en juego. Así, en este trabajo decidimos incorporar aportaciones de la teoría feminista y de los estudios culturales, pues nos permiten acercarnos de

⁶⁰ Para referirnos a esta incorporación de distintos elementos para la investigación se emplea la metáfora “caja de herramientas”, que se refiere a la posibilidad de disponer de una serie de recursos analíticos para emplearlos en el estudio de los procesos sociales a los que nos acercamos.

manera más detallada a distintos campos problemáticos que encontramos a lo largo del proceso de indagación.

Los estudios feministas.

Las aportaciones de los estudios feministas colocan en tela de juicio muchos de los conceptos, prácticas y formas de pensar lo social, no sólo en México, sino a nivel internacional. Una de las preocupaciones teóricas centrales es la referida a la cuestión de las identidades de los sujetos políticos; frente a las afirmaciones de que es posible encontrar en lo social sujetos que despliegan a lo largo del proceso histórico esencias definidas *a priori*, distintos estudios feministas⁶¹ se ocupan de investigar cómo los distintos roles y significaciones respecto al papel de la mujer en lo social, son construcciones históricas, no naturales, que se conformaron a partir de distintos juegos de poder. Así, como afirma Griselda Gutiérrez:

[...] indudablemente, los movimientos feministas han contribuido a poner en entredicho la idea de que los sujetos políticos sean las clases (o exclusivamente éstas); que su status sea, en términos esencialistas, el de identidades fijas, predeterminadas, que se afirman al margen de la lucha política, por el sólo lugar que se ocupa en las relaciones sociales de producción (Gutiérrez, 2002a: 67).

Estos posicionamientos no esencialistas permiten el reconocimiento de las variadas formas en las que las mujeres asumen y/o cuestionan las formas naturalizadas del “ser femenino”, las relaciones de poder que se ponen en marcha en las distintas relaciones sociales y, algo muy importante para nosotros, los procesos en que los sujetos se constituyen

⁶¹ Aunque aquí hay que decir que sólo un sector del movimiento feminista se inclina por este cuestionamiento. Existe otro sector de los estudios feministas que pugnan por el reconocimiento de lo “específicamente femenino”, de “la esencia de ser mujer”, como punto de partida para la problematización para subversión de las relaciones de opresión hacia las mujeres. Al respecto ver: (Hierro, 1985).

en los diversos espacios sociales, precisamente como respuesta a situaciones que significan como ilegítimas.

Además, distintas estudiosas feministas (Anzaldúa, 1987; Haraway, 1991; Sandoval, 1995) han elaborado intervenciones para mostrar que el conocimiento científico, que desde una visión ilustrada, se pretende como universal, objetivo, se produce de manera situada, es decir, se encuentran cruzados por distintas posiciones desde las cuales se produce. Según Haraway la intervención teórica debe abogar: “[...] a favor de políticas y epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional.” (Haraway, 1991:335).⁶²

Otro de los campos que los estudios feministas han abordado y que resultan de interés para nuestro estudio, es el referido a la participación de las mujeres en todo el entramado social, y con ello el cuestionamiento del concepto mismo de ciudadanía y las prácticas ciudadanas. En efecto, los estudios feministas han puesto en cuestión de manera constante todos aquellos campos en los que relaciones asimétricas de poder producen situaciones de exclusión y/o opresión. Además, si se quiere llegar a condiciones sociales menos desiguales en todo el tejido social, el análisis pasa por los mecanismos a través de los cuales distintos sujetos son excluidos, pero también por las formas en que éstos se apropian de los espacios de participación social a su disposición, llevando a cabo estrategias de intervención en distintos ámbitos y con ello, reinterpretando la significación de la acción ciudadana.

⁶² Es necesario anotar que Haraway alude a un conocimiento racional no en el sentido del racionalismo clásico, sino definido como un conocimiento que se sitúa en condiciones socio-históricas precisas desde las cuales se produce y en las que aspira a ser reconocido como un saber legítimo en la medida en que proporciona herramientas de intelección para pensar la práctica de los agentes sociales (Cf. Haraway, 1991).

Los estudios feministas han puesto en cuestión muchos de los paradigmas dentro de las ciencias sociales (sujeto político, identidad de los agentes sociales, relaciones entre los sexos, ciudadanía, relaciones de poder, representación, pares oposicionales, entre otros.) y con ello, han contribuido al desarrollo de miradas novedosas no sólo en los estudios sobre mujeres, sino en todos los ámbitos de lo social (Cf. Barret y Phillips, 2002).

Nos referimos aquí a los *estudios feministas* o de género como aquellos que abordan múltiples problemas, de acuerdo con un enfoque que hace énfasis en los procesos, problemáticas y consecuencias de la posición de subalternidad que ocupan las mujeres en distintos ambientes sociales. Reconociendo que la asignación de roles a los sexos es una construcción histórica, buscan transformar las relaciones entre ellos, democratizando todos los espacios de interrelación social. Su campo de reflexión, desde lo académico y lo político, se enfoca a las distintas problemáticas de las mujeres, sus relaciones en sociedades históricamente diferenciadas, sus derechos políticos, económicos, reproductivos y sociales.

La relación entre la teoría feminista y la práctica del movimiento feminista, no siempre es tersa, ni corre de manera paralela; sin embargo, sí podemos encontrar referencias de uno a otro ámbito, por ejemplo, propuestas de participación desde la teoría y cuestionamientos desde la práctica.⁶³ Todo ello nutre la práctica social de las mujeres. No podemos decir que el movimiento feminista en México sea uniforme, o que presente un frente único de reivindicaciones; si bien en determinados temas se logran consensos, (como el derecho a la expresión de la ciudadanía en todos los espacios públicos posibles, la no violencia hacia las mujeres,

⁶³ Los encuentros entre los grupos de mujeres ocupadas de los estudios académicos de género y los grupos dedicados a la acción comunitaria participativa en distintos foros de mujeres, no han sido siempre tersos, sin embargo, podemos notar una influencia de unos sobre otros, sobre todo cuando se trata de acciones conjuntas en determinados temas, por ejemplo, en las luchas a favor de la despenalización del aborto, contra la violencia hacia la mujer, o por la apertura de espacios de participación.

participación y representación en los espacios políticos, en otros), existen posiciones francamente encontradas (como en el tema de la maternidad, del aborto y de los derechos reproductivos).

Aún con esas diferencias, podemos decir que el feminismo se enfoca de manera particular a las formas en que se realizan distintas formas de dominación, exclusión, pautas de conducta, etc., que se refieren a la vida de las mujeres tal y como se ha presentado en distintas etapas sociales, entre otras: hombre-mujer, padre-hija, esposo-esposa, hijo-madre, patrón-empleada.

Aún cuando lo que se conoce como feminismo presenta una gran variedad de posiciones en torno a los mismos problemas, podemos encontrar *significantes nodales* que articulan la práctica del feminismo, no sólo en México, sino en el mundo. Algunos de ellos son: la participación política, es decir, la búsqueda constante de incluir a mujeres en espacios de decisión política, como pueden ser, los parlamentos, las dirigencias de partidos y organizaciones políticas; otro de los puntos nodales que articulan, es el de la eliminación de toda forma de violencia hacia la mujer, sea física, sexual o psicológica.

Así, para este trabajo nos apropiamos de algunos de los campos problemáticos que desde el feminismo se realizan, a continuación enumeramos brevemente algunos de ellos:

a) El cuestionamiento que desde los estudios feministas se hace a las distintas vertientes de interpretación sobre la ciudadanía (Jelin, 1987, 1994; Lamas, 1992, 2000, 2000a; Mouffe, 1999, 2001, 2001a), y que les permiten generar propuestas de intervención, no sólo en los ámbitos formales de la participación política sino en distintas esferas de lo social, como son: la familia, la comunidad, lo educativo, distintos movimientos sociales y organizaciones civiles, entre otros.

b) La insistencia en la desnaturalización de las relaciones opresivas entre géneros, lo que proporciona los marcos para la acción ciudadana de las mujeres y propuestas para su inclusión en los distintos ámbitos de lo público.

c) El reconocimiento y legitimación desde sus marcos de interés a las voces de los sujetos subalternos en distintas esferas. Esto es, el reconocimiento de las distintas exclusiones que viven los sujetos aún en aquellos grupos que asumen entre sus reivindicaciones la igualdad de condiciones de género.

Los estudios culturales.

Con el nombre de estudios culturales se agrupan una serie de indagaciones que colocan en el centro de su atención la cuestión sobre las diversas formaciones culturales en distintos ámbitos: el consumo y la producción de bienes culturales en el marco de la llamada globalización (García-Canclini, 1990; Martín-Barbero, 2003); la producción literaria y las representaciones de las culturas subalternas y/o minoritarias en el marco de las formaciones nacionales (Ramos, 2002; Richard, 1994, 2002; Sarlo, 1994, 2003, 2005); la formación de identidades culturales y los múltiples puntos de roce entre la clase, la raza, el género (Belausteguigoitia, 2001; Hall, 1984, 1994, 2000; Hall y Du Gay, 2003); el espacio latinoamericano y las múltiples formas de producción de saberes locales (Castro-Gómez y Mendieta, 1998; Mato, 1995, 2002, 2005; Mignolo, 2001, 2002, 2003; Moraña, 2000), el papel de los intelectuales en la legitimación u ocultamiento de los saberes (Said, 1994), entre otros.

Según Hall (1994) lo estudios culturales emergen como campo de conocimiento con una problemática diferenciada de otras disciplinas, a

mediados de los años 50s.⁶⁴ Impulsados en un inicio desde el *Center of contemporary cultural studies* de la Universidad de Birmingham, Inglaterra, su interés principal se enfocará al papel de la cultura (producción de sentido) y su relación con la economía,⁶⁵ así como el impacto de éstos ámbitos en las relaciones sociales.

A lo largo de los años 80s y 90s, se experimenta una expansión de las investigaciones de los estudios de la escuela de Birmingham hacia Estados Unidos y diversos países de Asia y América Latina, lográndose una serie de apropiaciones muy diversas que se recrearán en distintos ámbitos: la industria cultural, el análisis de los medios de comunicación masiva, los problemas de género, el análisis literario, político, económico, entre otros.

La recuperación que se hace de los estudios culturales en América Latina es muy diversa, pero existen fuertes críticas a las apropiaciones estadounidenses que dejan de lado en sus indagaciones el papel de los intelectuales, el conflicto intrínseco en toda relación social y la insistencia en la centralidad de lo político, y con ello, del antagonismo en el análisis de los procesos sociales. Los intelectuales adheridos a este campo de estudios en la región latinoamericana⁶⁶ han recuperado muchos de los intereses de los estudios culturales, pero marcándolos con un fuerte interés por la agencia de los sujetos sociales emergentes en el continente, particularmente por aquellos que viven alguna situación de subalternidad.⁶⁷ Así podemos decir que los adherentes a la llamada escuela de estudios culturales en la región latinoamericana comparten:

⁶⁴ Hall sostiene que las obras: *Uses of Literacy* de Richard Hoggart; *Culture and Society 1780-1950* de Raymond Williams y *The making of the english working class* de Edward Thompson, son fundacionales para la construcción del campo de lo que sería posteriormente la escuela de los estudios culturales.

⁶⁵ Aquí se critica el esencialismo económico de ciertas corrientes del marxismo.

⁶⁶ Hablamos de una región básicamente simbólica, pues mucha de la producción de este campo se elabora en universidades estadounidenses.

⁶⁷ En algunos círculos académicos mexicanos hay resistencia a recuperar los aportes de los estudios culturales bajo el argumento de que los abordajes de los objetos de estudio que construyen no se enmarcan en fronteras disciplinares “duras”.

[...] su deseo de reventar los márgenes metodológicos de adquisición del conocimiento impuestos por la academia [...] y la búsqueda epistemológica, marcada por su afán de relocalizar los conceptos y signos culturales existentes en la diversidad simultánea de lo social latinoamericano (Guerra, 2005: s/p).

Nosotros recuperamos de esta escuela de pensamiento, el reconocimiento de las historia locales, los saberes marginales y las micropolíticas como espacios de producción de sentidos que influyen en la transformación de las relaciones sociales, particularmente, en el campo de la ciudadanía: la problematización de las condiciones de poder en las que se produce el conocimiento y la recuperación de las voces subalternas para la indagación acerca de los saberes populares; la preocupación por las distintas formas de actuación de los grupos populares en la construcción de sus demandas.

En la producción teórica feminista y de estudios culturales el concepto de ciudadanía se presenta de manera reiterada; la teoría feminista lo aborda desde la marca identitaria de género y los estudios culturales desde la perspectiva de los grupos subalternos. Se comparte, pues, la preocupación por acercarse a las distintas formas emergentes de acción social de los sujetos.

De estas escuelas retomamos también el uso de la narración como herramienta para la recuperación de los elementos que los sujetos enuncian como parte importante de sus procesos de vida, ya sea en un sentido educativo no escolarizado o desde el campo de lo político. Al emplear para nuestra investigación el análisis de testimonios, requerimos problematizar los distintos componentes que se juegan en la narración de los procesos vividos por los sujetos, en especial aquellos que remiten a las formas en las que se incorporan las interpelaciones a los que están expuestos.

La voz en la narración.

La recuperación de la voz de los sujetos a través de las narrativas que elaboran desde sus referentes y prácticas concretas, nos ayuda a rastrear los elementos a partir de los cuales construyen su identidad, elaboran marcos de accionar público y ponen en marcha distintas estrategias de *estar siendo*⁶⁸ en distintos espacios sociales.

La voz⁶⁹ (Scott, 2000; Spivak, 1998) es mencionada como un constructo que apoya el análisis de los procesos a través de los cuales se excluye a distintos grupos de los espacios de decisión de la cuestión pública. Aclaramos que en la bibliografía consultada no encontramos un desarrollo conceptual sobre la voz; cuando se habla de ésta, se la refiere a la exclusión de ciertos espacios de sujetos en condición de subalternidad y en las posibilidades que tienen esos grupos excluidos de generar estrategias para “hacer oír su voz” en los lugares que les interesa incidir, cosa nada fácil pues representan una amenaza para la configuración social de la cual han sido marginados.

Reiteramos que en la bibliografía analizada no encontramos un desarrollo de voz como categoría analítica, pero nos parece que sí se bosquejan algunas de las potencialidades de uso en el análisis de las prácticas sociales, por ello, en este trabajo retomamos la voz y la ligamos a demanda (voz-demanda), en una construcción de categoría intermedia que nos facilitará el análisis de los factores intervinientes en los procesos educativos de las mujeres zapatistas, el desarrollo y los usos específicos se mostrarán en el siguiente apartado.

⁶⁸ Recupero la noción “estar siendo” del trabajo de Alexis López (2003), en donde alude a la discusión óntico-ontológica del Dasein. El estar siendo es el ser situado.

⁶⁹ La voz ha sido estudiada en el psicoanálisis (Freud y Lacan) en donde se emplea para dar cuenta de la constitución del deseo. La voz es el soporte a través del cual llega el deseo del Otro hacia el sujeto; por medio de la voz, la palabra del Otro se hace imperativa. También es soporte del significante. Según Lacan “el estatuto de la voz está todavía por determinarse porque aunque sepamos que los fenómenos de voz van acompañados de movimientos laríngeos y musculares alrededor del aparato fónico, esto no agota el tema” (Citado en Aguilar, 2004: s/p).

Dos aclaraciones son aquí pertinentes: el hablar de la voz de los sujetos en un acto de enunciación no remite a una individualidad; en la voz de un individuo podemos reconocer las huellas de múltiples voces que lo han formado (Bajtín, 1989), (la escuela, la familia, la iglesia, las alocuciones oficialistas, entre otros), es decir, tomamos la voz como el “concentrado” de distintas experiencias colectivas, emitidas en distintos espacios sociales en el que se da cuenta de la multiplicidad de planos inscritos en la formación identitaria de los sujetos.⁷⁰ Entonces, el estudio de la voz, se nos ofrece como una herramienta que nos permite la identificación de los elementos que los sujetos se han apropiado, resignificado y puesto en marcha en la búsqueda de inclusión en el espacio público donde sus problemáticas pueden ser exhibidas, escuchadas, problematizadas, y eventualmente “resueltas”.

Al lado del concepto de voz, recuperamos la noción de *estar siendo*, como un emplazamiento dinámico para observar los procesos identitarios de los sujetos y que son referidos en la narración. Partimos de la idea de que las identidades sociales son múltiples, flexibles, es decir, que tienen lugar a lo largo de la vida de los sujetos, abrevando de distintos espacios para conformarse. La noción de *estar siendo* nos es útil para señalar el gran dinamismo y flexibilidad del proceso identificatorio a la vez que remarca la idea del ser situado.

En el movimiento social vamos a encontrar la posibilidad de visibilizar éstas estrategias, que vale la pena recordar, no son totalmente conscientes, sino que involucran una serie de mecanismos en los que confluyen los deseos, las expectativas, las opciones disponibles y los discursos que se ofrecen como buenos, esto no niega la importancia de la actuación de los sujetos, lo que sugerimos es que las decisiones de participación pública, al igual que las decisiones que se toman en muy

⁷⁰ Los distintos espacios que confluyen en la voz de los sujetos han sido trabajados también por Ruiz (2003, 2005) con la categoría de archipiélago educativo.

diversos ámbitos, se encuentran cruzadas por lo emotivo y por cierta racionalidad disponible en el contexto de producción significativa.

La voz se vehiculiza en la narración que no debe entenderse como un relato ficcional sino como la enunciación de una trama o red de relaciones significantes en las que están insertos los sujetos y que reconocen como elementos constituyentes de su identidad.

El análisis de la narración nos permite identificar los distintos factores que el sujeto considera significativos para su constitución, las procedencias de las interpelaciones a las que está expuesto y las formas en que ha resignificado las mismas para conformar su *estar siendo*.

Debemos aclarar que el uso que proponemos de los conceptos voz y narración, nos permite visualizarlos como dos emplazamientos para acercarnos al proceso de formación identitaria: por un lado, la voz se refiere a las demandas, problemas o reivindicaciones que el sujeto enuncia como importantes para llevarlas al espacio público, por otro lado, la narración se refiere a aquellos componentes del entorno inmediato⁷¹ que el sujeto enuncia como constituyentes de su identidad.

Como observamos, voz y narración se ponen en juego de manera paralela para aproximarnos a los procesos por los cuales se enuncian demandas y reivindicaciones (voz), pero además a los referentes desde los cuales se significan esas demandas como tales (narración). Volveremos a este punto cuando expongamos la categoría intermedia voz-demanda.

Gramática comunitaria.

⁷¹ El entorno inmediato no se refiere necesariamente a la proximidad física de los sujetos enunciadore de la interpelación, sino a la posibilidad de acceso a ellas.

Gramática es un término que en lingüística designa las reglas a seguir para el uso correcto de una lengua.⁷² Estas reglas señalan entonces los mecanismos que deben de regir para una adecuada utilización de los distintos componentes lingüísticos, es decir, integran un marco normativo el cual debe ser empleado en aras de la conservación de cierta unidad referencial compartida.

Chantal Mouffe (1998, 1999, 2001, 2001a), en el marco del estudio de las identidades sociales, retoma de Wittgenstein la idea de un sistema de mecanismos o reglas que otorgan un marco de referencia común y que aplicado en el estudio de los grupos sociales, se denomina gramática comunitaria. Mouffe emplea el concepto para dar cuenta del conjunto de reglas (formales o no formales), que rigen las interrelaciones de los sujetos; los pactos implícitos y explícitos de cooperación entre los miembros del grupo; los roles de género que se siguen en él, las marcas de pertenencia y los mecanismos de inclusión y/o exclusión de él, los mecanismos de control del conflicto, entre otros. Siendo así, la gramática comunitaria puede ser observada en varios niveles: el nacional donde se observan las distintas leyes, reglamentos y normas de convivencia mínimas que rigen la vida de los sujetos; el local donde permite la observación de los referentes específicos que, sin estar divorciados de lo nacional e incluso estableciendo con aquellas relaciones de confrontación y/o negociación, conforman los pactos identitarios comunes al grupo.⁷³

Para los fines de nuestro estudio, este concepto es de gran utilidad pues nos permite enfocar la mirada en las reglas, roles, modos de relación

⁷² Según el Diccionario de la Lengua Española, gramática deriva del griego *grammatik*, a través del latín *grammatica*; posee varias acepciones, entre ellas: arte de hablar y escribir correctamente una lengua; ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones. De manera general se define como aquella que define los usos correctos de una lengua mediante preceptos.

⁷³ No nos detenemos aquí en el nivel “global”, sólo diremos que distintos autores han propuesto el concepto de “glocal” para dar cuenta no sólo de las relaciones que se establecen entre los movimientos “globales” (como el Foro Social Mundial, Vía Campesina, entre otros) y los locales, sino también las distintas formas en que se comparten los códigos de acción en ellos. Cf (Beck, 1998; Robertson, 1995).

y espacios en que están insertas las mujeres zapatistas, y que de manera reiterada en los grupos indígenas se han denominado “usos y costumbres”, pero además, nos ofrece la posibilidad de indagar acerca de las formas en que estas mujeres están modificando tales gramáticas. Consideramos que la inclusión de las mujeres en distintos espacios de la organización de las comunidades, modifica la gramática comunitaria pues tradicionalmente no podían acceder a ellos, pero también, al acceder reivindican el cambio de las reglas, referentes y prácticas de esa gramática que les afectan.

Así, gramática comunitaria es un concepto central en este trabajo pues nos permite el ordenamiento de uno de los nodos de interpelación, el comunitario; y la conformación analítica de la voz-demanda que se genera desde esa gramática.

Ciudadanía.

Otro de los ejes que es necesario abordar para la elaboración de este trabajo es el referido a la cuestión de la ciudadanía. He decidido incluir en el estudio de los procesos educativos que ocurren en los movimientos sociales el tema de la ciudadanía atendiendo a las siguientes consideraciones: mi interés central en la revisión de los testimonios de las mujeres zapatistas es ubicar las formas en que recuperan de su participación en ellos, pautas de conducta, habilidades, etcétera, para tener la posibilidad de participar en la vida pública de manera más activa e informada, y este punto me lleva, desde luego, a considerar el tema de la ciudadanía como referente obligado.

Llevar al espacio público la voz de los sujetos implica desde nuestra perspectiva poner en juego cierto posicionamiento ciudadano. En el lenguaje coloquial, ciudadanía nos remite básicamente a un referente de derechos que se poseen por el simple hecho de formar parte de un

esquema social determinado (en nuestro país, nacido en territorio nacional, mayor de 18 años, sin suspensión de sus derechos por comisión de delitos, etcétera). Sin embargo, este uso del concepto ha sido puesto en cuestión desde hace muchos años; por ejemplo, algunas estudiosas (Belausteguigoitia, 2001; Lamas, 2000, 2000a, 2003; Mouffe, 1999, 2001, 2001a; Spivak, 1998), ponen en duda la posibilidad universal de acceso a los derechos dado que amplios grupos sociales no poseen los medios materiales y/o simbólicos para lograr el goce y respeto pleno de los derechos otorgados por los estados nacionales.

Encontramos diversos grupos sociales (indígenas, homosexuales, mujeres, entre otros) que intentan instrumentar formas de hacer oír su voz (expresar en el espacio público sus demandas y satisfacerlas) a partir de recursos que entran en contradicción con los usos “normalizados” de la ciudadanía liberal y con los canales de participación impuestos por el sistema político (invocación al estado de derecho, participación social vía elecciones formales, entre otros).

La ciudadanía, entendida como participación organizada en la vida pública para la resolución de los problemas que enfrentan los distintos grupos sociales, requiere de una serie de actitudes ante las cuestiones públicas, de habilidades para poder desarrollar interacciones más fructíferas, de conocimientos, además de tener un “motor” que nos lleve a participar o no en determinados espacios. Ese estímulo puede ser la significación de una situación dada como injusta (no poder heredar la tierra, no poder asistir a la escuela, no poder participar en la vida comunitaria), la aspiración de transformación de condiciones consideradas ilegítimas (la violencia hacia las mujeres, el casamiento forzoso), la insatisfacción con las construcciones sociales en las que se vive, entre otros.

Dentro de diversas matrices de pensamiento se ha estudiado el tema de la ciudadanía.⁷⁴ Durante mucho tiempo, estuvo ligado a una serie de expectativas sociales acerca del comportamiento y/o conductas consideradas necesarias para el mantenimiento de las estructuras sociales; ahora podemos encontrar que el interés sobre el tema de la ciudadanía se ha diversificado. De acuerdo a los intereses de las distintas escuelas de pensamiento, podemos encontrar un mayor énfasis en aquellos problemas que aluden a la exclusión de grupos sociales de los beneficios de la ciudadanía (Bhabha, 2002; Castro, 1998; Hall, 2000; Spivak, 1998); o al papel de la escuela para la formación de un “nuevo tipo” de ciudadano (Martínez, 2002; Mejía, 1996) que responda a la lógica de los cambios actuales, o bien, al estudio de lo que significan las reivindicaciones de los derechos ciudadanos en sociedades cada vez más complejas (Cortina, 2000; Bárcena, 1997; Guevara, 1999; Kymlicka, 1996; Tejera, 2001).

Es claro que los diferentes discursos políticos y académicos llenan el significativo ciudadanía⁷⁵ con diversos significados, de acuerdo al tipo de intervenciones que les interesa realizar, a los compromisos de índole político, al interés educativo, entre otros. Los usos que se hacen de este concepto están ligados, también, al lugar que ocupan los diversos actores sociales y al proyecto que se pretende impulsar (Belausteguigoitia, 2001; García-Canclini, 1990; George, 2002; Tamayo, 1999). Las condiciones de intercambio de información, de movilidad física de las personas a nivel global, la ampliación de los sistemas educacionales formales en todo el mundo, la influencia de los cambios en la producción, distribución y

⁷⁴ El concepto surge en la Grecia clásica, pero para fines de la exposición retomaremos sólo algunos debates actuales.

⁷⁵ Empleamos para la diferenciación entre significado-significante, los aportes de Saussure. En resumen, este autor divide el signo en imagen acústica (significante) y el contenido significativo que se deposita en él (significado). Un significante nunca está definitivamente ligado a un significado. Por ejemplo en este caso, el significante ciudadanía se significa de manera diferente en la tradición liberal, en la Revolución Francesa o en la mexicana, es decir se hace un uso distinto del mismo significante. Cf (Saussure, 1959).

consumo de bienes, la expansión del uso de instrumentos derivados de la revolución informática, son elementos que influyen en distintos niveles en la constitución de los sujetos sociales, y que han obligado a la reformulación del concepto de ciudadanía; muchos de los autores que estudian el problema coinciden con De la Torre cuando afirma:

Hoy en día la vida de la comunidad involucra actores y sujetos sociales que ni se ajustan al concepto abstracto de ciudadano ni existían en el momento en que la concepción de la democracia como igualdad ante la ley y libertad individual de participación se desarrolló (De la Torre, 2000).

La significación más difundida señala a la ciudadanía como pertenencia a la Nación, lo que permite al ciudadano contar con la seguridad de la protección del Estado en aspectos como: la seguridad individual de vida y bienes, en la garantía de aplicación de leyes más o menos consensuadas que dan certeza jurídica a la vida en sociedad, en la garantía de algunos beneficios de seguridad social—sobre todo en aquellos casos donde se conforma el Estado en su versión de Estado-benefactor—, en la posibilidad de estar representados en los espacios de decisión política, entre otros. Esta forma de significar a la ciudadanía está fuertemente influida por el liberalismo.⁷⁶ Dentro de esta matriz intelectual encontramos varias posiciones que de una u otra manera, abordan críticamente las formas en que se ha significado a los ciudadanos, a la ciudadanía, a las formas de participación ciudadana “legítimas”, y proponen abordajes que intentan dar un giro más inclusivo a la idea de ciudadanía liberal y de democracia. Según Norberto Bobbio, el liberalismo como forma de organización política supone:

[...] la pérdida del poder ideológico mediante la concesión de derechos civiles, entre los cuales destacan el derecho a la libertad religiosa y de opinión política, y la pérdida del monopolio del poder económico, por medio de la concesión de la libertad económica (Bobbio, 1996: 128).

⁷⁶ Nos referimos al liberalismo como filosofía política, no al liberalismo económico.

Dentro del proyecto liberal, la ciudadanía es vista como membresía, pertenencia a la Nación y posibilidad de protección. Los derechos que se otorgan a los ciudadanos son ejercidos de manera individual: el derecho a la propiedad, a la libertad de pensamiento, de reunión, de asociación, de religión. El sujeto es un ente racional que encuentra la satisfacción de sus necesidades viviendo en sociedad, para lo cual, es necesaria la cesión de parte de su libertad. La participación de los sujetos en la vida pública puede o no darse, pero el Estado es el garante de que ciertos derechos establecidos en las leyes sean respetados. Según Chantal Mouffe:

[...] el liberalismo ha contribuido a la formulación de la ciudadanía universal, con base en la afirmación de que todos los individuos nacen libres e iguales; pero también ha reducido la ciudadanía a un status meramente legal, indicando los derechos que los individuos sostienen en contra del estado (Mouffe, 2001: 45).

Aún así, el liberalismo impulsa la idea de la universalidad de derechos en aras del logro de aplicación de la ley igual para todos, la eliminación de los criterios basados en la raza, el género o la clase, por lo menos al nivel de la redacción de las leyes en la etapa moderna, son elementos importantes del liberalismo político, sobre todo si consideramos que su enunciación se da en condiciones de fuertes movimientos de reclamo de derechos mínimos y de la falta de libertades políticas que permitieran la incidencia en la vida pública de amplias capas de la población. El liberalismo, apoya las acciones hacia la consolidación de una base ciudadana amplia, la integración y reconocimiento de expresiones de grupos que en los sistemas políticos antecedentes, tenían poca o ninguna posibilidad de participar en la vida pública.⁷⁷ Un aspecto que debemos de considerar también, es que la pretensión del liberalismo de igualdad, aún cuando se reconoce como fruto del espíritu de la época, trasciende hasta

⁷⁷ Por ejemplo los grupos no propietarios de tierras y/o fortuna, los dedicados a la servidumbre, entre otros.

nuestros días, influyendo en la construcción de instituciones y marcos legales que se ajustan a ese patrón.

Son múltiples las consecuencias de las ideas de igualdad de derechos impulsadas desde el liberalismo. Por un lado, hay que aceptar que modifican el escenario de la actuación ciudadana en el marco de sociedades basadas en sistemas de exclusión y de dominio de elites, favorecen la creación de instituciones encargadas de la consecución de leyes, reformas y mecanismos, que garanticen la integridad de las personas, etcétera; pero, por otro lado, la idea de la igualdad ha llevado a la exclusión implícita de los diferentes, o dicho de otra manera, de los que no se ajustan al modelo de “igualdad” que se promueve, por ejemplo, las mujeres y su participación en los ámbitos económicos, sociales, políticos; en América Latina, los pueblos indios que debieron ceder, o de plano perder, rasgos de identidad, como lengua, vestido, costumbres, dioses y ritos, en aras del alcance de la promesa de ciudadanía igualitaria.

La aparición, o por lo menos la visibilidad que tienen hoy distintos actores en la vida social, hacen indispensable el estudio de los distintos aspectos que inciden en la cuestión del ejercicio ciudadano, de las formas de articulación que se establecen entre distintos espacios de actuación social, y sobre todo, la forma en que esas articulaciones discursivas promueven estrategias de lucha que contribuyen a la formación de espacios comunitarios distintos

Si esto es así, podemos observar también importantes cambios en las formas en que los sujetos sociales ejercen la ciudadanía, ya no sólo como membresía, sino como espacio colectivo de construcción de opciones viables a situaciones significadas desde muy distintos referentes, tal es el caso de las demandas de las mujeres desde las cuestiones de género, la de los movimientos de homosexuales, organizados alrededor del derecho de ejercicio de su preferencias sexuales y respeto a sus formas de vida, los niños de la calle organizados alrededor de la defensa de sus derechos y de

la modificación de esquemas paternalistas o delincuenciales de su problemática, entre otros. Por ello, coincidimos con Cecilia Loria cuando afirma:

[...] el concepto de ciudadanía, ha sido adoptado, no sin reservas, por provenir del concepto liberal de igualdad de derechos, que encubre diferencias y particularidades específicas de los grupos sociales, las cuales han sido pretexto de profundas desigualdades sociales (Loria, 1999: s/p).

Recordamos que desde la perspectiva de Análisis Político de Discurso, lo social se caracteriza por la tensión entre necesidad y contingencia, y partiendo de esto, las identidades sociales, la historia y la acción política, si bien tienen reglas y regularidades no se rigen por leyes, sino que dependen de las articulaciones entre diferentes espacios de lo social. Dado que no se parte de una naturaleza humana, o de un elemento universal de racionalidad para conocer el mundo, se reconoce la capacidad de opción y responsabilidad sobre las acciones colectivas de los sujetos sociales; esto implica la necesidad de principios mínimos necesarios que permitan el juego de lo social, y esos requerimientos mínimos serían la igualdad ante la ley, el respeto a la diversidad y la libertad. Según Mouffe, éstos deben ser la base para garantizar las acciones sociales de los individuos y los grupos como un todo en el juego social; y afirma que:

[...] los deseos, decisiones y opciones son privados porque son responsabilidad de cada individuo, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas, porque tienen que restringirse dentro de las condiciones especificadas por una comprensión específica de los principios ético-políticos del régimen que provee la “gramática” de la conducta de los ciudadanos (Mouffe, 2001: 44).

A diferencia de otras interpretaciones que ven en la ciudadanía sólo un *status* de derechos donde el individuo se privilegia sobre las posibilidades de construcción del bien común (individualismo), y de otras que proponen un modelo de organización social que se basa en una

comunidad fuerte e incluso aplastante del derecho individual (comunitarismo), la postura de Mouffe es muy provocativa para nuestro análisis pues propone una ciudadanía pensada como dispositivo, un: “[...] principio articulador que afecta a las diferentes posiciones de sujeto del agente social al tiempo que permite una pluralidad de lealtades específicas y el respeto de la libertad individual” (Mouffe, 2001: 46).

Así, la ciudadanía no será una serie de derechos ganados, sino la efectiva participación en una gran variedad de espacios donde se signifiquen situaciones sociales de dominación. Esta visión va más allá de los principios liberales tradicionales al reconocer que el simple llamado al derecho individual de los sujetos, no asegura ni conduce necesariamente a la búsqueda de condiciones sociales menos injustas; y permite también, superar los riesgos de una “recomunitarización” (Touraine, 1998) de la vida social que vaya en contra de los principios de igualdad y libertad en perjuicio de los derechos individuales.

Al reconocerse principios de convivencia comunes, esta concepción sobre la ciudadanía no está pretendiendo enarbolar –insistimos– principios esencialistas o apriorísticos sobre la cuestión social, por el contrario, busca el reconocimiento de la diversidad de demandas y grupos que conforman el tejido social. Según la autora:

[...] el objetivo de una ciudadanía democrática radical debe ser la construcción de una identidad política común que habría de crear las condiciones para el establecimiento de una nueva hegemonía articulada mediante nuevas relaciones, prácticas e instituciones sociales igualitarias (Mouffe, 2001: 49).

Para lograr lo anterior es necesario poner en operación el *principio de equivalencia democrática* que se refiere al reconocimiento de la legitimidad de la lucha de distintos grupos en variados espacios. Es decir, reconocer que el derecho que tienen múltiples actores de enarbolar sus reivindicaciones y la posibilidad de articular distintas demandas en un

frente común, que no elimine las diferencias entre los participantes, sino que las reconozca como elementos necesarios para hacer frente a una situación de desigualdad o exclusión. Tenemos así, que esta visión sobre la ciudadanía no busca la uniformidad o eliminación de las diferencias entre grupos para la conformación de una propuesta de acción social única, por el contrario privilegia los espacios de articulación y la posibilidad de ejercer diversas intervenciones sociales en múltiples espacios, por ejemplo, la articulación de grupos tan diversos como los integrados en el Foro Social Mundial, a favor de la eliminación de toda forma de violencia contra la mujer, entre otros.

Aquí nos interesa adherirnos al uso del concepto de ciudadanía como la posibilidad de participación con “voz” propia (demandas legítimas)⁷⁸ en los asuntos públicos, que desde distintas tradiciones y con distintos énfasis según sus intereses, proponen algunas corrientes del pensamiento feminista (Lamas, 2000, 2000a; Belausteguigoitia, 1995, 2001; Gutiérrez, 2002a).⁷⁹

Recordemos que la formación de identidades no fijas supone también la posibilidad de estudiar las formas en que en distintos espacios sociales se conforman modelos de identificación, las maneras en que los discursos circulan entre los grupos y las formas en que son significados la participación, la acción social en distintos áreas y los procesos educativos que se ven involucrados en ellas.

Si esto es así, podemos observar también importantes cambios en las formas en que los sujetos sociales ejercen la ciudadanía, ya no sólo como membresía, sino como espacio colectivo de construcción de opciones viables a situaciones significadas desde muy distintos referentes, tal es el

⁷⁸ En los próximos apartados expondremos la construcción que realizamos de la categoría intermedia voz-demanda y los usos que haremos de ella para el análisis.

⁷⁹ El tema de la ciudadanía es un tema particularmente sensible en el campo de los estudios feministas interesados por la cuestión de acceso a la participación en todos los ámbitos de la esfera pública.

caso de las demandas de las mujeres desde las cuestiones de género, la de los movimientos de homosexuales, organizados alrededor del derecho de ejercicio de su preferencias sexuales y respeto a sus formas de vida, los niños de la calle organizados alrededor de la defensa de sus derechos y de la modificación de esquemas paternalistas o delincuenciales de su problemática, entre otros.

Empleamos aquí el concepto de ciudadanía, como eje articulador que nos permite indagar cómo es que el sujeto lleva a la escena pública las demandas que considera legítimas de defensa, argumentación e incluso antagonismo. Consideramos que la identificación del sujeto con ciertas interpelaciones, le lleva a defender posiciones sociales diversas en las que la posibilidad de antagonismo y una fuerte dosis de heroicidad no quedan fuera. Esta contribución en la defensa de los ideales que se consideran valiosos, es una de las claves para que podamos afirmar que el sujeto se ha enganchado en el discurso interpelador, que ha constituido una identidad que lo lleva a participar de distintas maneras en el espacio social, en suma, que lo ha formado como un sujeto distinto, que se ha verificado un acto educativo.

Los procesos de constitución de sujetos (educativos) se juegan en distintos niveles del hacer ciudadano, ya sea proporcionando una gramática de relación social (un mundo justo, la no corrupción, las relaciones igualitarias entre sexos), ya sea en la confluencia de nuevas habilidades para desenvolverse en distintos momentos de defensa de demandas (apelación a un discurso de derechos humanos, o jurídicos), o bien, a la búsqueda de intermediaciones para una representación más operativa de los distintos niveles de actuación social, entre otros.

MOVIMIENTOS SOCIALES.

Decíamos antes que consideramos que en la acción de los sujetos participantes en un movimiento social se pueden visibilizar las transformaciones que se presentan en las configuraciones identitarias, en las formas de ocupar distintos foros del espacio público, etcétera, esto es así, pues los agentes involucrados en ellos, han transitado por un proceso de adhesión que involucra la lealtad y acción colectiva para la consecución de sus voces-demandas.

Respecto al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), encontramos un amplio espectro de investigaciones que discuten si es un movimiento social “de nuevo tipo” (Touraine, 2006); una “guerrilla postmoderna” (Le Bot; 1997; Zaid, 1994);⁸⁰ una organización de masas, entre otras denominaciones; desde luego que estas discusiones derivan de distintas interpretaciones acerca de los detonadores de la acción social, los sentidos de la misma en las condiciones epocales actuales y sobre el papel de los agentes en estas configuraciones.

Consideramos que ante la diversidad de miradas e interpretaciones sobre los movimientos sociales, es necesario hacer una recuperación de las principales líneas de debate que nos permitan definir qué entendemos aquí por movimiento social y con ello, por prácticas ciudadanas derivadas de la acción de los mismos; lo anterior con el fin de trazar líneas analíticas y mostrar las formas en que nos son útiles para ir precisando cada vez más nuestro objeto de estudio.

Así las cosas, en un primer apartado revisamos algunos de los debates en torno a la caracterización de los nuevos movimientos sociales y haremos una breve exposición de los intereses educativos que desde algunos de ellos se han enunciado; pasamos después a exponer el debate

⁸⁰ Le Bot y Zaid, no emplean en el mismo sentido la denominación de guerrilla posmoderna; para el primero, indica el uso que hace el EZLN de los recursos teletecnológicos, cerca de la propuesta de guerrilla informacional que hace Castells; para el segundo, implica que el EZLN ha empleado estrategias más semióticas que armamentistas.

en torno a las nuevas formas de ciudadanía derivadas de la participación en los movimientos sociales, para terminar tejiendo los elementos de estas discusiones que nos son útiles para abordar nuestro objeto de estudio.

Nuevos movimientos sociales.

Desde la aparición histórica de los movimientos sociales, la cuestión educativa ha estado presente de distintas formas: ya sea en los proyectos de lucha política y transformación social que han propuesto; en las acciones que llevan a cabo para la preparación de los sujetos participantes, y más recientemente, en la realización de acciones que incluyen la gestión, organización y puesta en marcha de sistemas educativos alternativos a los que se generan desde las instancias nacionales de planeación de políticas públicas. Desde luego que las formas de acercarse a lo educativo desde estos espacios han variado a lo largo de la historia y presentan características de acuerdo a los espacios particulares en que se desarrollan, pero como pudimos observar, se ha desplegado una creciente inquietud por cuestionar las formas en que esos procesos educativos son llevados a cabo, (supra capítulo 1) así como las prácticas que involucran y los nuevos proyectos que se generan a partir de éstas.

Mencionábamos antes que la visibilidad y/o aparición de “nuevos sujetos”⁸¹ y las disputas originadas desde diversos proyectos y posiciones políticas por los sentidos de la acción social, nos lleva a preguntarnos acerca de las particularidades de los procesos a través de los cuales se forman hoy los sujetos sociales, pues es en esa formación donde ubicamos lo educativo. Lo educativo se reconoce en la adquisición de nuevas habilidades, actitudes, saberes; en la constitución de identidades que sustentan la acción social de los sujetos en distintos órdenes y que los

⁸¹ Nuevos sujetos en el sentido de la visibilidad que adquieren sus demandas.

lleva a defender por diversos medios, formas de vida que consideran valiosas,⁸² a organizarse de diversas maneras para llevar a cabo acciones que modifiquen el entorno en el que están insertos o bien a sustentar un proyecto político en distintas organizaciones comunitarias, religiosas, educativas, entre otras.

Desde nuestra perspectiva, conceptualizar la educación como procesos de constitución de sujetos, nos facilita estudiar no sólo los proyectos educativos planificados y organizados por los grupos, sino también –y esta es la línea de investigación a la que nos adherimos–, indagar y aportar conocimiento sobre tales prácticas que han sido generalmente estudiadas desde la antropología, la sociología, etcétera, sin enfocar específicamente la dimensión de la formación del sujeto.

Pero ¿qué es un movimiento social?, ¿Por qué algunos autores tienen tantas resistencias a denominar movimiento social al EZLN? ¿Es conveniente llamarlos nuevos movimientos? Revisemos rápidamente estas cuestiones.

En los últimos años se han desarrollado en el mundo, una serie de movimientos sociales que distintos autores (Castells, 2001; Laclau y Mouffe, 1987; Melucci, 1999, 2001; Touraine, 1997, 2000), denominan nuevos movimientos sociales, categoría en la que se ha clasificado el EZLN. La discusión acerca de la caracterización de lo “nuevo” en estos grupos es muy amplia, me parece conveniente recuperar algunos de los argumentos en este debate para mostrar los factores que se consideran en el estudio de las prácticas de estos sujetos y la construcción de formas distintas de *estar siendo* ciudadano que se proponen desde ellas.

Laclau y Mouffe (1987), al abordar el estudio de la formación de las identidades sociales contemporáneas afirman que, la visibilización y aparición de nuevos de antagonismos en diversas esferas de lo social,

⁸² Factor que, desde luego, nos conduce a la cuestión de lo político.

demanda del trabajo intelectual repensar los modelos desde los cuales se caracterizan los procesos de cambio social, así como los distintos factores que intervienen actualmente en la constitución de las identidades sociales. Así, afirman que:

El término poco satisfactorio de “nuevos movimientos sociales” amalgama una serie de luchas muy diversas, urbanas, ecológicas, anti-institucionales, feministas, antirracistas, de minorías étnicas, regionales y sexuales. El común denominador de todas ellas sería su diferenciación respecto a las luchas obreras, consideradas como luchas “de clase”. Es inútil insistir en el carácter problemático de esta última noción, resultante, a su vez, de amalgamar una serie de luchas muy diferentes que tiene lugar al nivel de las relaciones de producción, y a las que se separa de los “nuevos antagonismos” por razones que dejan traslucir –demasiado claramente– la persistencia de un discurso fundado en el estatus privilegiado de las “clases” (Laclau y Mouffe, 1987: 179).

Así, la recurrencia a la clase como categoría central para el análisis del cambio social, es puesta en cuestión por los autores, pues ello impide el reconocimiento de la gran diseminación de antagonismos en las sociedades actuales, lo que permite también, la ocupación problemática de diversos campos donde se generan formas de ocupación diversas de los sujetos sociales. De esta manera, los autores centran su interés en:

Lo que nos interesa de estos nuevos movimientos sociales no es, por tanto, su arbitraria agrupación en una categoría que los opondría a los de clase, sino la *novedad* de los mismos, en tanto que a través de ellos se articula esa rápida difusión de la conflictualidad social a relaciones más y más numerosas. [...] En cuanto su novedad, está dada por el hecho de que ponen en cuestión nuevas formas de subordinación (Laclau y Mouffe, 1987: 179) (Cursivas de los autores).

Siguiendo con esta argumentación, los nuevos movimiento sociales, centrarían su acción social, tanto en la visibilización de los nuevos antagonismos en diversas esferas de la vida pública, pero también en la

obtención de recursos simbólicos diversos así como en la ocupación de esos espacios para la puesta en escena de novedosas formas de participación de lo público en ellos.

Los autores reconocen una continuidad en el estudio de los movimientos sociales en el sentido en que se conserva una tendencia democratizadora de las relaciones sociales, pero también una ruptura pues los sujetos se constituyen a partir de relaciones antagónicas con formas de subordinación recientes.

Otro de los estudiosos de los movimientos sociales es Alain Touraine, quien critica el seguir estudiando la acción social con elementos que se formularon para situaciones sociales e históricas dadas y que no son las que se observan actualmente. Según el autor, la novedad de los movimientos sociales se refiere a la multiplicidad de antagonismos que en otras épocas no eran visibles o eran subsumidos en la categoría economicista de clase.⁸³ Insiste en que debemos de estudiar los movimientos sociales considerando las acciones que realizan, sus relaciones con el sistema de poder político, los objetivos que enuncian y las alianzas que establecen a nivel macroestructural en una sociedad. Así define a los movimientos sociales:

[son] acciones colectivas que oponen actores sociales entre sí, 1) por el control de los recursos más importantes de una sociedad, o 2) por el control del proceso histórico de transformación de esta sociedad. En ambos casos, un movimiento social es un conflicto entre grupos sociales, pero que va más allá de una lucha de intereses y pone en tela de juicio un sistema de poder.

⁸³ Al respecto abunda: “[...] el concepto de clase social correspondió por cierto a un pensamiento historicista. Dicho concepto hacía descansar la posición de dominadores y dominados en la oposición de sociedad y naturaleza o en la oposición pasado-futuro. Hoy, en cambio, debemos de sustituir las nociones que definieron a los actores en virtud de una situación no social por otras nociones que analicen las situaciones atendiendo a actores y relaciones sociales, por eso el concepto de movimiento social debe de reemplazar al de clase social, así como el análisis de la acción debe ocupar el lugar el análisis de las situaciones” (Touraine, 2000: 240).

Lo que también supone una referencia positiva a las orientaciones culturales de una sociedad (Touraine, 1997: s//p).

Así, el movimiento social se instituye como medio de producción de códigos culturales que: “[...] aspira siempre a la realización de valores culturales y, al mismo tiempo, a obtener la victoria frente a un adversario social” (Touraine, 2000: 237). Lo nuevo se encuentra en las formas, objetivos y medios por los que se organiza la acción colectiva de los actores sociales. Éstos no están referidos de manera primordial a la obtención de mejores condiciones materiales de vida –aunque desde luego no las excluyen–, o a la toma del poder en una sociedad dada, sino que se pugnan por la producción de sentidos culturales diversos como son: las formas de organización social, las formas de interrelación de distintos actores sociales, de cuidado del medio ambiente, la defensa de microespacios de producción de formas de vida legítimas, entre otros.

Estos movimientos se organizan pues, con la finalidad de transformar una serie de experiencias en las que los sujetos se encuentran inmersos y que han sido significadas como ilegítimas, por ello proponen distintas estrategias y formas de organización, intervención y negociación políticas que impactan los modelos en torno a la cuestión ciudadana. En palabras de Touraine:

Los nuevos movimientos sociales no tienen por principio la transformación de las situaciones y las relaciones económicas; defienden la libertad y la responsabilidad de cada individuo, solo o colectivamente contra lo lógico impersonal del beneficio y la competencia. Y también contra un orden establecido que decide lo que es normal o anormal, lo que está permitido o prohibido (Touraine, 2006: 194).

Ningún movimiento social es “puro” en el sentido de ser acciones que se presenten para la reivindicación de objetivos claros y precisos, en los movimientos sociales encontramos distintas acciones de acuerdo a los intereses que se defienden. Existen movimientos reaccionarios que se

ocupan de la defensa de estructuras tradicionalistas y excluyentes o discriminadoras, podemos encontrar también grupos que realizan prácticas de alianzas con los partidos políticos tradicionales para el impulso de algunos elementos estratégicos de sus objetivos, en fin, las acciones de los movimientos se presentan sobredeterminadas por una serie de elementos que permiten la lucha hegemónica hacia un sentido democrático o hacia uno reaccionario.

Melucci (1994, 1999, 2001) por su parte, sostiene que los movimientos sociales deben de ser estudiados en toda la complejidad que conllevan las acciones colectivas dentro del marco de una sociedad caracterizada por el flujo de información, por la emergencia de actores sociales antes no visibles, etcétera, (puntos similares a los expresados por Castells). Lo que los distingue de los tradicionales es la pretensión de ampliar los límites del sistema, sin necesidad de que impliquen un cambio sustancial o revolucionario en el sistema social, para él:

La principal idea acerca de los 'nuevos' movimientos sociales está en relación con la necesidad de superar la imagen de los movimientos como actores históricos unificados que desempeñan un papel central en los conflictos estructurales. He subrayado el hecho de que, debido a razones estructurales, la ubicación y los actores implicados en conflictos sociales pueden ser más variables, centrarse más en temas específicos y asumir un papel simbólico frente al resto de la sociedad (Melucci, 2001: 166) (comillas del autor).

Los nuevos movimientos sociales, según este autor, se deben de analizar a partir de las interacciones de los actores sociales, pues el movimiento social es resultado de un proceso que inicia con las conformaciones de sentidos comunes en distintos grupos.⁸⁴ Los fenómenos colectivos son procesos en los cuales los actores producen significados, se

⁸⁴ Como podemos observar, esta propuesta es muy parecida a la demanda de Laclau, ambos insisten en que la acción que vemos en el movimiento social es el resultado de procesos más complejos que dan paso a la unidad del grupo y a la acción colectiva expresada en el movimiento social.

comunican y negocian los sentidos. Pero las interacciones no son simples, involucran una serie de condicionantes que van desde la identidad que se apropian los actores, el ambiente en que se toman las decisiones de organización y la inversión emocional de los sujetos en el proceso de constitución de su identidad. Los movimientos sociales tienen, además, la particularidad de hacer visibles problemas en ciertas áreas de la sociedad cuestionando los códigos culturales disponibles o dominantes, proponiendo en los hechos modificaciones de sentido que serán disputados a través del conflicto social.

Esta visión apoya nuestro análisis, pues introduce un elemento fundamental para explicar la posibilidad de que la participación en el movimiento social aliente la formación de la ciudadanía y es el papel que juega la identidad. En efecto, si consideramos el papel fundamental de la construcción de la identidad puesta en juego en la acción de los movimientos sociales, encontramos que la práctica colectiva es posible gracias a la identificación que los individuos logran o no con esa acción. Sin códigos culturales que interpelen, en los cuales se vean reflejados los intereses, expectativas, ideas y posibles encuentros de modelos que ayuden a la constitución del sujeto, no es posible hablar de un proceso de formación de identidades. Lo mismo pasa con el proceso educativo, si el sujeto no encuentra espacios donde se vea reflejado, que sean útiles en algunos de los aspectos de su vida, que le ayuden a operar de mejor manera su espacio o participación social, simplemente no estamos en presencia de un proceso educativo, en el sentido en que lo hemos definido en este estudio. Tenemos aquí un punto de encuentro entre el proceso social de construcción identitaria a través de los movimientos sociales y el proceso educativo, que nos permite la elaboración de planteamientos que iremos bordando con más detalle a continuación.

Manuel Castells aborda también el estudio de los movimientos sociales en las sociedades actuales, él propone definir al movimiento social

como: “[...] acciones colectivas conscientes cuyo impacto, tanto en el caso de victoria como de derrota, transforma los valores e instituciones de la sociedad” (Castells, 2001: 25).

Tenemos en este autor, al igual que en los anteriores, la afirmación de que la acción social de los nuevos movimientos sociales tiende a la transformación de las condiciones sociales y/o simbólicas en ciertos órdenes de la vida social; a diferencia de los enfoques derivados de la aplicación de la teoría marxista que insistían en la presencia de un actor social privilegiado llamado a desplegar la transformación radical de las relaciones de producción, lo que encontramos aquí, es el reconocimiento de la multiplicidad de actores que en la actualidad se movilizan en demanda de la modificación de diversos espacios sociales. Esto da cuenta de la gran diversificación de los antagonismos (Laclau y Mouffe), y con ello, de las posibilidades de construcción de intervenciones ciudadanas (en el sentido de participación en lo público) que anteriormente no se visibilizaban, o que eran opacadas por el interés de la búsqueda de un “gran sujeto transformador”.

Notamos también, un énfasis en señalar la posibilidad de construir, a partir de la participación en los movimientos sociales actuales, una identidad que permita la inserción distinta de los agentes en los espacios donde desarrollan su acción. La ciudadanía considerada como participación en lo público se presenta aquí de manera evidente. La práctica ciudadana tiene así, uno de sus espacios de manifestación e intervención a los movimientos sociales.

Los puntos que hemos enumerado respecto a la caracterización de los movimientos sociales en estos autores, nos muestran que existe cierto consenso en cuanto al papel de los movimientos sociales en las sociedades actuales: fuente de identidad y construcción de sentido no ligados exclusiva o necesariamente a pertenencias referidas al papel que ocupan los sujetos en las relaciones económicas de producción, sino una gran

variedad de adherencias y a distintas reivindicaciones culturales. Claro que no son los únicos lugares donde podemos identificar esa producción, pero sí son espacios importantes para nosotros desde la perspectiva de la investigación acerca de los procesos educativos en los movimientos sociales.

Así, podemos desagregar algunos de los elementos que se visibilizan con mayor fuerza en el estudio de los movimientos sociales actuales.

a) *El agente que se moviliza.* Desde los estudios de la teoría marxista, se pensaba que ese agente debía de ser la clase obrera, así, eran los obreros como agente social los que podían mobilizarse con cierta autonomía y contestación política que los llevaría a la implementación de estrategias de lucha por el control político, y con ello a la transformación de la sociedad. En los estudios sobre los nuevos movimientos sociales se considera que la posibilidad de cambio se encuentra en efecto cruzada por las identidades formadas a partir de la clase de pertenencia de los sujetos, pero la complejidad de las relaciones sociales actuales, nos obligan al reconocimiento de actores que antes no se analizaban pero que ahora nos hacen mirar más allá de las reivindicaciones clásicas basadas en la adquisición de poder político para lograr el cambio social; así, podemos visibilizar ahora una serie de actores que no se mobilizan a partir de la demanda de la subversión de la relación capital-trabajo sino que se enfocan hacia otros objetivos que veremos a continuación.

b) *El objetivo por el cual se moviliza.* Si antes la clase obrera se mobilizaba en torno a su posición en las relaciones de producción, los nuevos sujetos sociales (entre ellos los movimientos), pueden incluir o no entre sus demandas centrales modificaciones radicales a los formas de producción, distribución y consumo de mercancías; sus orientaciones principales se centran en lo que se ha dado en llamar condiciones de preservación, construcción y transmisión de identidades, alrededor de temas como: la eliminación de la discriminación de género, racial o de

edad, la protección al medio ambiente, la modificación de la estructura patriarcal de relaciones en la familia, la defensa de los intereses de grupos marginales de la sociedad, la autonomía indígena, entre otros.⁸⁵

c) *La acción que desarrolla para lograr ese objetivo.* Este es otro de los espacios donde podemos observar cambios en la forma en que dirigen su acción social los nuevos movimientos, pues se echa mano no sólo de métodos clásicos de incidencia en el poder político, en la confrontación directa o en la negociación de los intereses a través de los partidos políticos. Estos nuevos movimientos, ponen en juego una serie de estrategias para hacer visibles los problemas sobre cuales desean llamar la atención, plantean el uso del cuerpo como arma pacifista para la manifestación y denuncia de sus enemigos, es decir, su acción social está más identificada con la resistencia civil, que con la vías violentas.

d) *Los usos de medios diversos de comunicación para transmitir su interpelación.* Se refiere a las condiciones de posibilidad que se han abierto para la difusión de sus mensajes a partir del uso de las herramientas teletecnológicas, pero también, a la utilización en espacios microsociales de medios de comunicación ya disponibles desde hace varios años (de manera destacada la radio comunitaria). En efecto, estos movimientos hacen un uso frecuente de la Internet tanto para la difusión de sus mensajes interpeladores, como para la organización y articulación con otros sujetos ubicados en distintas partes del planeta. Esta posibilidad de comunicación e intercambio que permite el reconocimiento equivalencial

⁸⁵ Aquí es necesario mencionar que el zapatismo sí se ha pronunciado por la transformación radical del sistema económico de producción económica neoliberal, además de incluir en su ideario una fuerte crítica a las opciones tradicionales de cambio (a través de los partidos políticos, sistema de representación, entre otros), sin embargo, todas estas demandas se inscriben en la insistencia de una transformación cultural más profunda en el sentido de que visibiliza las cuestiones de género, de cuidado del medio ambiente, de la modificación de las formas de hacer política. En el siguiente apartado se desarrollará con más cuidado el punto de las demandas del movimiento y la novedad de éstas en comparación con otros movimientos emergentes.

de las diversas demandas ubicadas en geografías diversas, impacta también las formas de acción que llevan a cabo.

e) *Las formas en que se organizan.* Otra de sus características es que han dejado de lado es la mediación que antes se establecía con los partidos políticos; generándose modelos de participación flexibles y democráticos; actúan en espacios virtuales, por ejemplo, en la creciente coordinación en redes internacionales basadas en el intercambio de experiencias, en articulaciones temporales, demandas compartidas o simplemente apoyo solidario a otras causas. Su organización es más horizontal que vertical, flexible y no sujeta a controles rígidos (Cf. Riechmann y Fernández, 1995).

Estos puntos son muy importantes en el reconocimiento de nuevos actores –no necesariamente movimientos sociales– en los más variados espacios de la sociedad: el barrio, la organización en los centros de trabajo, la participación en los movimientos pacifistas, de consumidores organizados, los comuneros organizados en contra de la tala de bosques, los jóvenes por el ingreso a la educación media y superior, el movimiento por el respeto a las diferencias en las preferencias sexuales, las cooperativas de comercio justo... en fin tenemos un cantidad muy grande de espacios donde los sujetos se encuentran ejercitando su ciudadanía, de múltiples formas, en las cuestiones que les interpelan, en los lugares que les son más cercanos. No podemos seguir considerando esas acciones participativas como meras reacciones causa-efecto, tenemos que reconocerlas como algo mucho más complejo, que se escapa de modelos teóricos basados en un determinismo económico o de cualquier tipo.

En lo que se refiere al EZLN, creemos que podemos considerarlo un nuevo movimiento social atendiendo a las siguientes características:

a) Enuncia como su objetivo la transformación de las condiciones de vida, no sólo de las comunidades, sino del país y el mundo. Las

alternativas que impulsa, si bien tienen que ver con la gestión autonómica de los recursos de las comunidades y la modificación de las estructuras políticas y económicas locales y globales; incluyen también la puesta en marcha de proyectos de modificación de las gramáticas comunitarias para ajustarlas a un proyecto democrático inclusivo; pugnan por la inclusión de las mujeres en todos los niveles e iniciativas de organización y decisión; hacen una defensa irrestricta de valores culturales de los pueblos indios, del cuidado de los recursos naturales, del cuestionamiento de las condiciones de acceso a los espacios públicos. Así, de acuerdo con Velarde “[...] no se colocan en el terreno exclusivo de la conquista del Estado, sino en otra concepción del poder social” (Velarde, 2003: 38).

b) Las formas de organización que instrumenta se estructuran en varios niveles y espacios. Por un lado, la organización del ejército regular conserva las características de verticalidad y centralidad en la toma de decisiones; pero por otro, la organización en las comunidades bases de apoyo, se inclina más hacia la organización horizontal de las tareas, sobre todo a partir de la aparición de las Juntas de Buen Gobierno, en donde las autoridades autónomas son electas por medio de la asamblea comunitaria, manteniéndose el “mandar obedeciendo” que implica la rotatividad en la función de los cargos organizativos, la revocabilidad de los mismos, entre otros, que permiten una organización con cierto grado de flexibilidad como para permitir que se lleven a cabo los cambios en las gramáticas comunitarias particulares.⁸⁶

c) las alianzas que establece no sólo se instrumentan a nivel nacional sino internacional, para lo cual ponen en juego una gran cantidad de acciones de interpelación a distintos actores sociales internacionales.⁸⁷

⁸⁶ Recordemos que el EZLN aglutina una diversidad de pueblos indígenas, cada uno con sus particularidades lingüísticas y culturales, que afectan de distinta manera la vida de las mujeres.

⁸⁷ Recordemos que entre otras iniciativas el EZLN ha convocado a los siguientes encuentros: Convención Nacional Democrática; Foro para la Reforma del Estado; I y II

Podemos decir que el EZLN ha logrado la articulación de un número importante sujetos que se aglutinan alrededor de una serie de demandas; construyendo una organización social de agentes que se movilizan para la satisfacción de las mismas de distintas maneras: la toma de las armas, la convocatoria a la movilización nacional e internacional para el logro de sus objetivos, la instrumentación de formas novedosas de vida comunitaria (los Municipios Rebeldes Autónomos, las Juntas de Buen Gobierno, etcétera); los mecanismos por los cuales se elabora la interpelación a distintos actores sociales hacen uso de los recursos teletecnológicos lo que favorecen relaciones complejas entre los espacios y acciones locales y globales.

El interés de los movimientos sociales por los temas educativos.

Los movimientos sociales asumieron desde hace tiempo, y para muchos es motivo central de preocupación, la lucha por el acceso a la escuela, denunciando la exclusión de la que son víctimas amplias capas de la población al quedar fuera de los beneficios que ofrece la formación escolar, pero también cuestionando fuertemente las prácticas autoritarias y las formas de negación de las marcas de género, sexuales y étnicas, por mencionar algunas. Este interés es desde luego legítimo, pues lo escolar permite la apropiación de los medios culturales y simbólicos que facilitan el abatimiento de las condiciones de marginalidad y/o segregación en la que viven amplios grupos sociales.

En América Latina, es rica la variedad de movimientos sociales, algunos de ellos y sus iniciativas son: la Confederación de Nacionalidades

Foro Indígena; I y II Encuentro Continental Americano por la Humanidad y contra el Neoliberalismo - La Realidad; I Encuentro Continental Europeo por la Humanidad y contra el Neoliberalismo - Berlín; I y II Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo; I y II Encuentro del EZLN con la Sociedad Civil; III Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo "*La Comandanta Ramona y las zapatistas*". Sería muy amplio consignar los movimientos sociales de otros países con los que se ha vinculado.

Indígenas de Ecuador (CONAIE), que en 2004 inaugura la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay wasi" (UIAW)⁸⁸ impulsada como un proyecto que concentra la experiencia adquirida por el movimiento ecuatoriano en alrededor de 2 800 escuelas que dirigen. En Argentina las Madres de la Plaza de Mayo, impulsan el proyecto de la Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo (UPMPM),⁸⁹ que es inaugurado en abril de 2000.

Otro de los movimientos que destaca por su interés en la cuestión educativa es el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST). En él participan alrededor de 250 000 familias en los distintos predios recuperados y alrededor de 124 240 familias que se encuentran acampadas en distintos terrenos ocupados, teniendo su radio de acción en 23 estados brasileños.⁹⁰

En México el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, tiene entre sus objetivos y proyectos más importantes el de Educación Autónoma Zapatista (La Otra Educación), un sistema escolarizado que en un primer momento tuvo como tarea alfabetizar en español a los milicianos y prepararlos políticamente; con el levantamiento de 1994 se plantea la necesidad de crear el sistema educativo para atender a los niños de las zonas autónomas (la primera escuela inicia funciones en 1998), para ello se elaboró una propuesta curricular atendiendo las necesidades de alfabetización y los niveles de primaria y secundaria, siendo las áreas de estudio: historia local, la lucha zapatista, México y el mundo, lenguas

⁸⁸ Amawtay wasi, frase kichwa, que significa en español, casa de la sabiduría. Puede consultarse en: <http://www.amawtaywasi.edu.ec/>

⁸⁹ La Universidad tiene como propósito: "[...] de estimular un pensamiento crítico y organizar ámbitos grupales de reflexión creativa. Articular la teoría y la práctica, generar herramientas para disputar la hegemonía intelectual [...]" (UPMPM, 2006: s/p). Puede consultarse además: <http://www.madres.org/univupmpm/univumpm.asp>

⁹⁰ En <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=871>. Los datos corresponden a 2005

indígenas y español, matemáticas y agro-ecología. Actualmente 147 promotores de educación atienden a 1726 estudiantes en 72 escuelas.⁹¹

La escuela en la zona zapatista es asumida por la comunidad como un medio para formarse, no sólo en el mantenimiento de la resistencia que lleva ya más de 20 años,⁹² sino también en lo que se refiere a la organización y construcción del proceso político que impulsan. Al aprender la historia local, el respeto a las lenguas de las distintas regiones, al participar en los trabajos colectivos y desde 2003, en los gobiernos autónomos de las Juntas de Buen Gobierno, las comunidades construyen lazos políticos y sociales muy fuertes, reforzando el sistema de gobierno popular que se han dado y proponiendo acciones que van más allá de las comunidades de influencia.⁹³

Como vemos en los ejemplos anteriores, varios movimientos sociales han asumido como una de sus tareas principales, la construcción de alternativas educativas, sean estas escolarizadas (todos), o semi-escolarizadas (proyectos de consumo, producción y distribución de bienes). Los proyectos educativos en éstos conservan una carga de sentido que los hacen ser apreciados en la medida en que permitirán crear una nueva configuración social que se presume viable. Para ello impulsan distintas estrategias y han logrado la conformación de situaciones educativas en muy distintos foros a los que tienen acceso.

Acercarnos entonces a los movimientos sociales, nos proporciona un sin fin de interrogantes para el pensamiento pedagógico. Preguntarnos

⁹¹ Datos de julio de 2007. Cf. <http://www.cedoz.org.mx>.

⁹² Si se considera la fecha de su creación como organización clandestina.

⁹³ El MST se ha preocupado por implementar en sus asentamientos y campamentos un ambicioso proyecto educativo, en el cual se centra en un modelo de comunidad educativa –teniendo a la alfabetización como principal eje–, en la que los sujetos participantes se involucran en diversas tareas que van desde la enseñanza de la historia y el desarrollo matemático, hasta la práctica de los conocimientos agrícolas, técnicas de cultivos y acciones de solidaridad comunitaria. Su sistema educativo se compone de 1 800 escuelas que a lo largo de su historia ha atendido a cerca de 200 mil niños y adolescentes; un movimiento alfabetizador en el que participan alrededor de 20 mil adultos y 4 000 educadores aproximadamente. Cf (Zibechi, 2005).

acerca de los factores que posibilitan la apropiación de saberes por parte de los actores populares, sobre las estrategias que posibilitan de mejor manera la inclusión de sus demandas en las configuraciones sociales actuales, en la formación de modelos de ciudadanía y participación social, la influencia que tienen estos procesos en la conformación de nuevas gramáticas comunitarias (Mouffe, 1999), en distintos niveles (lo local, lo global), son sólo algunas entradas.

Si cuestionamos los procesos que ocurren en las organizaciones y los movimientos sociales desde lo educativo, como espacios en donde observamos procesos de formación de sujetos en la medida en que se adquieren habilidades, saberes, modelos de relación entre géneros y entre generaciones, entre otros; abrimos un campo de reflexión muy rico y amplio para la indagación pedagógica que se verá forzada a expandir los lazos comunicantes con otras disciplinas y/o a formular estrategias analíticas que involucren una mayor complejidad analítica para intentar ofrecer interpretaciones sobre esos procesos. Planteamos que los movimientos y las organizaciones producen nuevos sujetos sociales en la práctica social misma, sean espacios micro o macro, centrados en la localidad, tendiendo a lo universal o combinando miradas *glocales*.⁹⁴

Desde el ámbito de lo político –pues lo educativo, desde nuestra perspectiva no puede pensarse desligada de él–, los procesos educativos que impulsan los movimientos impactan también los modelos de acceso, diseño y conceptualización de lo educativo escolarizado. Las acciones que hemos descrito se encuentran cuestionando y demandando el derecho a decidir el tipo de educación que se quiere. Esta reivindicación ha llevado a la construcción de alternativas escolarizadas en distintos espacios populares y, desde nuestro punto de vista pueden ser una muestra de cómo se han forjado proyectos de autonomía que pugnan por el cambio

⁹⁴ Concepto acuñado por Robertson (1995), y utilizado después por varios autores para señalar las distintas interrelaciones de las prácticas locales y los sucesos globales en el marco de la globalización. Cf (Beck, 1998).

social en distintos sentidos. Si consideramos el papel fundante de la constitución de sujetos puesta en juego en la acción de los movimientos sociales, encontramos que la acción colectiva es posible gracias a la identificación que los individuos logran o no con esas acciones.

Lo anterior nos conduce también a preguntarnos por las formas en las que los sujetos se apropian de muy distintos elementos valorales, conductuales, etcétera, procedentes de diversos espacios, y con ello, modifican las expectativas para el desarrollo de formas de actuar en lo público, con sus demandas de inclusión, con sus identidades y deseos, con lo cual se reorganiza de forma compleja y no libre de conflictos, la escena de la participación ciudadana, tendiente al logro de formas de convivencia social más democráticas e incluyentes.

Las formas novedosas de convocatoria que elaboran estos grupos y la ampliación de los espacios de acción autónoma por los que pugna en la actualidad, nos permiten considerar que el estudio de estas experiencias será un campo fértil para la indagación pedagógica. He encontrado referencias que se reconocen, pero no abordan, el papel de educadores de estos movimientos, por ejemplo:

Los procesos simultáneos de construcción de identidades y construcción de estrategias recrean la esfera cultural. Además producen nuevos significados para la acción colectiva. La cultura política de un individuo cambia cuando busca la solución de sus necesidades y la satisfacción de sus demandas a través de un movimiento social. Esto sucede porque transforma su identidad personal en identidad colectiva. En paralelo, aprende, y en ocasiones aprehende, el lenguaje particular de la organización a la que se une y modifica sus valores al transferir parte de su lealtad y de su solidaridad a ese grupo (Mascott, 1997:232).

En efecto, si hablamos de cómo se presentan nuevas formas de ciudadanía debemos reconocer que las distintas acciones del movimiento social, interpelan a los sujetos para unirse a él o rechazarlo, de acuerdo a

una serie de expectativas, de consideraciones de causas que se creen legítimas por los participantes, de aspectos morales, entre otros.

CATEGORÍAS INTERMEDIAS RESULTANTES DE LA INTEGRACIÓN DEL CORPUS-TEORÍA-PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Decíamos en la introducción de este trabajo que consideramos que en el proceso de construcción de un objeto de estudio tenemos un juego dinámico entre las preguntas de investigación, las herramientas teóricas que se decide emplear para elaborar una interpretación y el referente empírico al que nos acercamos.

Muchas de las interrogantes que se hacen al referente empírico, en este caso conformado por la contextualización del movimiento del EZLN y el feminista, así como por las narrativas publicadas de las mujeres zapatistas, obligan a repensar las categorías analíticas con las que se inicia el acercamiento. En efecto, el abordaje del referente empírico tiene como resultado un vasto campo de elementos disponibles para el análisis y para la elaboración de interpretaciones a nuestras preguntas de investigación; pero para precisar y dar cuenta de procesos que no estaban considerados en el diseño inicial, es necesaria la construcción de categorías intermedias que se emplean como puentes entre la abstracción teórica de que disponemos y la materialidad histórica analizada.

En nuestro caso, el abordaje del *corpus* nos demandó el diseño de distintas categorías intermedias que presentamos a continuación. Intentaremos mostrar al lector los campos problemáticos que nos permiten abordar y el uso que se les da en este trabajo.

Nodos de interpelación.

Como veíamos en el transcurso de este capítulo una de las categorías analíticas que se empleó en el proceso de investigación es la de interpelación,⁹⁵ con ella se pretende rastrear algunos de los componentes que son recuperados en las reconfiguraciones identitarias de las mujeres zapatistas, mostrando los diferentes agentes que intervienen en la producción de interpelaciones a las mujeres para *estar siendo* en las comunidades: buenas mujeres, dirigentes, esposas, madres, etcétera.

En el transcurso del análisis encontramos que esas interpelaciones son enunciadas desde distintos agentes pero podemos encontrar la presencia de algunos emisores que tienen un papel preponderante en la narrativa de las mujeres, en el caso que nos ocupa éstos son: por un lado, el entorno conformado por el EZLN y la vida en las comunidades en las que se insertan las mujeres y que hemos llamado aquí la gramática comunitaria; y por otro, las enunciaciones emitidas desde varios foros y espacios organizativos orientadas a señalar la situación diferenciada de las mujeres en distintos campos de la vida social, es decir, las enunciaciones que se ocupan de la cuestión de género.⁹⁶ Decidimos llamar nodos de interpelación a este constructo que elaboramos para dar cuenta de esos dos grandes referentes.

Nodo es un significante empleado en los estudios ligados a los ambientes virtuales (comunidades de aprendizaje, educación a distancia, programadores web, entre otros). En esos campos se usa para indicar un espacio real o abstracto en donde confluyen distintas conexiones que comparten las mismas características (Lamarca, 2006), de esta manera, los nodos se conforman de distintos componentes que dan lugar a una unidad, pero al mismo tiempo los elementos que lo integran pueden ser parte de otros nodos

⁹⁵ Ver capítulo dos este mismo escrito.

⁹⁶ Evitamos llamarlos feministas pues en varias de las enunciaciones de las mujeres zapatistas se nota un rechazo a nombrarlas así, prefieren denominarlas “la cuestión de la mujer”, “los problemas de las mujeres”, en el capítulo cinco abordaremos con detalle los puntos de roce entre el feminismo “urbano” y las zapatistas.

El nodo de interpelación es una metáfora que nos permite enfatizar que los procesos educativos de las zapatistas se nutren de múltiples interpelaciones a las que están expuestas, pero hay emisores que por distintos factores, logran una interpelación fundante, en la medida en que sus propuestas son retomadas y significadas desde la realidad histórica en la que se desarrolla el *estar siendo* de las mujeres.

La categoría de nodo implica aquí una relación horizontal; cuando hablamos en esta investigación de que hay discursos que agrupamos en nodos de interpelación, no significa que guarden siempre una relación jerarquizada respecto a otros, sino que han sido apropiados de manera significativa por los sujetos y conviven de manera horizontal con otros elementos que en determinados momentos⁹⁷ pueden pasar a ocupar un papel central; por ejemplo, en las narrativas encontramos que las mujeres se refieren al nodo de la gramática comunitaria y en otros, una vez que se narra la nueva configuración o el “despertar de las mujeres”, el nodo de género pasa a ocupar el lugar privilegiado.

Esta categoría nos es útil además, para dar cuenta y agrupar las distintas interpelaciones mencionadas por las mujeres zapatistas de tal forma que nos permite el rastreo de los procesos que llevaron a la construcción de la voz-demanda con que se presentan en los distintos foros a los que tienen acceso.

La categoría de nodos de interpelación se liga con la de voz-demanda en distintos niveles que a continuación exponemos.

Voz-demanda

En el diseño del entramado teórico acudimos a la categoría voz -polifónica en el sentido de que ella se expresan múltiples referentes que la integran-

⁹⁷ Recordemos que los elementos dispersos pasan a formar momentos al insertarse en una configuración discursiva dada. Cf (Laclau y Mouffe, 1987).

(Bajtín, 1989), para intentar dar cuenta de las distintas enunciaciones de las mujeres en las que se reconocen los procesos de constitución identitaria (actos educativos) por los que han transitado.

Para nuestros intereses es necesario realizar una apropiación específica que de cuenta de un doble movimiento: por un lado, analizar las situaciones que se han significado como ilegítimas y que llevan a la construcción de reclamos y acciones que las mujeres zapatistas desarrollan para incluirse en los espacios que les son vedados y construir demandas que serán propuestas para la apropiación de otros sujetos y para su eventual resolución; y por otro, enfatizar las distintas acciones de las mujeres por incluirse en los foros públicos ya constituidos y proponer nuevos en los que puedan hacer llegar esas demandas.

Desde luego que estos movimientos se inscriben en el plano de lo político en la medida en que se evidencian las distintas exclusiones a través de las cuales las mujeres han visto obstaculizada su participación en sus comunidades. Además la apropiación que hacemos de la voz, insiste en la representación que las zapatistas elaboran de las relaciones sociales en las que están insertas, pero también se recupera la posibilidad de la acción transformadora que esa representación permite. Así que la voz debe de vincularse a las demandas que se expresan en ellas, por ello, en el proceso de investigación nos dimos a la tarea de analizar la categoría demanda.

Ernesto Laclau en su libro *La razón populista* (2005), argumenta que ante la diversidad de prácticas, intereses y espacios desde donde se verifican las relaciones actuales entre agentes sociales, es difícil dilucidar qué componente permite la formación y cohesión de los mismos, por ello es necesario ubicar una unidad mínima de análisis y considera que ésta puede ser la demanda. Laclau afirma que la construcción de una demanda inicia con un reclamo, con la consideración de que algo debería de obtenerse y no se tiene, la exclusión de algún espacio (territorial y/o

simbólico), o la negación de algún bien. El reclamo por la inclusión no satisfecho se presenta como una demanda; si esta permanece aislada de otras demandas y/o grupos tendremos demandas democráticas. Es posible que en esta fase, la demanda sea atendida, es decir se resuelva el reclamo que se realiza y con ello, la acción de los grupos queda en suspenso. Pero si la demanda no es atendida y además se significa como equivalente a otras que no han sido resueltas, ya sea al interior del mismo grupos y en relación a otros, tenemos las condiciones de posibilidad para la práctica articuladora, es decir, para la formación de grupos sociales: “[...] que constituyen una subjetividad social más amplia” (Laclau, 2005: 99).

Tomando como referencias estas propuestas, decidimos la construcción de la categoría voz-demanda de forma compuesta; consideramos que la enunciación de la voz no se da de manera aislada, la voz adquiere sentido cuando en ella se enuncian las demandas que estas mujeres han construido y significado como legítimas para llevar a cabo su acción. Pero además, cuando han logrado ocupar un foro público ya instituido o construir uno donde la voz-demanda sea visibilizada, reconfirmada y puesta en juego, ya sea al lado de otras en las comunidades, o como dignas de atención y/o resolución en distintos espacios públicos aliadas a otras mujeres.⁹⁸

Así, en la consecución de las voces-demandas se juegan formas diversas de actuación ciudadana que no tienen que ver necesariamente con los canales instituidos formalmente para ello desde una visión liberal de ciudadanía (lo electoral o político-representativo), pero volveremos a esto más adelante.

Las voces-demandas de las mujeres requieren, para ser llevadas a los distintos foros y espacios de lo público, la articulación con otros sujetos que logran identificarse en una situación similar de injusticia, exclusión,

⁹⁸ Como es el caso de las relaciones de alianzas que las mujeres zapatistas construyen con mujeres de otros movimientos.

etcétera, y que resulta en la articulación de un nuevo grupo con reclamos similares. Así, estas voces se expresan no sólo en los espacios “de origen”, sino que además buscan impactar a otros sujetos produciendo actos de formación, es decir, educativos; e insertarse en escenarios públicos diversos. A continuación nos referimos a éstos.

Foros.

Como hemos argumentado a lo largo de este trabajo, la participación en movimientos sociales propicia un proceso educativo en los sujetos participantes y es posible reconocer éste, en las nuevas actuaciones expresadas en las inserciones en distintos foros.

Foro es una categoría intermedia que construimos para dar cuenta de los espacios específicos en los que intervienen las mujeres zapatistas. Si bien forma parte del espacio público, me parece que la categoría foro es más útil para acercarnos a los lugares particulares y diferenciados en los que las mujeres buscan incluirse, desarrollar su actuar público y extender esa participación. En el caso de las mujeres zapatistas, los foros a los que tienen acceso no son los medios de comunicación masiva, las tribunas legislativas⁹⁹ o los espacios institucionalizados de representación, sino espacios más particulares (micropolíticos), como son: la asamblea comunitaria, la “organización”, el cargo comunitario, las iniciativas de producción, etcétera. Los foros entonces, se refieren a los espacios particulares en los que los sujetos hacen concreta la participación pública.

Tal como la empleamos aquí conserva algunos de los rasgos del foro griego, en el sentido de la deliberación de los problemas públicos o espacio en donde se discute el bienestar general, pero recordemos que en ese foro

⁹⁹ Una excepción es la participación de la comandanta Esther en la tribuna del Congreso de la Unión, pero fuera de este evento, las mujeres zapatistas no han tenido oportunidad de participar en espacios nacionales institucionalizados de participación ciudadana, como pueden ser los partidos políticos, los espacios de representación popular en distintos niveles (municipal, estatal, nacional), entre otros.

se asignaban criterios de pertenencia de los ciudadanos legítimos, es decir, a los sujetos investidos de ciertos rasgos (hombres, propietarios, libres).¹⁰⁰

Se resaltan los rasgos de lo político-educativo pues la búsqueda de inclusión de los sujetos excluidos, la pugna por la ampliación de los límites, por el cambio de las reglas de juego, el cuestionamiento a las interrelaciones que se han sedimentado y que se buscan transformar con la demanda de inclusión. Las mujeres zapatistas no solicitan sólo la inclusión en el foro, esto es el reconocimiento de su condición particular en las comunidades, sino que esa inclusión se acompaña de demandas de modificación de la gramática de las comunidades en particular y de la situación de las mujeres en general.

Saberes apreciados.

Otra de las categorías que construimos en este trabajo es la de saberes apreciados. En referencia a la construcción de ésta categoría es necesario decir que guarda ciertas semejanzas con la de *saberes socialmente productivos* definidos como: “[...] aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su hábitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggrós y Gagliano, 2004: 75).

Esta propuesta del grupo de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina, (APPeAL)¹⁰¹ designa saberes que contribuyen a formar el tejido social e incluyen la construcción de saberes gremiales, organizativos, de trabajo, de integración, entre otros. Los integrantes del

¹⁰⁰ No estamos afirmando que en los foros actuales no se asignen determinadas características de pertenencia, sólo que el empleo de la categoría que se propone se interesa por las formas en que los sujetos llevan a cabo su actuación ciudadana interviniendo en las dinámicas de conformación de los mismos. El foro no es el mismo después de la incorporación de nuevos sujetos con sus demandas, pues éstos empujan los límites que éste se había planteado para la inclusión.

¹⁰¹ Marcela Gómez señala que la categoría se ha desagregado en otras herramientas de intelección: saberes de conexión, saberes del trabajo y saberes de integración (Gómez, 2007).

grupo aportan esta categoría para dar cuenta de los complejos procesos que se desarrollan en la acción social de grupos populares y la han desarrollado primordialmente en los ámbitos laborales argentinos y mexicanos.¹⁰²

Nosotros proponemos la categoría de saberes apreciados para dar cuenta del interés de las mujeres por apropiarse de conocimientos específicos que para ellas conllevan un ideal de plenitud alcanzable al poseerlos; son saberes que les han sido vedados por diferentes motivos, por ejemplo, el hablar y escribir español, la experiencia de participación con voz en la asamblea comunitaria, el cargo civil, la propia instrucción militar, entre otros. Si bien estos saberes producen lazo social y pueden ser mirados desde la propuesta de saberes socialmente productivos, la denominación de apreciados hace énfasis en que esos saberes son deseados, valorados y buscados por las mujeres y para ello ponen en marcha distintas estrategias que van desde la demanda del acceso a los espacios ya constituidos (por ejemplo el sistema de educación autónoma, la milicia regular, los comités de salud, entre otros), hasta la construcción de los espacios en dónde sea posible obtener esos saberes (los comités de mujeres, la participación en las instancias de gobierno autónomas, etcétera).

En este sentido, la enunciación de las mujeres que nos habla de qué saberes aspiran a obtener, cuáles son los que consideran útiles y para qué campos de su acción (la familiar, la comunitaria, en la organización) nos dan pautas para anudar los distintos elementos que conforman su identidad. Por ejemplo, todos los testimonios marcan como un saber apreciado el dominio del español como medio que les permite la participación en los distintos foros a los que tienen acceso, tanto al interior

¹⁰² Actualmente (2006-2008), APPEAL desarrolla un proyecto en varias provincias de Argentina, interesados especialmente en la producción de saberes en el espacio laboral de grupos de trabajadores que se ha hecho cargo de procesos productivos en espacios ganados después de la crisis económica social de los noventa en ese país. Cf. <http://www.appealweb.com.ar>

de las diversas comunidades que conforman el EZLN, como en las prácticas que se desarrollan fuera de las comunidades (caravanas, encuentros con distintos actores nacionales e internacionales, entre otros), pero de acuerdo a los grados de apropiación de las interpelaciones de la gramática comunitaria y del género se diferencian los saberes que serán más apreciados. En los siguientes capítulos iremos mostrando las particularidades de uso de esta categoría con mayor detalle.

Hilvanar elementos.

La necesidad de extender la mirada educativa a procesos sociales inéditos o por lo menos, que se hacen visibles en nuestros días,¹⁰³ nos obliga a preguntarnos acerca de las transformaciones que suceden en las formas de constitución de sujetos. La posibilidad de producir conocimiento acerca de cómo se forman hoy los sujetos sociales, los elementos referidos en las narrativas que producen, los espacios desde los que se sienten interpelados, la oportunidad de construcción de formas de convivencia menos violentas que impliquen la reformulación de las reglas de coexistencia y formas de negociación de los conflictos más “amables”, son sólo algunos de los elementos que se encuentran implicados en este acercamiento.

¹⁰³ Ya habíamos mencionado la irrupción de los medios electrónicos de comunicación como emisores “fuertes” de interpelaciones, contenidos y modelos hacia los sujetos, las oportunidades de generación de modelos identitarios desde distintos lugares que hoy pueden ser conocidos y reconocidos como similares o como ideales de plenitud para los sujetos, entre otros.

Lo anterior nos lleva a la integración problematizada de aportes disciplinarios, distintos a los tradicionales del campo pedagógico, que aportan pistas para el análisis de nuestro objeto de estudio. Es en ese esfuerzo que se retoma la perspectiva de Análisis Político de Discurso (APD), que nos permite la apropiación de herramientas útiles para ofrecer una interpretación sobre los procesos educativos en lo social.

En APD propone visualizar lo social como una construcción histórico-contingente, inacabada, esto es condición de posibilidad para la propuesta de marcos explicativos y de intervención que, reconociendo la incompletud de todo modelo, se esfuercen por ocupar el campo significativo y por lograr la adhesión a su propuesta.

Retomando lo anterior hemos expuesto las principales lógicas y herramientas analíticas que retomamos para proponer el análisis de los procesos educativos de las mujeres integradas al EZLN.

Consideramos al EZLN como un nuevo movimiento social, en la medida en que la acción social que implementa deriva de una serie de demandas que hacen énfasis en las condiciones culturales, políticas y pone en marcha diversas estrategias de acción en sus esferas de influencia, en las comunidades adherentes, en las formas de interpelación a otros sujetos, en el uso de los medios informacionales (internet sobre todo), para el logro de sus objetivos.

Desde nuestra perspectiva, los movimientos sociales no deben ser vistos como entidades fijas, sino como espacios en movilidad constante resultado de un proceso de construcción de las voces-demanda, de sentidos comunes entre sus miembros, de gramáticas que guían sus tareas, pero además de diferencias al interior del mismo. Así, acercarnos a los movimientos sociales desde la mirada pedagógica, implica reconocer que los sujetos que participan en ellos, viven una serie de transformaciones en su *estar siendo*, es este caso, mujeres zapatistas.

Estos cambios que se expresan en distintos niveles y escenarios de la participación de las mujeres, desde la perspectiva que defendemos aquí, son educativos. Consideramos que estos procesos impactan en las formas en que las mujeres acceden a las cuestiones públicas y desde ahí, proponen distintas maneras de acción ciudadana, mismas que modifican no sólo la cotidianidad de estas mujeres, sino la gramática comunitaria en la que están insertas y, eventualmente, de acuerdo a las alianzas y estrategias que se desarrollen, tienen implicaciones también en cambios sociales más amplios, como puede observarse en las interpelaciones, alianzas y practicas articuladas que han emprendido estas mujeres con otras participantes de distintas organizaciones y movimientos sociales.

Hemos agrupado los distintos discursos interpeladores a los que están expuestas las mujeres en dos nodos de interpelación que no excluyen a otros emisores pero que dan cuenta de aquellos que aparecen con mayor frecuencia en las narrativas de las mujeres; el nodo de interpelación conformado por la gramática comunitaria en el que se contempla al mismo EZLN y que se compone de las interpelaciones enunciadas desde espacios cotidianos para las mujeres: la familia, las organizaciones civiles, la iglesia, la comunidad; y los foros derivados de la organización comunitaria agrupada alrededor del EZLN; y el nodo de interpelación que se construye desde el género en el que ponemos la mirada en las interpelaciones que las mujeres reciben, resignifican, rechazan, desde una posición de género en sus espacios de actuación.¹⁰⁴ Las acciones que desarrollan las mujeres como parte del movimiento, son también una forma de ciudadanía pues el objetivo que persiguen es justamente su inclusión en los espacios donde se negocia lo público.

¹⁰⁴ Desde luego que la diferenciación que hacemos de estas voces-demandas, es sólo con fines analíticos pues en las narraciones de las mujeres se encuentran imbricadas jugándose en distintos niveles de lo local y lo global Esta discusión que remite también al binomio analítico universal-particular, de analiza más adelante.

Mouffe analiza el tema de la ciudadanía y elabora una propuesta de resignificación que reconoce los problemas que ha generado considerar la ciudadanía sólo como una membresía, pero reconociendo también el legado importante del liberalismo en la consolidación de construcciones sociales que pugnan por el alejamiento de las distintas formas de violencia social. Nos ofrece una perspectiva que reconoce el conflicto y el antagonismo social y que lejos de buscar su eliminación, se preocupa por la construcción de un espacio político en donde sea posible la confluencia de las diferencias y la negociación de fórmulas inclusivas. La significación que sobre ciudadanía nos ofrece Mouffe permite realizar la articulación entre el proceso educativo y las prácticas de participación en los distintos foros públicos, pues es en la participación en la cosa pública, donde se juegan no sólo los deseos y aspiraciones de los participantes, sino también la posibilidad de construcción de alternativas más democráticas e inclusivas.

Así, consideraremos a la ciudadanía como un dispositivo que permite el engranaje de los deseos y expectativas de los sujetos sobre la vida pública y su transformación; como el eje articulador que permite la defensa de formas de vida que se consideran legítimas, no exenta del antagonismo y la confrontación entre distintos modelos de vida buena.

La acción colectiva es posible gracias a la identificación que los individuos logran o no con las propuestas del movimiento. Sin códigos culturales que interpelen, en los cuales se vean reflejados los intereses, expectativas, ideas y posibles encuentros de modelos que ayuden a una reconfiguración identitaria, no es posible hablar de un proceso de constitución de identidades.

Uno de los factores que influyen de manera central en la modificación de las identidades de los sujetos sociales es el de la interpelación. A partir de la adhesión o rechazo a diversos sistemas de interpelación, los sujetos se reconocen como miembros de colectividades diversas, realizan acciones

que les permiten dar sentido a su práctica social y elaboran nuevos discursos que llevan a la transformación en mayor o menor medida de la gramática social.

Por ello nos interesa ubicar las interpelaciones a las que estuvieron expuestas y que ellas aceptan para formar una identidad nueva en la medida en que incorporan discursivos, prácticas sociales y demandas que antes de esa interpelación no tenían, lo cual implica el estudio de las interpelaciones que el propio movimiento elabora y que nos permiten visualizar los rasgos con los que las mujeres se sintieron interpeladas.

La estrategia para ubicar esas interpelaciones se basa en el análisis de las narrativas que producen y en las cuales se puede identificar la voz que han construido para participar en el espacio público ejerciendo acciones de ciudadanía, a las que antes de ese proceso identificatorio no tenían acceso por distintas causas. Consideramos así, que las distintas interpelaciones pueden detonar el proceso de identificación, esto es, la asunción de uno o varios rasgos del modelo propuesto, y al incorporarlos a su práctica cotidiana transformando las maneras de relacionarse en los distintos escenarios en los que se desenvuelven, tenemos un proceso educativo.

La lógica hegemónica nos auxilia para analizar los distintos elementos que intervienen tanto en el nivel de la conformación del movimiento social en general, como en el plano de la constitución hegemónica de sentidos que propone ese movimiento a los sujetos que se adhieren a él. El movimiento logra una articulación hegemónica en la que los sujetos participantes en sus estrategias políticas se comprometen identificándose con los sentidos que propone, marcando fronteras políticas frente a otros grupos y desarrollando acciones que favorecen la práctica social. En ese proceso, se enuncia también una propuesta de gramática comunitaria –en los niveles local, nacional e internacional–, que imprime los sentidos que esa práctica social deberá de sustentar para mantenerse como un proyecto

viable. Es importante señalar que la integración de las mujeres con sus voces-demandas propias implica una diferenciación al interior del movimiento, que propicia un escenario en donde se juegan las adhesiones a las demandas generales del movimiento, pero también la inclusión de sujetos que pugnan por hacerse de espacios propios al interior de él (las mujeres).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, procederemos ahora a exponer las formas en que las mujeres zapatistas han transitado por distintos procesos educativos detonados desde los dos nodos de interpelación; el conformado por las gramáticas comunitarias y el propio EZLN; y el construido desde una reivindicación de género; cada nodo da pie a la construcción de voces-demandas específicas, que desarrollamos en los siguientes capítulos.

SEGUNDA PARTE

Procesos educativos de las mujeres zapatistas.

3. PROCESOS EDUCATIVOS DE LAS MUJERES ZAPATISTAS.

Introducción.

En el marco de nuestra investigación, nos interesa preguntarnos por las formas en las que las mujeres zapatistas se apropian de distintas maneras de elementos procedentes de diversos espacios (particularmente de la dinámica que favorece el movimiento social) con los cuales modifican la forma en que se perciben a sí mismas como sujetos sociales mujeres, indígenas, zapatistas. Esta transformación de sus identidades y la inserción en distintos espacios, nos habla de que ha ocurrido un proceso educativo, es decir, las zapatistas han incorporado saberes valiosos procedentes de sus comunidades, del zapatismo y de múltiples emisores en su articulación identitaria que se expresan sin duda, en sus enunciados, tanto en lo que narran de sí mismas, sus posiciones en la gramática comunitaria, como en lo que relatan de sus vínculos en esferas micropolíticas como la familiar, la de pareja, etcétera. Dicho de otra manera, se han constituido como nuevos sujetos que establecen relaciones distintas en el entorno en que viven, participando activamente en él.

La participación en el movimiento social y con ello la conformación de nuevos marcos para la acción pública, son temas que aluden desde luego a la cuestión de la ciudadanía, de la participación con voz propia en diversos foros del espacio público que impacta también las relaciones que consideramos “privadas”: relaciones de pareja, con los hijos, en la familia, e incluso de creencias religiosas. Esto es así pues a través de procesos educativos favorecidos por la dinámica de movilización y transformación social que se impulsa en el movimiento social, las mujeres modifican las expectativas para el desarrollo de formas de participación en lo público (ciudadanía), con sus demandas de inclusión, identidades y deseos,

reorganizando de forma compleja y no libre de conflictos, la escena de la participación ciudadana (tanto en lo comunitario como en lo nacional), tendiente a la transformación o conservación de las conformaciones sociales prevalecientes.

En el análisis de las narrativas de las mujeres zapatistas, hemos encontrado que la inclusión en el espacio público no es un proceso sencillo y desde nuestra perspectiva, esa inserción lleva consigo la construcción de voces-demanda, es decir, las mujeres se integran en los distintos foros a partir de la representación de ilegitimidad de sus condiciones de vida en las comunidades y de la apuesta a que su participación generará cambios en esas circunstancias.

Encontramos que un nodo de interpelación¹⁰⁵ es el que engloba las enunciaciones de las comunidades y del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, (EZLN); las mujeres integran a sus referentes de constitución identitaria elementos que se enuncian desde él, demandando además la apertura de foros para su participación y la modificación de las relaciones comunitarias en relación a ellas.¹⁰⁶

Consideramos entonces que es necesario estructurar el capítulo en dos partes: en la primera se exponen de manera rápida las condiciones de producción del discurso de las mujeres zapatistas, es decir, las distintas etapas interpeladoras por las que ha transitado el EZLN en los siguientes períodos: la insurrección y los enfrentamientos de enero de 1994; los momentos de diálogo entre este grupo y el gobierno federal (febrero-junio de 1994); la primera Convención Democrática en Aguascalientes Chiapas (julio-agosto de 1994); la consulta nacional sobre su conversión en una

¹⁰⁵ El segundo nodo de interpelación da lugar a la construcción de la voz-demanda de género y será abordado en el siguiente capítulo.

¹⁰⁶ La gramática se integra por distintos factores: las condiciones de vida en las comunidades, los espacios organizativos que se impulsan, las nuevas pautas normativas que rigen las comunidades, la participación en las distintas iniciativas autonómicas, entre otros. Ver capítulo 2 en este mismo escrito.

fuerza política (agosto-septiembre 1995); la marcha zapatista a la Ciudad de México y la creación de las Juntas de Buen Gobierno (JBG) (2003).¹⁰⁷

No se pretende hacer un análisis exhaustivo, ya que existen numerosos estudios que han dado cuenta de esta historia,¹⁰⁸ sino ubicar, por un lado, las estrategias, demandas e interpelaciones de acuerdo a las condiciones en las que se desarrolla la acción de las comunidades adherentes; por otro lado, rastrear la intervención de las mujeres participantes en las distintas acciones que el movimiento ha impulsado. En la segunda parte del capítulo, abordamos los elementos enunciados por las mujeres en sus narrativas como parte constituyente de su integración al EZLN, así como las estrategias para su inclusión y/o construcción en los foros y su impacto en la modificación de la gramática comunitaria, esto es, el proceso educativo que desarrollan para la construcción de voz-demanda desde la gramática comunitaria en la que viven y a la que cuestionan.

La interpelación zapatista.

El EZLN se da conocer en 1994,¹⁰⁹ como un movimiento armado integrado mayoritariamente¹¹⁰ por indígenas tzeltales, tojolabales, tzotziles, choles, zoques y mames, que lucha por la transformación democrática del país, señalando que el predominio del Partido Revolucionario Institucional (PRI) por casi 70 años, es una de las causas de la ruina de la nación. Las demandas que enuncia en esta etapa son: *“trabajo, tierra, techo,*

¹⁰⁷ Estos nos parecen momentos clave en el análisis, pues cada uno marca una etapa de transición en el desarrollo de su discurso. Cabe mencionar que los cortes que se proponen, se realizan con base en las etapas que logramos ubicar al analizar la amplia producción de comunicados, conferencias, mensajes en eventos, ensayos, cuentos y diversos documentos dados a conocer por el EZLN.

¹⁰⁸ El lector interesado puede consultar: Almeyra, y Thibaut, 2006; Camú y Dauno 1994; Gómez, et.al, 2004; Hernández, 2007; López y Pavón, 1998; Tello, 2000.

¹⁰⁹ Nos referimos a la aparición pública, no nos detendremos en la etapa clandestina de fundación y organización del movimiento, el lector interesado puede consultar: Muñoz, 2004.

¹¹⁰ 98.9 por ciento según cifras del Subcomandante Marcos en noviembre de 2003.

alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (EZLN, 2004: disco 1. Primera Declaración de la Selva Lacandona, diciembre de 1993).

En la *Primera Declaración de la Selva Lacandona*, busca legitimarse a partir de la recuperación de las luchas del pueblo mexicano en varios momentos históricos (la Conquista, la Colonia, la Reforma, El Porfiriato, la Revolución, entre otros), de las cuales se reconocen herederos, y se nombran como parte de la gran mayoría de la población a la que se han negado los beneficios de la nación, la participación en la toma de decisiones, la efectiva vigencia de sus derechos y la oportunidad de participar en la construcción de una sociedad más incluyente.¹¹¹ Podemos decir que en etapa inicial de la aparición pública del EZLN, (enero de 1994), la acción militar domina la escena y el discurso que se emplea está dirigido a legitimarla y a lograr la mayor adhesión posible a su lucha. En ese momento señala de manera clara al gobierno federal encabezado por Carlos Salinas de Gortari como su enemigo principal. Llama a los mexicanos a unirse a su acción militar para lograr un proceso social en el que sea posible la construcción de formas democráticas de convivencia.

Los documentos que se dan a conocer en esos días –firmados por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del EZLN (CCRI-CG-EZLN), máxima autoridad del movimiento– se interesan por la preparación del escenario de la guerra; se dan a conocer las leyes revolucionarias de: impuestos de guerra, agraria, de derechos y obligaciones de los pueblos en lucha, entre otras. Llama la atención que junto a estas leyes, se publica la primera versión de la Ley Revolucionaria de Mujeres, hecho inédito en la práctica de los movimientos sociales en general, pues con esta ley se pone de manifiesto que la cuestión de los

¹¹¹ Por motivos de espacio recuperamos aquí sólo un extracto del análisis que se elaboró de las distintas etapas de la lucha del EZLN desde su aparición (1994), hasta la creación de las Juntas de Buen Gobierno (2003), tampoco se incluye el análisis de la Otra Campaña (2005).

derechos de las mujeres es considerada importante en las filas del EZLN, y nos lleva a cuestionarnos qué es lo que sucedió en las comunidades para que fuera incluida en el conjunto de documentos normativos fundacionales del movimiento.

Durante este período llamó la atención la participación de mujeres como combatientes participantes en la ocupación de varias cabeceras municipales en Chiapas;¹¹² pero son pocas las referencias que se encuentran acerca de una situación diferenciada de su participación. Aún así, tenemos que según datos de la misma comandancia del EZLN, las mujeres representan el treinta por ciento de la fuerza combatiente en esos primeros días.

Es a partir del mes de febrero y gracias a la movilización de distintos grupos sociales que demandan el cese de las hostilidades¹¹³ por parte del Estado mexicano y el EZLN, así como la búsqueda de una salida pacífica por medio del diálogo, que notamos un desplazamiento de la construcción de la interpelación del grupo. Si en un inicio se preocupa por la preparación de la guerra, en esta etapa, se mostrará dispuesto a lograr alianzas con la sociedad civil¹¹⁴ mexicana que se manifiesta a favor de la transformación democrática por vías pacíficas.

El proceso del diálogo con el gobierno federal (21 de febrero a 3 de marzo de 1994) en la catedral de San Cristóbal de las Casas, establece también condiciones de posibilidad para el encuentro del EZLN con distintos grupos de la sociedad civil que ven significan como justas sus

¹¹² De acuerdo con Marcos, fue la mayor Ana María la encargada de dirigir la toma de San Cristóbal de las Casas; además se desarrollan combates en: Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán y Chanal.

¹¹³ Tales pronunciamientos tienen su punto más álgido en la marcha del 12 de enero de 1994 en la Ciudad de México, en la que se demanda el cese al fuego y el inicio del diálogo entre las partes.

¹¹⁴ Recuperamos el término de “sociedad civil” sin entrar en una discusión teórica acerca de su uso, sólo señalamos que en el discurso del EZLN, se emplea para dar cuenta de la multiplicidad de grupos y actores que simpatizan y/o apoyan su causa desde distintos referentes de acción, pero desde la producción de la ciencia política el término es ampliamente debatido. Cf (Cohen y Arato: 2000).

demandas. A este primer acercamiento acuden como parte de la delegación negociadora zapatista la comandanta Ramona y la Mayor Ana María. Es importante mencionar que en el marco de ese diálogo se les realiza una de las primeras entrevistas para conocer las demandas de las mujeres que no habían sido consideradas de manera diferenciada por los medios de comunicación y por los grupos de apoyo de la sociedad civil. Al respecto se les pregunta:

-¿Piensan que los medios de comunicación le han dado cobertura suficiente a sus demandas como mujeres indígenas?

-No, no ha salido mucho por lo mismo de que no nos han entrevistado.

-¿Por qué creen que a ustedes no las han entrevistado?

-No sé, no lo entendemos, quizá les interesa saber más cosas nacionales.

-¿Las demandas de las mujeres zapatistas no son nacionales?

-Sí, claro. Pero no sé por qué no nos han entrevistado. Hemos hablado con muy pocos y en los medios de información ha salido muy poco sobre las mujeres (EZLN, 2004: disco 1. “No nos dejen solas”: Entrevista con la Comandanta Ramona y la Mayor Ana María. 7 de marzo de 1994).¹¹⁵

Respecto a sus demandas particulares como mujeres zapatistas, la comandanta Ramona afirma:

Una de nuestras principales demandas es precisamente de nuestra situación, porque no somos tomadas en cuenta. Por eso exigimos que haya respeto, democracia y justicia, porque como somos mujeres y además indígenas pues no hay nada de respeto para nosotras. Exigimos también que haya vivienda digna, clínicas especiales para atender a las mujeres,

¹¹⁵ Para la recuperación de las voces de las mujeres zapatistas se emplean varias fuentes, una de ellas es la recopilación en formato de disco multimedia de todos los comunicados, entrevistas y declaraciones del EZLN, que fue publicado en el marco de la campaña: *20 y 10: el fuego y la palabra*. Muchas de las referencias que anotamos aquí se toman de ese documento. Los materiales se encuentran organizados por año, tema y fecha precisa, así que para facilitar al lector interesado la consulta hemos decidido referir el documento (EZLN, 2004), el disco en el que está contenido, el título del documento y la fecha en la que fue publicado. El título, a veces demasiado largo, tiene la función adicional de situar temática, contextual y/o geográficamente el fragmento que se analiza.

porque para atender a los niños no hay adónde acudir, ni hay hospitales ni doctores. No hay educación para las mujeres, tampoco alimentos, sobre todo para los niños [...] Hay una esperanza de que algún día cambie nuestra situación. Es lo que exigimos (EZLN, 2004: disco 1. “No nos dejen solas”: Entrevista con la Comandanta Ramona y la Mayor Ana María. 7 de marzo de 1994).

Desde esta primera entrevista, la comandanta Ramona será reconocida como una de las voces que desde la dirigencia pugnarán por las demandas de las mujeres zapatistas en distintos foros. La recuperación de las voces de la comandanta Ramona y la mayor Ana María, la primera ocupando uno de los más altos cargos en la estructura civil de mando y otra líder militar del EZLN, responsable de la toma del San Cristóbal el 1 de enero, llamó la atención de mujeres periodistas y de distintos grupos feministas que se interesaron por dar a conocer las problemáticas de las zapatistas. Se publican así varios estudios (Belausteguigoitia, 1995; Hernández y Ortiz, 1996; Lovera y Palomo, 1997; Millán, 1996, 1996a, 1997; Rojas, 1995; Rovira, 1995, 1997),¹¹⁶ en los que se recogen las voces y demandas de las mujeres zapatistas.

El Diálogo de Catedral es también el punto de encuentro, no libre de conflictos, entre el EZLN y la sociedad civil. En efecto el EZLN acude a las mesas de concertación con el gobierno federal, establece negociaciones para la resolución de sus demandas, pero se esfuerza de manera decidida por interpelar con sus propuestas a la sociedad nacional e internacional. El reconocimiento de las distintas formas de lucha y organización, la propuesta de articulación de los diferentes para lograr la mejora de las condiciones de vida de todo el país y el mundo, la insistencia en una nueva relación con el poder que entraña una lógica distinta de asumir las responsabilidades públicas por parte de los sectores sociales, son sin duda

¹¹⁶ Varios de estos estudios forman parte del corpus analizado para este trabajo. Ver presentación.

elementos novedosos que logran profundizar el éxito de su interpelación hacia distintos grupos nacionales e internacionales.

Entre los grupos interpelados por el EZLN, se encuentran varios colectivos de mujeres que habían venido trabajando desde una perspectiva feminista en distintos espacios sociales, por ejemplo, ubicados en Chiapas, cooperativas de artesanas, la diócesis de San Cristóbal de las Casas, grupos de atención a la salud de las mujeres, grupos pro derechos humanos, entre otros. Además, otras agrupaciones se integran también en las actividades de los “cinturones de paz”¹¹⁷ durante los procesos de diálogo y ahí mismo como asesoras invitadas, particularmente en el grupo de trabajo 4. Posteriormente, muchas de estas mujeres se integraron a las caravanas de apoyo para el trabajo en distintos proyectos en las comunidades zapatistas. Estos espacios de acercamiento entre los grupos reconocidos como feministas y las comunidades zapatistas, favorecerán un desplazamiento de las demandas feministas al zapatismo,¹¹⁸ no exento de conflicto, como veremos en el capítulo cuatro de este trabajo.

Este primer diálogo, tiene como resultado una serie de primeros compromisos entre el gobierno mexicano y el EZLN; la delegación zapatista se retira a las comunidades a consultar la aceptación o el rechazo de los mismos. El 12 de junio de 1994, el EZLN rechaza aceptar los acuerdos, rompiendo el diálogo, publica la Segunda Declaración de la Selva Lacandona y ahí convoca la conformación de la Convención Nacional Democrática que sesionaría del 6 al 9 de agosto de 1994 en Chiapas.

¹¹⁷ Los cinturones de paz se integraron por personas de la “sociedad civil” que formaban cercos humanos de protección a la delegación zapatista en los encuentros de diálogo entre el EZLN y el gobierno federal.

¹¹⁸ No estamos diciendo que a partir de esto las zapatistas se volvieron “feministas” o adoptaron las demandas históricas del feminismo mexicano, recordemos que, por ejemplo, la Ley Revolucionaria de las Mujeres fue redactada y aprobada antes de estos encuentros, (es decir, debemos de buscar las rutas del desplazamiento de las demandas feministas al zapatismo por otras rutas) pero consideramos que los encuentros y diálogos entre estos grupos y las zapatistas sí favorecieron la elaboración de una interpelación más fuerte de las zapatistas a otras mujeres. En el apartado dedicado a la voz-demanda desde el género volveremos sobre este punto.

En esta nueva etapa, EZLN se ocupa de proponer modelos organizativos novedosos para el logro del cambio democrático en el país. La convocatoria a la Convención Nacional Democrática, como un espacio de diálogo plural y abierto, al que se invita a participar a los más diversos sectores y la constitución posterior del Movimiento de Liberación Nacional, muestra la preocupación del EZLN por aliarse con el mayor número de grupos sociales interesados en la construcción de formas distintas de abordar la participación política, alejada de los vicios que reconoce en los “políticos profesionales”. El ambiente nacional de exigencia de cambios democráticos favorece la ebullición de la organización social, en la que el EZLN es un elemento muy importante, pero además, la convocatoria logra aglutinar a un número muy importante de organizaciones de todo tipo que ven en la iniciativa un espacio de confluencia por objetivos comunes.

Las continuas agresiones a las comunidades zapatistas, con el consecuente aumento de la “guerra de baja intensidad”, el rompimiento formal del diálogo con el gobierno federal, el fraude electoral de 1994 y la nueva ofensiva de febrero de 1995, colocan al EZLN en la necesidad de establecer nuevas estrategias y aliados para el logro de sus objetivos. La dinámica por la que opta el EZLN es continuar con los esfuerzos organizativos de numerosos grupos sociales, a la vez que reanuda los acercamientos con el gobierno federal para iniciar los Diálogos de San Andrés Larrainzar (abril de 1995, firmados en febrero de 1996).

La agenda que se acuerda con el gobierno federal incluye una mesa¹¹⁹ específica de negociación sobre las mujeres: Derechos de la Mujer en Chiapas, esta mesa no llegó a negociarse, pero en los trabajos de la Mesa 1: Derechos y Cultura Indígenas se conformaron seis grupos de trabajo, en uno de ellos se discutió en torno a:

¹¹⁹ Las Mesas acordadas son: 1. Derechos y Cultura Indígenas; 2. Democracia y Justicia; 3. Bienestar y Desarrollo; 4. Mesa de Conciliación en Chiapas; 5. Derechos de la Mujer en Chiapas; 6. Cese de Hostilidades (Muñoz, 2004: 110-111).

Derechos y formas de participación de la mujer en el uso, aprovechamiento y administración de los recursos naturales de los pueblos;

Derechos y formas de organización social, política y económica de la mujer;

Participación de las mujeres en los órganos de gobierno indígena;

Derecho a la salud y formas de organización de la mujer indígena;

Proyectos educativos y culturales de la mujer indígena;

Derechos económicos, proyectos productivos y condiciones laborales de la mujer indígena,

Desarrollo y mejoramiento de las condiciones familiares y de vida (EZLN, 2004: disco 1, Resolutivo Acordado por las Delegaciones del Gobierno Federal y el EZLN sobre Desagregación del Tema, Número de Invitados, Sede y Tiempos de la Mesa y Grupos de Trabajo de Derechos y Cultura Indígena. 3 de octubre de 1995).

Como observamos, estos puntos configuran ya una agenda de trabajo que interesa al EZLN en el marco de las negociaciones de lo que será la nueva relación de los pueblos indios con el Estado mexicano. Desde luego que se recogen las demandas generales de las zapatistas (que serán abordadas con mayor detalle en el próximo apartado), pero también se involucra como asesoras a una cantidad importante de mujeres provenientes de otros pueblos indios no zapatistas, además de activistas y académicas con una amplia trayectoria de participación en el movimiento feminista mexicano. Los trabajos de este grupo arriban a la formulación de un sin número de demandas que incluyen diversas problematizaciones acerca de la condición diferenciada de las mujeres en las comunidades indígenas.

Con todo lo anterior se consolida una relación de intercambio en donde las mujeres zapatistas interpelarán a otras mujeres –indígenas y mestizas–, a unirse a sus demandas, además de que se presentarán también diferencias derivadas de la relación de las zapatistas y el feminismo “urbano”. A reserva de que esta relación se abordará con más detalle en el siguiente capítulo, apuntamos aquí que el espacio abierto por

el EZLN a la participación de distintos actores sociales, especialmente al feminismo (diverso y plural en estrategias de lucha), tanto como asesoras en las mesas de diálogo, como en la vida cotidiana de las comunidades, permitirá que se abra un canal de interpelación poderoso, es decir, la construcción de un foro específico, que influirá en distintas áreas del quehacer de las mujeres zapatistas. Todo esto abonará en la construcción de foros en donde se defienden distintas posiciones en torno a los proyectos de lo que significa estar siendo mujer, indígena, zapatista.

Ante el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés y las agresiones constantes contra las comunidades, el EZLN apuesta a profundizar los acercamientos con distintos grupos sociales, así propone en 1997¹²⁰ la creación del Frente Zapatista de Liberación Nacional. Los zapatistas siguen apostando a la conformación de alianzas con los más diversos grupos sociales. La convocatoria a la construcción de una “organización de nuevo tipo” en la que las decisiones se tomarían de manera colectiva, con un ejercicio diferente de la representación (mandar obedeciendo), con presidencias colectivas, rotativas y revocables, con respeto a las diferencias de los participantes unificados en torno a un objetivo común, es un intento serio por interpelar a la participación en la escena pública de manera diferente, es decir, se alude a un ejercicio distinto de la ciudadanía. Sin embargo, las condiciones efectivas de funcionamiento del frente y las múltiples presiones a las que se vio sometido por distintas causas, convirtieron a esa instancia de organización

¹²⁰ Esta no es la única iniciativa, por razones de espacio y dado que nuestro interés es mostrar aquí una panorámica general de las interpelaciones zapatistas, no nos detenemos de manera detallada en cada una de ellas, pero mencionamos que entre otras, el EZLN impulsa la conformación del Movimiento de Liberación Nacional (1995); los Encuentros Intercontinentales que dieron lugar al Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo (1996); el Foro Nacional Especial de Derechos y Cultura Indígenas (1996); el Foro Especial para la Reforma del Estado (1996); el Congreso Nacional Indígena (1996); la Marcha de los 1 111 zapatistas (1997), en una campaña que prepara el camino para la conformación del Frente Zapatista de Liberación Nacional; La Marcha del Color de la Tierra (2001); La Otra Campaña (2006); entre otros.

en un grupo más, sin mayor peso en el escenario de las organizaciones nacionales.

Ante la falta de respuesta del gobierno federal en torno a la aprobación de la propuesta de la Ley de Derecho y Cultura Indígena, el EZLN mantiene un largo silencio que abandona en 2001 con una nueva iniciativa, la Marcha del Color de la Tierra, que tiene como objetivo generar una fuerte movilización popular que presione al poder legislativo para la aprobación de la ley.

La Marcha del Color de la Tierra, muestra un viraje en el discurso zapatista. Si bien desde su surgimiento la cuestión indígena ocupaba un lugar importante la preocupación central era legitimarse como un movimiento de alcances nacionales, en esta nueva etapa encontramos una gran centralidad del tema indígena, propiciado por la necesidad de alcanzar acuerdos sobre la inclusión constitucional de los derechos de los pueblos indios en México.

En relación al tema de las mujeres zapatistas, esta iniciativa es muy importante pues el mensaje central de la delegación zapatista para hablar en la tribuna del Palacio Legislativo de San Lázaro a favor de la aprobación de la ley, es la comandanta Esther. La comandanta elabora una alocución donde resalta su calidad de mujer, indígena, pobre; habla de la triple discriminación y los problemas a los que se enfrentan como mujeres en las comunidades indígenas, en palabras de la comandanta:

Y nos dicen que la ley COCOPA va a hacer que nos marginen. Es la ley que ahora la que permite que nos marginen y que nos humillen. Por eso nosotras nos decidimos a organizar para luchar como mujer zapatista. Para cambiar la situación porque ya estamos cansadas de tanto sufrimiento sin tener nuestros derechos. No les cuento todo esto para que nos tengan lástima o nos vengán a salvar de esos abusos. Nosotras hemos luchado por cambiar eso y lo seguiremos haciendo. Pero necesitamos que se reconozca nuestra lucha en las leyes porque hasta ahora no está reconocida. Si está

pero sólo como mujeres y ni siquiera ahí está cabal. Nosotras además de mujeres somos indígenas y así no estamos reconocidas. [...] por eso queremos que se apruebe la ley de Derechos y Cultura Indígena, es muy importante para nosotros las mujeres indígenas de todo México (EZLN, 2004: disco 1. Discurso de la Comandanta Esther en la tribuna del Congreso de la Unión, 28 de marzo de 2001).

Observamos en las palabras de la comandanta Esther una interpelación muy consolidada, no sólo hacia los legisladores, sino también a las mujeres en general, y a las indígenas en particular, por lo que podemos decir, que la ocupación de ese foro es altamente significativa como parte de las estrategias para la consecución de las demandas de las mujeres. Más adelante volveremos a revisar con cuidado el proceso a través del cual es posible que las mujeres zapatistas ocupen y puedan generar interpelaciones desde distintos foros.¹²¹

Volviendo al tema de las estrategias de lucha del EZLN, debemos recordar que para muchos grupos sociales en México, el cambio democrático, que fue significativo central en los períodos anteriores, ya había sido alcanzado parcialmente con la derrota del PRI en las urnas,¹²² por lo que en esta etapa la demanda de democratización se desplaza del escenario para dar paso a la discusión acerca de las nuevas formas de la alternancia política. Los zapatistas y muchos grupos con ellos, insisten en la farsa del cambio pero reconocen que se pasa a otro momento de la lucha por la construcción de una sociedad verdaderamente democrática e incluyente.

Las alianzas se establecen en esta fase con vistas al reconocimiento de las culturas indígenas y sobre todo al reconocimiento de facultades

¹²¹ Y no nos referimos solamente a la cuestión de la pertenencia a un grupo rebelde armado sino a las condiciones de posibilidad que favorecen los procesos educativos que forman a estos sujetos mujeres, indígenas, zapatistas como tales.

¹²² En 2000, tras un cuestionado proceso electoral, Vicente Fox candidato del Partido Acción Nacional, gana la presidencia del país poniendo fin a más de setenta años de dominio del Partido Revolucionario Institucional.

para gobernarse a sí mismos. La Marcha del Color de la Tierra proporciona un espacio para que el regreso del EZLN después de mucho tiempo de silencio. Logran interpelar de manera efectiva a diversos grupos sociales con las demandas indígenas, pero no alcanzan la repercusión nacional de otros períodos. La delegación zapatista se retira pero a través de las alianzas políticas que establece con el Congreso Nacional Indígena y otras organizaciones, continúa participando en el debate sobre la aprobación de la ley. En 2001 (24 de abril), es votada una versión de la ley que el EZLN había rechazado previamente,¹²³ lo que da paso a un nuevo silencio por parte de los zapatistas, que se rompe para la implementación de una nueva iniciativa de organización.

La creación de las Juntas de Buen Gobierno (JBG) en agosto de 2003,¹²⁴ marca una etapa muy importante en el hacer de los zapatistas en las comunidades. La interpelación se dirige a mostrar que es posible la construcción de proyectos comunitarios por parte de los propios pueblos indígenas, dejando a un lado a los malos gobernantes y haciéndose cargo de la conducción de sus formas de organización.

Se propone la construcción de espacios de autogestión comunitaria desde los cuales se pueda continuar con la utopía de una nación incluyente. La experiencia de las Juntas de Buen Gobierno, se puede ubicar en una lógica de construcción de formas autogestivas de convivencia social que generan sentidos de pertenencia muy fuertes entre las comunidades. La estructura organizativa de las JBG se funda en lo civil, es decir, son las comunidades las responsables de la conformación del autogobierno, dejando al EZLN como estructura militar vigilante en casos de agresión, pero separando formalmente la parte militar de la civil.

¹²³ La ley fue aprobada el 24 de abril de 2001 en el Congreso de la Unión, y enviada a los Congresos estatales para su aprobación; el 14 de agosto del mismo año se publica en el Diario Oficial de la Federación.

¹²⁴ Cada Junta agrupa a un conjunto de Municipios Autónomos Zapatistas (MAREZ) -30 municipios en total- ; las Juntas son: "Hacia la Esperanza", "Corazón de Arco Iris de la Esperanza", "El Camino del Futuro", "Nueva Semilla que va a Producir" y "Corazón Céntrico de los Zapatistas Delante del Mundo".

La lección es sin duda muy interesante en un medio en donde se han sedimentado prácticas clientelares de control de la acción social, con comunidades acosadas por las constantes agresiones de los grupos paramilitares y que sufren aún la guerra de baja intensidad; sin embargo, como ya muchos autores han sostenido, (Arizmendi, 2003; Bartra, 2003; Díaz-Polanco, 2003); existe el riesgo de que este proyecto sea entorpecido por el aislamiento de las comunidades de otros grupos actuantes en la escena nacional. El EZLN parece comprender ese peligro y se propone evitarlo manteniendo contactos hacia el exterior y proponiendo estrategias de organización donde el EZLN, sea sólo una de las piezas, es decir, siguen apostando a la movilización nacional e internacional¹²⁵ para el logro de un cambio profundo en las formas de convivencia social.

Podemos decir entonces, que el discurso del EZLN, ha mantenido cierta continuidad respecto a los agentes a los que pretende interpelar. Después de buscar un cambio revolucionario por la vía armada, “encuentra” a la sociedad civil y se interesa por interpellarla con distintas iniciativas que responden a las condiciones históricas y sociales que se presentan. Sin embargo mantiene un discurso de acercamiento y búsqueda de opciones viables para el logro de una sociedad incluyente, en sus palabras “un mundo donde quepan muchos mundos”. Asimismo, encontramos que la acción de las mujeres en estas iniciativas ha sido una constante, a pesar del poco reconocimiento diferenciado que reciben por parte de distintos actores sociales y de los problemas que al interior del propio movimiento han enfrentado.

En el siguiente cuadro, se muestran las distintas etapas que hemos enumerado y los elementos específicos de cada una de ellas:

¹²⁵ Muestra de ello son los encuentros internacionales a los que sigue convocando, el más reciente es el Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo “*La Comandanta Ramona y las zapatistas*”, celebrado del 28 al 31 de diciembre de 2007, que reunió exclusivamente a mujeres de distintos pueblos indios de México y varios países del mundo.

Cuadro 1. Desarrollo de la práctica zapatista (1994-2003).

	Adversarios o enemigos ¹²⁶	Métodos de lucha	Alianzas	Objetivo que persiguen
La insurrección (1 al 12 de enero de 1994)	Gobierno federal, los ricos y poderosos de México.	Lucha armada	Con todos aquellos dispuestos a levantarse en armas	Cambio revolucionario en México
El diálogo (Febrero-junio de 1994)	Gobierno federal	Diálogo, movimientos militar y articulación de fuerzas	Sociedad civil nacional e internacional	Democratización del país
La Convención Nacional Democrática (Julio-agosto de 1994)	Gobierno federal antidemocrático	Construcción de espacios plurales de encuentro	Sociedad civil, organizaciones sociales, partidos políticos.	Democratización del país
El FZLN (Agosto-septiembre de 1995)	Gobierno federal antidemocrático y neoliberalismo global	Creación de espacios de coordinación de luchas	Sociedad civil	Democratización del país.
La marcha del color de la tierra. Diciembre 2000, abril 2001).	Gobierno federal antidemocrático y neoliberalismo global	Negociación con los poderes de la Unión	Movimiento Nacional Indígena, sociedad civil nacional e internacional	Reconocimiento constitucional para los pueblos indígenas
Juntas de Buen Gobierno. (agosto de 2003-200?)	Gobierno federal antidemocrático y neoliberalismo mundial	Aplicación de los acuerdos de San Andrés (construcción de la autonomía)	Sociedad civil nacional e internacional	Construcción autónoma de formas de convivencia democráticas.

¹²⁶ Mouffe afirma: “Lo que caracteriza a la democracia pluralista en tanto forma específica de orden político es la instauración de una distinción entre las categorías “enemigo” y de “adversario”. En el interior del “nosotros” que constituye la comunidad política, no se verá en el oponente un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe tolerar” (Mouffe, 1999: 16).

Cierre.

La aparición del EZLN en la escena mexicana, genera un discurso de interpelación aceptado por amplios grupos de ciudadanos, que desde distintos lugares, formas de acción, procedencia e identidades, se agrupan en torno a causas comunes, construyen sentidos acerca de lo que significa su propia actuación ciudadana, ensayan la articulación de múltiples formas de ejercicio ciudadano y consolidan nuevos caminos para la ciudadanía en México. Coincidimos con Touraine cuando afirma:

[...] el pensamiento del subcomandante, desde la selva lacandona, tiene una importancia teórica muy grande porque indica el camino más lógico de formación de movimientos sociales en la América Latina del fin del siglo: la alianza de una lucha cultural-social con un proceso democratizante y dentro del marco más amplio de la resistencia al modelo neo-liberal triunfante (Touraine, 1997: s/p).

Podemos encontrar que varios de los significantes propuestos por los zapatistas han sido apropiados por los movimientos internacionales de acción contra la globalización neoliberal, y siguen siendo convocados a los foros internacionales de derechos humanos, diversos comités internacionales apoyan a las comunidades zapatistas en resistencia en proyectos de salud, escolares, de producción y distribución de diversas mercancías.

En cuanto a la influencia del movimiento zapatista en la participación de diversos grupos, la contribución es indudable. A raíz de la aparición pública del EZLN numerosas organizaciones de todo tipo y ciudadanos independientes se volcaron materialmente a la conformación de redes, caravanas, colectivos de apoyo, entre otros. Lo interesante de esta participación es la gran convocatoria, pero también las múltiples formas de organización que propició. Podemos encontrar ya varios estudios (Rojas, 1995; Velarde, 2005) que nos hablan justamente de la procedencia diversa

de los partícipes en estas acciones, que vieron en el discurso del EZLN, una interpelación legítima, una causa por la cual se tornó significativa la colaboración; amas de casa, estudiantes, obreros, homosexuales, trabajadores, académicos, activistas...se vieron interpelados por el discurso insurgente, e inauguraron formas novedosas de acción ciudadana desde muy distintos espacios.

A nivel de la práctica ciudadana, el EZLN marca con su interpelación formas distintas de acercarse a lo público, más allá de las formas tradicionales de la representación política; propone el *mandar obedeciendo* que es sin duda, un cambio importante en la percepción de lo que se puede lograr con la actuación en la esfera pública. Con esto ofrece una forma distinta de *estar siendo* ciudadano, que si bien recupera la cuestión de los derechos elementales consagrados en distintas leyes, va más allá de ellas y se preocupa por promover la participación de distintos grupos que han sido excluidos por distintas razones del reconocimiento de sus demandas particulares: *un mundo donde quepan muchos mundos*.

Pero además, las propuestas orientadas a promover la organización de amplios grupos sociales, son una constante en su práctica; en 2003 Marcos analiza lo que ha sido el proceso de lucha del zapatismo y propone mirar la historia del movimiento zapatista a partir de tres ejes: el del fuego, el de la palabra y el del proceso organizativo de las comunidades zapatistas (Muñoz, 2004: 263-271). El eje del fuego se refiere a todas las acciones militares que han desarrollado principalmente en enero (levantamiento), diciembre de 1994 (rompimiento del cerco militar que había establecido el gobierno federal en la zona zapatista, y a lo largo de 1995 a raíz del avance del ejército federal y el rompimiento del diálogo; el eje de la palabra lo refiere a las numerosas iniciativas que dirigen a la sociedad civil nacional e internacional; y el eje de la organización se conforma justamente por las distintas iniciativas que han desarrollado al

interior del movimiento y que tienen como finalidad la construcción de la autonomía en las comunidades.

Este énfasis en la modificación de la gramática comunitaria de las comunidades para que asuman por sí mismas los procesos de gobierno, organización, impartición de justicia y construcción de nuevas formas de relación social, impacta la forma de estar siendo ciudadanos que los zapatistas asumen y será también un escenario propicio para la construcción de las voces-demandas diferenciadas de las mujeres. Todo ello propicia que podamos mirar al movimiento como un espacio educativo donde se generan distintos procesos que forman a los participantes en él como sujetos distintos; varones, mujeres, niños, ancianos, están expuestos a los actos educativos desde los referentes que construyen para su acción (haber nacido dentro de comunidades rebeldes, optar por integrarse al movimiento después de una serie de luchas pacíficas; modificar las relaciones en las que han vivido, etcétera). Pasaremos ahora a analizar detenidamente cómo ha sido el proceso educativo de las mujeres zapatistas en este contexto.

VOZ-DEMANDA A LA GRAMÁTICA COMUNITARIA.

*No teníamos palabra. No teníamos rostro.
No teníamos nombre. No teníamos mañana.
No existíamos.
Mayor Ana María.*

En este apartado nos interesa mostrar los diversos factores que han concurrido en los procesos educativos que forman a las mujeres zapatistas como sujetos. Partimos del nodo de interpelación compuesto por la enunciación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y las comunidades zapatistas, y que denominamos voz-demanda a la gramática comunitaria.

Nos interesa analizar las formas en que las mujeres participantes cuestionan las relaciones con base en las cuales se conforma esa gramática y pugnan por la modificación de las pautas de convivencia, de manera especial, las que se refieren a su participación en los distintos foros a los que tienen acceso y las acciones que desarrollan para la legitimación y resolución de esa voz-demanda en el espacio comunitario. Lo anterior nos muestra que ha ocurrido un acto educativo, pues las mujeres cuestionan esa gramática apoyadas en la adquisición de nuevos referentes, habilidades y valores que les interesa poner en juego.

Ya decíamos antes, que los procesos educativos por los que transitan las mujeres conforman la construcción de las voces-demandas que guía la acción pública que implementan. “El despertar de las mujeres” como ellas mismas se refieren a ese proceso a través del cual se han formado como sujetos, ha sido denominado feminismo indígena por algunas autoras (Cf. Hernández, 2002; Carlsen, 1999), para remarcar la importancia de la participación e integración de las mujeres no sólo en el EZLN, sino además, en las distintas organizaciones indígenas con las que el zapatismo ha establecido alianzas.

La movilización social generada a raíz del levantamiento zapatista facilitó la creación de múltiples espacios de organización de las mujeres indígenas a nivel nacional e internacional.¹²⁷ En estas iniciativas de coordinación de los pueblos indios, se han abierto espacios en donde el tema de las mujeres tiene un papel preponderante, además de que se integran en la discusión de las demandas generales del EZLN, ligando la reivindicación de autonomía política, regional y económica para las comunidades, a los reclamos de autonomía de las mujeres en la toma de decisiones sobre los asuntos que reclaman como específicos y que refieren

¹²⁷ Podemos mencionar como ejemplos: la Convención Nacional Democrática (CND), la Convención Nacional Indígena (CNI), la Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA), el Foro Nacional Indígena, el Congreso Nacional Indígena (CNI), el Encuentro Continental de las Mujeres Indígenas de las Primeras Naciones de Abya Ayala, la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (CNMI), entre otras.

a la no violencia, a la participación libre y reconocida, la salud y la educación, entre otros.

La participación de las mujeres indígenas en el EZLN, ha sido una constante. De acuerdo con los datos disponibles, las mujeres en el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN (CCRI-CG-EZLN), representan entre el 30 por ciento de la comandancia; alrededor del 30 por ciento del ejército regular está formado de mujeres “insurgentas”; se calcula que más del 50 por ciento de mujeres forman las comunidades “bases de apoyo”¹²⁸ que se ocupan de tareas de producción de alimentos, cuidado de niños, seguridad de los campamentos y abastecimiento de distintos recursos para los campamentos de montaña. Desde luego que la dinámica de las comunidades agrupadas en torno al EZLN posibilitó la integración de las mujeres, no sólo en relación a las cuestiones de abastecimiento y seguridad, sino en la ampliación de las condiciones para su inserción en los distintos niveles de mando en el ejército regular, en la formación política tanto militar como civil, y en la dirección misma del movimiento.

Dado que nos interesa acercarnos a las formas en que las mujeres zapatistas se han conformado como sujetos en el espacio público, hemos de desglosar a continuación la interpretación que elaboramos de los testimonios que hemos analizado. Iniciamos revisando los motivos que expresan para integrarse al EZLN, pues como veremos éstos provienen de la gramática comunitaria en la que están insertas, para después analizar los cambios en la autopercepción que elaboran de ellas mismas, continuamos con las transformaciones en su vida cotidiana y deteniéndonos en los foros que han construido y/u ocupado en los

¹²⁸ Marcos proporciona esos porcentajes en distintas entrevistas, de acuerdo con sus datos la aparición pública en 1994, contó con la participación de 4500 combatientes en línea de fuego y dos mil reservistas, pero el número real de combatientes, milicianos y bases de apoyo no se conoce con exactitud (EZLN, 2004: disco 1. Subcomandante Marcos: Según nuestro calendario, la historia del EZLN, previa al inicio de la guerra, tuvo 7 etapas, 10 de noviembre de 2003).

distintos espacios de la comunidad, terminamos reflexionando sobre la institucionalización de la participación de las mujeres vía la Ley Revolucionaria de las Mujeres.

¿Por qué se integran al EZLN?

En la larga cadena de humillaciones que el poder construye para hacerse fuerte, la humillación de las mujeres se repite en todas las partes de la sociedad.
CCRI.

Uno de los temas importantes cuando hablamos de procesos educativos detonados por la participación de los sujetos en movimientos sociales es el referido a la interpelación. En efecto, los sujetos deciden ingresar a un movimiento social, comprometiéndose con él, a partir del discurso interpelador que se pone en juego. Ya hemos dicho antes que la interpelación es más exitosa en los casos en que los sistemas simbólicos en los que está inserto el destinatario de la interpelación, se encuentran en estado de dislocación o crisis, pues ahí las condiciones son propicias para la adopción de un nuevo modelo identitario. Si bien los elementos puestos en juego mediante la interpelación tienen un papel importante en el logro de la adhesión al movimiento social, tienen mayores posibilidades de alcanzar su cometido cuando hacen alusión a las situaciones en las que el destinatario puede reconocerse, por ejemplo, a las condiciones en las que viven los sujetos, y cuando proponen estrategias de resolución a las demandas de los mismos y articulan una serie de ideales de plenitud que ofrecen motivaciones por las cuales es legítimo emprender acciones diversas.

A través de los testimonios¹²⁹ podemos observar los componentes de los discursos interpelatorios que las zapatistas asumen como propios

¹²⁹ Es necesario anotar que recuperamos los testimonios de las mujeres zapatistas recogidos entre enero de 1994 y noviembre de 2003. Encontrará el lector que muchos de

incorporándolos a su identidad como mujeres insurgentes, pero también los elementos que ellas proponen y que no estaban considerados en el discurso inicial, las formas en que se asumen como sujetos productores a su vez de nuevas interpelaciones, los contrastes que perciben entre su *estar siendo* anterior y el actual, todo lo anterior lo agrupamos en la categoría voz-demanda dirigida a la gramática comunitaria.

De este modo son varias las interrogantes al acercarnos al proceso educativo de las mujeres indígenas zapatistas: ¿por qué están ahí? ¿Cuáles han sido las condiciones que las llevan a tomar la decisión de integrarse a un movimiento social armado? ¿Cómo llegan a identificarse con las demandas de ese movimiento? ¿Cuáles son los procesos que llevaron a cabo y que les permiten cuestionar el entorno comunitario? en fin, ¿cómo se desarrolla el proceso de constitución de ese sujeto?

Algunos de los referentes que aparecen constantemente en los testimonios son los desalojos y condiciones de pobreza, marginación y violencia en las comunidades indígenas, según la comandanta Trinidad:¹³⁰ “En la selva ya no tuvimos patrón, pero de pobres, de por sí, estamos igual de pobres que antes porque no tenemos ni qué vender. De esa pobreza nació nuestra lucha, porque no nos escuchaban, nos tenían abandonados” Comandanta Trinidad (Rovira, 2002: 63).¹³¹ (Mayo de 1995).¹³²

En efecto, Trinidad se refiere a los desalojos de las comunidades de sus asentamientos. Muchos pueblos indígenas sufrieron una constante agresión de diversos grupos por la ocupación de las ricas tierras en las que

ellos están fechados en 2001, pues fueron recuperados durante la Marcha del Color de la Tierra iniciativa que incluyó el recorrido de la comandancia zapatista por varios estados del país y que permitió la posibilidad de que varias académicas y periodistas tuvieran acceso a la voz de las mujeres. Ver el apartado de introducción en este mismo trabajo.

¹³⁰ Recordamos al lector que las mujeres se refieren así mismas con sus cargos en femenino, por ello hemos decidido conservarlo.

¹³¹ En el caso de las referencias tomadas del libro de Guiomar Rovira *Mujeres de maíz*, usamos la cuarta reimpresión de 2002, pero la primera edición se publica en 1997.

¹³² Referimos la fecha (aunque sea aproximada en los casos en los que no contamos con el dato exacto) de las enunciaciones que recuperamos para ofrecer al lector una ubicación temporal de las narraciones.

estaban asentados. Los peones sin tierra, se empleaban en las fincas cafetaleras o ganaderas del estado en donde las condiciones de trabajo y salariales eran muy malas. La demanda de reparto de tierras es una condición que aún hoy mantiene en serios conflictos al estado de Chiapas. Estas disputas por las tierras o la no obtención de ellas, orillaron a muchos grupos a replegarse y colonizar la selva, además, muchas de las comunidades adherentes del EZLN, fueron excluidas del reparto de tierras y/o expulsadas por pugnas religiosas que son una constante en el estado que ha experimentado un gran crecimiento de sectas religiosas.

Las condiciones de vida para las comunidades colonizadoras de la selva fueron –y siguen siendo– en extremo difíciles favoreciendo una cohesión comunitaria muy fuerte,¹³³ factor que fue decisivo en la conformación del EZLN pues varios de los poblados se unieron en bloque a él, esperando encontrar un espacio de lucha donde resolver las graves condiciones en las que se encontraban. Todo ello se expresa en la primera fase de lucha (la insurrección) que estudiamos en el apartado anterior.

La comandanta se refiere también al abandono en que estaban, a la apatía de las autoridades que no resolvieron las constantes peticiones que se hicieron por medio de métodos pacíficos: *no nos escuchaban, nos tenían abandonados*. Esta idea de abandono que aparece ligada a la pobreza es una constante en los testimonios de las mujeres.

Salí de mi comunidad a buscar trabajo por la misma necesidad, ya no había de que vivir. Cuando llegué a otro lugar empecé a conocer que no es igual la situación de las mujeres en el campo, ahí empecé a entender y a tomar conciencia de las diferencias, así empecé a conocer la organización, y que hay necesidad de organizarse también las mujeres. Comandanta Ramona (Pérez y Castellanos, 1997: s/p) (7 de marzo).

¹³³ Que en muchas comunidades no deja de estar en constante peligro por las divisiones religiosas o de pertenencia a partidos políticos u organizaciones antagónicas.

La comandanta Ramona lo expresa en el sentido de *darse cuenta de las diferencias*, salir de la comunidad le permite conocer otras formas de convivencia social y cuestionar las propias, más tarde el acercamiento a la *organización* (EZLN), le ofrece la posibilidad de imaginar posibles caminos para la transformación de las condiciones de vida en sus comunidades. El contexto en el que vivían las comunidades y la falta de respuesta a sus demandas agrarias, culturales y sociales, mantenían a las comunidades en constante conflicto y se crean las condiciones para la búsqueda de alternativas de solución. Pero la comandanta Ramona, nos aporta otro dato, el reconocimiento de las diferencias entre las condiciones de vida de las mujeres de la ciudad y las del campo; por ello muchos de los sujetos ven la interpelación zapatista como un camino posible:

Me ingresé allí [EZLN] porque yo veía pues la situación que vivía la gente. Entonces yo pensaba cómo resolver este problema, pues yo no sabía si hay compañeras en la montaña. Pero ya cuando me dijeron que sí hay un grupo de compañeros que están luchando por el pueblo, entonces pues llegó un día que los compañeros insurgentes bajaron en el pueblo, allí fue cuando me explicaron qué es lo que querían, por qué luchaban. Entonces pues yo decidí ingresarme también allí, porque de por sí veía la situación que está muy... muy cabrona, pues. Capitana Elisa (EZLN, 2004: disco 1. La situación de las mujeres. Chiapas: expediente abierto, Radio UNAM, 8 de marzo de 1994).

La capitana Elisa se refiere a la situación de la gente y la construye como un problema *¿cómo resolver ese problema?*, si bien no se explaya en la explicación de las condiciones, podemos inferir por otros testimonios, que las mujeres indígenas se refieren a la situación como todo el entorno que rodea a la comunidades: la falta de trabajo, de tierras, de educación escolarizada, las enfermedades, la violencia, etcétera.

En esas condiciones el EZLN ofreció un tipo de interpelación que “conectó” como una posible solución a todas las problemáticas que se observan en las comunidades. Ante los graves problemas que vivían,

integrarse a un opción militar que lucharía por la transformación de esas circunstancias de vida, ofrece un horizonte donde podrían modificarse los escenarios para las mujeres y sus comunidades, pero no sólo eso, mediante su acción, ellas podían incorporarse a un espacio donde su participación sería valorada y respetada por los otros locales (la comunidad) y externos (los mexicanos). La subteniente Elena se refiere así a sus motivos:

Me ingresé en las filas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional porque veía también toda la situación en que vivía en mi casa, con toda mi familia ¿no? Nosotros vivimos en una casa muy pobre, como ven ustedes aquí. Entonces yo vi también que el dinero, que todo lo que conseguíamos del trabajo, pues no nos alcanzaba para comprar la comida, para comprar la ropa y para las medicinas, todo lo que necesitábamos en la casa.[...] me di cuenta pues. Subteniente sanitaria Elena (EZLN, 2004: disco 1. La situación de las mujeres. Chiapas: expediente abierto, Radio UNAM, 8 de marzo de 1994).

La pobreza y marginación, son enunciadas como causas que estas mujeres ubican para unirse al EZLN, sin embargo en los testimonios encontramos que la pobreza puede adquirir distintas significaciones, no solamente la referida a la cuestión material, por ejemplo:

Desde que estaba yo chiquita viví la vida dura en mi comunidad y en mi familia, estuve sufriendo mucho, no teníamos ni maíz ni qué comer. Pero yo no me había dado cuenta de esa situación, hasta yo misma creí que así era porque los ancianos cuentan una historia de que el sufrimiento es porque Dios quiere así, que nos conformemos. [...] Cuando yo estaba un poco más grande encontré la palabra de la organización. Entonces me di cuenta de que tampoco sirve conformarse, morir así en la pobreza. Y ahí es donde me animo también a integrarme a la lucha, me puse a platicar con los pueblos y a animar a las otras mujeres, hasta que tuvimos un conocimiento más amplio de que las mujeres tenemos el doble sufrimiento, nos hizo despertar

bastante. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004: disco 1, Comandantas Susana y Yolanda, entrevista, 19 de febrero de 2001).

Vemos en este testimonio un elemento muy importante: la situación de pobreza puede ser construida como *sufrimiento porque Dios así lo quiere*, o bien ser significada como una situación injusta y la comandanta Yolanda puede significarla así a partir de la interpelación de la “organización” (EZLN), es decir, a partir de un exterior que pone en jaque las significaciones sedimentadas para esa circunstancia.

La pobreza implica también el no acceso a las condiciones mínimas de alimentación y con ello a la aparición de enfermedades y un alto grado de mortalidad infantil:

Cuando ya estoy grande empecé a ver que no tenemos alimentación adecuada, que otros sí tienen y nosotros no ¿por qué será que no? Vi que tenía 4 o 5 hermanitos que se murieron, entonces es ahí donde me di cuenta, ¿por qué será que se mueren mis hermanitos? Vi que es necesario luchar, porque si no hago nada, van a seguir muriendo los demás hermanos, y me decidí. Y no sólo yo, hay mujeres que se decidieron a ser soldados y esas mujeres ahora ya tienen grado insurgente de capitán, de mayor, de teniente. Ahí vemos que sí las mujeres podemos. Comandanta Esther (EZLN, 2004: disco 1, Comandantas Esther, Yolanda y Susana. Día Internacional de la Mujer Rebelde. 8 de marzo de 2001).

El cuestionamiento a las condiciones en las que viven las comunidades, la significación de la muerte por miseria como algo que puede ser modificado, como una situación no natural – *ya no porque Dios quiere*–, lleva a las mujeres a plantearse las posibles soluciones. En este contexto, la interpelación del EZLN, viene a ser una de las vías de solución –*vi que se puede luchar*.

Para las mujeres las condiciones en las que viven en sus comunidades implican sufrimiento para ellas y para los suyos, pero hacen hincapié en el sacrificio de las mujeres al ser ellas las encargadas del

cuidado de los hijos, de su salud y alimentación que no pueden atender por las carencias a las que se enfrentan: “Vimos este sufrimiento y sacrificio en sangre y en vida sin esperanza y por esta gran desesperanza tomamos la decisión de organizarnos con nuestra rebeldía para pedir lo que nos hace falta.” Comandanta Esther (EZLN, 2004: disco 1, En Toluca, Comandanta Esther. 5 de marzo de 2001).

Pero no sólo la pobreza en el sentido material influye en la decisión de las mujeres; hay otro tipo de significación para esa pobreza:

Y además que yo, cuando estaba en mi casa, no sabía leer ni escribir ni hablar el español siquiera. Mi papá, mi mamá, no me dejaban salir porque no sabía dónde ir. Cuando ya empecé a ver a los compañeros, que empezaron a explicar la política, todo, todo lo que nos llegaban a decir, pensé pues, es bueno para nosotros, y ahí es donde pensé pues, de estar en mi casa seguiría igual como antes, sin saber nada y sin aprender a leer y escribir, estaría igual. Mejor pensé salir de mi casa. Y además, si me enseñaban en mi casa, todo lo que nos enseñaban al principio, no es igual estar en la casa y estar aquí, no iba a aprender igual. Subteniente sanitario Elena (EZLN, 2004: disco 1. La situación de las mujeres. Chiapas: expediente abierto, Radio UNAM, 8 de marzo de 1994).

Podemos observar aquí otra significación para esa pobreza, la falta de espacios para salir, la escasa o nula posibilidad para las mujeres de aprender más allá de las labores “propias de su género”, de aprender “la política”. Esta intención de aprender más de lo que el núcleo familiar puede ofrecer es referida también por otra insurgente:

Pensé que quería prepararme, hay que saber pelear. A pesar de que organizaba a las mujeres, quería hacer algo más, saber, avanzar. No sólo en lo personal, sino para todos. En el monte aprendíamos muchas cosas distintas, historia, por ejemplo. Lo primero que te enseñan los compañeros es el reglamento, la disciplina, leer y escribir, hablar bien el español y la práctica, el entrenamiento militar, limpiar el arma, cuidarla. Capitana Laura (Rovira, 2002: 75) (Abril de 1994).

La adhesión a la organización es vista como una oportunidad para aprender, para salir, para conocer otras cosas. Observamos entonces otro elemento que la interpelación ofrece; ya no es solamente la posibilidad de modificar las condiciones de pobreza material, se significa además como la posibilidad de aprender a leer, escribir y hablar español, habilidades deseadas por estas mujeres, pues permiten el acceso a “otros mundos”, a la posibilidad de aprender otras cosas, otras formas de vida, en suma, de ampliar los referentes para lograr un proceso educativo de mayor alcance. La capitana Laura lo expresa así:

[...] cuando yo vivía en mi casa con mi familia, yo no sabía nada. No sabía leer, no fui a la escuela, pero cuando me integré al EZLN, aprendí a leer, todo lo que sé, hablar español, escribir, a leer y me entrené para hacer la guerra. Capitana Elisa (Morquecho, 1994: 3) (20 de enero).

Reconocemos entonces una serie de saberes que son señalados por las mujeres: saber hablar, leer y escribir español, saber luchar (militar y civilmente), conocer la historia de México, saber organizarse en asambleas, saber “tener cargo” en las comunidades, entre otros. Hemos denominado a éstos saberes apreciados para señalar que representan aspiraciones que contribuyen a la adhesión al movimiento, pero también incluyen un factor muy importante de horizonte de plenitud en la que el sujeto se engancha y que detona su participación en uno u otro campo del movimiento mismo.

Pero también la integración al EZLN puede ser el camino para evadir otras situaciones, según la capitana Irma: “[...] ya me iban a casar sin que supiera yo nada de eso, entonces, cuando me enteré preferí salir que quedarme ahí. Yo no quería al hombre ese, pues, estaba yo muy chica todavía” Capitana Irma (Rovira, 2002: 68) (Abril de 1994).

En este caso, la capitana Irma alude a otro problema de las mujeres en las comunidades: el casamiento acordado por los padres sin la participación de ellas mismas en tal decisión. Para Irma la posibilidad de evadir una opción no querida es la integración al EZLN. Este testimonio

nos habla también de que la integración al movimiento es, para el sujeto, una línea de fuga de los usos y costumbres de las comunidades que son significados como ilegítimos en este caso.¹³⁴ Señal también de que a pesar de la influencia del zapatismo en las comunidades, los cambios con respecto a la situación de las mujeres se dan de manera paulatina y no exenta de conflicto.

Estamos así ante una serie de razones que expresan las mujeres para integrarse al EZLN; la evidente marginación y condiciones de pobreza en las que viven las comunidades es una de las referencias más constantes expresadas en los testimonios, sin embargo, observamos que la significación de esa marginación se extiende de las condiciones materiales (no tener comida, no tener tierras, etcétera.) a condiciones de construcción de espacios en donde poder desarrollar saberes que no pueden ser generados desde la gramática comunitaria existente y que al ejercerse, modifican ésta en distintos planos.

Sin embargo, las condiciones materiales de pobreza y marginación ni son los únicos detonantes, ni son suficientes para integrarse al EZLN. Si esto fuera así, prácticamente toda la población del estado (y tal de todo México)¹³⁵ se hubiera integrado a la organización pues comparten los mismos problemas. Muchas de las comunidades en las que los iniciadores del movimiento intentaron trabajo organizativo, no aceptaron la interpelación; muchas mujeres aún en las comunidades zapatistas no participan de los trabajos del movimiento social. Ello nos hace pensar en la dimensión simbólica, en el plano de la significación de las condiciones materiales como injustas, ilegítimas y modificables

Las comunidades base del EZLN, comparten la aceptación de la interpelación que se les hizo, sin embargo, ésta no se integra tal como fue

¹³⁴ No todos los usos y costumbres son señalados así, volveremos sobre esto mas tarde.

¹³⁵ Recordemos que según datos oficiales, más de 40 millones de mexicanos viven en extrema pobreza.

enunciada, ya que en el proceso de apropiación se modifica, se adapta tomando distintos elementos nodales.

En los testimonios de las mujeres que hemos presentado, algunos se refieren a los niños, *–luchamos para que no mueran más niños–*, otros enuncian la posibilidad de aprender en el movimiento cosas que de otra manera no podrían aprender, otros más hacen referencia a la aspiración a vivir dentro de modelos distintos de comunidades *–vi las diferencias de vida, me querían casar y yo no quería–*, en fin, la marginación de las comunidades no significa para estas mujeres, sólo la carencia de satisfactores materiales, sino la imposibilidad de aprender, de conocer otras cosas, de participar en las actividades de la comunidad, de elegir; es decir, la inexistencia de posibilidades culturales, políticas, afectivas, intelectuales, que son bienes simbólicos, culturales, emocionales, etcétera.

Todo ello nos muestra que la interpelación diseñada por el EZLN para lograr adherentes en las comunidades, centrada en la significación de las condiciones materiales de vida en las que se desarrollan los sujetos,¹³⁶ es apropiada por las mujeres desde distintos referentes, que si bien tienen que ver con aquellos, son resignificados y puestos en acto desde su propia inserción en las comunidades como sujetos diferenciados desde su posición de género.

Podemos decir que la incorporación al EZLN, es un tipo de cuestionamiento a la gramática comunitaria, pues es a partir de las condiciones que viven y significan como ilegítimas en ella, que se procura la búsqueda de acciones que contribuyan a modificarla, y para ello, se llevan a cabo distintas estrategias. Las mujeres no desean seguir viendo a los niños morir, casarse sin quererlo, no tener acceso a saberes apreciados, etcétera; por ello es necesario luchar para que esa gramática sea transformada lo que conlleva una valorización de su propia acción al

¹³⁶ Y que se expresan en las demandas de la etapa de la insurrección.

interior de las comunidades,¹³⁷ que se manifestará en distintas iniciativas y formas nuevas de relación.

La revolarización de las mujeres en el EZLN.

Nuestra esperanza es que algún día cambie nuestra situación, que se nos trate a las mujeres con respeto, justicia y democracia.
Comandanta Ramona y Mayor Ana María.

La decisión de las mujeres de integrarse a las filas del EZLN nos muestra que hay un cuestionamiento a la gramática comunitaria en la que viven, y con ello, una modificación en las formas en cómo se conciben su propia actuación al incluirse en el ámbito público a través de la participación en distintos foros. Así es importante mencionar los cambios en la percepción de sí mismas como mujeres actuantes en lo público. Si bien ellas muestran una fuerte identificación con las causas del movimiento, también es evidente que hay fuerte revalorización de su posición como sujetos actuantes al interior de las comunidades, y esto desde la aparición pública del EZLN, por ejemplo en 1994 expresaban:

Las mujeres fueron entrando porque veían nuestra presencia dentro del ejército entonces las mujeres de los pueblos empezaron a instruir a sus hijas, hermanas, nietas y les decían “es mejor agarrar un arma, es mejor pelear” Mayor Ana María (Pérez y Castellanos, 1994: s/p) (7 de marzo).

Ana María se refiere a la etapa de preparación del movimiento en la clandestinidad, pero también a la fuerte interpelación de algunas mujeres para que otras se decidan a integrarse en las acciones del movimiento; una de las formas de interpelación más efectiva es la propia participación de las primeras insurgentes, la percepción de que ellas podían acceder a otros

¹³⁷ Factor que será muy importante para la construcción de la voz-demanda construida desde el género que abordaremos en el siguiente apartado.

espacios dentro de la comunidad. Gabriela rememora ese proceso en 2003 y dice:

[...] las compañeras antes participaban muy poco, pero después de 1994, se fue abriendo más el camino para las compañeras. Las compañeras de los pueblos vieron cómo las insurgentes también salimos a la guerra y cómo empuñábamos las armas. Ahí se vio cómo las mujeres no sólo servimos para la cocina o para mantener a los niños, sino que también podemos participar en las filas de los insurgentes. Teniente de Sanidad Gabriela (Muñoz, 2003: 71) (Octubre de 2003)

Notamos nuevamente la fuerte influencia de las acciones del zapatismo en las comunidades indígenas y en especial en las mujeres: Irma se refiere a *abrir camino*, a partir del ejemplo de las mujeres que se han integrado al ejército; la participación de las mujeres como insurgentes, (como mujeres en guerra, campo tradicionalmente otorgado a los varones) demuestra que las mujeres pueden ocupar distintos foros dentro de la comunidad y alterar los roles de género naturalizados en ella. Además esa experiencia se transmite (se instruye) hacia otras mujeres permitiendo la posibilidad de que se extienda hacia distintas direcciones. Este proceso no es terso, las mujeres iniciadoras del trabajo organizativo tuvieron que enfrentar múltiples obstáculos, según Lorenza:

Antes cuando no estaba la organización, la verdad es que no nos dejaban participar nunca a las mujeres, no nos dejan salir ni nada, sólo los hombres pueden participar. Pero desde que se levantaron los zapatistas, como que ya cambió bastante, aunque las mujeres que no están organizadas siguen igual aplastadas, no cambiaron. Porque ellas no saben cuáles son sus derechos como mujeres. Lorenza, base de apoyo (Rovira, 2002: 164) (Octubre de 1995).

Lorenza se refiere a las condiciones anteriores al levantamiento zapatista, y nos muestra que en efecto, las acciones de las mujeres por incluirse en los espacios de organización propiciados por el EZLN, no han

sido fáciles, pero en 1995, ya notaban un cambio por lo menos en las comunidades de influencia zapatista. Según Yolanda:

Sí fue muy difícil, [organizar a las mujeres] sobre todo al principio, porque en los pueblos hay muchas mujeres que no llegan a entender y están conformes, y también hemos topado con el dominio de sus esposos que no las dejan que participen. Ahorita ya está habiendo cambios, pero antes sí se nos hizo muy difícil que las mujeres entiendan, que tenga ese valor de hablar, participar, conocer de la situación en que vive. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004; disco 1, Comandantas Susana y Yolanda, entrevista, 19 de febrero de 2001).

La comandanta Yolanda, (una de las promotoras de la Ley Revolucionaria de las Mujeres), nos permite mirar que la interpelación no se acepta de manera inmediata (y tal vez muchos sujetos nunca la acepten), hay mujeres que están conformes con la gramática comunitaria en la que viven, no ven motivo para transformarla, aceptan que no puedan participar en los distintos niveles de la organización y aprueban los roles naturalizados (como hijas, esposas, madres). La comandanta Susana también hace referencia a esta situación:

[...] muchas mujeres están conformes con su vida pues ya estuvimos muchos años sin organizarnos, la única preocupación que tenemos es el sostenimiento del hogar [...] Como mujeres sufrimos la represión en la familia y otra más grande que no tenemos ningún derecho para reclamar todo lo que sufrimos, todo lo que sentimos. Todavía falta mucho trabajo, yo no puedo decir que ya está y todo bien, falta que más compañeras participen. Comandanta Susana (EZLN; 2004; disco 1, Comandantas Susana y Yolanda, entrevista, 19 de febrero de 2001).

En esta enunciación de Susana observamos nuevamente el cuestionamiento a la gramática comunitaria sedimentada que propicia la represión en la familia, el no acceso a espacios en donde las mujeres puedan reclamar y/o exponer *su sufrimiento y lo que sienten*.

Como ya decíamos, la interpelación, (emitida por medio del ejemplo de las mujeres que ya participan, por el diálogo o por otros recursos) enfrenta el riesgo de no ser aceptada. Vemos en estos testimonios que muchas mujeres no significan su situación como injusta, y las promotoras deben de hacer un esfuerzo mayor para persuadir a hombres y mujeres en la búsqueda de la modificación de las relaciones sedimentadas en la comunidad; la comandanta Esther también nos muestra parte de esta situación: “A los hombres no les convenía, según ellos la mujer nada más sirve de tener hijos y deben cuidarlos.” Comandanta Esther (EZLN, 2004; disco 1, Comandantas Esther, Yolanda y Susana: Día Internacional de la Mujer Rebelde, 8 de marzo de 2001).

Esther hace referencia a los modelos naturalizados de la gramática comunitaria, en donde el papel de la mujer se reduce al ámbito familiar. La inclusión de las mujeres indígenas zapatistas en los distintos foros, (la propia organización, la asamblea, los cargos, los diversos comités), provocó el cambio en la gramática comunitaria, logrando transformar y legitimar la participación de la mujer, revalorizando su participación en múltiples foros:

Ahora las mujeres zapatistas hemos empezado a levantarnos, hay muchas mujeres bases de apoyo que hacen diferentes trabajos, también hay mujeres milicianas, insurgentas y otras tienen ya su grado de capitanas y hasta mayor; hay también compañeras que son miembros del Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Hay mujeres que están organizadas en trabajos colectivos de artesanía, pequeñas cooperativas y otras ayudan a cuidar a la comunidad. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004: disco 1. En Oaxaca, Comandanta Yolanda, 25 de febrero de 2001).

Yolanda enuncia varios de los foros donde la participación de las mujeres es valiosa, observamos que menciona prácticamente todos los espacios organizativos que conforman la vida comunitaria.

Con todo lo dicho anteriormente podemos afirmar que las mujeres zapatistas han logrado legitimar espacios al interior del movimiento, los cuales en un inicio no estaban contemplados dentro de las acciones a desarrollar por el mismo, pero que logran ser incluidos a partir de las demandas y el trabajo organizativo de las propias mujeres, el subcomandante Marcos lo reitera en varias de las entrevistas que ha dado a la prensa nacional y extranjera:

Otra sorpresa más es la participación de las mujeres, del sector femenino como se dice luego, en cada una de las iniciativas y a todos los niveles, fue una sorpresa la decisión y la entrega de esas mujeres, de esas hermanas como les decimos nosotros, tanto a nivel nacional como internacional. Subcomandante Insurgente Marcos (Muñoz, 2003: 271) (Octubre de 2003).

Esta creación de espacios y de estrategias para normalizar el accionar de las mujeres al interior del movimiento enarbolando las banderas del mismo pero también las de género, ha estado marcada, sin duda, por negociaciones constantes, pero ha logrado institucionalizarse y uno de los instrumentos que proporciona los elementos legítimos para sostener esta nueva relación es la Ley Revolucionaria de las Mujeres que analizaremos más adelante.

Así cuando se otorga desde la dirigencia zapatista, los insurgentes, las autoridades y las mismas comunidades un papel relevante a la participación de las mujeres, éstas pueden construir una percepción de su accionar como parte importante de un proyecto más amplio del cual se sienten participes, según lo expresa Elisa:

Porque como mujer campesina el gobierno no nos reconoce. Siempre la mujer es..., siempre está abajo pues, siempre el hombre siempre tiene que..., siempre es el que manda, pero ahorita pues nosotras vemos que no es cierto lo que dice el gobierno. También las mujeres pueden hacer los trabajos, también puede tener cargo, también puede dirigir igual que el hombre, por eso nosotros estamos luchando para que las mujeres también tengan esa

oportunidad de hacer esos trabajos. Capitana Elisa (EZLN, 2004: disco 1. La situación de las mujeres. Chiapas: expediente abierto, Radio UNAM. 8 de marzo de 1994).

Este reconocimiento funciona al mismo tiempo como un discurso interpelador a otras mujeres que aún no se integran a los trabajos de la organización, a los actores que al interior del movimiento siguen reproduciendo esquemas sedimentados que niegan valor a esa integración y, desde luego, se fortalecen los espacios en donde las zapatistas pueden incluirse. Todo lo anterior implica una transformación de la gramática comunitaria, cambio que impactará la vida de las mujeres en varios aspectos de la vida en comunidad.

¿Cómo se transforma la vida de las mujeres?

*Ahora nosotras las mujeres zapatistas estamos organizadas
tenemos trabajos en colectivos, tienda cooperativas y
participamos en todos los trabajos.
En nuestra organización hay compañeras insurgentes, mayores,
compañeras milicianas, compañeras responsables regionales,
compañeras responsables locales.
Comandanta Esther.*

Uno de los puntos que nos interesan en este trabajo es rastrear las formas en que se modifican las actuaciones públicas de las mujeres a raíz de su participación en el EZLN, pues sostenemos que así podremos mostrar los cambios que enuncian las mujeres respecto a su condición anterior en las comunidades.

Estos cambios en la gramática comunitaria evidencian, como lo hemos argumentado en nuestro trabajo, que ha ocurrido un proceso educativo, pues los sujetos se han allegado múltiples recursos para defender un proyecto, han transformado las formas de *estar siendo* mujeres en la comunidad, pueden elaborar interpelaciones a otros sujetos, comprometen su actuar a la consecución de los objetivos del movimiento y

resignifican las interpelaciones que han recibido generando nuevas expectativas acerca de su inserción en lo comunitario y en lo nacional.

La vida de las mujeres zapatistas se ha transformado a partir de su incorporación al zapatismo. Ellas mencionan varios espacios en donde es posible ubicar ese cambio, por ejemplo, Maribel nos dice que:

Antes de que llegara el EZLN a las compañeras les pegaban, las obligaban a casar con alguien que no quieren, había mucha borrachera eso les hacía también daño a las compañeras, porque tienen que estar llorando y cuidando que sus maridos no las macheteen. Capitana Maribel (Rovira, 2002: 115) (marzo de 1994).

Como podemos observar, las condiciones de violencia hacia las mujeres eran una constante en las comunidades, pero la gramática se ha modificado de tal manera, que las mujeres intervienen en formas de organización que en conjunto forman a su vez una interpelación constante a las mujeres en diversos espacios:

Se hacen reuniones, nos reunimos las mujeres y solamente así podemos platicar. Sin la reunión no se puede decir nada, solamente haciendo la reunión vamos despertando, platicamos los problemas que tenemos las mujeres, la situación, el sufrimiento y cómo estamos viviendo, que somos explotadas y que no nos respetan. Entonces a las mujeres les parece bien la lucha. Comandanta Susana (Rovira, 2002: 210-211) (Julio de 1995).

Es interesante observar un punto al que Susana hace referencia, la reunión de las mujeres en las comunidades. Este espacio (el de reunión) sirve a las organizadoras para plantear la interpelación a partir del análisis colectivo de la cotidianidad de las mujeres, las formas en que viven en la comunidad, el dolor por la violencia y situaciones injustas, la falta de respeto y la valorización de la participación de las mujeres en distintos espacios:

Como mujeres zapatistas hemos avanzado un poco más. Vimos que no teníamos nada y nosotras mismas nos preguntamos ¿quién nos va a dar si

nosotras no hacemos nada? Nosotras mismas tenemos que trabajar, apoyarnos para tener lo poco que necesitamos. Entonces las mujeres empezaron a trabajar en colectivos, ya sea de panadería, de hortalizas, de otras cosas más. Comandanta Esther (EZLN, 2004; disco 1, Comandantas Esther, Yolanda y Susana: Día Internacional de la Mujer Rebelde, 8 de marzo de 2001).

El trabajo organizativo de las mujeres que no se han integrado como insurgentes en el EZLN, en las comunidades bases de apoyo se encuentra muy relacionado a la satisfacción de las necesidades básicas de las familias, de ahí la organización para la producción de alimentos (granjas, panadería, zapatería, costura), pero este trabajo permite que el proceso de integración a actividades más complejos pueda desarrollarse. Así, muchas de las mujeres se preparan como promotoras de salud, promotoras educativas, radio técnicas, entre otros trabajos.

Otro aspecto que se ha transformado en las comunidades es el de la educación de los hijos, tanto en el hogar como en la escuela (educación autónoma zapatista): “[...] nosotras mismas les explicamos a los niños y a las niñas que haya respeto, pues somos iguales. Las niñas y los niños van a la escuela.” Comandanta Esther (EZLN, 2004; disco 1, Comandantas Esther, Yolanda y Susana: Día Internacional de la Mujer Rebelde, 8 de marzo de 2001).

La educación de los niños, es una de los espacios en donde las mujeres siguen participando de forma importante, pero la modificación consiste en que ésta ahora está marcada por una idea clara del factor del género, y se intenta interpelar desde el hogar y la escuela, en el sentido de la igualdad entre los géneros. A diferencia de otras comunidades en donde las niñas no asisten o asisten poco a la escuela, en las comunidades zapatistas la inclusión de las niñas al sistema escolarizado es prioritario.

Según los testimonios, esta participación y las constantes reflexiones acerca de la valorización del trabajo de las mujeres en todos los espacios,

está logrando en menor o mayor grado, la modificación de las relaciones en la pareja, ya en 1994, Laura se refiere a esos cambios:

Muchas compañeras hablaban ya con sus maridos, les decían lo que discutíamos [...] y empezaron a ayudar en la casa a las mujeres: “si quieres que cambiemos la explotación pues ayúdame a traer el niño, cargar la leña y el agua y todo eso. Capitana Laura (Rovira, 2002: 107) (Marzo de 1994).

No estamos diciendo que la sola inclusión de las mujeres en los espacios de organización del movimiento genere automáticamente cambios en las relaciones entre los géneros, pero sí es posible vislumbrar una tendencia en esa dirección, apoyada por un trabajo constante, y de ello dan cuenta varios testimonios:

El cambio que ha habido en las familias es la idea, porque cuando no nos habíamos integrado en la organización teníamos otra idea, los hombres hacían todo lo que se les deba la gana [...] Pero ya pensamos de otra forma, ya nos estamos dando cuenta de cómo vivimos, porque antes no sabíamos si estábamos en la pobreza [...] Hemos hecho un esfuerzo de formar, de ver cómo alfabetizar a las mujeres, las que no saben leer y escribir, las que no saben español, hemos buscado la manera cómo apoyarlas para que aprendan. Comandantas María Alicia, Leticia y Hortensia (Rovira, 2002: 212-214) (Octubre de 1995).

Hablan aquí las comandantas, es decir, mujeres que se han adherido al movimiento y que ocupan el mayor rango de autoridad en la estructura civil del movimiento, pues desarrollan trabajos de organización, orientación y, muy importante, de ejemplo para las mujeres. Nos permiten observar también que las mujeres comandantas se preocupan por la adquisición de habilidades de las mujeres, aprender a leer, escribir y hablar español, es desde luego una de las principales tareas, pero también lo es, favorecer los espacios en donde esas mujeres pongan en acción las nuevas habilidades que adquieren, por ello se propicia la participación en los colectivos de trabajo, en las asambleas, la asunción del cargo rotativo y revocable, en fin, una serie de mecanismos, que permiten que la formación

se ponga en acto, y que las mujeres accedan a saberes apreciados diversos. Según la comandanta Yolanda:

Ahora las mujeres zapatistas hemos empezado a levantarnos hay muchas mujeres bases de apoyo que hacen diferentes trabajos, también hay mujeres milicianas, insurgentas y otras ya tienen su grado de capitanas y hasta mayor; hay también compañeras que son responsables de sus pueblos y compañeras que son miembros del Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Hay mujeres que están organizadas en trabajos colectivos de artesanía, pequeñas cooperativas y otras ayudan a cuidar su comunidad [...] Aunque ya hay algo de participación de las mujeres en la lucha, pero estamos consciente que todavía falta mucho para avanzar los trabajos con las mujeres, porque falta mucho a que participen todas las mujeres en cada pueblo, porque sentimos difícil de tomar un compromisos por la misma idea de dominación. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004; disco 1, En Oaxaca, Comandanta Yolanda, 26 de febrero de 2001).

Así, podemos decir que la vida de las mujeres en las comunidades zapatistas se ha transformado, sin duda, ha habido ahí un proceso educativo, formativo. Su inclusión con voz propia en la dinámica del zapatismo ha logrado impactar las formas en que las mujeres se ven a sí mismas (autorrepresentación) como sujetos en las comunidades, eso favorece la demanda de modificaciones de las relaciones que califican de ilegítimas: la violencia hacia las mujeres, la limitación de parte de sus parejas, familiares o los propios miembros del movimiento a su participación, la propia desvalorización de su papel como mujeres, entre otros. Según la capitana Maribel:

[...] ahora ya nos enseñaron, ahora sí podemos reunirnos, podemos discutir en la cuestión política, qué es lo que vamos a hacer en estos días de guerra o cuando venga la guerra o después de la guerra o cuáles son nuestras demandas para el futuro. Capitana Maribel (Rovira, 2002: 110) (marzo de 1994).

Las mujeres reconocen así, que su participación, su voz, juega un papel importante en la consecución no sólo de sus demandas específicas, sino las del propio movimiento social al que se integran.

Aún con todos esos procesos comunitarios en marcha, las propias mujeres reconocen el largo camino que aún deben de recorrer para lograr su inclusión total, y eso pasa por la participación de las mujeres en la construcción de foros propios de incidencia, pero también de la ocupación de los foros que se abren a partir de la acción del zapatismo en múltiples espacios.

Las interpelaciones que elaboran.

*Es necesaria nuestra lucha
para que nuestros pueblos y nuestro país sean libres,
no sólo para las mujeres
sino para todo el pueblo que siempre vive humillado.
Capitana Irma.*

Las mujeres zapatistas viven un proceso de revalorización de su participación como sujetos activos al interior de sus comunidades, en donde elaboran distintos recursos interpelatorios dirigidos al “sector femenino”; pero también han creado interpelaciones dirigidas a las mujeres de otros contextos, tanto nacionales como internacionales (Indígenas, de la ciudad, trabajadoras, entre otras). Veremos aquí las distintas construcciones que elaboran para acercarse a otras mujeres y a otros sectores con los que les interesa establecer alianzas.

Los testimonios muestran que si bien las mujeres zapatistas inician su proceso a partir de sus experiencias cotidianas, han logrado establecer equivalencias entre su situación y las condiciones en las que vive en pueblo mexicano:

Estamos claros, pues, que luchamos por demandas de los chiapanecos, pero también pedimos para todos los mexicanos, no nada más para unos cuantos porque sabemos y conocemos la situación a nivel nacional [...] nosotros somos los representantes de los mexicanos. Mayor Ana María (EZLN, 2004; disco 1, Comandanta Ramona y Mayor Ana María: hay necesidad de organizarse también las mujeres, 7 de marzo de 1994).

A partir del reconocimiento de que los indígenas no son los únicos sujetos que padecen de los efectos de la marginación y el olvido, las zapatistas comienzan a plantear que su lucha particular puede convertirse en un universal dadas las similitudes de problemáticas por las que atraviesan distintos grupos a nivel nacional. Pugnán así, por la representación de los mexicanos, *–nosotros somos los representantes de los mexicanos–*, como una estrategia de reconocimiento¹³⁸ e interpelación para la construcción de alianzas que fortifiquen sus estrategias de lucha.

Pero esta interpelación se dirige también de manera muy enfática, al reconocimiento de equivalencias entre condiciones ilegítimas a partir de la problemática de género que si bien ya se perfilaba en las primeras apariciones públicas del EZLN, se fundamenta con mayor fuerza a partir de los encuentros entre las mujeres zapatistas, indígenas y mestizas en distintos espacios, como son: los campamentos de paz, la Convención Nacional Democrática y los Diálogos de San Andrés, ellas lo refieren así:

Nos dimos cuenta de que hay muchas mujeres dispuestas a luchar con nosotras. Y ahí plantearon sus necesidades, sus problemas, todo pues, y son las mismas sus demandas que las nuestras, hay coincidencia entre ambas partes. Las mujeres dijeron todo el sufrimiento que llevan que sufren

¹³⁸ El juego de los espejos del que habla Marcos ya en 1994.

violaciones, represión y todo tipo de injusticias desde hace quinientos tres años. Comandantas Hortensia, Leticia, María Alicia y Trinidad (Rovira, 2002: 215) (Octubre de 1995).

El reconocimiento de las mismas demandas, el mismo sufrimiento y la disposición a establecer alianzas para enarbolar demandas de género, propicia no sólo la búsqueda de alianzas entre mujeres de distintas procedencias, sino además el énfasis que las zapatistas harán en las demandas de género en sus producciones de interpelaciones:

[...] nosotras las zapatista [sic] nos levantamos en lucha por esta causa, en enero de 1994 levantamos nuestra voz para decir YA BASTA, por eso hermanos, hermanas organicense mejor y luchemos todos juntos sin descansar hasta lograr el reconocimiento de nuestro derecho como mujeres mexicanas [...] sin la participación de las mujeres nunca sería la lucha de todo el pueblo. Por eso los invitamos a todos y todas porque todavía nos hace falta de organizarnos más como mujeres. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004; disco 1, En Cuernavaca, Comandanta Yolanda, 6 de marzo de 2001).

Las intervenciones de las comandantas se dirigen de manera constante a las mujeres, tanto al interior del movimiento como a las de otros movimientos o espacios; es interesante observar que no las llaman a integrarse directamente a la lucha del EZLN, sino a la comprensión de las condiciones de vida injustas, y de manera especial a las exclusiones a causa del género:

Lo que nosotros decimos es que difundan esta lucha para que muchas mujeres tomen el ejemplo y hagan algo en otros lugares, no que no se vengán acá donde estamos nosotras [...] que luchan de alguna manera y que nos apoyen, que otras mujeres se levanten en su lucha. Comandanta Ramona y Mayor Ana María (Pérez y Castellanos, 1994: s/p) (7 de marzo).

Que otras mujeres se levanten en lucha, implica la construcción de equivalencias a partir del género, pero también esta interpelación contiene el reconocimiento a los distintos tipos de lucha y espacios en donde las mujeres pueden intervenir. Así, la interpelación que enuncian va dirigida a

la necesidad de participación de las mujeres en distintos espacios a través de distintos medios:

Digo pues a las mujeres que sí pueden hacer los trabajos y que sigan adelante también como piensan. Si quieren empuñar las armas o apoyar así al ejército zapatista, como piensan pues, porque no es obligado. Lo que piensan, pues, es lo que tienen que hacer. Insurgente Isadora (EZLN, 2004: disco 1. La situación de las mujeres. Chiapas: expediente abierto, Radio UNAM, 8 de marzo de 1994).

Uno de los planteamientos constantes en la interpelación que elaboran las mujeres zapatistas es el de la triple explotación de las mujeres indígenas:

Principalmente nosotras las mujeres somos triplemente explotadas. Uno, por ser mujeres indígenas, y porque somos indígenas no sabemos hablar y somos despreciadas. Dos, por ser mujeres dicen que no sabemos hablar, nos dicen que somos tontas, que no sabemos pensar. No tenemos las mismas oportunidades de los hombres. Tres, por ser mujeres pobres, porque no tenemos buena alimentación, vivienda digna, educación, no tenemos salud (EZLN, 2004; disco 1, En Juchitán, Comandanta Esther: nosotras las mujeres somos triplemente explotadas 25 de 2001).

El señalamiento de la exclusión de las mujeres de los espacios de participación a causa de la triple marginación, ha sido uno de los planteamientos más recurrentes en el discurso de las zapatistas. Se intenta la adhesión a las demandas de las mujeres en general, pero se hace énfasis en las condiciones particulares de las mujeres indígenas. Este sector ha sido un constante interlocutor de las zapatistas sobre todo en los encuentros del Consejo Nacional Indígena (CNI), en donde se desarrolla un trabajo de género muy importante:

Por esta triple explotación es necesario que todas las mujeres indígenas levantemos nuestra voz, unamos nuestras manos para que seamos escuchadas y tomadas en cuenta y que nuestros derechos se garanticen. Les hago un llamado a todos ustedes, luchemos sin descansar hasta que

logremos un lugar digno como mujer y como indígena. Comandanta Esther (EZLN, 2004; disco 1, En Juchitán, Comandanta Esther: nosotras las mujeres somos triplemente explotadas, 25 de febrero de 2001).

Las comandantas pugnan por la valorización de la participación de las mujeres, por la formación de las mismas para asumir la defensa de sus derechos y lograr respeto y legitimidad para todas:

Como mujeres debemos luchar para defender nuestros propios derechos y con la lucha lograr que seamos escuchadas, respetadas [...] porque también somos seres humanos y parte de la sociedad, también tenemos valor y fuerza, y, bien capacitadas, podemos ser autoridades. Tenemos derecho, hermanas mexicanas, de luchar por nuestros derechos, para acabar con la gran desigualdad, las grandes injusticias y la explotación que durante muchos años hemos estado padeciendo. Comandanta Ramona (EZLN, 2004; disco 1, Ramona. Mensaje para la Consulta Nacional por la Paz con Justicia y Dignidad, 1995).

Pero las zapatistas no se han dirigido sólo a esas mujeres, también les interesa interpelar a las mujeres de otros sectores a las que invitan a reconocer las condiciones de desigualdad desde el género, situación que se repite tanto en las comunidades indígenas como en las grandes ciudades; lo expresan de distintas formas:

A las mujeres de todo el país, les decimos que luchemos todas juntas. Nosotras tenemos que luchar más porque como indígenas estamos triplemente despreciadas: como mujer indígena, como mujer y como mujer pobre. Pero las mujeres que no son indígenas también sufren, por eso las vamos a invitar a todas a que luchen para que ya no sigamos sufriendo. No es cierto que la mujer no sabe, que nada más sirve para estar en la casa, eso no sólo pasa en las comunidades indígenas sino también en las ciudades. Comandanta Esther (EZLN, 2004; disco 1, Comandantas Esther, Yolanda y Susana: Día Internacional de la Mujer Rebelde 8 de marzo de 2001).

Tenemos así, que las mujeres zapatistas elaboran distintos tipos de interpelaciones: las dirigidas a la población en general (el pueblo de

México), a las mujeres de las comunidades zapatistas, a las mujeres indígenas y a las mujeres no indígenas. En cada una de esas interpelaciones la estrategia es mostrar las equivalencias de su situación en las comunidades con las condiciones de vida de los sujetos a los que se dirigen. Es notorio el interés por acercarse y formar alianzas con otras mujeres (indígenas y no indígenas). La equivalencia que constantemente muestran entre sus condiciones y las que viven las mujeres en distintos lugares del país, es un componente que se presenta con mucha fuerza en las enunciaciones de las zapatistas, especialmente en los foros que participan a raíz de las iniciativas de movilización en las que participan, por ejemplo, durante la Marcha del Color de la Tierra, la interpelación a las mujeres de todo el país se expresa con mucha fuerza, las comandantas, ponen un juego una serie de estrategias que incluyen alocuciones públicas, entrevistas, encuentros con distintos grupos de mujeres, en un activismo relacionado a las demandas de las mujeres muy fuerte.

En sus producciones si bien se refieren a las demandas generales del movimiento, se nota una muy fuerte enunciación de género que se desarrolla mostrando la capacidad de las mujeres para apropiarse de saberes apreciados que les permiten asumir cargos, participar en distintos foros tanto de las comunidades como de la estructura militar. Hacen también referencia al sufrimiento de las mujeres derivados de las condiciones de vida en las comunidades; formulan reclamos que tienen que ver con el goce de sus derechos en las zonas de influencia zapatista pero también nacionales; reconocen la necesidad de organización para exigir esos derechos y la interrelación (que no subsunción) que tienen sus peticiones con las demandas generales del zapatismo y del pueblo de México.

Cierre.

Como hemos observado hasta ahora, el proceso educativo de las mujeres zapatistas se encuentra sobredeterminado por una serie de factores, entre los que se encuentran: las distintas interpelaciones de la familia, la comunidad, las propias mujeres, el EZLN, entre otros. Hemos llamado a este conjunto *nodo de interpelación*, y a partir de él se construye la voz-demanda a la gramática comunitaria, construcción que ya da cuenta de un proceso de formación identitaria.

Consideramos que la participación de las comunidades en luchas pacíficas para la resolución de las problemáticas que padecían, conforma ya un escenario donde la gramática es puesta en cuestión; la interpelación de los primeros núcleos organizadores del EZLN logra éxito pues las comunidades ven en ella un camino posible para transformación de las condiciones de vida que han significado como ilegítimas.

Por otro lado, la nueva conformación de las comunidades integradas al EZLN para la preparación de la guerra y después de la etapa de insurrección, en la construcción del proceso autonómico, (con la modificación de la gramática comunitaria que implica), abre caminos para que las mujeres se interesen por la participación en tal escenario. Así, las zapatistas construyen su voz-demanda a la gramática comunitaria, y a partir de ella, reclaman su inclusión en las distintas áreas organizativas de las comunidades rebeldes, de manera destacada aquellas que tienen que ver con la posibilidad de participación en los procesos organizativos del movimiento social: la integración en el ejército regular como combatientes y/o milicianas; como dirigentes, asumiendo distintos cargos de representación comunitaria, la inclusión en las asambleas donde se toman decisiones que afectan a todos, comisiones y grupos de trabajo en distintas áreas (salud, educación escolarizada, seguridad, entre otros).

Hacemos la diferenciación analítica entre la voz-demanda a la gramática comunitaria y la voz-demanda desde el género, pues observamos que las mujeres cuestionan a la primera con base en la

aspiración a participar como iguales en el movimiento, es decir, el reclamo se encamina a la posibilidad de insertarse dentro del amplio proyecto que implica la construcción y prácticas del EZLN; paralelamente esa integración permite la construcción de la voz-demanda desde el género, es decir, las mujeres que se integran al movimiento apropiando las demandas por las que han sido interpeladas, inician también un proceso de diferenciación al interior.

Todo lo anterior conduce a la formulación de distintos mecanismos a través de los cuales se establecen normas de convivencia familiar y comunitaria, a las que integran las mujeres en distintos niveles de participación, todo esto las lleva a asumir como propias las demandas generales del movimiento: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Como hemos visto la interpelación no se adopta tal cual se emite. En el caso de las mujeres zapatistas, han aceptado la interpelación inicial de acuerdo a los aspectos que ellas consideran más importantes (el que no sigan muriendo niños, que sean tomados en cuenta, etcétera) pero esa interpelación se ve enriquecida con elementos que no estaban contemplados en principio, tanto en relación con las demandas que asumirá el movimiento, como las relacionadas a las que consideran específicas desde su condición de mujeres.

Las mujeres enuncian pues como propias las demandas del movimiento, pero la significación que construyen en torno a ellas, muestra una apropiación que se conjunta con las condiciones que perciben desde sus espacios al interior de las comunidades, por ejemplo, cuando narran sus motivaciones para integrarse al EZLN, si bien se refieren a la falta de justicia, al abandono, etcétera, ellas “encarnan” esas condiciones en la situación de los niños, en la poca oportunidad que tienen de acceder a saberes apreciados, como son: hablar, leer y escribir español, aprender más de lo que el ambiente familiar puede ofrecer; en la escasa

participación en distintos foros de la comunidad; en relación a escapar de ciertas prácticas que consideran ilegítimas (casarse con quien no quieren); en la posibilidad de conocer otras comunidades y/o el país, entre otros.

Así el discurso interpelador del EZLN, en el caso de las mujeres, logra su cometido porque ellas se reconocen en él desde los espacios cotidianos en los que viven, pero también porque a través de esa apropiación, se revalora la acción de los sujetos mujeres en la comunidad.

En efecto, la gramática comunitaria anterior al EZLN, brindaba poco o nulo valor a la participación de la mujer; a partir del reconocimiento –por parte de las comunidades, pero también de las mismas zapatistas–, de que podían y debían integrarse a los trabajos de preparación de la guerra y organización de las comunidades en diversos ámbitos valorados en esas circunstancias (el abasto del ejército, la seguridad del mismo y de las comunidades, la participación directa como insurgentas, la organización civil), y que además eso favorecía una cohesión mayor de las comunidades; el papel de las mujeres como sujetos actuantes pudo ser reconocido y propiciado por las comunidades.

La voz-demanda a la gramática comunitaria que construyen las zapatistas, implica pues la participación en distintos niveles y foros de la comunidad, para la transformación de la misma. Podemos observar que se ha presentado un cambio cuando las mujeres narran cómo se ha modificado su inserción en las comunidades; de ser poco valoradas, han logrado afianzar su presencia activa en las comunidades, de estar sujetas a la tutela casi dictatorial de la familia y/o el marido, han logrado establecer relaciones donde es posible que asistan a asambleas, ocupen cargos, colaboren en las cooperativas, decidan con quien casarse, etcétera. Con todo lo anterior, se posicionan en prácticas dentro del espacio público, es decir, ponen en juego una presencia ciudadana a la que no podían acceder en el marco comunitario precedente.

Lo anterior se evidencia también en las interpelaciones que elaboran. En efecto, de ser mujeres a las que se negaba incluso el derecho a hablar, pasan a ser sujetos que intervienen con sus voces en distintos foros, tanto al interior de la comunidad (la asamblea, el cargo de representación, la milicia), como al exterior de la misma, (los diálogos con el gobierno federal, los encuentros con las “sociedades civiles” nacional e internacional). Las mujeres participan en todas las iniciativas a las que ha convocado el EZLN, elaborando sus propias interpelaciones a otros sujetos, por ejemplo, en el Congreso Nacional Indígena, en los encuentros por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo, en la Convención Nacional Democrática, por mencionar algunos,¹³⁹ que tienen como propósito allegar más simpatizantes a la causa del zapatismo, así como legitimar las causas por las que luchan ante los ojos de otros actores sociales.

Así, podemos reconocer *elementos* que nos permiten afirmar que las mujeres zapatistas han transitado por procesos educativos, evidentes en *momentos* de ejercicio ciudadano (participación con voz pública) en los foros comunitarios y externos. Si consideramos lo educativo como la formación de sujetos en distintos ámbitos de lo social, estas mujeres han logrado insertarse en distintos foros, llevando a ellos sus propias significaciones acerca de la práctica zapatista, haciéndose de saberes apreciados por medio de los cuales se nutre su participación al interior del movimiento y tratando de interpelar a otros sujetos para que se constituyan como parte de su proyecto.

Para lograr esto, hubieron de construir una voz-demanda a la gramática comunitaria, es decir, elaborar una significación acerca de su papel al interior de las comunidades zapatistas y poner en cuestión las reglas conforme las cuales se podían o no incluir en las distintas acciones del movimiento. Al integrarse al mismo y revalorar su participación, la gramática comunitaria se transforma pues debe incluir ahora, no sólo la

¹³⁹ Ver el apartado de la interpelación zapatista. Supra.

participación de sujetos que antes no estaban considerados, sino también las demandas que éstos sujetos (las mujeres) llevan a ella, y que apuntan a una diferenciación de los sujetos desde el género, como veremos en el siguiente apartado.

4. VOZ-DEMANDA DESDE EL GÉNERO.

Introducción

Una de las estrategias que elegimos para analizar los factores que intervienen en los procesos educativos de las mujeres zapatistas es la de rastrear los significantes a los que se refieren en sus narrativas como parte importante de su constitución identitaria, buscar desde dónde éstos se desplazaron y cómo han sido adoptados y resignificados por las mujeres para ponerlos en juego en su participación pública.

En el análisis de los testimonios de las mujeres zapatistas hemos encontrado referencias constantes a distintas interpelaciones que se traducen en la construcción de voces-demandas que evidencian la presencia de múltiples discursos disponibles y apropiados por ellas: el zapatista, el de la comunidad, el de género, entre otros. Ya hemos analizado en el apartado anterior la voz-demanda a la gramática comunitaria; el segundo nodo de interpelación que ubicamos es el que se refiere a la significación de las situaciones que viven las zapatistas específicamente como mujeres, y desde él se construye la voz-demanda desde el género, indicando esta construcción un plano de la acción educativa.

En efecto, encontramos en los testimonios una referencia constante a situaciones que viven al interior de las comunidades de manera diferenciada a los hombres, es decir, si bien ellas reconocen que las condiciones de marginación, exclusión de derechos, violencia, etcétera, afectan a todos los miembros de las comunidades zapatistas,¹⁴⁰ construyen significaciones en las que cuestionando su situación diferenciada al interior de las comunidades y que tiene que ver con las condiciones que se

¹⁴⁰ Se reconoce que esa situación afecta a las comunidades zapatistas pero también a otras, indígenas o no, en todo el país.

les imponen en una gramática comunitaria que otorga determinadas imágenes, roles y lugares de género. Frente a ello, las mujeres elaboran propuestas y establecen estrategias de alianzas, tanto al interior de las comunidades como fuera de ellas, para el logro del reconocimiento de su participación como sujetos mujeres indígenas.

En esta circunstancia, encontramos que son constantes los cruces de encuentro con las demandas que las mujeres mexicanas (como movimiento social) han elaborado a través de su trayectoria histórica en México. Si bien las zapatistas no se definen a sí mismas como “feministas”, sí se advierte en sus narrativas, la presencia, y sobre todo, la apropiación de las interpelaciones que desde el espacio feminista se realizan.

Pero, ¿cómo es que se desplazan las demandas del movimiento feminista mexicano a la vida cotidiana de las mujeres zapatistas? Antes de estos encuentros “públicos” entre las mujeres zapatistas y diversas académicas y activistas del feminismo, ¿Qué condiciones propiciaron que esas interpelaciones fueran conocidas, apropiadas y resignificadas por las zapatistas de manera tal que conforman un nodo de interpelación que da lugar a la construcción de una voz-demanda fundamentada en ella? ¿Cuáles son los puntos de encuentro y reconocimiento entre las mujeres zapatistas y el feminismo mexicano?

Consideramos que al igual que en el apartado anterior, es conveniente hacer un breve recuento de la trayectoria histórica del movimiento feminista mexicano identificando las principales demandas que ha enarbolado, las interpelaciones que realiza a distintos sectores sociales y los espacios en donde le ha interesado intervenir. Todo esto nos permitirá registrar las demandas que se han desplazado hacia el entorno zapatista, las huellas que podemos observar, así como las apropiaciones y resignificaciones que encontramos en las narrativas de las mujeres zapatistas. Recordamos que esta revisión nos da cuenta de las condiciones

de producción desde donde las mujeres zapatistas elaboran sus demandas específicas.

La interpelación feminista. ¹⁴¹

El movimiento feminista es uno de los movimientos sociales con mayor participación, influencia y recorrido histórico en nuestro país. Como movimiento ha mantenido una serie de estrategias que ubican sus acciones en distintos espacios sociales. Aún cuando lo que se conoce como feminismo presenta una gran variedad de posiciones en torno a los mismos problemas, podemos encontrar *significantes nodales* que articulan la práctica del feminismo, no sólo en México, sino en el mundo. Algunos de ellos son: la participación política, es decir, la búsqueda constante de incluir a mujeres en espacios de decisión política, como pueden ser, los parlamentos, las dirigencias de partidos y organizaciones políticas; otro de los puntos nodales que articulan, es el de la eliminación de toda forma de violencia hacia la mujer, sea física, sexual o psicológica.

El feminismo puede considerarse como un movimiento social que involucra la democratización de las relaciones entre los sexos, la inclusión de las mujeres en todos los ámbitos de la vida social, la propuesta de modelos de convivencia social más democráticos y la articulación con otros movimientos que promueven aspectos con los que se pueden identificar otras luchas democráticas, como pueden ser el respeto a la infancia, la valorización de la tercera edad, el reconocimiento de los derechos de los homosexuales y lesbianas, entre otros. Para llegar a ocupar los lugares que ahora mantiene han sido necesarias décadas de trabajo organizativo y la puesta en juego de múltiples estrategias que a continuación revisamos brevemente.

¹⁴¹ Por motivos de espacio y de organización del guión de exposición de nuestro tema, se presenta aquí sólo un recorte muy breve del análisis que se hizo sobre la historia del movimiento feminista en México.

En la literatura¹⁴² que aborda el movimiento feminista encontramos referencias a distintos intentos de organización femenina, evidenciado por ejemplo, en las publicaciones que aparecen en distintos estados de la República por lo menos desde el año de 1824¹⁴³. El periodo que va de 1824 a 1905, la experiencia organizativa de las mujeres estuvo ligada a las condiciones políticas nacionales de fin del régimen porfirista y al inicio de la Revolución Mexicana, pero fue también el inicio formal en la escena pública de la organización femenina encaminada a la resolución de lo que se vivía como su problemática específica. Como temas principales de esos años (y que aún hoy continúan en otras circunstancias, siendo objeto de debate) destacan el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas, lo que implicaba el derecho al voto y a ser elegidas como representantes en los distintos niveles de gobierno, y el derecho al trabajo en condiciones dignas.

Del 13 al 18 de enero de 1916 se llevó a cabo el Primer Congreso Feminista en México,¹⁴⁴ en Yucatán, convocado por el gobernador del Estado Salvador Alvarado. Con la llegada de ideas progresistas a México¹⁴⁵ (principalmente de Europa y Estados Unidos) la situación de las mujeres en la época empezó a considerarse como ilegítima por los núcleos de

¹⁴² Los datos de esta sección se recuperan de: (Macías, 2002; Martínez, 2000; Museo de la mujer, 2001).

¹⁴³ En este año aparece *El abanico de Zacatecas*, publicación de corte feminista a través de la cual se impulsa la solicitud de ciudadanía plena, y como un primer paso para ello, el derecho al voto. Pero los trabajos organizativos continúan en varios estados de la república, así, en 1883 comienzan a editarse *El álbum de la mujer* y *Correo de las señoras*. En 1887 aparece el Periódico *Mujeres de Anáhuac*; en 1901 *La mujer mexicana* y *Vésper*. Antes del estallido de la revolución mexicana, muchos grupos de mujeres fundan clubes antireeleccionistas en donde además de las demandas revolucionarias se incluye el debate en torno a la cuestión de la mujer. Cf (Macías, 2002).

¹⁴⁴ “El primer Congreso Femenino Internacional se reunió en Buenos Aires con más de doscientas mujeres del Cono Sur, para discutir asuntos tales como las leyes internacionales, los problemas matrimoniales y la igualdad salarial. Se aprobó, por ejemplo, una resolución de apoyo al gobierno del Uruguay por aprobar la primera ley de divorcio en América Latina en 1907” (Yepes, 2005). Este congreso fue organizado por la Asociación Universitarias Argentinas y se realizó del 18 al 23 de mayo de 1910.

¹⁴⁵ Nos referimos aquí a las proclamas que desde el triunfo de la Revolución Francesa, aunadas a las ideas anarquistas y socialistas que empezaban a propagarse en ciertos grupos educados de las principales ciudades del país, además de la llegada de algunas organizadoras de núcleos femeninos en otras partes del mundo (Cf. Macías, 2002:13 ss.)

mujeres con preparación académica¹⁴⁶, no es extraño que un gran número de participantes del Primer Congreso Feminista fueran maestras, profesión que desde esa época representaba uno de los espacios de trabajo “bien vistos” para “mujeres decentes”.

En este Primer Congreso se discutieron, entre otras cosas: la igualdad del hombre y la mujer, la necesidad de incorporar a más mujeres a la educación escolar como medio para que se integraran en igualdad de circunstancias al desarrollo del conocimiento. Una de las asistentes, Adolfinia V. de Ávila señalaba en las conclusiones:

Las distintas conclusiones a las que se refieren los temas que han sido objeto de la consideración y estudio de este Congreso, pueden resumirse en las tres siguientes: Primera, que la mujer necesita tener conciencia libre de prejuicios y de mitos para que pueda ser libre, que ame la verdadera ciencia, que tenga acendrado gusto por lo bello, a fin de que sea un enérgico factor de libertad y de la evolución. Segunda, que necesita ser educada como el hombre para asociarse con independencia de criterio al compañero de su vida y pueda llenar debidamente los deberes que impone el hogar. Tercera, necesita de la educación positiva para que pueda hacerse un ser independiente para afrontar con serenidad las difíciles situaciones de la vida, y ser un factor importante de la riqueza pública y privada (Primer Congreso Feminista, 1916:170).

Es interesante observar en las conclusiones que el tema de la mujer se liga a la posibilidad de acceso a la ciencia y conocimiento de fuerte influencia positivista, el acceso a la educación, al conocimiento y con ello, el quiebre de los mitos y supersticiones son condiciones necesarias para que las mujeres puedan acceder a la igualdad en la sociedad. Estos factores remiten al espíritu de la época influenciado por el claro acento del racionalismo español y las ideas de la emancipación femenina.

¹⁴⁶ Recordemos que la irrupción de un imaginario externo a una situación de opresión es un elemento necesario para que el imaginario imperante sea puesto en cuestión (Cf. Laclau y Mouffe, 1987:191 ss.).

Entre los años de 1917 y 1934, en distintas partes de la República, algunas mujeres se presentan como contendientes (en donde ya se habían reformado los códigos locales) en elecciones municipales y estatales.¹⁴⁷ En 1929, surgen asociaciones femeninas como el Partido Feminista Revolucionario Tabasqueño y el Bloque Nacional de Mujeres Revolucionarias.

En los años de 1931, 1932 y 1934, se llevan a cabo tres Congresos Nacionales de Obreras y Campesinas, de donde surgen diversas organizaciones femeninas, entre ellas, la más importante es el llamado Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FUPDM) de 1935, organizado a partir de la demanda del otorgamiento del derecho al voto, (que se gana en 1953). Este Frente logró aglutinar a 800 grupos feministas en todo el país con cerca de 50 mil miembros de diversas ideologías que se unieron con el fin de lograr el derecho de la mujer al voto. Durante esos años, Lázaro Cárdenas facilita la apertura para las acciones de las mujeres en el espacio público. En el período de gobierno cardenista en Michoacán (1928-1932), la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo¹⁴⁸, incluía un fuerte sector femenino que promovió la independencia de la Normal de Maestros de la Universidad Nicolaíta y la hizo mixta fomentando la formación de cada vez más mujeres en una práctica educativa ligada a la desaparición del fanatismo y el fomento del progreso científico; impulsó además, a las Escuelas Agrícolas e Industriales (mixta también). En 1937, ya como presidente de la república, Lázaro Cárdenas presentó una iniciativa para la modificación del artículo 34 constitucional, con el fin de reconocer la igualdad jurídica de la mujer y posibilitar su participación política; además, la formación de los sectores magisteriales ligados a la educación socialista y las propuestas de ésta para la construcción

¹⁴⁷ En 1923, la profesora Rosa Torres es electa primera regidora en el Ayuntamiento de Mérida; en ese mismo año Elvia Carrillo Puerto es la primera mujer mexicana electa a un Congreso local, el de Yucatán por el distrito V (Cf. Lemaitre, 1998).

¹⁴⁸ Organización de carácter básicamente agrarista, contaba con cuatro mil comités y cien mil miembros activos en todo el estado (Cf. Krauze, 1992).

nacional, consideraban la participación de las mujeres en distintos espacios. Durante el periodo presidencial cardenista, se impulsa la creación de Ligas Femeninas, éstas surgen en todo el país al interior de las organizaciones ejidales y sindicales.¹⁴⁹

En el período que va de 1937 a 1950, la acción de las mujeres organizadas se diversifica en distintas instancias, y se orienta de manera primordial, por la demanda de obtención del derecho a votar y tener la oportunidad de ser electas representantes populares. Esta reivindicación parece dejar de lado la posibilidad de intervención en otras esferas donde la implantación de la educación socialista había logrado avances importantes, en especial la coeducación.

En 1943 se da una reforma de la Ley de Educación por la cual, las Escuelas Normales Rurales y la Escuela Normal en la Ciudad de México, dejan de ser mixtas y pasan a ser unisexuales.¹⁵⁰ Apoyados en argumentos de “libertinaje sexual” y “depravación de las mujeres”, las autoridades educativas de la época (Vejar Vásquez), proponen el modelo unisexual en las normales. Esta iniciativa que, por un lado, significó un retroceso en la búsqueda de un acceso igualitario a la educación; por otro lado, favoreció –dadas las gramáticas comunitarias de la época– que un mayor número de mujeres se incorporarse a la profesión magisterial, pues como señala Civera:¹⁵¹

[...] la conversión en internados unisexuales incentivó la inscripción de un mayor número de mujeres campesinas a una institución que fue un

¹⁴⁹ Con la conformación del Partido Nacional Revolucionario (1929), se impulsa la creación del sector femenino del partido, se suman a él, la Liga Orientadora de Acción Femenina (impulsada por Elvia Carrillo Puerto), el Bloque Nacional de Mujeres Revolucionarias, La Confederación Femenil Mexicana y el Partido Feminista Revolucionario.

¹⁵⁰ Todo esto en el marco de un desmantelamiento, por parte del régimen de Ávila Camacho, de las instituciones socialistas creadas en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, de manera particular, la educación socialista.

¹⁵¹ “[...] En 1941, la matrícula femenina alcanzaba sólo 26% de un total de tres mil 263 alumnos; en 1944, representaban 38% de dos mil 667 estudiantes y, para 1946, 45% de tres mil 514” (Civera, 2006: 279).

trampolín importante para ascender de estatus, estudiar e incorporarse a un mundo cultural y laboral muy distinto al que hubieran tenido sin esta opción de vida (Civera, 2006: 279).

En efecto, esta medida que rompe con las propuestas impulsadas en el cardenismo, paradójicamente, crea las condiciones para que las mujeres insertas en gramáticas comunitarias muy estrictas en las cuestiones de la “moral femenina”, puedan acceder a una profesión respetable, que les permitirá participar posteriormente, en los espacios abiertos en los escenarios electorales por las mujeres organizadas. Pero también, no hay que olvidar que significó la exclusión de las mujeres que, ya inscritas en las escuelas normales rurales, vieron el cierre de sus centros de estudio; además, la reducción del número de planteles al derogarse el sistema coeducativo impide el acceso de aquellas mujeres que no cuentan con una normal cercana a sus lugares de origen.

En 17 de octubre de 1953, durante la presidencia de Adolfo Ruiz Cortines, se modifica el artículo 34 de la Constitución, reforma por la cual se otorga el derecho de voto a las mujeres, además de la posibilidad de ser electas a cargo de representación popular.¹⁵²

Una vez que las organizaciones movilizadas alrededor de la obtención del derecho del voto lograron su objetivo, las prácticas a favor de la reivindicación de los derechos de las mujeres se dirigen a la ocupación de distintos ámbitos sociales, como el acceso mayor a la educación escolarizada, formándose en diversas carreras profesionales, impulsando la producción artística de las mujeres.¹⁵³

¹⁵² Las mujeres pudieron votar por primera vez en las elecciones del 3 de julio de 1955, donde se eligieron diputados a la XLII Legislatura. Fue hasta 1979 cuando la maestra Griselda Álvarez (que ya había sido senadora) ganó la elecciones para gobernador de Colima, siendo la primera mujer gobernadora en México (1979-1985).

¹⁵³ Las mujeres inician también su inclusión en las distintas instancias de representación política formal, ligadas en un primer momento al Partido Nacional Revolucionario que transforma su nombre en 1938, a Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y en 1946, adopta su nombre actual de Partido Revolucionario Institucional.

Podríamos decir, que los grupos femeninos de estos años se aglutinaron de manera primordial, alrededor de la demanda del ejercicio del voto y de la posibilidad de ser elegidas en todos los niveles de gobierno. Si bien las demandas de esa época ya incluían de manera importante el acceso a la educación y al trabajo, así como la eliminación de la violencia contra las mujeres, el derecho al voto convocó de manera importante a los distintos grupos, sin que ello signifique que los otros temas fueran excluidos de las demandas de las mujeres, ni mucho menos que fueran asuntos resueltos.

La más alta escolaridad lograda durante varias décadas (50s, 60s y 70s), el acceso masivo de las mujeres al mercado de trabajo, la aparición de métodos anticonceptivos baratos y al alcance de las mujeres, el ejemplo de los movimientos de mujeres en otros países –especialmente el estadounidense de los años sesenta–, prepararon el camino para el crecimiento del movimiento feminista en México, aunado a las condiciones de marginación social, política y cultural de las mujeres en nuestro país.

Algunas especialistas en el tema del feminismo, (Bartra, et al, 2000; González, 2001; Gutiérrez, 2002; Macías, 2002) coinciden en señalar tres etapas para estudiar el movimiento feminista en México a partir de los años 60s y principios de los 70s. Retomaremos aquí esta periodización pues nos permiten ubicar los diferentes polos de atención del movimiento feminista de la segunda mitad del siglo XX, las estrategias que habilitan en distintas condiciones sociales y los temas que se han mantenido como foco de su interés. Todo lo anterior nos permitirá acercarnos al estudio de los testimonios de mujeres participantes en el zapatismo y contrastar con ellos, las apropiaciones que hacen del discurso feminista.

El panorama social para las mujeres en el México en los años 60s, presenta una ciudadanía limitada a pesar de que ya contaban con el derecho al voto, con problemas de poco acceso a los canales de representación, en cuestiones de salud, con discriminación por condición

de género en el trabajo, en el campo con problemas de salud, de acceso a la tenencia de la tierra, en todos lados con problemas de violencia física y psicológica, etcétera.

Ante el horizonte de exclusión tan marcada, y ya con los elementos de experiencia de participación ciudadana para la defensa de sus propios intereses, adquiridos a través de la formación académica, de la participación en los espacios de trabajo, comunitarios, entre otros, las mujeres se organizaron a través de pequeñas agrupaciones, conformadas en la mayoría de los casos a partir de relaciones amistosas, familiares y de centros de trabajo o académicos. Los núcleos iniciadores de este movimiento estuvieron conformados por mujeres de la clase media, con cierta escolaridad, que veían limitadas sus posibilidades de estar presentes en las tomas de decisiones, campo dominado por los hombres, (androcentrismo).

El objetivo principal de estos años fue el trabajo para denunciar la exclusión de las mujeres en el país, aunado a la propuesta de un imaginario social que ofrecía la posibilidad de transformar esas condiciones y trabajar para la obtención de mejoras de vida de las mujeres. Se buscaba el reconocimiento de que la situación de las mujeres, incluso los problemas al interior de la familia, no era una cuestión individual sino colectiva, que requería para su solución una acción igualmente colectiva.

La participación de las mujeres crece en número y temas de interés a los que se avocan [sic], los grupos de mujeres gestan una serie de acciones alrededor de tres ejes básicos: la despenalización del aborto, contra la violación y en defensa de las mujeres golpeadas (Bartra, 2000:41).

La participación de las mujeres aumenta y se consolida con la formación de un sin número de organizaciones de trabajo en distintas áreas, principalmente ligadas a la información sobre la salud, la acción

solidaria con otras mujeres, la difusión de los postulados feministas, entre otros.¹⁵⁴

Si bien los grupos de mujeres se mantuvieron al margen de la participación en los partidos políticos, sí existe una clara identificación con una ideología más de tipo socialista, en el sentido del cuestionamiento al sistema capitalista organizado a partir de una base patriarcal, con ello se cuestionan, además, las condiciones sociales que reducen a las mujeres a espacios “privados”, con pocas posibilidades de acceder al espacio público de manera decidida.

Dada la proliferación de organizaciones de mujeres, se lanza en 1979 la convocatoria para la conformación del Frente Nacional para la Liberación y los Derechos de la Mujer (FNALIDM), que se presenta como un espacio de unificación de las organizaciones que buscaban la obtención de derechos para las mujeres, siendo la meta, lograr la plena liberación de las mujeres en todos los ámbitos: social, económico, político y sexual.

[...] el plan de acción giraba en 4 ejes: maternidad voluntaria, guarderías, campaña contra la violencia sexual en todas sus formas, y problemas de las trabajadoras discriminadas en la Ley Federal del Trabajo (sirvientas, maquiladoras, costureras a domicilio, pequeñas comerciantes, banca, entre otras) (Lau, 2002:23).

Así, podemos notar que en esta etapa, continúan apareciendo reivindicaciones de las mujeres precursoras, como los temas referidos al trabajo, a la no violencia, pero surge además con más fuerza la demanda de la libre expresión de la sexualidad, con ello, del derecho al ejercicio libre de la maternidad, y aunado a esto, el tema del aborto, que se convertirá en un punto de discusión y división dentro de los grupos feministas.

¹⁵⁴ Algunos de los grupos de mujeres más importantes de esos años son: Mujeres en Acción Solidaria (MAS), Movimiento Nacional de Mujeres (MNM), y el Movimiento de Liberación de la Mujer (MLM).

La década de los 80s, se caracteriza por la aparición de múltiples Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) que realizan diversos trabajos con mujeres, que van desde la atención a la salud, el apoyo legal, la asistencia en temas de violencia, la atención de problemas laborales, comedores populares y proyectos productivos populares a cargo de las mujeres.¹⁵⁵

El tema de la violencia continúa siendo un eje importante del trabajo del movimiento feminista en esta etapa, muestra de esto es la creación en 1984 del Colectivo de Lucha Contra la Violencia Hacia las Mujeres (COVAC) y en 1989 la creación de la Red Nacional contra la Violencia a las Mujeres. Los temas vinculados a los distintos grados y formas de exclusión de las mujeres se legitiman como espacios de análisis e intervención teórica, lográndose la creación de múltiples centros a lo largo de todo el país que se ocupan del estudio de las problemáticas de las mujeres.

Uno de los aspectos más importantes de esta etapa es la vinculación del movimiento feminista con el entonces floreciente, Movimiento Urbano Popular organizado a partir de 1981 en la llamada Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP). La base social de esta coordinadora la conformaban principalmente mujeres habitantes de colonias populares y poblados campesinos carentes de servicios básicos y que se organizan alrededor de la demanda de mejoramiento de las condiciones de vida en sus colonias o pueblos. La intervención en estos espacios se enfoca de manera fundamental a la resolución de problemáticas específicas ligadas con la atención a la salud, la educación popular y la estructuración de espacios al interior de las organizaciones gestionados por las propias mujeres.

Este trabajo es muy importante en el desarrollo posterior del movimiento feminista, pues la articulación de las demandas inmediatas de

¹⁵⁵ En 1982 se crea la Red Nacional de Mujeres con el fin de establecer alianzas para presentar estrategias de comunicación y lucha política conjunta.

las mujeres urbanas y campesinas¹⁵⁶ con la propuesta del movimiento feminista en el sentido de “desmontar” la naturalización de las relaciones opresivas por cuestiones de género, propician espacios de apropiación y legitimación de las propuestas que inciden en la formación de un lenguaje propio para la intervención de las mujeres en sus propios espacios.

Con esto, las interpelaciones feministas de igualdad de trato entre los sexos, de no violencia hacia las mujeres, de organización para la implementación de proyectos productivos, entre otros, generan espacios no escolarizados novedosos en los que se gestan procesos educativos con intervención no sólo de los sujetos femeninos, sino que involucran a la red comunitaria en la que se interviene. Esta acción comunitaria tiende a la problematización de las distintas formas de relación social excluyentes y con ello, a la transformación en un sentido más democrático de las mismas.

No estamos sugiriendo que el simple encuentro del movimiento feminista con las mujeres pobres generará una modificación radical y no problemática de las relaciones al interior de las comunidades, por el contrario, la apropiación de la interpelación del movimiento feminista provoca distintos procesos: de rechazo, de aceptación, de negociación en las formas de relación comunitarias. Todos estos juegos en los que se confrontan las distintas concepciones en torno a las relaciones entre los sexos, a la participación de la mujer en las comunidades, a la resolución de los conflictos derivados de la asunción de modelos de vida distintos, entre otros, necesariamente pasan por la negociación y la construcción de ámbitos de encuentro público.

Es precisamente este juego de negociación de los conflictos, lo que nos llevará a la afirmación de que la interpelación del movimiento

¹⁵⁶ En esos años, no se diferencia a las mujeres indígenas con su propia especificidad, si hay algún tipo de acercamiento desde el género, se las refiere como parte del movimiento campesino.

feminista asumida por distintos agentes en el espacio social, forma sujetos, no sólo en un sentido “positivo” (asunción de roles distintos, participación comunitaria, etcétera), sino también en “negativo” (rechazo de las propuestas feministas y reforzamiento de los roles tradicionales)¹⁵⁷. Así tenemos que los procesos sociales en donde se disputa la adhesión de los sujetos a distintos discursos, son terrenos de antagonismo, pero también de construcción y formación de agentes distintos.

Con esta experiencia, se consolidan también un sin número de ONGs que trabajan a favor de distintos problemas que atañen a las mujeres. Las posiciones y áreas trabajo de las mismas han sido variadas, así como las fuentes de las cuales obtienen sus recursos, y aunque criticadas por un sector del feminismo que afirma que el trabajo de estas organizaciones se ha burocratizado al grado de crear una “aristocracia” de feministas que viven de la cuestión femenina y que se erigen como portavoces o voces visibles del trabajo del movimiento sin tener representación, considero que cumplen el papel de hacer más visible en distintos medios –las conferencias internacionales, los foros de coordinación política, los espacios de planificación de políticas públicas, entre otros–, los problemas a los que se enfrentan las mujeres en nuestro país y proponen estrategias que coadyuvan a la solución de los mismos.¹⁵⁸

Estimo que la experiencia en el trabajo popular (feminismo popular, de base o radical), y la difusión que se logra de las cuestiones puestas en la mesa por el feminismo académico, penetra no sólo en los grupos

¹⁵⁷ Recordemos que los procesos de interpelación no son en sí mismos “positivos”; sus resultados pueden dirigirse hacia varias apropiaciones.

¹⁵⁸ Este sector ligado a las ONGs, que ha buscado relacionarse e insertarse en la academia, impulsa los estudios feministas, permitiendo la creación y apropiación de un lenguaje teórico desde el feminismo que impacta distintas áreas del saber social. Así mismo, propicia la visibilidad de las condiciones de marginación de las mujeres no sólo en los ámbitos académicos, sino en centros de decisión e impacto político, como pueden ser los Congresos locales y federales y diversas instituciones públicas. Además, propician la vinculación del movimiento feminista mexicano con otros movimientos femeninos en el mundo, a través de la participación en distintos espacios, como son las Conferencias Mundiales de la Mujer, los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe (Cf. Zapata, 2005), entre otras.

escolarizados de mujeres, sino que logra la interpelación a grupos de mujeres pobres que difícilmente podrían acceder a este tipo de discursos si se concentraran sólo en el ámbito académico, como es el caso de las mujeres zapatistas.

Así, se consolida la formación de un imaginario social más propenso a aceptar las propuestas del movimiento feminista, permitiendo crear las condiciones para que hoy podamos hablar de que las ideas de democratización de las relaciones entre sexos, los derechos reproductivos, la atención preventiva de problemas de salud, la educación de los hijos, la equidad, la explotación laboral, los feminicidios, entre otros, sean cuestiones que han pasado de un espacio estrictamente privado, al espacio público, con la consecuente aplicación de políticas públicas de atención, la discusión acerca de los intereses que las mujeres han demandado y la mayor participación en el nivel de la representación política formal. Tenemos entonces que la no violencia hacia las mujeres, el acceso al trabajo y la maternidad libre, son los temas que encontramos con más recurrencia en esta etapa.

Podemos notar también un cambio en lo que respecta al tema de la igualdad. Si bien en los grupos precursores del feminismo mexicano y en la primera etapa, el énfasis estaba puesto en el logro de la igualdad de condiciones de hombres y mujeres ante la ley¹⁵⁹, en los ámbitos laborales, educativos y sociales, en esta etapa, distintas voces se manifiestan no por la igualdad de condiciones, sino por la defensa de la diferencia. En efecto, un sector del feminismo se inclina por evidenciar las diferencias de las mujeres en sociedades estructuradas en base a un modelo patriarcal, al hacerlo ponen en el centro de su interés a la diferencia como una forma de lograr la identidad de movimiento feminista. Algunas autoras del feminismo de la diferencia proclaman rasgos “propios de las mujeres”,

¹⁵⁹ Recordemos que el lema de la igualdad era cuestionado por un sector del feminismo con tendencias socialistas, sin embargo, los temas de igualdad, diferencia y equidad seguirán siendo fuentes de intenso debate aún en nuestros días.

como la maternidad, la sensibilidad, entre otros, además evidencian la exclusión de las mujeres en un sistema patriarcal y las múltiples relaciones derivadas de esa exclusión, que proponen sean “suavizadas” desde el reconocimiento de los atributos femeninos, destacadamente, la maternidad.¹⁶⁰ (Cf. Hierro, 1985; Dietz, 2001).

El argumento que se esgrime es que un trato de igualdad no es lo conveniente pues las mujeres han sido excluidas de los distintos espacios públicos, además, las mujeres son diferentes a los hombres, con problemas y necesidades específicos. Así buscan llegar a la “esencia femenina”, pero al hacerlo descuidan algo que ya habían logrado alcanzar, la convicción de que los roles de sexos, la actividades asignadas a cada uno y las formulaciones de lo que es “ser mujer”, son construcciones históricas, no derivadas de ninguna esencia o rasgo primigenio.

Si bien con este discurso se logra la identificación y participación de un mayor número de mujeres, el discurso de la identidad¹⁶¹ marca fronteras muy fuertes para el movimiento feminista que favorecerá su aislamiento de otros movimientos, así como cierto grado de rechazo a la articulación con otros sectores que se reconocen también como excluidos.

Pero la posición de la diferencia se ha elaborado con más fineza por otras vertientes del feminismo (Amorós, 2001; Mouffe, 1999, 2001, 2001a; Lamas, 2000, 2003), que sostienen una posición que se inclina por el reconocimiento de que si bien es imposible erradicar las diferencias, éstas no deben ser pretexto para el aislamiento de la lucha femenina de otros

¹⁶⁰ Por esta reivindicación de las “cualidades femeninas” derivadas de la maternidad, estas posiciones han sido denominadas como maternalistas. Podemos decir que también estas posiciones son muy debatidas, por un lado por las mujeres que encuentran en la maternidad una reivindicación del *status quo*, y por otro, aquellas que piensan que la sensibilidad maternal deber ser extendida a todas las relaciones sociales, por lo que sería una de las aportaciones más importantes de las mujeres para la democratización de la sociedad (Cf. Debate feminista, 2004).

¹⁶¹ Se refieren desde luego, a una concepción de identidad como núcleo duro, esencializado. Recordamos que aquí preferimos hablar de proceso de identificación que nos permite reconocer el carácter cambiante, abierto y flexible de los procesos identificatorios. Ver capítulo 1.

grupos que viven también condiciones de marginación y/o exclusión, y con los que el feminismo puede y debe formar alianzas para lograr sus objetivos. Además, la pretensión de asignar determinados rasgos como “propios de las mujeres”, olvida que las identidades son construcciones históricas, en las que influyen múltiples factores. Este carácter histórico de la identidad, es justamente la que permite la argumentación en torno a la posibilidad de transformar las condiciones opresivas en las que viven las mujeres.

Otro sector del feminismo se encamina desde esta etapa hacia del discurso de la equidad. Consideran que las mujeres han sido excluidas, por construcción cultural, de los espacios de participación, formación e incidencia en lo público, lo que impide que obtengan las condiciones mínimas para participar en igualdad de circunstancias ante los hombres, además, la maternidad y el cuidado de los hijos (libremente aceptados o no) trae consigo una serie de condiciones que no permiten la competencia igualitaria.

La equidad, considerada como un trato que considera las diferencias que el sistema social propicia en los sujetos y que se preocupa por “nivelar” las condiciones de acceso a distintas áreas, es la propuesta que empieza a emerger en esta etapa, y que será retomada en la siguiente, no sólo por el movimiento feminista, sino también por el movimiento indígena nacional, el movimiento gay y distintos sectores de grupos de minusválidos. Esto implica la participación en todos los ámbitos con respeto a las diferencias de cada grupo.

En la década de los noventa el movimiento feminista se encuentra inserto ya en una serie de alianzas políticas entre muy distintos sectores. Ha logrado penetrar sindicatos, organizaciones sociales, instancias

oficiales; obtiene representación política en distintos grados e incide también en el número de mujeres participantes de este movimiento.¹⁶²

Desde muy distintos espacios, la consecución del logro de relaciones sociales basadas en el respeto a las mujeres y a sus condiciones de desarrollo, se ha visto coronada por una serie de avances, por ejemplo, la creación de las agencias encargadas de la atención a víctimas de violencia, las políticas de salud orientadas a la atención a los problemas médicos de mujeres, la ampliación en la Ley Federal del Trabajo de los derechos de las trabajadoras; múltiples son las organizaciones que se esfuerzan desde el trabajo académico, la calle, el barrio, los espacios de participación locales, etcétera., en la difusión de las propuestas democráticas del movimiento feminista. Se puede decir que el movimiento feminista se institucionaliza al alcanzar representación y espacios de acción en la planeación de las políticas públicas de atención a las mujeres, pero también al lograr sedimentar prácticas distintas de trato a las mujeres, al ser apropiada su interpelación por distintos sujetos (no sólo mujeres) que reconocen la legitimidad de su lucha.

A partir de la década de los noventa, el movimiento feminista ha ampliado sus rangos de participación en muy distintos espacios, uno de los más importantes fue la articulación que logró con los movimientos en defensa del voto. Con la creación de la coordinadora Mujeres en Lucha por la Democracia, el movimiento feminista se liga a una acción que trasciende los “límites” tradicionales de su actuación política, logrando vincularse con amplios sectores a favor de una causa común: la democratización en todas las esferas de la vida pública.¹⁶³

¹⁶² Recordemos por ejemplo, el tan cuestionado sistema de cuotas de género, esto es, la demanda de las mujeres participantes en los partidos políticos en el sentido de reservar determinado porcentaje de las candidaturas y puestos de dirigencia partidista a mujeres.

¹⁶³ En 1991 se crea la Convención Nacional de Mujeres con el objetivo de formar un frente capaz de negociar políticamente y de integrar a un número mayor de mujeres en los espacios de representación política. Se participa también en las Conferencias Internacionales de la Mujer de El Cairo (1994) y Beijing (1995).

La creación del Instituto Mexicano de la Mujer, la elaboración en 1990 del Programa Nacional de la Mujer, la aparición de instancias específicas de atención a este sector en varios estados de la república, entre otros, son logros obtenidos, sin ninguna duda, a partir de la movilización de las mujeres en distintos espacios.

Tenemos entonces que los principales temas que son objeto de la atención feminista en esta etapa, son los ligados a la salud reproductiva (salud sexual y reproductiva, derecho al aborto, maternidad libre), los que tienen que ver con el fomento de políticas que ofrezcan enfoques de equidad y oportunidades no sólo para las mujeres sino para los grupos desfavorecidos de todo el país, la atención a la violencia hacia las mujeres en todas sus formas (violencia física, psicológica, laboral, sexual) y aquellos relacionados con las articulaciones con movimientos que pugnan por la democratización de todo el tejido social.

Una de las críticas que se hace al movimiento feminista se refiere a su aislamiento o falta de acciones comunes con otras organizaciones a favor de la defensa de distintas reivindicaciones sociales que van más allá, o bien, no involucran de manera abierta el tema femenino. Muchas de las teóricas feministas (Mouffe, 2001, 2001a; Domínguez, 1998; Luna, 2001) han advertido que mientras no se logre la articulación con otros tipos de movimientos y una equivalencia entre las luchas contra las formas opresivas de vida social, el feminismo se verá encasillado en un ghetto, como afirma muy bien Natacha Molina:

El movimiento de mujeres crece en la medida en que supera su autoreferencia y logra influir en las estructuras de poder y en las mujeres, en la medida en que se logra hacer de la igualdad para las mujeres una noción elemental de democracia (Molina, 2002: s/p).

La superación de la “autoreferencia”, implica el abandono de los discursos que insisten en la “esencia” del problema femenino, supone también, dejar de lado aquellos discursos que se autodenominan *auténticos*

representantes del sentir y hacer femenino, y que en los hechos, segregan a otros actores sociales. Reconocer la importancia de la equivalencia de luchas¹⁶⁴, es decir, que la exclusión, la violencia y las relaciones asimétricas de poder se presentan en una gran variedad de relaciones sociales, con actores diferentes, pero que pueden reconocerse como aliados en la lucha por la eliminación de las mismas, es un aspecto indispensable para el logro de cualquier democracia.

Por ello, el movimiento feminista ha avanzado hacia la creación de un lenguaje que, sin perder la especificidad de las demandas de distintos grupos de mujeres en torno a las condiciones de marginación y exclusión ligadas al género, se preocupa por la vinculación con otros grupos que demandan la democratización de la vida social toda. Marta Lamas señala este avance de la siguiente manera:

Tal vez la principal lección aprendida por el movimiento feminista a finales de los noventa es la inexistencia de una unidad natural de las mujeres. A pesar de la vigencia del pensamiento mujerista, hoy se reconoce que la unidad tiene que ser construida políticamente [...] la voluntad de hacer política articula de otra manera la acción ciudadana de sus activistas (Lamas, 2000: s/p).

Así, el movimiento feminista avanza en la vida política de nuestro país, abriéndose cada vez más espacios de actuación, legitimando las formas de accionar político que reivindican lo privado como político, e incidiendo en la transformación de condiciones de vida de la mitad de la población en el país.

¹⁶⁴ La equivalencia supone la identificación de puntos comunes de lucha entre distintos actores sociales que se reúnen alrededor de un objetivo común, puede ser que una vez obtenido lo que se buscaba la alianza se rompa, pero también puede suceder que en ese encuentro, se identifiquen nuevas equivalencias que les permitan seguir presentando frentes comunes. Se puede decir entonces que la equivalencia es una lógica para pensar la acción política que supone la articulación de distintas fuerzas en torno a un objetivo común (un significante nodal) que unifica un campo de conflictividad (Cf. Laclau y Mouffe, 1987:191 ss.; Laclau, 1996).

Puntos nodales en la interpelación feminista

Hemos analizado a grandes rasgos la trayectoria histórica del movimiento feminista en México, para reconocer los momentos clave de sus interpelaciones, los grupos a los que se dirige, los aliados que reconoce y las estrategias que emplea para llegar a su objetivo.

En el siguiente cuadro hacemos un concentrado de los distintos momentos que logramos ubicar en la práctica de este movimiento.

Cuadro 2. Principales rasgos del discurso feminista mexicano. 60s a la actualidad

Etapas	Primera etapa. 60s-70s	Segunda etapa. 80s	Tercera etapa. 90s
Principal adversario	Sistema patriarcal	Sistema patriarcal.	Sistema patriarcal.
Alianzas	Diversas alianzas en pequeños	Mujeres del Movimiento Urbano	Sindicatos, organizaciones sociales, y en menor

	grupos	Popular y campesinas (pobres)	medida, partidistas(Defensa del voto)
Formas de organización	Pequeños grupos no partidistas	Creación de ONGs., y participación en organizaciones populares.	Inicio del proceso de institucionalización en partidos políticos, instituciones, academia. Trabajo en instancias de la sociedad civil (ONGs e instancias organizativas nacionales e internacionales)
Objetivo que persigue.	Acceso y mejores condiciones de trabajo. No violencia contra las mujeres. Igualdad ante la ley. Despenalización del aborto.	Maternidad libre. Eliminación de la violencia. Transición del discurso de la igualdad al de equidad. Despenalización del aborto.	Eliminación de la violencia. Participación de las mujeres en todo el espacio social. Equidad. Despenalización del aborto.

Como podemos observar, encontramos tres demandas centrales (puntos nodales) del movimiento feminista: la eliminación de la violencia hacia las mujeres; la despenalización del aborto; y su inclusión en las mejores condiciones posibles, en todos los espacios sociales. En las distintas etapas, estos temas son recurrentes y aún hoy, son focos de atención en el país.¹⁶⁵ El tema de la no violencia hacia las mujeres aparece a lo largo de todo el recorrido histórico que hemos realizado; las precursoras se manifestaban contra la violencia manifestada en los golpes que propinaban a las mujeres sus padres, esposos, hijos y patrones; en la primera etapa, la reivindicación de la no violencia física se mantiene, pero se empiezan a cuestionar también las distintas formas de violencia que implican las condiciones en las que se desarrollan las jornadas laborales; en la segunda etapa, se reconocen la violencia física, la laboral y la psicológica como ilegítimas en la vida de las mujeres y se pugna por su eliminación mediante la construcción de formas de relaciones diferentes en

¹⁶⁵ Recordemos el llamado del movimiento feminista acerca de los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez, Chihuahua, así como su preocupación por el aumento de la violencia doméstica en todo el país.

todos los ámbitos sociales; en la tercera etapa, la idea de equidad permite el reconocimiento de la violencia en sus distintas manifestaciones hacia las mujeres y se insiste en la necesidad de tomar acciones desde todas los ámbitos posibles; la escuela, el sindicato, las instituciones públicas, las relaciones de pareja, el medio laboral, la policía, etcétera.

Existen desplazamientos en los objetivos que persiguen, sobre todo llama la atención el que va de la igualdad a la equidad. Este movimiento se puede explicar por las condiciones que se presentan cuando las mujeres logran tener más participación en los distintos ámbitos de lo social, así como a la influencia de los desarrollos del feminismo académico en la problematización de las condiciones de acceso al espacio público. En cuanto a las formas organizativas, se observa que las mujeres han transitado desde los pequeños grupos organizativos a la búsqueda de mayor influencia de sus propuestas en distintos grupos. El acercamiento con las mujeres de sectores populares, así como a distintos grupos sociales con intereses distintos a los feministas, con los que logran articularse y desarrollar estrategias conjuntas, nos hablan de un esfuerzo constante por ligarse a sectores más amplios desde los cuales ejercitar su interpelación, pero sin perder su especificidad.

Las propuestas del movimiento feminista se han institucionalizado en distintos espacios, incluido el escolar, vía la inclusión de la perspectiva de género en los planes nacionales de educación primaria y secundaria. En otros campos como el de salud y laboral, la inclusión de políticas públicas específicas de atención a las mujeres avanzan de manera constante.

En el tema de la participación encontramos que la interpelación del movimiento feminista ha logrado impactar en varios niveles: en el área de la política partidista encontramos más representantes populares; en el nivel de la organización ciudadana no partidista muchas de las organizaciones son sostenidas principalmente por el trabajo de mujeres. Podemos decir entonces que el movimiento feminista a pesar de su

heterogeneidad, o quizás precisamente por ella, logra interpelar de manera exitosa a amplios sectores sociales. Este éxito se expresa en la institucionalización de distintas prácticas sociales, como pueden ser, la legitimación de la participación de la mujer en los problemas públicos, la asunción de roles distintos al interior de las familias, el rechazo a las formas de violencia hacia la mujer, la exigencia de democratizar las relaciones sociales, la mayor participación de las mujeres en las instancias formales de representación formal pero también en distintas agrupaciones a lo largo del país, entre otros.

La articulación del movimiento feminista con otros grupos y sectores de la política nacional es importante. Por un lado tenemos que distintas activistas han logrado insertarse en las instancias de planificación y aplicación de políticas públicas que retoman las demandas históricas del feminismo; también se han ampliado los espacios en las organizaciones políticas (principalmente las partidarias) y en la representación en los distintos ámbitos de los órganos de gobierno. Por otro lado, en la academia se ha consolidado también la inclusión de la “perspectiva de género” y son múltiples los programas en dónde se generan los espacios para la difusión de las demandas feministas.

Estos ámbitos –el de la inclusión en las estructuras partidistas, los órganos de gobierno y la academia–, son los que proporcionan la mayor visibilidad de la acción de las mujeres, sin embargo, también en las organizaciones y movimientos sociales se ha logrado un huella considerable que permite que en espacios micropolíticos y/o locales se influya en las condiciones de vida cotidiana de los sujetos y se impulse un trabajo de base muy importante que basa sus objetivos en distintos ámbitos de vida cotidiana, como son: autoproducción de alimentos, cooperativas de autoproducción, autoempleo, salud, promoción de derechos humanos, mejoramiento de la calidad de vida, entre otros.

MUJERES ZAPATISTAS: VOZ-DEMANDA DESDE EL GÉNERO.

Decíamos antes que las relaciones entre el movimiento feminista y el agrupado alrededor del EZLN han sido constantes a partir de la aparición de éste último en 1994. Diversas activistas del movimiento feminista se integran a las iniciativas organizativas a que se convocan desde el movimiento; en los cinturones de paz que resguardaron los Diálogos de San Andrés las mujeres son mayoría, pero también se conforma un grupo que asesora al EZLN para la mesa de Derechos de las Mujeres; se acude también a la Convención Nacional Democrática con propuestas para la articulación con las mujeres zapatistas y en general, distintos grupos del movimiento feminista han participado en las propuestas y acciones zapatistas, llevando a ellas sus demandas y estrategias propias.

Pero este contacto no implica que sea el único punto a través del cual las mujeres zapatistas construyeron el proceso educativo que conlleva la formulación de su voz-demanda desde el género. La formación del EZLN, como sabemos, requirió de un largo proceso organizativo clandestino en el que la interpelación no se planteaba de manera inicial realizar un trabajo “con perspectiva de género”. Pasamos ahora a explorar algunos de los posibles espacios y condiciones en los que las mujeres indígenas zapatistas tuvieron contacto con las demandas feministas, las formas de incorporación a sus discursos, y las resignificaciones que hacen de ellas para que sean útiles en su acción cotidiana al interior del movimiento, de tal manera que les permiten hablar desde una posición de mujeres, de indígenas y zapatistas.

Es poco el material documental disponible sobre la participación social de las mujeres indígenas en Chiapas antes del levantamiento zapatista; la academia feminista o no, se había ocupado poco de la situación de las mujeres indígenas, dándose un fenómeno de subsunción de sus demandas a las generales del movimiento feminista, como nos dice Yolanda, líder de la cooperativa artesanal J´pas Joloviletik:

A nosotras, en septiembre de 1992, se nos ocurrió asistir al séptimo encuentro feminista en Acapulco [...] pero nadie, de las ochocientas o mil que participaron en ese encuentro, se interesó por la mujer indígena [...] la Rosario Robles del PRD decía que ellas ya representaban a las mujeres indígenas y demostraban que sí existían. Pero yo pienso: tuvieron que salir con armas [las indígenas], porque si no llegan a salir con sus armas quién se iba a acordar de ellas (Rovira, 2002: 172) (junio de 1995).

El esfuerzo organizativo de las mujeres por el acceso a derechos y por la transformación de las condiciones de vida en las comunidades, no inicia con el levantamiento indígena (incluso ahí han tenido que hacer un esfuerzo por hacerse visibles y legitimar sus espacios); la participación de las mujeres zapatistas y lo que alcanzamos a vislumbrar acerca de las formas en las que se ha gestado el imaginario que les hace participar en ese movimiento social, no es nueva. Distintas académicas han analizado las formas en que se ha desarrollado el movimiento indígena campesino en Chiapas y coinciden en señalar que:

Aunque el zapatismo jugó un papel catalizador en la creación de espacios de reflexión y organización para las mujeres indígenas, volviendo más visibles sus demandas, no es posible entender la fuerza actual de los movimientos de mujeres indígenas sin considerar sus experiencias en las luchas indígenas y campesinas en las últimas dos décadas (Hernández, 2002: s/p).

En efecto, podemos rastrear antecedentes del actuar de las mujeres indígenas –no sólo las chiapanecas– integradas como participantes en la larga experiencia de organización pacífica de las comunidades indígenas. Los movimientos campesinos en el estado de Chiapas, cuentan con una amplia trayectoria de organización; han enfrentado por años (más de 500 si contamos a partir de la conquista) diversas exclusiones como campesinos, como indígenas, como pobres.

Uno de los momentos claves en la organización de los pueblos indios en Chiapas es el Congreso Indígena realizado en octubre de 1974.¹⁶⁶ En él participaron indígenas de todo el estado, incorporando además de las ancestrales demandas agrarias, (demanda de invasiones y despojos de tierras por parte de los rancheros, legalización de las tierras comunales y ejidales, no a la corrupción en los trámites agrarios, salario mínimo rural, mayor acceso a los mercados) cuestiones culturales que aún hoy siguen vigentes, tales como educación en sus propios idiomas y defensa de las culturas indígenas (Cf. Harvey, 2000). El tema de las mujeres no fue abordado en este congreso pero existen constancias de su participación en los trabajos de organización, logística y encuentros previos a su realización.

Nos ubicamos pues en el período que va de 1974 a 1994; por un lado, las organizaciones campesinas llevaban a cabo todo un proceso de lucha pacífica para la satisfacción de sus demandas, por otro, diversos grupos de feministas “populares” inician el desarrollo de un trabajo en las comunidades indígenas –ligado sobre todo a la conformación de cooperativas artesanales–, que impactará, de manera incipiente, la forma en que se concibe el papel de la mujer en las comunidades. A pesar de estar excluidas de la toma de decisiones, estos espacios permitieron que las mujeres se encontraran y conocieran las experiencias organizativas de mujeres en otras regiones del estado. Además, este encuentro propició la creación de cooperativas de artesanas y de autoconsumo doméstico, que favorecieron la participación de las mujeres indígenas en distintos foros del espacio público.

Estos espacios adquieren especial relevancia en el caso de las organizaciones de las mujeres; por ejemplo, la inclusión de las mujeres en

¹⁶⁶ Este congreso es muy importante en la organización de los pueblos chiapanecos, pero no es el primer congreso indígena que se presenta en el país. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se crea el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), que impulsa la realización de diversos Congresos Regionales Indígenas promoviendo la organización de las comunidades en torno al reparto agrario (Cf. Vázquez , 1981)

los procesos de producción y distribución de los productos artesanales impactó en la concepción de la participación en el foro del mercado entendido no sólo como el espacio físico de venta de sus productos, sino en un sentido amplio, esto es, en las formas en que se organizan para varias actividades, desde conocer el proceso completo de producción de sus productos, el costo de producción de los mismos y los precios adecuados de venta, el establecimiento de puntos de recepción de los productos, identificar los puntos de venta y los responsables de los mismos, hasta llevar la contabilidad de las cooperativas, etcétera. Podemos decir que todo lo anterior puede ser significado como saberes apreciados, pues permiten cierta independencia económica y la posibilidad de acceder a otros espacios de organización y/o encuentro con otras mujeres. Volveremos a esto cuando analicemos los testimonios de las zapatistas.

Toda esta actividad subvierte desde luego, las formas de *estar siendo* de las mujeres indígenas pues al dedicar tiempo para la cooperativa, se “pierde” el dedicado a la familia y el trabajo de las mujeres en el foro doméstico se ve afectado¹⁶⁷. Pero también, favoreció un proceso muy importante: el contacto de las mujeres con otras de distintas zonas del estado, con las promotoras mestizas, conocer las ciudades –cuestión que para una mujer indígena es muy difícil– y confrontar las realidades en las que vivían en sus comunidades con las que conocían en otras, en las ciudades; todo ello impulsa la adopción de nuevos imaginarios acerca de las formas en que ellas podían acercarse a la toma de decisiones y la transformación de los roles tradicionales en sus comunidades, proceso nada sencillo, pues la tradición de las comunidades es en extremo

¹⁶⁷ En un doble sentido, por un lado al dedicar menos tiempo a las labores domésticas y atención de la familia, pero por otro lado, permite la obtención de mejores condiciones de vida al disponer de mayores recursos económicos a la vez que favorece la valorización del trabajo de las mujeres. El espacio doméstico, que tradicionalmente se ha considerado dentro del espacio privado, desdibuja sus fronteras cuando la intervención de las mujeres en él cuestiona los roles de género, las formas de interrelación familiar, la educación de los hijos, entre otros temas.

coercitiva con las mujeres (Cf. Castro, 1998, 2000; Hernández, 1998; Hernández y Ortiz, 1996; Soriano, 2006).

El trabajo de la iglesia católica en el estado (encabezada desde 1959 por el obispo de San Cristóbal de la Casas, Samuel Ruiz (Cf. Hernández, 1998b, 2002) promovió una fuerte participación de las mujeres indígenas. La diócesis de San Cristóbal contempló como guía de su trabajo pastoral la Teología de la Liberación,¹⁶⁸ esto favoreció el encuentro entre las mujeres y el inicio claro del enfoque de género, efecto desde luego, no buscado por el trabajo pastoral, pero asumido por mujeres religiosas a fines de la década de los ochenta con la creación del Área de Mujeres de la Diócesis de San Cristóbal y que dio origen a la Coordinadora Diocesana de Mujeres (CODIMUJ). Al respecto Hernández apunta que:

La migración, la experiencia organizativa, los grupos religiosos, las Organizaciones No Gubernamentales e inclusive los programas de desarrollo oficiales han influido en la manera en que los hombres y las mujeres indígenas han reestructurado sus relaciones al interior de la unidad doméstica y han replanteado sus estrategias de lucha. La Iglesia Católica, a través de la Diócesis de San Cristóbal, jugó también un papel muy importante en la promoción de espacios de reflexión. Aunque la Teología de la Liberación, que guía el trabajo de pastoral de esta Diócesis, no promovía una reflexión de género, al analizar en sus cursos y talleres las desigualdades sociales y el racismo de la sociedad mestiza, las mujeres indígenas empezaron a cuestionar también las desigualdades de género que vivían al interior de sus propias comunidades (Hernández, 2002: s/p).

Las actividades desarrolladas por la coordinadora llevaron al encuentro de las mujeres en distintos espacios ligados a la evangelización. Uno de los aspectos importantes a considerar es que la actividad de las

¹⁶⁸ Samuel Ruiz asume la diócesis en 1959, influenciado fuertemente por la ideas de la Teología de la Liberación y la opción preferencial por los pobres, que postula, entre otras cosas, que la salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica, política, social e ideológica, para lograrlo se debe eliminar la pobreza, la explotación y la injusticia, garantizando educación, salud y trabajo. Considera la pobreza como pecado social (Cf. Berryman, 1989; Dussel, 1972, 1972a).

mujeres que se integraron como catequistas permitió el reconocimiento y la legitimidad de la actividad organizativa de las mujeres, respaldada por el entramado religioso.¹⁶⁹

De acuerdo con Aída Hernández, la presencia de distintos programas oficiales en la década de los ochenta, influye también en la conformación de espacios inéditos para las mujeres indígenas al promover su organización para la implementación de diversos proyectos asistenciales en Chiapas.

Otro elemento a considerar en esta gestación de la inclusión de las mujeres en distintos foros, son los continuos desalojos de las comunidades al interior del estado¹⁷⁰, y la crisis económica que desencadenó la pérdida de empleos e impactó aún más la difícil situación para los productores agrarios.¹⁷¹ La crisis obligó a la salida de los hombres para buscar el sustento familiar en otros estados. Las mujeres se vieron en la necesidad de involucrarse cada vez más en la búsqueda de alternativas para solucionar las de por sí precarias condiciones en las que sobrevivían.

Tenemos así, que entre las experiencias organizativas previas al levantamiento zapatista, las mujeres se integraron en menor o mayor medida a distintos espacios: a ONGs que realizaban trabajos de impulso a cooperativas de mujeres artesanas, a los proyectos que impulsaba la diócesis de San Cristóbal, y a distintos programas que dependencias gubernamentales –con un fuerte sentido paternalista y asistencialista– impulsaban en la zona. Otros lugares importantes donde las mujeres participaron, fueron las organizaciones campesinas que operaban en la zona y que tienen una amplia trayectoria de movilización en el estado.

¹⁶⁹ No es lo mismo, en las tradiciones de las comunidades indígenas, acudir a un taller organizado por alguna dependencia del gobierno que a una asamblea de catequistas.

¹⁷⁰ Recordemos que en su gran mayoría las comunidades que integraron el EZLN fueron obligadas a migrar de sus tierras hacia la selva.

¹⁷¹ Este es uno de los factores que Marcos subraya cuando hace referencia a la historia de formación del EZLN. La crisis y con ello, el endurecimiento de las condiciones de vida de las comunidades, generan una radicalización de las luchas hasta ese momento pacíficas de las comunidades (Cf. EZLN, 2004).

Estos contactos con las instancias mencionadas, favorecieron que varias de las mujeres organizadoras del EZLN, estuvieran en contacto con las demandas nodales del movimiento feminista mexicano (despenalización del aborto, no violencia hacia las mujeres e inclusión en lo público), que fueron llevadas a los espacios de reunión y reflexión de las comunidades zapatistas durante la preparación de la insurrección. La problematización de las condiciones de vida en las comunidades, y la resignificación que elaboran las mujeres zapatistas de su situación diferenciada al interior de las mismas, conforma el escenario en el que se presentan las condiciones de posibilidad para la construcción de la voz-demanda desde el género, como pasamos a analizar a continuación.

Las mujeres en el EZLN.

*No teníamos palabra. No teníamos rostro.
No teníamos nombre. No teníamos mañana.
No existíamos.*
Mayor Ana María.

Como hemos argumentado a lo largo de este trabajo, la participación en movimientos sociales propicia procesos educativos en los sujetos participantes y es posible reconocerlos en las nuevas actuaciones expresadas en las inserciones en distintos foros. Recordamos que *foro* es una categoría intermedia que empleamos para dar cuenta de los espacios específicos en los que intervienen los sujetos a los que nos acercamos, en el caso de las mujeres zapatistas, los foros a los que tienen acceso no son los medios de comunicación masiva, las tribunas legislativas¹⁷² o los espacios institucionalizados de representación, sino sitios más particulares

¹⁷² Una excepción es la participación de la comandanta Esther en la tribuna del Congreso de la Unión, pero fuera de este evento, las mujeres zapatistas no han tenido oportunidad de participar en espacios institucionalizados de participación ciudadana.

(micropolíticos), como son: la asamblea comunitaria, la “organización”, el cargo comunitario, las iniciativas de producción, etcétera.

Las mujeres zapatistas no solicitan sólo la inclusión en los foros, esto es el reconocimiento y legitimación de su participación en distintas áreas de las comunidades, demandando con ello la modificación de la gramática de las comunidades en general y de la situación de las mujeres en particular. Podemos reconocer los procesos educativos por los que transitan justamente en la construcción de las voces-demandas que elaboran, pues para hacerlo, incorporan nuevos imaginarios, echan mano de nuevos saberes apreciados, modificando su práctica en la comunidad, enfrentándose a otros sujetos que las niegan e interpelando a otros a ser parte de esa nueva configuración.

“El despertar de las mujeres” como ellas mismas se refieren a ese proceso a través del cual se han formado como sujetos, ha sido denominado feminismo indígena por algunas autoras (Cf. Hernández, 2002; Carlsen, 1999), para remarcar la importancia de la participación e integración de las mujeres no sólo en el EZLN, sino en las distintas organizaciones indígenas con las que el zapatismo ha establecido alianzas. Este proceso, conduce a la visibilidad de las mujeres en su calidad de indígenas, es decir, el reconocimiento de sus marcas identitarias culturales, y con ello, al reconocimiento de sus demandas particulares.

De acuerdo con distintos testimonios, las mujeres representan aproximadamente el 30 por ciento del Comité Clandestino Revolucionario Indígena (CCRI), órgano de dirigencia máximo del zapatismo; alrededor del 30 por ciento del ejército regular está formado de mujeres “insurgentas”; se calcula que más del 50 por ciento de mujeres forman las comunidades “bases de apoyo” que se ocupan de tareas de producción de alimentos, cuidado de niños, seguridad de los campamentos y abastecimiento de distintos recursos para los campamentos de montaña(Cf. EZLN, 2004).

La movilización social generada a raíz del levantamiento, impulsó también la creación de múltiples espacios de organización de las mujeres indígenas a nivel nacional e internacional, podemos mencionar como ejemplos: la Convención Nacional Democrática (CND), la Convención Nacional Indígena (CNI), la Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA), el Foro Nacional Indígena, el Congreso Nacional Indígena (CNI), el Encuentro Continental de las Mujeres Indígenas de las Primeras Naciones de Abya Ayala, la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (CNMI), entre otras.

En otras iniciativas de coordinación de los pueblos indios, se han abierto también espacios en donde el tema de las mujeres tiene un papel preponderante, además de que se integran en la discusión de las reivindicaciones generales del EZLN, ligando las demandas de autonomía política, regional y económica para las comunidades, a las de autonomía de las mujeres en la toma de decisiones sobre los asuntos que reclaman como específicos y que se refieren a la no violencia, a la legitimación de su participación en la comunidad (estructuras militares y civiles de las comunidades), al acceso a la salud y la educación escolarizada, entre otros. Todos los elementos anteriores influyen en la construcción de la voz-demanda de género de las mujeres zapatistas, pues se reconocen las demandas del movimiento en general, pero desde una posición de género se incluyen otros temas.

A continuación iremos mostrando los campos en los que reconocemos una influencia del movimiento feminista sobre la construcción de la voz-demanda de género de las zapatistas. Hemos decidido presentar tres campos: la participación de las mujeres en la organización (EZLN) y la comunidad; las relaciones con los varones y el análisis de la Ley Revolucionaria de las Mujeres, como punto de institucionalización de las demandas de género en las comunidades zapatistas.

La participación en los foros.

Nuestra esperanza es que algún día cambie nuestra situación, que se nos trate a las mujeres con respeto, justicia y democracia.
Comandanta Ramona y Mayor Ana María.

Una de las constantes en los testimonios analizados es el propósito que expresan las mujeres de integrarse al EZLN para participar en la búsqueda de opciones que modifiquen las condiciones de miseria, marginación y violencia en la que viven las comunidades. La colaboración de las mujeres en el EZLN, se da en distintos foros: cargos en las estructuras organizativas civiles (comisiones, Juntas de Buen Gobierno); la familia a la que influyen y donde también demandan cambios hacia ellas; pero además en la estructura militar (milicianas, tenientas, comandantas). Estos foros se organizan a manera de red en la que las mujeres desarrollan su participación, en ocasiones con más responsabilidad debido su cargo civil o militar, o colaborando en diversas tareas.

Es necesario decir que la participación de las mujeres zapatistas y la asunción de cargos y responsabilidades están marcadas por la experiencia de las mismas en distintas tareas. Por ejemplo, una comandanta llega a ser tal, después de un largo trabajo que inició en su comunidad, trabajando en diversas comisiones y cargos; de acuerdo a su desempeño, pero también a los saberes apreciados de los que se haya apropiado (hablar y escribir español, organización de comunidades, promoción de acciones de salud, de educación escolarizada, etcétera), obtiene reconocimiento en la comunidad y le serán encomendadas tareas cada vez más complejas o de representación ante actores externos.

La participación de las mujeres que inicialmente se integraron al EZLN era vista por las propias comunidades con mucha resistencia, debiendo enfrentar además de las gramáticas comunitarias, la

clandestinidad en la que se gestó el movimiento y las múltiples limitaciones que esa situación provocaba, como lo narra Irma:

Mis amigas me decían que no, que mejor no saliera, que no está bien que se vayan las mujeres [...] En la comunidad las mujeres no podíamos ni opinar, ni participar en las reuniones, no se nos tiene en cuenta [...] hubo muchos rumores que decían que esas mujeres están allá en el monte y están con los hombres. Capitana Irma (Rovira, 2002: 107) (Marzo de 1994).

La capitana Irma nos permite mirar algunas de las reacciones de las comunidades antes la trasgresión de las mujeres a la gramática comunitaria, *están con los hombres*; pero poco a poco, las mujeres logran posicionarse de otra manera. La aparición pública del EZLN en 1994, propició que poco a poco se integraran más mujeres a los trabajos como nos dicen la teniente Gabriela y la mayor Ana María:

[...] las compañeras antes participaban muy poco, pero después de 1994, se fue abriendo más el camino para las compañeras. Las compañeras de los pueblos vieron cómo las insurgentes también salimos a la guerra y cómo empuñábamos las armas. Ahí se vio cómo las mujeres no sólo servimos para la cocina o para mantener a los niños, sino que también podemos participar en las filas de los insurgentes. Teniente Gabriela (Muñoz, 2003:71) (Octubre de 2003).

Pero la integración de las mujeres como insurgentas, (como mujeres en guerra, campo tradicionalmente otorgado a los varones) demuestra que las mujeres pueden alterar los roles de género naturalizados en la comunidad, con todo lo que ello conlleva: salir de la tutela de la familia y/o el matrimonio; vivir en la montaña con hombres; aprender tácticas militares; entre otros. Además esa experiencia se transmite interpelando a otras mujeres, permitiendo la posibilidad de que ésta se extienda hacia distintas direcciones, ya sea a iniciar el trabajo civil o a integrarse en los entrenamientos militares.

Las mujeres fueron entrando porque veían nuestra presencia dentro del ejército entonces las mujeres de los pueblos empezaron a instruir a sus hijas, hermanas, nietas y les decían “es mejor agarrar un arma, es mejor pelear. Mayor Ana María (Pérez y Castellanos, 1994: s/p) (7 de marzo).

Notamos aquí la referencia a la interpelación de las propias mujeres, *es mejor agarrar un arma*. Pero también, esa invitación de las mujeres a sus familiares para integrarse al movimiento muestra que hubo un trabajo previo de los organizadores que favorece la apertura de espacios, tal como lo narra Ana María:

Nosotros les exigimos a los compañeros de los pueblos que las mujeres tenían también que organizarse, representar algo, hacer algo, no sólo los hombres. Porque siempre que llegábamos a las comunidades había sólo puros hombres en la reunión, en los círculos de estudio que hacíamos. Trabajamos mucho para que la mujer se levantara y tuviera oportunidad de algo, ellas mismas lo pedían. Decían: “si los hombres van a estudiar o aprender cosas ¿Por qué nosotras no? También queremos entrenarnos, aprender algo [...] Además tenemos compañeras que son insurgentes y que están demostrando que sí pueden, sí podemos las mujeres, denos la oportunidad”. Así fueron entrando muchas milicianas. Mayor Ana María (Rovira, 2002: 110) (Marzo de 1994).

En efecto, el ejemplo de las mujeres que se integran a las filas del EZLN y el relato que hacen de las experiencias y de la valorización de esa participación en él, funcionan como una interpelación para las mujeres, que observan que es posible que su propia integración sea valorada positivamente, además de que les permitirá apoyar una causa que consideran legítima.

Las mujeres llegaron a entender que es importante su participación para cambiar esta mala situación, sí están participando aunque no todas directamente en la lucha armada, no hay otra forma de buscar justicia, ese es el interés de las mujeres. Comandanta Ramona (Pérez y Castellanos, 1994: s/p) (8 de marzo).

Entender que es importante la participación, en condiciones en la que ésta estaba vedada por la gramática anterior, produce sin duda, una fuerte interpelación a otras mujeres y al integrarse a la “organización” se producen modificaciones importantes en sus vidas, como lo expresa Maribel:

A medida que ellas fueron participando, fueron haciéndose más fuertes en su participación política como dirigentes. Y es cuando ellas piden: “ahora nosotros necesitamos decir, o sea decidir, el número de hijos que vamos a tener. Queremos participar más en la lucha, ser dirigentes, recibir el mismo salario. Capitana Maribel (Rovira, 2002: 111) (marzo de 1994).

En efecto, la integración a las distintas tareas que se les encomiendan, pero además, la ocupación del foro de la dirigencia, favorece la adquisición de experiencia y saberes apreciados, que les permiten la construcción de una voz-demanda desde el género, es decir, reclamos de modificación de las condiciones que viven como mujeres. Decidir sobre su maternidad, participar más en la lucha, son peticiones que pueden ser puestas en la mesa gracias a la acción de las propias mujeres en las diversas iniciativas del movimiento, proceso que nos habla de la presencia de un acto educativo que se muestra en ese posicionamiento.

La significación acerca de cómo las mujeres sufren una marginación mayor, tanto al interior de las comunidades como fuera de ellas, ha sido una constante en las enunciaciones de las zapatistas, se expresa, por ejemplo en la caracterización de la triple marginación, como lo expresa Esther:

Principalmente nosotras las mujeres somos triplemente explotadas. Uno por ser mujeres indígenas, y porque somos indígenas no sabemos hablar y somos despreciadas. Dos, por ser mujeres dicen que no sabemos hablar, nos dicen que somos tontas, que no sabemos pensar. No tenemos las mismas oportunidades de los hombres. Tres, por ser mujeres pobres, porque no tenemos buena alimentación, vivienda digna, educación, no tenemos

salud. Comandanta Esther (EZLN, 2004: disco 1. Discurso de la Comandanta Esther en Juchitán, 25 de febrero de 2001).

Podemos observar en este testimonio el ambiente que viven las mujeres indígenas chiapanecas, a raíz de varias exclusiones: por la cuestión de etnia, por el trato que reciben en el marco de las gramáticas comunitarias que no han sido modificadas; al exterior por los estereotipos racistas que en México siguen operando como dispositivos de exclusión de los indígenas en general y de las mujeres indias en particular; y que han generado diversas condiciones de violencia hacia ellas, y que van desde la violación hasta el asesinato.

Ya decíamos antes que si bien las mujeres muestran identificación con las causas del movimiento, también es evidente la fuerte revalorización de su posición como mujeres en las comunidades a raíz de su participación en él, lo cual les permite sostener una fuerte convicción de la legitimidad de sus demandas, como lo expresa Yolanda:

Quiero decirles que la vida de las mujeres indígenas ha sido muy duras desde hace mas de 500 años que nunca fuimos escuchada ni tomadas en cuenta como mujeres mexicanas nosotras las mujeres somos la mas depreciadas, mas explotadas y marginadas por ser mujer o por ser indígena los poderosos y los ricos de México nos quisieron acabar de hambre, enfermedades curables, pobreza, etc. Pero no van a poder acabarnos. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004: disco 1. En Oaxaca, Comandanta Yolanda, 26 de febrero de 2001).

La comandanta Yolanda alude a las condiciones que han significado como ilegítimas, pero nos interesa señalar el antagonismo que evidencia: – *No van a poder acabarnos*. En efecto, los procesos educativos que han experimentado las mujeres zapatistas pasan no sólo por la significación de sus condiciones como ilegítimas, sino además, por la puesta en marcha de distintas acciones para que sus reclamos sean escuchados y “resueltos”. En este sentido, se puede reconocer desde sus testimonios, que tanto al

interior de las comunidades, como hacia el exterior, se construyen antagonismos con otros sujetos que impiden u obstaculizan la transformación de sus condiciones de vida, por ejemplo, algunos varones al interior de las comunidades, y al exterior: *los poderosos y los ricos*.

El componente étnico que las mujeres reivindican como parte de su identidad (mujeres, indígenas, zapatistas), será un factor muy importante para la conformación de la demanda desde el género, pues las zapatistas están a favor de la modificación de las condiciones en las que viven como mujeres, pero reivindican críticamente la pertenencia a su comunidad indígena, es decir, no niegan su condición indígena pero exigen a la comunidad los cambios en la gramática para que su participación sea garantizada y valorada.

Por otro lado, las zapatistas insisten en que no saber español las margina de distintos espacios a los que podrían acceder en condiciones dignas (la escuela, el mercado, la asamblea, etcétera); en efecto, la organización zapatista promueve el aprendizaje del español como un medio de cohesión de las distintas etnias que conforman el EZLN, cada una con sus lenguas propias; pero además, el español es la lengua que permite el acceso a otros espacios organizativos, por ejemplo, la interpelación a otras mujeres, para la integración a los diversos comités, para la negociación con los distintos actores nacionales, entre otros.

Un punto más que destacan las zapatistas es el de la pobreza, que las margina no sólo del acceso a las mínimas condiciones materiales de vida, sino también –como vimos ya en el apartado de las causas para unirse al EZLN–, de la posibilidad de acceso a opciones culturales, de esparcimiento, de formación y adquisición de saberes apreciados, etcétera.

El proceso mediante el cual las mujeres se integran con voz propia al EZLN no es terso, las mujeres iniciadoras del trabajo organizativo tuvieron que enfrentar múltiples obstáculos, según Yolanda:

Sí fue muy difícil, [organizar a las mujeres] sobre todo al principio, porque en los pueblos hay muchas mujeres que no llegan a entender y están conformes, y también hemos topado con el dominio de sus esposos que no las dejan que participen. Ahorita ya está habiendo cambios, pero antes sí se nos hizo muy difícil que las mujeres entiendan, que tenga ese valor de hablar, participar, conocer de la situación en que vive. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004: disco 1. Comandantas Susana y Yolanda, entrevista, 19 de febrero de 2001).

La comandanta Yolanda, (una de las promotoras de la Ley Revolucionaria de las Mujeres), nos permite mirar que la interpelación no se acepta de manera inmediata (y tal vez muchos sujetos nunca la acepten), hay mujeres que están conformes con las condiciones en las que viven, no ven motivo para transformarlas, aceptan la naturalización de las relaciones entre los géneros y aprueban los roles naturalizados (como esposas, madres, mujeres). Pero también muestra que la interpelación que se hace funciona, en el caso de otras mujeres que inician la participación en distintos niveles, siendo un ejemplo a seguir para otras.

La interpelación, (emitida por medio del ejemplo de las mujeres que ya participan, por el diálogo o por otros recursos) enfrenta el riesgo de no ser aceptada. Vemos en estos testimonios que muchas mujeres no significaban su situación como injusta, y las promotoras deben de hacer un esfuerzo mayor para persuadir a hombres y mujeres en la búsqueda de la modificación de las relaciones sedimentadas en la comunidad.

Yolanda hace referencia a los modelos naturalizados en las comunidades, en donde el papel de la mujer se reduce al ámbito familiar. Tenemos así, que el rol de los varones también se ve afectado por la decisión de las mujeres de integrarse en el movimiento. Ya decíamos antes que la inclusión de las mujeres indígenas zapatistas en los distintos foros, provocó el cambio en la gramática comunitaria, lo que necesariamente crea algunos conflictos, según Esther:

Y también hay algunas mujeres que eso ya lo tienen metido en la cabeza. Entonces yo no les gustaba, algunos hombres decían que no está bien, que las mujeres no tienen derecho de participar, que la mujer es una tonta. Algunas compañeras dicen "soy tonta". Yo siempre enfrenté eso, les explicaba que no es cierto, que somos mujeres pero que sí podemos hacer otros trabajos. Poco a poco entendieron los hombres y las mujeres también, por eso ahorita están luchando las mujeres, por eso ustedes saben que aquí en nuestra lucha no nada más los hombres están luchando sino que estamos luchando juntos. Comandanta Esther (EZLN, 2004: disco 1. Comandantas Esther, Yolanda y Susana: Día Internacional de la Mujer Rebelde. 8 de marzo de 2001).

El trabajo organizativo en las comunidades, logra transformar y legitimar la participación de las mujeres en la comunidad, revalorizando su participación en múltiples espacios:

Antes la mujer no participaba en las reuniones, en la asamblea, pues su esposo no lo dejaba. Ahora los hombres ya entienden, la mujer puede ir en las reuniones y el hombre se queda en casa cuidando a los animales. Ahora si los hombres si ven que hay mucho trabajo dentro de la cocina, ayuda a su esposa o a su compañera. Antes no lo hacía, ahora sí, hay un cambio. Comandanta Esther (EZLN, 2004: disco 1. Comandantas Esther, Yolanda y Susana: Día Internacional de la Mujer Rebelde. 8 de marzo de 2001).

Tenemos así, que la participación de las mujeres en el movimiento social, a pesar de las resistencias tanto de las mismas mujeres como de los varones, está logrando legitimarse en múltiples foros (la asamblea, el cargo de representación), se puede observar que la gramática de las comunidades se ha visto modificada, pero esa transformación implica un trabajo permanente de parte de las mujeres para lograr que esos avances se consoliden, en palabras de la teniente Gabriela:

También hay cambio en su pensamiento de los hombres de los pueblos. Ahora ya dejan que las mujeres participen, porque antes no daba permiso. Su pensamiento de los hombres ha cambiado y, aunque falta, ya no es lo

mismo que antes. Esos cambios de los hombres de por sí las compañeras han luchado por ellos, porque están conscientes de sus derechos y los obligan a que se den esos cambios. Tenienta Gabriela (Muñoz, 2003:71) (octubre de 2003).

En efecto, las zapatistas han luchado desde distintos foros para ser aceptadas y valoradas al interior de las comunidades. Como ya mencionamos, los primeros núcleos organizadores del EZLN, no se plantearon la necesidad de elaborar un trabajo que contemplara el género, es gracias a la integración de las mujeres en distintos espacios que se generan las condiciones para que ellas construyan la voz-demanda desde el género.

Uno de los foros de mayor relevancia por la significación en la estructura civil de las comunidades en resistencia, lo constituyen las Juntas de Buen Gobierno (JBG). Si bien es necesario reconocer que la participación de las mujeres en este foro es aún marginal, pues apenas un veinte por ciento de los integrantes de la dirección de las juntas son mujeres (Muñoz, 2003:295), sí se configura un escenario donde su participación tiende a incrementarse.

La importancia de la ocupación de ese foro radica en que las JBG son espacios de construcción civil en las que se ponen en marcha las formas de gobierno autónomo de las comunidades zapatistas. En ellas, las funciones de la dirigencia se encaminan a la impartición de justicia, organización de las actividades productivas, alianzas y negociaciones con otras comunidades –zapatistas y no zapatistas–, entre otras. Una de las funciones que se impulsan desde este foro es la promoción, vigilancia y regulación derivadas de la puesta en marcha de la Ley Revolucionaria de Mujeres, la inclusión de las mujeres en distintos cargos, en la educación autónoma zapatista, por mencionar sólo algunos.

Las JBG son concebidas como espacios donde se pone en marcha el “mandar obedeciendo”, lo que implica, desde nuestro punto de vista, hacer

de ellas un gran espacio educativo en el que las mujeres, tanto en la dirigencia como en otros puestos, pueden acceder a la formación de habilidades de dirección y formación de nuevas estrategias de visibilización y lucha al interior de las comunidades. No debemos olvidar que la inclusión de ellas ha generado no pocos conflictos a lo largo de la existencia del movimiento, dificultades que siguen operando en distintas comunidades y que impiden de una u otra manera su participación.

Algunas académicas (Hernández y Millán, 2006) se han interesado por analizar cuáles han sido las transformaciones en la vida de las mujeres que se desatan en las nuevas condiciones sociales que esta organización autónoma propicia, si bien la experiencia es relativamente nueva (las JBG se inauguran en 2003), tenemos ya algunos indicios que nos señalan que definitivamente se presentan cambios no libres de tensiones, en las gramáticas comunitarias.

Desde nuestra perspectiva, la idea de la participación de las mujeres en distintos espacios sociales reservados tradicionalmente a los varones, es una de las banderas que ha enarbolado el movimiento feminista mexicano desde su aparición en nuestro país. Las mujeres zapatistas adoptan esa reivindicación y la significan para su propia participación en los foros a los que tienen acceso. Ésta tiene un papel muy importante pues permite la inclusión de las mujeres en el centro de las decisiones comunitarias, y como ya señalábamos, obligan a la modificación de la gramática comunitaria, facilitando con ello que las mujeres tengan acceso a los saberes apreciados y a cargos cada vez más importantes dentro de la estructura organizativa del EZLN.

La construcción de la voz-demanda desde el género involucra la participación de las mujeres en distintos foros. Esa participación ofrece los espacios, saberes y valorización a las mujeres para que puedan establecer los parámetros dentro de los cuales llevaran a cabo su acción, pero también les indican cuáles son los factores que deben ser modificados de

manera tal que les permitan no sólo el logro de las demandas del movimiento, sino también las demandas que establecen y defienden como propias.

El proceso educativo de las mujeres zapatistas se afianza en la participación en los foros, pues en ellos se nutre de experiencia, saberes, actitudes para la defensa de su propuesta desde el género.

La relación con los varones.

Uno de los aspectos que las mujeres zapatistas mencionan con frecuencia en los testimonios que analizamos, es que ellas no construyen su voz-demanda desde el género en oposición a los varones. En efecto no encontramos un discurso de enfrentamiento de las mujeres con los hombres,¹⁷³ a pesar del reconocimiento de que los varones detienen de alguna manera la participación de las mujeres (*no les dan permiso para asistir a asambleas, las mujeres no tienen derecho a participar, etcétera*), éstas refieren constantemente que su lucha es conjunta, participan todos de distintos modos en las estrategias que llevan a cabo para lograr sus objetivos. Las negociaciones son constantes, según Yolanda:

Les está costando [a los hombres del EZLN] para poder llegar a entender completamente lo que pedimos como mujeres. Nosotras pedimos que tengamos un derecho y que los hombres nos den libertad y que lo entiendan que tenemos que luchar por lo mismo junto con ellos. Y esa es lo que estamos luchando, pues todavía hay hombres que no dan libertad a sus esposas y a sus hijas. Nosotras estamos tratando de estar más comunicadas con ellos, juntos pues, tanto hombres como mujeres, y así nos lleguemos a entender. Que aprendan a que no les caiga mal que nosotras estemos ahí participando, porque antes nunca íbamos a las reuniones y a los encuentros. Ahorita somos pocas las que llegamos, pero de todas maneras se está abriendo camino, pues hay más libertad, los hombres ya nos toman en cuenta nuestras palabras y entienden que nosotras como mujeres

¹⁷³ Como sí podemos observar en algunas de las corrientes del feminismo, sobre todo en los años 60s y 70s.

tenemos un lugar donde poder plantear todo lo que sentimos y todo lo que sufrimos. Comandanta Yolanda (EZLN, 2004; disco 1. Comandantas Susana y Yolanda, entrevista, 19 de febrero de 2001).

Desde luego que las modificaciones en las gramáticas comunitarias no se dan por decreto, sino que implican la readecuación de los actores, es decir, procesos educativos. En este caso, de las propias mujeres con su participación, pero también de los varones que ven modificados los roles en los que se formaron, con lo cual se afecta (por lo menos en el nivel simbólico) su masculinidad. A pesar de esto, las mujeres observan cambios:

Antes la mujer no participaba en las reuniones, en la asamblea, pues su esposo no lo dejaba. Ahora los hombres ya entienden, la mujer puede ir en las reuniones y el hombre se queda en casa cuidando a los animales. Ahora si los hombres si ven que hay mucho trabajo dentro de la cocina, ayuda a su esposa o a su compañera. Antes no lo hacía, ahora sí, hay un cambio. Comandanta Esther (EZLN, 2004; disco 1, Comandantas Esther, Yolanda y Susana: Día Internacional de la Mujer Rebelde, 8 de marzo de 2001).

Tenemos así, que la inclusión de las mujeres en el movimiento social, a pesar de las resistencias tanto de las mismas mujeres como de los varones, está logrando legitimarse en múltiples foros (la asamblea, el hogar, el cargo de representación), se puede observar que la gramática de las comunidades se ha visto modificada, pero esa transformación incluye la vigilancia constante de las mujeres:

También hay cambio en su pensamiento de los hombres de los pueblos. Ahora ya dejan que las mujeres participen, porque antes no daba permiso. Su pensamiento de los hombres ha cambiado y, aunque falta, ya no es lo mismo que antes. Esos cambios de los hombres de por sí las compañeras han luchado por ellos, porque están conscientes de sus derechos y los obligan a que se den esos cambios. Tenienta Gabriela (Muñoz, 2003: 71) (octubre de 2003).

Esta creación de espacios y de estrategias para normalizar el accionar de las mujeres al interior del movimiento enarbolando las banderas del mismo pero también las de género, ha sido marcada por constantes negociaciones, pero ha logrado institucionalizarse y uno de los instrumentos que proporciona los elementos legítimos para sostener esta nueva relación es la Ley Revolucionaria de las Mujeres que analizaremos a continuación.

Ley Revolucionaria de las Mujeres.

*Las demandas son las mismas de siempre:
justicia, tierras, trabajo,
educación e igualdad para las mujeres.
Comandanta Ramona.*

Hemos visto hasta ahora que las mujeres zapatistas han participado en todos los espacios que conforman el EZLN, no sólo a nivel de acompañamiento, sino integradas a la comandancia y al ejército regular. Esta inclusión de las mujeres se ha desarrollado gracias a un largo proceso en el que intervienen las condiciones de marginación en las que viven, la irrupción por múltiples vías de un imaginario que erosiona de manera paulatina las formas de *estar siendo* mujer en las comunidades indígenas, el trabajo organizativo previo a la llegada del EZLN a la selva y, una vez que se integran a él, en las múltiples iniciativas que desarrollan para legitimar su participación en todos los foros que les interesan.

Uno de los instrumentos que elaboraron las mujeres para dar visibilidad a sus demandas y que al mismo tiempo sirve como un referente consensuado de las comunidades en torno al tema de la mujer que permite una nueva gramática para su inclusión, es la Ley Revolucionaria de Mujeres. Esta ley surge a través de un proceso de construcción de la voz-demanda desde el género y establece las normativas que regirán la nueva

gramática comunitaria en relación a ellas. Respecto al proceso de elaboración de la misma, las zapatistas relatan:

Nos habían dado derecho a participar en las asambleas y en los estudios pero no había ninguna ley de mujeres. Por eso protestamos y es así como nació la ley de mujeres, todos la decidimos y la presentamos en una asamblea de todos los pueblos, hombres y mujeres la votaron, no hubo problemas. En el proceso de preguntaron opiniones de las mujeres en los pueblos. Las insurgentas ayudaron a escribirla. Mayor Ana María (Pérez y Castellanos, 1994: s/p) (7 de marzo).

Este testimonio es interesante, nos muestra el conflictivo proceso de integración de las mujeres que ya hemos presentado anteriormente –*nos habían dado derecho*–, es decir, se había permitido su inclusión en el movimiento con derechos de participación y si bien eso ya era importante dentro de las tradiciones comunitarias, para ellas no era suficiente; debía incluirse una ley donde la problemática de las mujeres fuese tratada de manera especial. Así, las mujeres llevan a la mesa demandas particulares, están de acuerdo en participar en el movimiento pero construyen la voz-demanda desde el género que expresa los reclamos de ellas.

Cuando se viene la discusión sobre las leyes revolucionarias de mujeres ya las compañeras entendían bien por qué iban a luchar y cuáles eran sus necesidades, aparte de nuestras demandas generales. Las compañeras dicen: “No, pues vemos que aquí, dentro mismo de nosotros, en las poblaciones, existen injusticias que el pensamiento de ricos han mantenido entre los hombres y ellos quieren dominar a las mujeres, ése es un pensamiento que no nos sirve a nosotros” [...] Entonces las compañeras empiezan esa discusión. Ellas dijeron que había cosas por las que necesitaban luchar, aparte de las demandas generales de todos los pueblos. Capitana Maribel (Rovira, 2002:110) (octubre de 1995).

Este testimonio nos da cuenta de un proceso muy interesante, el significar distintas situaciones de la vida de las comunidades como ilegítimas, lleva a las mujeres a cuestionar no sólo el nivel macro (lo

nacional, la marginación, el despojo, el olvido en que viven las comunidades) sino también las condiciones al interior de las comunidades, las mujeres incluyen un sesgo crucial, no son excluidas sólo por las condiciones que expresa el movimiento, al interior de éste también se viven situaciones injustas. Así, la Ley Revolucionaria de Mujeres es aprobada en las comunidades después de un proceso de consulta, y concentra la voz-demanda de género de las zapatistas. Presentamos a continuación el texto íntegro:

En su justa lucha por la liberación de nuestro pueblo, el EZLN incorpora a las mujeres en la lucha revolucionaria sin importar su raza, credo, color o filiación política, con el único requisito de hacer suyas las demandas del pueblo explotado y su compromiso a cumplir y hacer cumplir las leyes y reglamentos de la revolución. Además, tomando en cuenta la situación de la mujer trabajadora en México, se incorporan sus justas demandas de igualdad y justicia en la siguiente LEY REVOLUCIONARIA DE MUJERES:

Primero. – Las mujeres, sin importar su raza, credo, color o filiación política, tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen.

Segundo. – Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo.

Tercero. – Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar.

Cuarto. – Las mujeres tienen derecho a participar en los asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente.

Quinto. – Las mujeres y sus hijos tienen derecho a ATENCIÓN PRIMARIA en su salud y alimentación. [Mayúsculas en el original].

Sexto. – Las mujeres tienen derecho a la educación.

Séptimo. – Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio.

Octavo. – Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares o extraños. Los delitos de intento de violación o violación serán castigados severamente.

Noveno. – Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias.

Décimo. – Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señalan las leyes y reglamentos revolucionarios (EZLN, 2004: disco 1: Ley Revolucionaria de las Mujeres, diciembre de 1993).

La ley institucionaliza la voz-demanda de género de las mujeres en el marco de la lucha revolucionaria del EZLN. Es importante observar que el primer artículo se refiere justamente a la participación de las mujeres, permitiendo que ésta se practique en todas las acciones que emprenda el movimiento para lograr sus objetivos.

A continuación, la ley enuncia una serie de reivindicaciones por los cuales el movimiento feminista mexicano ha luchado desde sus inicios: el derecho al trabajo y salario digno, a la educación, a la salud y alimentación, a decidir el número de hijos que desean, a elegir su pareja y a vivir sin violencia; pero también establece el derecho de las mujeres a participar en todos los asuntos de la comunidad y a ser elegidas para ocupar cargos en ella.

Como hemos visto en la revisión histórica de la trayectoria del movimiento feminista, estas demandas han sido reclamadas por más de cincuenta años por las feministas, la inclusión de tales reivindicaciones en la Ley Revolucionaria de las Mujeres nos muestra que el imaginario propuesto por el movimiento feminista ha logrado incidir y legitimarse en las prácticas de las mujeres zapatistas, que las asumen como propias al grado de incluirlas en una ley.

Insistir en la necesidad de redactar una ley de mujeres, que se emite al lado de las leyes revolucionarias que normarán el accionar insurgente del EZLN, (*Ley de impuestos de guerra, Ley de derechos y obligaciones de los pueblos en lucha, Ley de derechos y obligaciones de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, Ley agraria revolucionaria, Ley del trabajo, Ley de industria y comercio, Ley de seguridad social, Ley de justicia*), es decir,

con la misma fuerza enunciativa de los ordenamientos sociales y militares de la organización, nos da una idea de la legitimidad que las demandas de género de las mujeres han logrado al interior del movimiento.

Así, podemos decir que encontramos una fuerte impronta del movimiento feminista en las prácticas y demandas de las mujeres zapatistas expresadas en los testimonios analizados. Algunos de los temas que han sido reivindicados por el feminismo, sobre todo los relativos a los derechos sexuales y reproductivos, no son enunciados por las zapatistas en las narrativas consultadas. Si bien sí se enuncian los derechos a decidir el matrimonio, el de decidir el número de hijos, el de la atención a la salud de la mujer, otros temas no son referidos, por ejemplo, el tema del aborto aparece sólo en un testimonio:

Los papás cuidan mucho que sus hijas no se vayan a embarazar, o por el mismo miedo que tienen las muchachas a los padres no pueden ni siquiera hablarle a un hombre. Pero muchas quedan preñadas y llegan a tener a su niño; es muy difícil practicar un aborto y, si alguien lo hace, no lo dice [...]. El aborto es un tema que no discutimos ni se menciona para nada, hay una creencia de que no debe haber aborto. Sería tocar una tradición. Mayor Ana María (Rovira, 2002: 94) (marzo de 1994).

Como nos dice Ana María, los temas de ejercicio de la sexualidad son difíciles de abordar en las comunidades, y sólo algunas mujeres milicianas expresan que emplean anticonceptivos. La tradición sigue jugando un papel muy fuerte en las relaciones de género, pero como veíamos anteriormente, los cambios se están gestando.

Para las mujeres zapatistas la publicación y aplicación de la Ley de mujeres, permite un marco de legitimación de su participación y de exigencia de los derechos ahí plasmados:

Los compañeros fueron viendo estos cambios en cuanto a la preparación política de las compañeras en las comunidades, tuvieron problemas, pues ya la compañera podía defenderse: “yo voy a la reunión porque voy, porque así

tenemos acuerdo con las demás mujeres” [...] y se empezó ahora sí a cumplir de veras lo que es la ley revolucionaria. [...] así ya tienen una defensa pues las compañeras, y esa defensa las hace ponerse duras a ellas, fuertes, que en ningún momento se dejen humillar por esas cosas. Capitana Maribel (Rovira, 2002:116-117) (8 marzo de 1994).

En los testimonios analizados este proceso se presenta como conflictivo, no exento de contradicciones, pero avanza para consolidarse al interior de las comunidades y la Ley es ahora un marco de legitimidad para la participación de las mujeres.¹⁷⁴

Estos cambios en las actitudes de hombres y mujeres evidencian, como lo hemos argumentado en nuestro trabajo, que ha ocurrido un proceso educativo, pues los sujetos se han allegado múltiples estrategias y saberes para defender un proyecto, han transformado las formas de *estar siendo* mujeres en la comunidad, pueden elaborar interpelaciones a otros sujetos, comprometen su actuar a la consecución de los objetivos del movimiento y resignifican las interpelaciones que han recibido (en este caso desplazadas desde el movimiento feminista mexicano) generando nuevas expectativas acerca de su inserción en lo comunitario y en lo nacional.

La vida de las mujeres zapatistas se ha transformado a partir de su incorporación al zapatismo, Ese avance se ha consolidado a través de distintas formas de organización que en conjunto forman una interpelación constante a las mujeres en diversos espacios. Su inclusión con voz propia en la dinámica del zapatismo ha logrado impactar las formas en que las mujeres se ven así mismas (autorrepresentación) como sujetos en las comunidades, eso favorece la demanda de modificaciones de

¹⁷⁴ En el transcurso de los Diálogos de San Andrés, en el marco de los trabajos de la mesa sobre mujeres en la que participaron las comandantas zapatistas y un sin fin de invitadas-asesoras, se propuso la ampliación de la Ley de Mujeres, para incluir temas relativos a los derechos sexuales y reproductivos, sin embargo, en los testimonios no encontramos referencias de la apropiación de las mujeres de esta reforma a la ley, por ello no la incluimos.

las relaciones que califican de ilegítimas: la violencia hacia las mujeres, la limitación de parte de sus parejas, familiares o los propios miembros del movimiento a su participación, la propia desvalorización de su papel como mujeres, entre otros. Las mujeres reconocen así, que su participación, su voz, juega un papel importante en la consecución no sólo de sus demandas específicas, sino las del propio movimiento social al que se integran.

Aún con todos esos procesos comunitarios en marcha, las propias mujeres reconocen el largo camino que aún deben de recorrer para lograr su inclusión total, y eso pasa por la participación de las mujeres en la construcción de foros propios de incidencia, pero también de la ocupación de los que se abren a partir de la acción del zapatismo en múltiples espacios al interior de las comunidades y a nivel nacional.

Los hilos de los procesos educativos de las mujeres zapatistas.

Los procesos educativos de las mujeres zapatistas involucran un conjunto de factores intervinientes tejidos en una red amplia. En este capítulo hemos tratado de acercarnos a ellos desde la voz-demanda de género, pues en la revisión del *corpus* encontramos que las zapatistas construyen sus procesos identificatorios al interior del movimiento desde distintas posiciones (combatientes, campesinas, indígenas), destacándose las referencias sobre sus roles como madres, esposas e hijas, es decir, como sujetos inmersos en una gramática comunitaria a la que buscan impactar desde esas posiciones.

El análisis de la voz-demanda de género en diversos testimonios de las mujeres, nos muestra que hay una fuerte correlación de la significación que las zapatistas dan a su condición de mujeres, con las del movimiento feminista mexicano; manifiesto en las demandas que enarbolan, en el interés por participar en distintos foros en las comunidades y en la

insistencia en la institucionalización de sus propuestas en la Ley Revolucionaria de las Mujeres. Con ello podemos considerar que el discurso feminista es un nodo de interpelación para las zapatistas. Si bien este nodo se juega con otros (como la comunidad de pertenencia y el EZLN), mantiene rasgos que nos permiten argumentar su propia especificidad.

El hartazgo ante las condiciones triplemente opresivas experimentadas, la integración de las mujeres a las actividades del movimiento, aunadas a una interpelación fuerte de las promotoras que adoptaron el imaginario del movimiento feminista mexicano, construyen las condiciones de posibilidad en las que las mujeres zapatistas construyen su voz-demanda de género.

En todos esos momentos encontramos procesos educativos; la integración de las mujeres al movimiento nos habla de que un acto educativo ha tenido lugar en la medida en que se ha formado un sujeto distinto, que en principio, modifica su percepción sobre los factores que intervienen en su marginación, reconoce el valor de su participación para la construcción de alternativas y elabora demandas propias no con un afán divisionista al interior del EZLN, sino solicitando la inclusión de las mismas en las demandas generales del movimiento.

Esta integración al movimiento no es tersa, se han enfrentado a intentos de exclusión en las mismas comunidades, además a la negación de las mismas mujeres que no se reconocen en esa interpelación a ser sujetos mujeres con determinadas características. Pero en general, han logrado a partir de distintos medios (el ejemplo de otras mujeres, la irrupción de las mujeres mestizas que se integran como apoyos, las experiencias organizativas que se han creado para el trabajo organizado femenino, la valorización de las comunidades al trabajo de las mujeres, y, muy importante, al apoyo de la Ley Revolucionaria de las Mujeres) la

inclusión de sus demandas particulares en las demandas generales del movimiento.

Este proceso educativo ha dado lugar a la conformación de una “nueva identidad”¹⁷⁵ donde el género juega como uno de los elementos que dan cohesión a ésta. Las mujeres zapatistas se reconocen siendo parte de la misma exclusión (a no participar, a no tener derechos, a sufrir la triple marginación, etcétera), en ese sentido establecen líneas de equivalencia de su situación y la de otras mujeres (tanto al interior del movimiento como fuera de él), creando espacios de convergencia para tratar de elucidar soluciones a lo que consideran su problemática específica como sujetos que viven la triple opresión (mujeres, pobres, indígenas).

En efecto, consideramos que esa nueva identidad contiene elementos que permiten a las mujeres construir demandas específicas a la gramática comunitaria desde la posición de género, que hemos desagregado aquí como voz-demanda a la gramática comunitaria y voz-demanda al género. En ese proceso de elaboración de demandas, se juegan nuevas pautas valorativas: qué es legítimo de su situación y qué no; quién impide o favorece la obtención de sus reivindicaciones; qué estrategias son las más adecuadas para el logro de sus aspiraciones; cuáles son los espacios en donde es necesario participar; qué saberes apreciados deben alcanzarse para estos fines, entre otros. Desde luego que todas estas pautas valorativas son internalizadas por las mujeres a través de procesos mediante los cuales se forman como nuevos sujetos, es decir, educativos.

Otro factor que nos permite hablar de la presencia de un acto educativo, es la intervención de las mujeres en los foros que tienen a su alcance (la familia, la asamblea, la organización), apoyando una lucha general, pero con la exigencia de modificación de las gramáticas

¹⁷⁵ Entrecorramos la frase pues recordamos al lector que el proceso de identificación no da lugar a una conformación identitaria “dura”, es decir, esta nueva identidad puede modificarse constantemente a través de distintos actos educativos.

comunitarias que consideran opresivas y/o ilegítimas. Consideramos que un nuevo posicionamiento de las mujeres en la familia, frente a las relaciones de pareja, en las labores comunitarias, en la dirigencia del movimiento o el ejército regular zapatista requiere la ocurrencia del proceso educativo, pues hubieron de significar su participación como valiosa en esos espacios, pero además, hacerse de un marco de conocimientos, habilidades y valores que les permiten poner en acto esa nueva identidad; por ejemplo, aprender español, hablar en público, organizarse para llevar a cabo la asamblea, conocer a fondo las demandas generales del movimiento y construir las propias, entre otros.

Así, las mujeres ponen en acto lo educativo al construir foros propios donde expresar sus demandas de género, interpelar a otras mujeres, construir espacios (como las tiendas, cooperativas y demás proyectos civiles), pero también donde puedan integrarse los sujetos que apenas inician su participación, favoreciendo con ello, que otras mujeres profundicen sus propios procesos educativos.

La Ley revolucionaria de mujeres establece, desde nuestra perspectiva, un horizonte de plenitud al que las zapatistas pueden referirse para la transformación de su situación como mujeres, pero también, la posibilidad de legitimar sus demandas en las comunidades, impactando las formas de participación y relaciones que llevan a cabo en las comunidades. Es claro que las condiciones de género no se consideraban como temas específicos en el discurso del EZLN, es a través de integración de los sujetos mujeres al movimiento que ellas pueden construir peticiones propias, solicitando su inclusión en las demandas generales del movimiento.

La reivindicación de una forma específica de ser mujer al interior de las comunidades, la insistencia en la preservación de los usos y costumbres que ellas consideran “buenos”, pero denunciando aquellos elementos que consideran perjudiciales (la violencia a hacia la mujer, el

casamiento forzoso, la imposibilidad en muchos grupos de heredar la tierra, etcétera), nos muestran también que se han formado como sujetos distintos, que su participación en el movimiento ha contribuido a que se apropien de distintos elementos para conformar una nueva identidad.

Es necesario hacer notar que la relación del discurso zapatista con los discursos emitidos desde el feminismo “urbano” presenta varias divergencias; las indígenas reivindican sus derechos como mujeres indígenas (*ya la ley dice del respeto a las mujeres, pero queremos que se nos incluya en la ley como indígenas*) es decir, están estableciendo diferencias dentro de la categoría mujer. No se sienten identificadas y protegidas en la ley nacional si ésta no las reconoce como integrantes de pueblos indígenas. En efecto, las mujeres no son un grupo homogéneo (por más que ciertas corrientes del feminismo reivindiquen la esencia femenina) por el contrario, lo que vemos en los testimonios de las mujeres zapatistas es una diferencia muy clara a partir de la pertenencia étnica, que implica el reconocimiento a una gramática social que es en varios puntos distinta a la de la interpelación feminista dominante (nos referimos al marco liberal de derechos).

Como hemos señalado, en los procesos educativos las interpelaciones no son retomadas tal cual se emiten, los sujetos (en este caso las zapatistas) retoman de las interpelaciones del movimiento feminista aquellos aspectos que consideran, pueden ayudarles a modificar las condiciones de vida que significan como ilegítimas, pero cuestionan algunas de las prácticas que ese movimiento ha llevado a cabo.

Esta diferenciación que elaboran para su constitución identitaria, nos lleva, nuevamente, a los procesos educativos que estas mujeres han llevado a cabo. Podemos observar aquí que las zapatistas cuentan ya con los recursos simbólicos que les permiten hacer una diferenciación de las enunciaciones que reciben desde distintos sujetos y retomar lo que consideran puede serles útil para la implementación de sus prácticas, pero

además, para la construcción de sus propias interpelaciones a otros sujetos. Y consideramos que es así, pues las mujeres no sólo se han apropiado y resignificado distintas interpelaciones para integrarse al movimiento, actuar en los foros, construir nuevos espacios, hacerse de saberes apreciados...sino que sus procesos educativos tienden ahora, con la elaboración de sus propias interpelaciones, a incidir en la formación de otros sujetos. Podríamos decir, que se constituyen también como sujetos potencialmente educadores.¹⁷⁶

Las distintas iniciativas que plantean para la atención de sus demandas incluyen una concepción de comunidad en la que los derechos se defienden en colectivo, no de manera individual. Esto es evidente también en las formas organizativas al interior de las comunidades orientadas hacia una idea de comunitarismo en donde el bien general predomina sobre concepciones individualistas. Tenemos así, un proceso educativo marcado por la cuestión cultural –además de la género–, que propicia formas distintas de actuación ciudadana, pero también la apropiación y revalorización de los saberes apreciados en la comunidad: el cuidado de la tierra, las formas de sanación, las formas de organización colectiva de trabajo y de toma de decisiones, entre otras

En esto, las mujeres zapatistas articulan a su identidad de género, la cuestión cultural. Este movimiento es importante para entender las referencias constantes de las interpelaciones que elaboran las insurgentes. Desde los foros en los que ejercen su ciudadanía se identifican los rasgos que marcan su proceso educativo: la identidad marcada por el género (mujeres que sufren la triple marginación), la pertenencia a la comunidad “particular” y su aspiración a la inclusión en la comunidad “general” de la nación (rasgo cultural), y la pertenencia a las filas del EZLN (insurgentes).

¹⁷⁶ Decimos “potencialmente” porque nada garantiza que su interpelación logre el éxito en la búsqueda de formar a nuevos sujetos para su causa.

Aunque la construcción de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres se ha convertido en un punto medular en la lucha de las mujeres indígenas organizadas, el significativo feminismo no ha sido reivindicado dentro de sus discursos, aunque se pueden observar distintas relaciones equivalenciales.

En lo que respecta a las formas de acceso a los derechos, mientras ciertas versiones del feminismo¹⁷⁷ hacen hincapié en la necesidad de acceso a los derechos para el disfrute individual de los mismos, las mujeres zapatistas hacen hincapié en el disfrute colectivo de esos derechos. Las distintas iniciativas que plantean para la atención de sus demandas incluyen una concepción de comunidad en la que los derechos se defienden en colectivo, no de manera individual. Esto es evidente también en las formas organizativas al interior de las comunidades; el trabajo colectivo, la distribución de los recursos, las responsabilidades y cargos se notan orientados hacia una idea de comunitarismo en donde el bien general predomina sobre concepciones individualistas.

Así las mujeres conciben de distintas maneras su identidad de género, no son lo mismo las mujeres urbanas que las indígenas. Este movimiento es importante para entender las referencias constantes de las interpelaciones que elaboran las mujeres dirigentes, en las que la cuestión cultural es referida en una misma cadena de equivalencia con el género (mujeres, indígenas), vinculándolas con las luchas autonómicas de los pueblos indígenas.

Con todo lo anterior, podemos decir que los procesos educativos de las mujeres zapatistas las llevan a formarse como sujetos que mantienen una doble militancia, vinculando las luchas de género con las luchas autonómicas de los pueblos indígenas, comparten con el feminismo nacional las reivindicaciones de participación, la no violencia contra las mujeres, la defensa de los derechos reproductivos, pero enarbolan a

¹⁷⁷ Ver apartado revisión histórica del movimiento feminista en este mismo texto.

diferencia de él, las demandas económicas y culturales, como la no discriminación por sus características étnicas, educación escolarizada que respete sus culturas, el impulso a proyectos productivos, entre otros.

Para concluir, tenemos entonces que las mujeres zapatistas se forman como nuevos sujetos, transitan por procesos educativos, al incorporar a constitución identitaria elementos procedentes del discurso comunitario, zapatista y feminista, entre otros. Podemos reconocer estos procesos a partir de la modificación de las formas en que las zapatistas se incorporan al movimiento, demandan en acceso a los foros comunitarios de decisión y construyen otros para insertarse con voz propia en ellos; construyen sus propias demandas poniendo en cuestión las formas sedimentadas de las relaciones sociales en las que están insertas y realizan acciones diversas para el logro de sus objetivos; pugnan por ocupar los distintos espacios de la organización (militantes, insurgentas, dirigentes); y elaboran interpelaciones para el logro de la adhesión de otros sujetos.

Todos estos elementos constituyen una red de procesos educativos que tienen como resultado la formación de un nuevo sujeto que lleva a la práctica formas distintas de acción ciudadana, tanto a nivel micro (la comunidad) como macro (el movimiento y lo nacional).

Los aprendizaje sociales que incorporan a su práctica cotidiana al interior del movimientos, incluyen: la construcción de demandas específicas desde sus posiciones de mujeres, zapatistas, indígenas; la adquisición de saberes apreciados (hablar y escribir español, incorporarse a esferas determinadas de la organización comunitaria, organizar a otros sujetos, la práctica militar, la dirigencia, entre otros), la ocupación y creación de foros donde poner en acto esos nuevos conocimientos; la elaboración de nuevas interpelaciones a otros sujetos, entre otros.

5. ¿CONCLUSIONES?

Hemos mostrado a lo largo de este trabajo las formas en que se desarrollan los procesos educativos que viven las mujeres zapatistas y que son detonados por su participación en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y expresados en prácticas distintas de posicionarse en el espacio público (ciudadanía).

Más que mostrar la conclusión de un proyecto de investigación, pues las interrogantes detonadas por el trabajo que aquí se presenta apuntan hacia la diversificación de nuevos objetos de estudio; consideramos que llegados a esta parte, es necesario retomar los distintos anudamientos y niveles de análisis que se pusieron en juego para la interpretación que elaboramos en torno a nuestro objeto de estudio.

En primer lugar expondremos nuestro posicionamiento dentro del campo pedagógico con respecto a la discusión acerca de lo que puede considerarse o no educativo, así como la contribución de estos temas en la ampliación y diversificación de los límites y objetos de la disciplina; en un segundo momento, mostramos los distintos componentes que conforman el proceso educativo de las mujeres zapatistas a partir de su participación en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), particularmente en relación al proceso de construcción de las voces-demandas a la gramática comunitaria y al género; nos detenemos en el análisis de las diversas modificaciones de su participación en los foros, en la apropiación de los saberes apreciados, etcétera, que nos muestran que estos sujetos han transitado por procesos educativos que modifican distintos componentes de su estar siendo mujeres, indígenas, zapatistas. Terminamos con algunas consideraciones acerca de las posibilidades de ampliar la indagación sobre los temas que aquí hemos abordado.

La mirada sobre lo educativo.

Nuestra mirada parte en principio de un interés educativo al interrogarnos acerca de la formación de sujetos en distintos espacios sociales (no escolarizados), tradicionalmente poco abordados por las indagaciones que desde nuestra disciplina se elaboran, pero para nosotros son objeto de atención en la medida en que en ellos ocurren procesos por medio de los cuales los agentes se apropian de diversos recursos para la modificación de sus prácticas cotidianas, su inserción en espacios múltiples, la adquisición de saberes apreciados, la actuación pública en condiciones más favorables, la implementación de formas distintas de interrelación social, entre otros.

Sabemos que dentro del ámbito pedagógico, las temáticas que presentamos aquí no son ampliamente aceptadas y/o recuperadas, por ello en el primer capítulo hicimos una revisión de las distintas propuestas que desde el campo se han realizado y que apoyan la construcción de analíticas como la que proponemos.

Analizamos las aportaciones de distintas áreas de trabajo de la investigación educativa en los últimos años: la educación popular, la educación permanente, para el trabajo, en espacios virtuales, incidental, no formal, de adultos, para la vida, entre otros; que si bien siguen preocupados por las interacciones en procesos educativos intencionales, aportan elementos para cuestionar la aparente reciprocidad educación=escuela, así como la problematización de las relaciones educador-educando.

Esa recuperación nos permitió reconocer que el interés por los espacios no escolares se ha extendido en los últimos años, fomentado principalmente por las formas en que se produce, distribuye y apropia el conocimiento no necesariamente académico. Nos referimos al uso de las nuevas tecnologías en diversos ámbitos (comunidades virtuales que agrupan gran cantidad de temáticas que van desde la policía hasta la de autoayuda); el acceso extendido a los medios de comunicación masiva con

la multiplicidad de interpelaciones que desde ahí se enuncian, entre otras; pero también a las perspectivas que abonan al reconocimiento del complejo entramado social en el que los sujetos emergentes desarrollan sus prácticas y que demandan para su interpretación, de la construcción de “nuevos” marcos de intelección, como es el caso de las mujeres zapatistas.

Todo lo anterior nos permite argumentar a favor de un posicionamiento que reconoce que los procesos educativos ocurren en los más variados espacios sociales: la escuela, la familia, la calle, los grupos de amigos, los de autoayuda, la comunidad, los religiosos, las organizaciones civiles y, desde luego, los movimientos sociales.

Así las cosas, nuestra posición considera a lo educativo como una serie de procesos en los que los sujetos se forman como tales. Dichos procesos se encuentran en cualquier espacio en donde los agentes encuentren insumos para transformar sus formas de estar siendo en el mundo, con independencia de las connotaciones morales que se asuman.¹⁷⁸

Asimismo, la revisión que presentamos nos permite afirmar que el proceso educativo puede desarrollarse aún cuando la intencionalidad no esté presente o a contramarea de las intencionalidades que en un principio se diseñaron, por ejemplo, la gramática comunitaria sedimentada en ciertos usos y costumbres en las comunidades zapatistas dicta roles específicos para las mujeres que son fomentados de diversas maneras en la organización comunal (las labores que desarrollan, los espacios que pueden ocupar, los saberes que a los que pueden acceder, etcétera), si bien la intencionalidad educativa está presente, las acciones que las

¹⁷⁸ Vale la anotación pues encontramos que hay ciertos sectores dentro del campo pedagógico que se resisten a reconocer como educativos aquellos procesos por los cuales los sujetos se adhieren a proyectos reaccionarios y/o excluyentes.

mujeres han desarrollado, antagonizan con ella y así, proponen nuevas formas de estar siendo mujer zapatista.

Son múltiples los factores que influyen para que los sujetos asuman las interpelaciones que se les ofrecen, entre otros, el reconocimiento de una situación como ilegítima, el deseo de afirmación por parte de ciertos actores, la necesidad de apropiarse el recursos para la sobrevivencia cotidiana, la aspiración a ser parte de un proyecto social distinto, etcétera. Todas estas circunstancias se conjugan de manera diferenciada de acuerdo a los marcos específicos de acción en los que viven los sujetos.

De la misma manera, los roles tradicionales educador y educando, o quién posee y quién no el conocimiento, se desdibujan, dando paso al reconocimiento de múltiples saberes que se encuentran disponibles en lo social y que se interrelacionan de maneras diferenciadas en los contextos en los que el sujeto se encuentra inserto.

Otro aspecto muy importante a considerar para la revisión que realizamos es el que se liga a la cuestión de lo político en lo educativo. En efecto, los procesos educativos se desarrollan en un contexto de inclusión/exclusión de los actores involucrados, en el caso de las mujeres zapatistas es claro que las distintas iniciativas que emprenden tienden a su inclusión en espacios que les habían sido negados, para eso, la adquisición de saberes, la ocupación de foros y el proceso mismo de construcción de sus voces-demanda, pasan por una serie de negociaciones en donde se definen las distintas estrategias y formas por las que accederán o no a los espacios que les interesa ocupar.

De acuerdo a lo antes expuesto, cabe a preguntar ¿dónde enfocar entonces la mirada para el reconocimiento de los procesos educativos si hemos descentrado los espacios y la relación educador-educando? La propuesta es ubicar esa mirada en el sujeto que se forma, en los procesos por los que transita y en los referentes que enuncia como parte de su

constitución. En el caso que nos ocupa, las mujeres zapatistas refieren en sus testimonios dos grandes campos de enunciación (nodos de interpelación): el EZLN y la comunidad por un lado, y por otro, la construcción de una identidad soportada en el género. Ambos emisores aparecen de manera constante en sus voces, pero las apropiaciones que se hacen de ambas propuestas, son diferenciadas de acuerdo al tiempo de participación, la inserción en la organización (comandantas, milicianas, bases de apoyo), las expectativas que depositan en esa participación, entre otros factores. Siendo así, el rastreo en las distintas interpelaciones de los elementos que se enuncian por parte de los sujetos, así como las modificaciones en las formas de estar siendo de las mujeres, nos dan las claves de los caminos por donde se ha desarrollado el proceso educativo.

Decíamos que en principio nuestro interés es educativo, en la medida en que se preocupa por las formas en que se forman los sujetos en distintos espacios sociales, pero el análisis de las vertientes que se ubicaron en las narrativas de las mujeres zapatistas, nos demandó de la integración de temas que han sido tema de reflexión de otras disciplinas; para el estudio de las condiciones de género y las alternativas que las zapatistas ponen en marcha para una nueva forma de interrelación desde ese campo, fue necesaria la apropiación de debates acerca de las condiciones sociales en las que se construyen posicionamientos subalternizados de las mujeres, así como la introducción de algunos debates acerca de las condiciones en que los sujetos demandan la inclusión en los foros del espacio público a los que les interesa acceder.

Así, los ejes que confluyen en este trabajo, si bien, insistimos, partieron de la mirada pedagógica, se amplían hacia otras áreas de conocimiento que nos permiten observar que las fronteras disciplinares son móviles, flexibles y que en aras de una mejor comprensión de los fenómenos sociales actuales, es pertinente la movilidad entre ellas en la medida en que se nutre la posibilidad de ofrecer interpretaciones más

complejas, que difícilmente se podrían elaborar a partir sólo del uso de las categorías que nuestra disciplina ha propuesto.

Una vez que hemos expuesto este posicionamiento en torno a lo educativo pasamos a revisar los resultados de nuestro acercamiento a los procesos educativos de las mujeres zapatistas.

Los procesos educativos de las mujeres zapatistas.

Afirmar que las mujeres zapatistas viven procesos educativos a partir de su incorporación al EZLN, nos demanda ofrecer una interpretación de cómo es que éstos se conforman. Para ir tejiendo los distintos elementos intervinientes en esos procesos hemos decidido retornar a nuestras preguntas iniciales y exponer las propuestas que elaboramos.

Así, la primera pregunta que nos hicimos fue: ¿Cuáles son los procesos educativos que viven las mujeres indígenas participantes en el EZLN?

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, es posible el estudio de los procesos educativos en todo entramado social donde los sujetos desarrollan su acción. En el caso de las mujeres zapatistas, nos acercamos a los procesos detonados por su participación en el movimiento social, pero esto no quiere decir que antes de esa inclusión no vivieran procesos educativos; desde luego que las gramáticas comunitarias les requerían la adquisición de determinadas configuraciones identitarias: ser una buena mujer, indígena, madre, esposa, etcétera; pero en este caso tenemos un antes y después de la interpelación zapatista, dirigida no sólo a las mujeres, sino a las comunidades en general.

Estas condiciones nos permiten identificar los procesos educativos en los que las mujeres se han involucrado y observarlos a partir de los cambios que ellas enuncian, es decir, qué relatos hacen sobre su vida antes y después de la participación en el movimiento, y que nuevas

actuaciones desarrollan a partir de ellos. Si hemos definido lo educativo como la formación de sujetos, el estudio de las enunciaciones de estas mujeres, nos muestra que su estar siendo en relación al entorno comunitario, en su autopercepción como sujetos valiosos, en la construcción de interpelaciones a otros sujetos, se ha modificado constituyéndolas como sujetos mujeres indígenas.

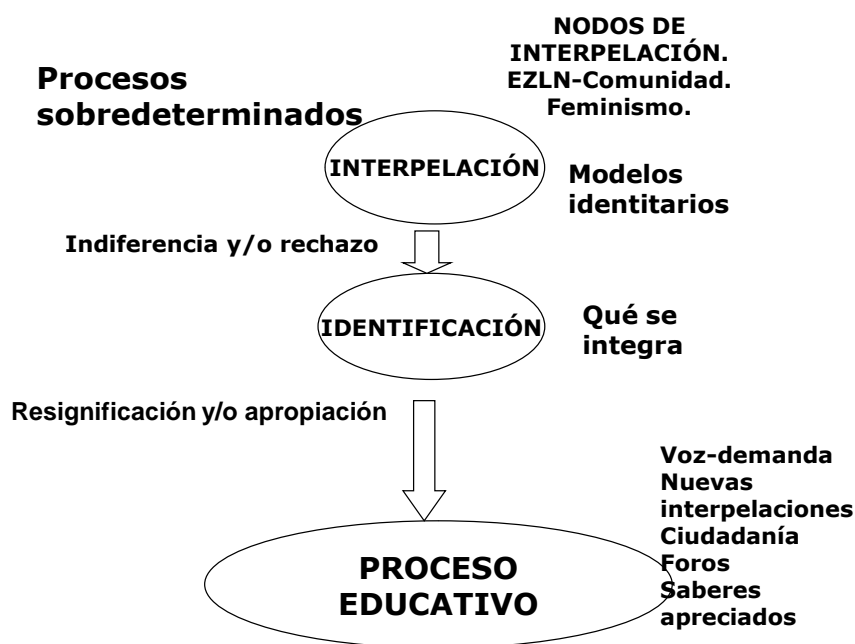
Consideramos que tales procesos son sobredeterminados; en efecto a partir de los distintos componentes que encontramos en las enunciaciones analizadas, podemos ubicar la procedencia diversa de los factores que se conjugan en tal proceso de constitución, la presencia de “múltiples voces” intervinientes. En ellos se encuentra la presencia de interpelaciones desde la comunidad indígena en la que viven las mujeres, el discurso religioso a las que están expuestas; asimismo, los provenientes desde distintas organizaciones no gubernamentales a través de la inserción de distintos proyectos en las comunidades (productivos, artesanales, de salud, entre otros), las enunciadas desde las organizaciones sociales que desarrollan luchas pacíficas en la zona, entre otros.

Dos emisores sin embargo, son referidos por las mujeres de manera constante: el movimiento social (EZLN) y la comunidad, por un lado; y por otro, el que se relaciona con los reclamos históricos del movimiento feminista mexicano. A partir de la ubicación de estos emisores es que proponemos la categoría de nodos de interpelación, que precisa la sobredeterminación que se expresa en los componentes arriba expuestos, nos permiten visualizar en estos nodos, condensaciones de los procesos a través de los cuales se construyen las demandas de las mujeres.

Así tenemos dos grandes campos de interpelación desde los cuales se invita a constituirse como sujetos distintos. La sola interpelación no garantiza la adhesión; ante ella, las mujeres pueden ser totalmente indiferentes, rechazarla, o bien, apropiarse desde sus propios referentes sólo de algunos rasgos de los modelos identitarios que se les ofrecen, por

ejemplo, desde la interpelación feminista se proponen demandas, figuras identitarias del ser mujer; las zapatistas han incorporado algunas de las demandas (otras no), y las han resignificado de acuerdo a los contextos en los que viven. Una vez conformada la nueva identidad (que se ha constituido un nuevo sujeto), se ponen en marcha una serie de intervenciones distintas de esos sujetos en sus contextos de vida, es entonces que podemos hablar de que ha ocurrido un proceso educativo. En el siguiente esquema mostramos los factores que intervienen en tal proceso y los niveles de análisis que proponemos.

Esquema 1. Procesos educativos.



Ahora acudimos a nuestra segunda interrogante: ¿Desde qué referentes son detonados esos procesos?

En la indagación que elaboramos, encontramos que los procesos educativos que viven las mujeres se detonan desde diversos espacios, retomando para resignificarlas de acuerdo a sus expectativas, interpelaciones de distintos emisores. Es evidente que no todos los

espacios y emisores juegan el mismo papel, así que a continuación iremos mostrando cuáles son esos referentes y cómo se juegan en la constitución de estos nuevos sujetos.

Ya decíamos antes que las mujeres no inician su constitución identitaria con la incorporación al EZLN, antes de ésta desde luego que habían transitado por procesos que las formaron como sujetos mujeres, indígenas específicos; lo que sí podemos notar es que la adhesión al movimiento es un catalizador que permite la modificación radical de sus formas de estar siendo además de los polos anteriores, zapatistas.

Considerando lo anterior, observamos que las mujeres inician estos procesos educativos a partir de la apropiación de diversos elementos de la interpelación de los grupos promotores del EZLN. En efecto, la presencia de esos actores en las comunidades que posteriormente conformarían el movimiento zapatista, es exitosa en la medida en que engancha con una serie de condiciones significadas por los pueblos indígenas como ilegítimas: la miseria de diversas áreas de la vida comunitaria, las constantes represiones hacia las acciones pacíficas con las que intentaron encontrar opciones para la satisfacción de sus demandas, el no acceso a condiciones de vida dignas (salud, alimentación, trabajo, educación), el desalojo constante de las tierras para su expulsión a zonas cada vez más inhóspitas de la selva o la montaña de Chiapas, entre otras. La interpelación zapatista ofrece un escenario a las comunidades en donde éstas reconocen posibles caminos para transformar sus condiciones de vida.

Las mujeres aceptan la invitación a integrarse al movimiento reconociendo como legítimas las causas que se les exponen, se apropian de ellas desde sus condiciones de vida. Así enuncian que su adhesión se fundamentó en varios aspectos: el ejemplo de otras mujeres que se integran al movimiento funciona como un discurso interpelador, pues muestra un modelo distinto de ser mujer que ellas pueden adoptar; el

padecimiento de los hijos en las condiciones de miseria y la posibilidad de actuar para proporcionarles mejores condiciones de vida es también referido; la oportunidad que representa el ingreso al movimiento para hacerse de saberes apreciados, que de otra manera sería muy difícil apropiarse (saber hablar y escribir español, ser promotoras de salud, educativas, dirigentes y “hasta choferas”); la emergencia de salir de las rígidas estructuras familiares que les señalan opciones de vida que ellas rechazan (casarse a la fuerza, estar bajo la tutela de los suegros, tener hijos a edad muy temprana), entre otras.

En este panorama, las mujeres pugnan por integrarse a las nuevas condiciones que se presentan en las comunidades, pero para lograrlo, han de construir un marco que hemos denominado aquí: voz-demanda a la gramática comunitaria.

Voz-demanda a la gramática comunitaria.

Esta voz-demanda se elabora como un reclamo a las comunidades y al mismo EZLN, para la generación de condiciones en las que la participación de las mujeres sea aceptada y valorada, como parte de un proyecto en cual les interesa ser parte activa. Como observamos, se apunta entonces hacia la consolidación de espacios en los cuales las mujeres puedan desarrollar sus prácticas de adhesión, e implica el acceso y construcción de foros específicos (los comités de mujeres, los proyectos), el paso a saberes apreciados, la aceptación de las familias para que puedan participar.

La construcción de la voz-demanda a la gramática, detona una serie de prácticas en las que las mujeres ocupan de manera distinta el espacio público. A través de ella, las mujeres cuestionan los límites que el propio movimiento se había dado, ampliando los mismos para el establecimiento de una nueva relación comunitaria. En este caso, la gramática a las que hacemos referencia se compone por elementos procedentes de la

enunciación del EZLN y su impacto en la formación de condiciones de posibilidad para que las mujeres participantes cuestionen esa construcción simbólica y pugnen por la modificación de las pautas de convivencia étnico-grupales, de manera especial, las que se refieren al papel otorgado a las mujeres en los grupos indígenas, a los foros a los que tienen acceso y las acciones que desarrollan para la legitimación y resolución de la voz-demanda en ese espacio.

La integración de las mujeres en los distintos niveles de organización (las fuerza milicianas regulares, la comandancia, los puestos en las Juntas de Buen Gobierno, los distintos comités de trabajo, las bases de apoyo, entre otros), modifica las formas sedimentadas de pertenencia que tales espacios habían establecido, de esta manera se impactan no sólo las relaciones en esos espacios, sino que se impulsa el cambio en las relaciones interpersonales “privadas”.

Los procesos educativos por los que transitan las mujeres conforman la construcción de la voz-demanda que guía la acción pública que desarrollan. En efecto, arribar a la acción pública con demandas propias implica la construcción colectiva de una “voz” que condensa las distintas situaciones que las mujeres han significado como ilegítimas y por las cuales es necesaria la organización. En tanto no se formen las cadenas equivalenciales que conformen esa voz colectiva, las demandas no tienen un mayor impacto en la modificación de la gramática comunitaria a la cual aluden.

Hablar del empuje de las mujeres para transformar la gramática comunitaria, nos remite a un aparentes espacio privado: las relaciones en la pareja que se ven cuestionadas desde los reclamos de las zapatistas en diversas formas, por ejemplo: quién puede participar y quién no en el movimiento social (¿sólo el varón?), quién debe de decidir el número de hijos, la asignación del gasto de la familia entre otros.

Desde luego que en el caso de las comunidades zapatistas estos procesos han sido catalizados por la formación y mantenimiento de procesos organizativos en el marco de un movimiento social, que logran la adhesión de las propias comunidades incitándoles a la modificación de las estructuras sociales y de las reglas por las cuales se rigen; además el hostigamiento del que son objeto por parte de distintos agentes favorece la cohesión de los distintos asentamientos para la consecución de su proyecto social.

Voz-demanda de género.

El análisis de la voz-demanda de género en diversos testimonios de las mujeres, nos muestra que hay una fuerte correlación de la significación que las zapatistas dan a su condición de mujeres con las del movimiento feminista mexicano, manifiesto en las demandas que enarbolan, en el interés por participar en distintos foros en las comunidades y en la insistencia en la institucionalización de sus propuestas en la Ley revolucionaria de mujeres. Con ello podemos considerar que el discurso feminista es un nodo de interpelación para las zapatistas. Nodo que si bien se juega con otros (como el EZLN), mantiene rasgos que nos permiten argumentar una especificidad propia.

La integración de las mujeres a las actividades del movimiento aunada a una interpelación fuerte de las promotoras organizadoras que adoptaron el imaginario del movimiento feminista mexicano, construyen las condiciones para que las mujeres zapatistas construyan la voz-demanda de género.

Esto implica la enunciación de peticiones propias, no con un afán divisionista al interior del EZLN, sino solicitando la inclusión de las mismas en las demandas generales del movimiento. Esta integración no es tersa, se han enfrentado a intentos de exclusión en las mismas

comunidades, además a la negación de las mismas mujeres que no se reconocen en esa interpelación a ser sujetos mujeres con determinadas características. Pero en general, han logrado a partir de distintos medios (el ejemplo de otras mujeres, la irrupción de las mujeres mestizas que se integran como apoyos, las experiencias organizativas que se han creado para el trabajo organizado femenino, la valorización de las comunidades al trabajo de las mujeres, y, muy importante, al apoyo de la Ley Revolucionaria de las Mujeres) la inclusión de sus demandas particulares en las demandas generales del movimiento.

En la conformación de la “nueva identidad” el género juega como elemento de alianza entre mujeres. Las mujeres zapatistas se reconocen siendo parte de la misma exclusión(a no participar, a no tener derechos, a sufrir la triple marginación, etc.) en ese sentido establecen líneas de equivalencia de su situación y crean espacios de convergencia para tratar de elucidar soluciones a lo que consideran su problemática.

Con todo esto, intervienen con diversas acciones en los foros que tienen a su alcance (la familia, la asamblea, la organización), apoyando una lucha general, pero con la exigencia de modificación de ciertos aspectos de las gramáticas comunitarias que consideran opresivos y/o ilegítimos.

La Ley revolucionaria de mujeres establece, desde nuestra perspectiva, un horizonte de plenitud al que las zapatistas pueden referirse para la transformación de su situación como mujeres, pero también, la posibilidad de legitimar sus demandas en las comunidades, impactando las formas de participación y relaciones que llevan a cabo en las comunidades.

Es necesario hacer notar que la relación del discurso zapatista con los discursos emitidos desde el feminismo “urbano” presenta varias divergencias.

Las indígenas reivindican sus derechos como mujeres indígenas (*ya la ley dice del respeto a las mujeres, pero queremos que se nos incluya en la ley como indígenas*) es decir, están estableciendo diferencias dentro de la categoría mujer. No se sienten identificadas y protegidas en la ley nacional si ésta no las reconoce como integrantes de pueblos indígenas.

En efecto, las mujeres no son un grupo homogéneo, por el contrario, lo que vemos en los testimonios de las zapatistas es una diferencia muy clara a partir de la pertenencia étnica, que implica el reconocimiento a una gramática social que es en varios puntos distinta a la de la interpelación feminista dominante (nos referimos al marco liberal de derechos).

Las mujeres indígenas plantean la participación en los foros a los que tienen acceso, pero hacen énfasis en que su lucha no excluye al género masculino, de hecho aceptan que deben de trabajar juntos en las comunidades, el reclamo se enmarca entonces en la necesidad de construcción de relaciones igualitarias.

En lo que respecta a las formas de acceso a los derechos, mientras el feminismo dominante hace hincapié en la necesidad de acceso a los derechos para el disfrute individual de los mismos, las mujeres zapatistas hacen hincapié en el disfrute colectivo de esos derechos. Las distintas iniciativas que plantean para la atención de sus demandas incluyen una concepción de comunidad en la que los derechos se defienden en colectivo, no de manera individual. Esto es evidente también en las formas organizativas al interior de las comunidades; el trabajo colectivo, la distribución de los recursos, las responsabilidades y cargos se notan orientados hacia una idea de comunitarismo en donde el bien general predomina sobre concepciones individualistas.

Así las mujeres conciben de distintas maneras su identidad de género, no son lo mismo las mujeres urbanas que las indígenas. Las mujeres zapatistas articulan a su identidad de género, el elemento

cultural. Este movimiento es importante para entender las referencias constantes de las interpelaciones que elaboran las insurgentes. Desde los foros en los que ejercen su ciudadanía se identifican los rasgos que marcan su proceso educativo: la identidad marcada por el género (mujeres que sufren la triple marginación), la pertenencia a la comunidad “particular” y su aspiración a la inclusión en la comunidad “general” de la nación (rasgo cultural), y la pertenencia a las filas del EZLN (insurgentes). Así, mantienen una doble militancia, vinculando las luchas de género con las luchas autonómicas de los pueblos indígenas.

Las mujeres zapatistas comparten con el feminismo nacional las reivindicaciones de participación, la no violencia contra las mujeres, la defensa de los derechos reproductivos, pero enarbolan a diferencia del feminismo nacional, las demandas económicas y culturales, como la no discriminación por sus características étnicas, educación que respete sus culturas, el impulso a proyectos productivos, entre otros.

Aunque la construcción de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres se ha convertido en un punto medular en la lucha de las mujeres indígenas organizadas, el concepto de feminismo no ha sido reivindicado dentro de sus discursos. Este sigue identificado con el feminismo liberal urbano, que para muchas de ellas tienen connotaciones separatistas que se alejan de sus concepciones, de la necesidad de una lucha conjunta con sus compañeros varones.

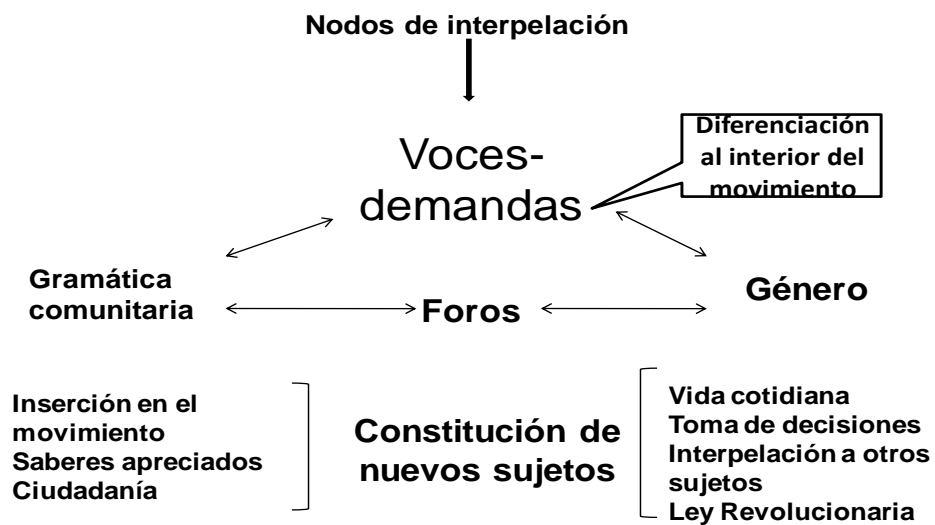
La categoría de voz-demanda nos permitió distinguir la heterogeneidad dentro de la aparente homogeneidad del movimiento. Los distintos actores que participan de él y las voces-demandas particulares que se elaboran al interior, y que favorecen, desde nuestra perspectiva, la ampliación de las estrategias para la consolidación del movimiento en dos vías: al interior al incorporar a sujetos que se mantienen en la periferia o que no han sido integrados en las distintas acciones que se ponen en marcha; y al exterior permitiendo ampliar la base de reivindicaciones por

las que es viable la adquisición de legitimidad, simpatía y/o participación en las distintas acciones de apoyo y contención hacia la vida y desarrollo del movimiento.

Así, los referentes desde donde se conforman los procesos educativos pueden ser esquematizados como se muestra a continuación:

Esquema 2. Procesos educativos de las mujeres zapatistas

Procesos educativos de las mujeres zapatistas



Actuación ciudadana de las mujeres zapatistas

Siguiendo con nuestras preguntas de investigación, exponemos ahora la interpretación que hacemos respecto a: ¿cómo se expresan esos procesos educativos en la actuación ciudadana de las mujeres?

La micropolítica generada en las comunidades y desarrollada de manera específica por las mujeres al interior de movimiento, cimienta las bases para la elaboración de proyectos y prácticas de estar siendo un tipo distinto de ciudadano.

Así, las mujeres zapatistas refieren que la decisión de incorporarse al EZLN, se fundamenta en la significación de ilegitimidad de varias de las

condiciones en las que viven: la marginalidad a las que están expuestas, junto con sus compañeros varones en lo económico, lo social, la falta de servicios de salud, de alimentación adecuada para los niños, la nula atención a su propia salud, el no acceso a una escuela que respete y dignifique sus formas culturales, entre otras. Pero las carencias que viven las mujeres no son significadas sólo desde el acceso a mejores condiciones de vida materiales: encontramos también que ellas construyen como ilegítimas las diferencias que dentro de las comunidades se viven en relación al género: la imposibilidad de heredar la tierra, los contratos matrimoniales no consentidos por ellas, el obstáculo de acceder a cargos de representación comunitaria, la violencia de todo tipo ejercida en las comunidades por su condición de género, entre otras.

Todo lo anterior integra un marco desde donde las mujeres ponen en marcha distintas iniciativas para ocupar foros en el espacio público, tanto al interior de las comunidades como fuera de ellas.

En efecto, si consideramos la ciudadanía como la participación con voz propia en el espacio público, podemos decir que las zapatistas han tenido entre sus prioridades la ocupación de foros diversos donde colocan sus voces-demanda.

Al interior de las comunidades, han logrado ocupar todos los espacios de organización: bases de apoyo, insurgentas, responsables civiles de zona, autoridades de las Juntas de Buen Gobierno, comandantas. La presencia en todos los niveles de organización es importante para las mujeres pues consideran que en ellos, pueden demostrar la capacidad para hacerse cargo de tareas complejas y valiosas, además permiten la formación constante de distintas habilidades (dirigir una asamblea, preparar nuevos militantes, organizar un proceso de microproducción, etcétera), que les son apreciadas por distintas causas.

En ese sentido, ocupan el espacio elaborando interpelaciones propias, es decir, ya no sólo aceptando las que se les presentan desde otros actores, sino produciendo discursos en los que expresan sus propios proyectos y demandas para las comunidades. Pero además, se preocupan por la construcción de sus propios foros; para ellas es muy importante, por ejemplo, la creación de grupos de mujeres que se reúnen para estudiar la situación en la viven y el “triple sufrimiento” de que son víctimas. Estos foros (la reunión o comité de mujeres, la tienda cooperativa, los grupos de promotoras del cuidado de la salud femenina), son muy importantes para ellas, pues reconocen que además de tener la función de permitir la expresión de las múltiples problemáticas que aún enfrentan, facilitan también profundizar su preparación para el acceso a espacios más complejos además de permitir que las jóvenes generaciones se formen para las nuevas condiciones comunitarias.

Hacia el exterior de los pueblos, han logrado enunciar sus interpelaciones. Aún cuando es necesario reconocer que como mujeres zapatistas muchas veces sus demandas se subsumen a las del movimiento en general, se han esforzado por aprovechar los distintos espacios que se les abren, por ejemplo, en la Marcha del Color de la Tierra, en el Consejo Nacional Indígena y con los colectivos internacionales de apoyo al EZLN. En todos estos espacios, se ha preocupado por impactar a otras mujeres con sus interpelaciones, procurando hacer evidente la existencia de cadenas de equivalencia entre su situación y la de otras mujeres.

Paralelismos escuela-movimiento social.

A lo largo de este trabajo hemos sostenido que los procesos educativos acontecen en todo espacio social en donde los sujetos se forman como tales. De manera particular nos centramos aquí en la indagación acerca de

las formas en que las mujeres zapatistas se forman como nuevos sujetos a partir de la interpelación de la gramática comunitaria y el género.

Hemos mostrado algunos de los elementos que desde nuestra perspectiva nos permiten sostener que el movimiento social (EZLN) es un espacio donde los sujetos se forman, deseamos mostrar ahora algunos de los paralelismos que encontramos entre el movimiento social y la escuela.

Si en la escuela tenemos contenidos que dictan lo que se debe aprender, así como los valores, actitudes, habilidades y competencias que el estudiante debe de incorporar a su práctica cotidiana; en el movimiento social encontramos también contenidos políticos en las demandas que articulan la acción, en las formas en que se negocian las distintas reivindicaciones tanto al interior como al exterior del mismo; encontramos valores culturales que definen las formas en las que se construyen los lazos sociales que son condición de posibilidad para la acción; de género; tenemos también actitudes y habilidades que son dictadas por el proyecto político que guía la práctica del movimiento (la cooperación, el mandar obedeciendo, la solidaridad). Si en la escuela tenemos saberes reconocidos como útiles para la formación social de los actores, en el movimiento social encontramos también saberes apreciados por los militantes que lo conforman, saberes que no necesariamente están organizados, pero a los que aspiran los sujetos involucrados.

Si en la escuela tenemos distintas estrategias para el logro de la tarea educativa, como son: la lectura de textos, tareas y evaluaciones; en el movimiento social encontramos también estrategias mediante las cuales se espera que el sujeto se forme: la interpelación desde referentes políticos culturales y de género, por mencionar algunos, la resignificación de las condiciones en las que viven los sujetos, el impulso de la participación en los distintos espacios organizativos del movimiento, la construcción de equivalencias entre distintas situaciones ilegítimas, entre otros.

Si la finalidad de la institución escolar es la formación del ciudadano y/o la inserción del mismo en el mercado laboral; en el movimiento social encontramos como objetivos: la transformación de las gramáticas comunitarias (tanto a nivel micro como macro); la incidencia en el cambio político, el mejoramiento de las condiciones de vida; la formación de un sujeto ético-político distinto, la consecución de un proyecto social.

De esta manera, podemos reconocer ciertos paralelismos, que no correspondencia directa, con la acción de la institución escolar. Pero más allá de esto, lo que nos interesa marcar es la posibilidad de expandir la mirada educativa a distintos espacios de lo social, señalar que lo educativo desborda las paredes del aula, y que en esa ampliación, podemos encontrar condiciones de posibilidad para la elaboración de indagaciones educativas, de las cuales mostramos aquí sólo una propuesta.

Líneas de investigación que se abren.

Con respecto a la cuestión educativa, hemos querido mostrar que es posible y adecuado consolidar líneas de investigación que den cuenta de los procesos educativos que ocurren a partir de las prácticas de los sujetos en distintos espacios sociales. Eludir estos procesos o considerarlos como fenómenos que suceden pero imposibles de indagar, dada su diversificación y complejidad, nos impide la apropiación e intervención con voz propia en distintos debates actuales de las ciencias sociales, como por ejemplo, los referidos a las formas en que los sujetos se apropian de recursos útiles para la participación política; las implicaciones de la acción social en las transformaciones de los esquemas normativos que rigen lo social; las formas de interpelación más adecuados para el logro de la adhesión a proyectos que tiendan a la construcción de formas democráticas de convivencia social, por mencionar sólo algunos.

El análisis de los distintos procesos educativos a los que da lugar la participación en un movimiento social, es de singular importancia en el campo del estudio de la acción social. Desde distintas disciplinas hay un interés por la indagación acerca de los elementos que facilitan la acción social de los sujetos, por las formas en que se pueden consolidar proyectos que tiendan al establecimiento de formas de convivencia democráticas, los mecanismos más adecuados para el fomento de habilidades que permitan la participación en la construcción de modelos sociales incluyentes, etcétera. Desde luego que esos intereses pueden orientarse también al estudio de los factores que influyen en la construcción de procesos autoritarios y excluyentes, reconocemos que no porque estemos en contra de ellos van a desaparecer. Insistimos aquí en que el proceso educativo por sí mismo no implica que su resultado será un sujeto más democrático o mejor ciudadano, libre de fanatismos o a favor de medio ambiente. La orientación valoral de la formación de los sujetos depende en gran medida de lo que se promueve deliberadamente junto con la argumentación y estrategias que se pongan en acto para poder influir o no en los sujetos, requiriendo además, del análisis de los componentes no conscientes de las diversas acciones sociales.

Asimismo, conocer las formas en que se desarrollan los procesos en las comunidades, podría ampliar la posibilidad de intervenir en la modificación de las gramáticas comunitarias. Esta sería una línea de estudio que se relaciona con la posibilidad de analizar cómo desde los espacios microsociales se pueden impulsar propuestas que impactan a lo macro.

Pero la cuestión de los procesos que las mujeres han desatado con sus acciones tanto al interior como hacia afuera del movimiento, son amplias. Una de las temáticas que alcanzamos a observar es la referida a la relación entre la intervención de las mujeres zapatistas, con diversas corrientes del feminismo actual. Si bien es cierto que en general, la causa

de las mujeres ha convocado gran simpatía entre las mujeres de distintos espacios sociales, también lo es que la relación de las zapatistas con distintos grupos de activistas y académicas feministas no ha sido tersa.

En muchos casos persisten las prácticas en las que se intenta imponer cierta concepción acerca de lo que deberían ser las demandas y estrategias de las mujeres, como si fueran éstas sujetos idénticos en diversas conformaciones sociales. Las mujeres zapatistas –pero también indígenas agrupadas en torno al Consejo Nacional Indígena–, han criticado la intención de ciertos grupos feministas de usurpar su voz y/o señalar los “camino verdaderos” de las demandas de las mujeres. Es necesario reconocer que las prácticas de las zapatistas están marcadas por una fuerte pertenencia étnica y que si bien han construido demandas que se oponen a ciertos rasgos de ella, les interesa mantener otros. Además, como vimos en el apartado correspondiente, muchas de las demandas que enarbola el feminismo más visible, sobre todo las ligadas a los derechos sexuales y reproductivos, al derecho al goce sexual o al ejercicio de prácticas no normalizadas de la sexualidad, no han sido incorporadas por las mujeres indígenas.

Pero por otro lado, creemos que las zapatistas han logrado aportar al feminismo histórico mexicano, temáticas y nuevos problemas a discutir. Algunas autoras (Hernández, 2001, 2002) hablan de un nuevo feminismo indígena, que se configura en oposición a una visión occidentalista de un deber ser mujer. Se propone llamarlo “nuevo feminismo” en el sentido de que colocan en la escena política y académica, distintos posicionamientos en torno a temáticas variadas.

Por ejemplo, en torno a la cuestión ciudadana, la práctica de las zapatistas nos obliga a pensar las formas en que podemos construir puentes de colaboración y alianzas fundamentadas en el reconocimiento multicultural. Si el sujeto situado se configura en torno a marcas de pertenencia, ¿qué implicaciones tiene para la práctica de la ciudadanía

(ejercicio de la voz propia), la ocupación del distintos foros públicos que defienden el ejercicio de la diferencia?

Otro tiene que ver con el reconocimiento, desde la práctica política, de que la variedad de formas de interpelación a otros sujetos y con ello, la posibilidad de alianzas de diversos grupos que enarbolan demandas equivalentes en torno a la exclusión por motivos de género.

El estudio de las transformaciones en los sujetos varones en relación con la acción social que desarrollan dentro del movimiento, es otro eje que puede ser abordado, también en lo referente a la modificación del modelo de varón que se reclama desde la gramática comunitaria anterior al EZLN, y su nuevo papel en el marco de la transformación de esa gramática.

Otros sujetos a los que podríamos acercarnos lo forman las jóvenes generaciones zapatistas (mujeres y varones), cómo se forman éstas en las nuevas condiciones que se establecen en las comunidades en rebeldía, qué tensiones se suscitan entre los marcos valorativos que persisten sin cambios, qué nuevas identidades se forman a partir de la relación con otros sujetos externos a las comunidades (sociedad civil internacional sobre todo), y cómo conviven esas nuevas conformaciones identitarias “globales”, con los aspectos “tradicionales” de los modelos de vida buena en las cosmogonías indígenas.

Por otro lado, estudiar diversos espacios sociales, favorecería la ampliación de la disciplina pedagógica en aras de consolidar su presencia con voz propia en el campo de las ciencias sociales, no en ánimo de competencia o celo de los ámbitos disciplinares, sino en una actitud de colaboración y desde los conocimientos relativos a: cómo aprenden y qué aprenden los sujetos; cómo sabemos que han aprendido, cómo se juegan los nuevos saberes en la vida diaria, entre otros.

Esto en el marco de las condiciones actuales que nos reclaman de una mayor creatividad para la formulación de propuestas analíticas que

intenten asumir con seriedad la tarea de analizar la complejidad y diversidad de los sujetos emergentes, y cuyos resultados aportan conocimientos sólidos y comprometidos con los problemas educativos y sociales de nuestra época.

REFERENCIAS.

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, M. (2004). *El sonido de la música*. En *Revista Carta psicoanalítica*, núm. 4, febrero. Consultada el 20 de mayo de 2005, en <http://www.caratapsi.org/revista/no4/Aguilar.htm>.
- Aguirre, M. (2003). "La educación 'informal' como vehículo de transformación" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, núm. 1, Noviembre 2003-febrero 2004. Consultado el 2 de febrero de 2005 en: <http://www.remo.ws/revista/n1/n1-aguirre.htm>
- Alcántara, Horcasitas y Torres (Coords) (1998). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores.
- Almeyra, G. y Thibaut, E. (2006). *Zapatistas: un mundo nuevo en construcción*. Buenos Aires: Maipue.
- Althusser, L. (2003). "Ideología y aparatos ideológicos de Estado." En Žižek, S. (Comp.). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (pp.115-155).
- Arizmendi, F. (2003). Declaración sobre las "Juntas de Buen Gobierno" del EZLN. 3 de agosto. Consultado el 5 de noviembre de 2004 en Diócesis de San Cristóbal de las Casas en: <http://www.prodigyweb.net.mx/diocesisancristobal/Declaracion.htm>
- Arredondo, V. (1997). "Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadana", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, núms. 1 y 2. México. (pp. 33-58).
- Austin, R. (1996). "Reconsideraciones sobre la tercera fase de la educación popular: hacia una nueva pedagogía popular", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 4, México: CREFAL. (pp. 57-81).
- Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI Editores.
- Barba, L. (1987). *Educación para la participación ciudadana: una alternativa para los habitantes del área conurbana de la Cd. de México*. Tesis doctoral. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Barquera, H. (1985). "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En Latapí, P y Castillo A. (Comps.). *Lecturas sobre educación de adultos*. México: CREFAL. (pp.3-26).
- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Barret, M. y Phillips A. (Comps.)(2002). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. México: PUEG-UNAM.

- Barrett, M. (2003). "Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe." En Žižek Slavoj (Comp.) (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (pp. 263-294).
- Bartolomé, M. (2000) "De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía" Seminario *La atención a la diversidad. La escuela intercultural* En Ministerio de educación cultura y deporte de España (MECD), consultado el 12 de marzo de 2002, en: <http://www.mec.es/cesces/relatoria3.htm>
- Bartra, A. (2003). "¡Caracoles! Descifrando la Treceava Estela", en *CEMOS Memoria*, núm. 176, octubre. (pp. 9-14).
- Bartra, E. (2000). "Tres décadas de neofeminismo en México" En Bartra, E., et al. *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: UAM-Molinos de viento. (pp. 37-56).
- Bartra, E., Fernández, A. y Lau, A. (2000a). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: UAM-Molinos de viento.
- Beck, U. (1998). *Qué es la globalización. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Belausteguigoitia, M. (1995). "Máscaras y posdatas: estrategias femeninas en la rebelión indígena de Chiapas", en *Revista Debate Feminista*, año 6, vol. 12, octubre. (pp. 299-320).
- Belausteguigoitia, M. (2001). "Descaradas y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación." En *Revista Debate Feminista: Racismo y mestizaje*, vol. 24, año 12, octubre. México: Debate Feminista. (pp. 230-252).
- Bellucci, M. y Rapisardi, F. (2002). "Alrededor de la identidad. Las luchas políticas del presente." En *Revista Nueva Sociedad*, núm. 162. Caracas, Venezuela. (pp. 40- 53).
- Berryman, P. (1989). *Teología de la liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores. Edición digital autorizada para el Proyecto *Ensayo Hispánico* de la versión en español consultada el 12 de agosto de 2004, en: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/berryman/index.htm>.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones El Manantial.
- Bobbio, N. (1996). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación." En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm.1. Consultado el 16 de marzo de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Ediciones Deva's.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La Reproducción*. México: Editorial Fontamara.
- Bravo, H. (1983). *Educación popular*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Documentos DIE 26. México: DIE-Cinvestav.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-Conacyt.
- Buenfil, R. N. (1995). "Discurso, erosión y campo educativo." En *Educación, postmodernidad y discurso: tres acercamientos*. Documentos DIE 39, México (pp. 19-28).
- Buenfil, R. N. (1995a). "Discursos educativos en un horizonte post-moderno." En *Educación, postmodernidad y discurso: tres acercamientos*. Documentos DIE 39. 1995(pp. 11-18).
- Buenfil, R. N. (1995b). "Postmodernidad e investigación educativa." En *Educación, postmodernidad y discurso: tres acercamientos*. Documentos DIE 39, México. (pp. 1-9).
- Buenfil, R. N. (1998). "Imágenes de una trayectoria" en Buenfil, R.N. (Coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés. (pp. 11-30).
- Buenfil, R. N. (1999). *Análisis político de discursos educativos y estudios culturales*. Conferencia impartida el 22 de julio, Xalapa, Veracruz.
- Butler, J. (2000). *El género en disputa*. México. PUEG-UNAM.
- Butler, Laclau y Žižek. (2003). *Contingencia, hegemonía universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camú, G. y Dauno, T. (1994). *EZLN: el ejército que salió de la selva*. México: Planeta.
- Carbajal, J. (2001). *Las posibilidades educativas de la Internet en la tensión modernidad-postmodernidad: un complejo discursivo*. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.
- Carlsen, L. (1999). "Las mujeres indígenas en el movimiento social, la categoría de mujer indígena. Una visión a vuelo de pájaro." En *Revista Chiapas*, núm. 8. México: Era-Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM. (pp. 45-70).
- Carnoy, M. (1984). *Enfoques Marxistas de la Educación*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Carretón, M. (Coord.)(2003). *El espacio cultural latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica- Convenio Andrés Bello.
- Castells, M. (2001). *El poder de la identidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Castro, I. (1998). "Mujeres zapatistas en busca de la ciudadanía". En *Revista Anales: Género, poder y etnicidad*. Instituto Iberoamericano de Gotemburgo, Nueva época, núm. 1. (pp. 179-202).
- Castro, I. (2000). "Mujeres indígenas en Chiapas: el derecho a participar." En *Revista CEMOS Memoria*, núm. 139, septiembre. (pp. 20-27).

- Castro-Gómez, S. y Mendieta, E. (Coords) (1998). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Celibretti, A. (2002). "Construcción de la ciudadanía y procesos educativos" En Congreso Virtual Iberoamericano. El Municipio hacia el siglo XXI. Consultado el 3 de agosto de 2005 en: <http://www.rin.unam.mx/GONGVIR/MAT/Mesa4/ARIEL/Ariel.htm>.
- Chihu, A. (Coord.)(2002). *Sociología de la identidad*. México: UAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Civera, A. (2006). "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 11, núm., 28, enero-marzo. (pp. 269-291).
- Cohen, J., y Arato, A. (2000). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colectivo Eskalera Karakola. (Eds.)(2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Coll, C, y Onrubia, J. (1995). "El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula", en *Revista Signos: Teoría y práctica de la educación*, núm. 14, enero-marzo. (pp. 4-19).
- Coll, C. (1994). "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Tecnología y Comunicación Educativas." En *Revista del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa* (ILCE), núm. 24. (pp. 3-29).
- Coll, C. (2003). "La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar." En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (pp. 15-56).
- Coll, C. (2004). "Redefinir lo básico en la educación básica." En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, núm. 339, octubre. (pp. 80-84).
- Comboni, S. y Juárez, J. (2005). "Educación de Adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 27, núm. 1, enero - junio. Consultado el 20 de noviembre de 2005, en http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2005/mirador/mirador.htm
- Comisión de las comunidades europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Bruselas. COM (2001) 678 Final.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Coombs, P. y Ahmed. M. (1975). *La lucha contra la pobreza. Aportes desde la educación informal*. Madrid: Técnos.

- Cortina, A. (2000). "La educación del hombre y del ciudadano". En *Revista iberoamericana de educación*, núm.7, enero-abril. (pp. 40-63).
- Cragolini, M. (1999). "Derrida: deconstrucción y pensar en las "fisuras". Conferencia en la Alianza Francesa, Ciclo "El pensamiento francés contemporáneo, su impronta en el siglo", Buenos Aires, 30 de septiembre. Edición digital: Derrida en castellano.
- Da Porta, E. y Saur, D. (Coords.).(2008). *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Córdoba: Comunic-arte Editorial.
- De la Torre, M. (2000). "El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa" En *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)* Instituto de investigaciones y desarrollo educativo, Ensenada, Baja California, UABC, vol. 2, núm. 2. Consultado el 27 de septiembre de 2003, en: <http://sia.mx1.uabc.mx/html/principal.htm>.
- Debese, M. y Mialaret, G. (1986). *Formación continua y educación permanente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Del Águila, R. (1996). "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad." En *Revista Iberoamericana de Educación. Educación y gobernabilidad democrática*, núm. 12. (pp. 11-30).
- Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones. UNESCO.
- Derrida, J. (1997). *Fuerza de ley*. Madrid: Editorial Técno.
- Diamond, L. (2002). "El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas." Consultado 22 de junio de 2003 en: <http://www.civnet.org/civitas/panam/papers/diamondsp.htm>
- Díaz de Huerta, M. (1994). *Yo, Marcos* (entrevista). México: Ediciones del Milenio.
- Díaz de Huerta, M. (1999). *El tejido del pasamontañas* (entrevista). México: Times Editores.
- Díaz, Á. (2000). "La participación de las niñas y los niños y la formación de ciudadanía". En *Revista Sincronía de la Universidad de Guadalajara*, otoño. Consultado el 6 de septiembre de 2002, en: <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/losninos.htm>
- Díaz-Polanco, H. (1998). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Díaz-Polanco, H. (2003). "Juntas de Buen Gobierno ¿una etapa superior de la autonomía?", en *Revista CEMOS Memoria*, núm. 176, octubre. (pp. 14-19).
- Dietz, M. (2001). "El contexto es lo que cuenta. Feminismo y teorías de la ciudadanía". En Lamas, M. (Comp.). *Ciudadanía y feminismo*. México: IFE-Debate feminista. (pp. 3-32).
- Domínguez, E. (1998). "Mujeres y movimientos urbanos: hacia un nuevo tipo de ciudadanía y cultura política en el México de finales de siglo." En *Revista*

- Anales, "Género, Poder, Etnicidad". Nueva Época, núm. 1 Instituto Iberoamericano, Universidad de Gotemburgo. (pp. 203-228).*
- Durston, J. (1999). "Limitantes de la ciudadanía entre la juventud latinoamericana". En *Revista Última Década: Participación y ciudadanía juvenil. Política de juventud en el Cono Sur: Notas de investigación*, núm. 10, mayo. Viña del mar, Chile. (pp. 1-4).
- Dussel, E. (1972). *Caminos de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Latinoamericana libros.
- Dussel, E. (1972a). *Teología de la liberación y ética. Caminos de liberación latinoamericana II*. Buenos Aires: Latinoamericana libros.
- Echavarría, L. (2007). "Fábrica global y cuerpo maquilador." En Padierna, P. y Mariñez, R. (Coords.). *Educación y comunicación: tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. México: PAPDI- Casa Juan Pablos. (pp. 363-393).
- El Primer Congreso Feminista en Yucatán (1916)*. México: Talleres Tipográficos del Ateneo peninsular.
- Esteva, G. (1994). *Crónica del fin de una era (el secreto del EZLN)*. México: Editorial Posada.
- EZLN. (2004). *20 y 10: El fuego y la palabra. Comunicados. 1º de enero de 1994-31 de diciembre de 2003*. México: Revista Rebeldía. 2 CD textos, audio y fotografías.
- Fajardo, M. y Miers, R. (1983). *En torno a la teoría y la práctica de la educación popular*. Santiago: FLACSO.
- Felder, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo en cursos técnicos: procedimientos, dificultades y recompensas*. ERIC, documento 377038.
- Flores, R. y Sarabia J. (1985). *El programa del partido liberal mexicano de 1906 y sus antecedentes*. México: Ediciones Antorcha.
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Fregoso, E. (2000). *Educación no formal. Educación para el cambio*. México, Praxis- UNAM.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Fuentes, S. (2007). "Discurso e institución, coordinadas para leer el juego identificador: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali, Baja California." En Padierna, P y Maríñez, R. (Coords.). Educación y comunicación: tejidos desde el análisis Político de Discurso. México: PAPDI-Casa Juan Pablos. (pp. 197-228).
- Gajardo, M. (Comp.).(1985). *Teoría y práctica de la educación popular*. México: Crefal-Prede/Oea-Idrc.
- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía*. 2 vols. México: Ediciones Era.
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gelpi, E. (1990). *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular- OIE Quinto Centenario.
- George, S. (2002). "El movimiento global de ciudadanos: un nuevo actor social para una política nueva". En *Revista Foreign Affairs en español*. ITAM, vol. 2, núm. 1, primavera. (pp. 114-129).
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, Á. et.al. (2004). *Guerrilla y comunicación. La propaganda política del EZLN*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Gómez, M. (1997). *Propuesta epistemológica y retos pedagógicos en la formación de sujetos: apropiación histórica y necesidad de utopía*. Tesis de maestría, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina*. Tomos I y II. México: SEP-Caballito.
- González, C. (2001). *Autonomía o alianzas. El movimiento feminista en la ciudad de México, 1976-1986*. México: PUEG- UNAM.
- González-Casanova, P. (2003). "Los Caracoles Zapatistas: redes de resistencia y autonomía (Un ensayo de interpretación)" En *La Jornada*, 26 de septiembre.
- Gorini, U. (2006). *La rebelión de las madres, historia de las Madres de Plaza de Mayo. Tomo I (1976-1983)*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Gramsci, A. (1967). *La Formación de los intelectuales*. México Editorial Grijalbo.
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.
- Gramsci, A. (1990). *La Alternativa Pedagógica*. México. Editorial Fontamara.
- Guerra, H. (2005). "Traduciendo lo subalterno, posibilidades y límites de la crítica cultural en los estudios culturales y el poscolonialismo latinoamericano." En

Revista electrónica Punto Cero, núm. 1, septiembre 2005-febrero de 2006.
Consultado el 12 de septiembre de 2006 en <http://www.puntocero.de>.

- Guevara, G. (1999). *Democracia y educación*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, núm. 6. México: Instituto Federal Electoral.
- Gutiérrez, F. (1997). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, G. (2002). *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*. México: PUEG- UNAM- Dirección General de Actividades Cinematográficas.
- Gutiérrez, G. (2002a). *Perspectiva de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. Ensayos sobre feminismo, política y filosofía*. México: PUEG- Miguel Ángel Porrúa.
- Hall, S. (1984). "Notas sobre la desconstrucción de 'lo popular'." en Samuel, R. (Comp.). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica. (pp. 93-110).
- Hall, S. (1994). "Estudios culturales: dos paradigmas." En Revista Causas y azares, núm. 1. Consultado el 12 de octubre de 2000, en: <http://www.acilbuper.com.ar/losclasicos.htm#D>.
- Hall, S. (2000). "Quién necesita la identidad" En Buenfil (Coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo- Plaza y Valdés Editores. (pp. 227-254).
- Hall, S. y Du Gay, P. (Comps.).(2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hamadache, A. (1994). *Relaciones entre la educación formal y la no formal, implicaciones para el entrenamiento docente*. Conferencia presentada en el taller sobre la relación de la educación formal y no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente, UNESCO, Kingston, Jamaica. Consultado el 20 de junio de 2004, en: <http://gestioneducativa.freeservers.com/Educacion%20Formal%20e%20Informal.htm>.
- Haraway, D. (1991). *Manifiesto Cyborg. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harcourt, W. y Escobar, A. (2007). *Las mujeres y las políticas del lugar*. México, PUEG-UNAM.
- Harvey, N. (2000). *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*. México: Ediciones Era.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición digital consultada el 24 de mayo de 2002 en: <http://www.philosophia.cl>
- Hernández A. y Millán, M. (2006). "Proyecto colectivo. Nuevos espacios de poder: mujeres indígenas, organización colectiva y resistencia cotidiana". (Documento de trabajo). México: Centro de Investigaciones y Estudios

- Superiores en Antropología social (CIESAS). Consultado en: <http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/pagina/indexaida.html>.
- Hernández, A. (1998). "Construyendo la utopía. Esperanzas y desafíos de las mujeres chiapanecas de frente al siglo XXI." en *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas, antes y después de Acteal*. México: CIESAS-COLEM-CIAM. (pp. 125-142).
- Hernández, A. (1998b). "Indígenas y religiosas en Chiapas: ¿una nueva teología india desde las mujeres?". En *Cristianismo y sociedad*, vol. XXXVI, núm. 135-136, Guayaquil. (pp. 79-96).
- Hernández, A. (2001). "Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género." En *Revista Debate feminista*, año 12, vol. 24, octubre. (pp. 206-230).
- Hernández, A. (2001a). *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*. México: CIESAS- Miguel Ángel Porrúa.
- Hernández, A. (2002). *Distintas maneras de ser mujer: ¿Ante la construcción de un nuevo feminismo indígena?* En Red de Mujeres en Argentina, consultado el 9 de mayo de 2005 en: http://www.rimaweb.com.ar/feminismos/revision_indigena.html.
- Hernández, A. (2007). *EZLN. Revolución para la revolución (1994-2005)*. México: Editorial Popular.
- Hernández, A. (ed.) (1998a). *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas, antes y después de Acteal*. México: CIESAS-COLEM-CIAM.
- Hernández, A. y Ortiz, E. (1996). "Las demandas de la mujer indígena en Chiapas" En *Revista Nueva Antropología*, vol. XV, núm. 49, marzo. (pp. 31-39).
- Hernández, G. (1994). *Implicaciones educativas en el consumo cultural en adolescentes de Neza ¿más turbados que nunca?* Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.
- Hernández, G. (2003). "Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita. En *Revista Decisio*, núm. 6, octubre-diciembre. México: CREFAL. (pp. 14-19).
- Hernández, I. et al. (1985). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Búsqueda-CEAAL.
- Hernández, L., y Vera, R. (Comps.) (1998). *Acuerdos de San Andrés*. México: Ediciones Era.
- Hierro, G. (1985). *La naturaleza femenina*. México: UNAM.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. London: Chatto and Windus.
- Hoyos, G. (1995). "Ética comunicativa y educación para la democracia". En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, enero-abril. (pp. 65-91).

- Ibarra, P. (1999). *Los movimientos sociales: transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.
- Ilich, I. (1977). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz.
- Ilich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.
- Imbernon, F. (2006). "Actualidad y nuevos retos de la formación permanente." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2. Consultado el 14 de diciembre de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- INEA. (1999). *Modelo Educación para la Vida*. Dirección Académica. Documento Base (Documento de Trabajo), México.
- Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. <http://www.dvv-international.de/spanisch/default.htm>
- Jacqui, A., y Mohanty, Ch. (2004). "Genealogías, legados, movimientos." En Anzaldúa, G, Sandoval, Ch., Levins, A., et al. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños. (pp. 137-180).
- Jaidopulu, M. (2000). "Las mujeres indígenas como sujetos políticos", en *Revista Chiapas*, núm. 9. México: Era-Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM. (pp. 35-60).
- Jelin, E. (1987) (Coord.). *Ciudadanía e identidad. Las mujeres en los movimientos sociales latinoamericanos*. Ginebra: Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo social.
- Jelin, E. (1994). "¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONG en los años 90." En *Revista Mexicana de Sociología*, año LVI, núm. 4, octubre-diciembre. México: IIS-UNAM. (pp. 91-105).
- Kohan, N. (2005). *Las armas secretas del Movimiento sin Tierra en Brasil*, en *Rebelión*, consultado el 20 de febrero de 2006 en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=10670>
- Krauze, E. (1992). *Lázaro Cárdenas. General misionero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México. Nueva Visión.
- La cocina de la investigación. (2004). *Las herramientas conceptuales y metodológicas en estado práctico*. México, Distrito Federal, UNAM.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., y Mouffe Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lagarde, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: PUEG- DGEF-FFYL- CIICH.
- Lamarca, M. (2006). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad complutense. Consultado el 3 de julio de 2007 en <http://www.hipertexto.info>.
- Lamas, M. (1992). "El movimiento feminista en la década de los ochenta." En De la Garza, E. (Coord.). *Crisis y sujetos sociales en México*. Vol. 2. México: CIIH-UNAM- Miguel Ángel Porrúa.
- Lamas, M. (2000). "De la Identidad a la Ciudadanía. Transformaciones en el imaginario político feminista" En revista *Cinta de Moebio*, núm. 7, marzo. *Revista electrónica de epistemología de Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Consultado el 2 de junio de 2002, en:
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones.moebio/07/frames08.htm>.
- Lamas, M. (2000a). "La radicalización democrática feminista." en Ardití, B. (Ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad. (pp. 81-97).
- Lamas, M. (2003) (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-Miguel Ángel Porrúa.
- Laplanche y Pontalis. (1987). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Larroyo, F. (1981). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Las mujeres en la Revolución Mexicana*. (1992). *Biografías de mujeres revolucionarias, 1884-1920*, México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana de la Secretaría de Gobernación-Instituto de Investigaciones Legislativas de la H. Cámara de Diputados.
- Latapí, P. y Castillo, A. (Comps) (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México, Crefal- OEA.
- Lau, A. (1987). *La nueva ola del feminismo en México: conciencia y acción de lucha de las mujeres*. México: Editorial Planeta.
- Lau, A. (2002). "El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio" En Bartra, E, et al. *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: UAM.
- Lau, A. y Ramos, C. (Estudio preliminar y comps.) (1993). *Mujeres y Revolución: 1900-1917*, México: Secretaría de Gobernación-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Instituto Nacional de Antropología e Historia-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Le Bot, Y. (1997). *El sueño zapatista*. Barcelona: Ediciones Plaza & Janés.

- Lemaître, M. (1998). *Elvia carrillo Puerto. La Monja Roja del Mayab*. México: Editorial Castillo.
- López, A. (2003). *Tensiones entre el individuo y la comunidad. La propuesta educativa trique y los programas de formación cívica y ética en México*. Tesis doctoral. México: DIE-Cinvestav.
- López, A. (2004). *Espacios de identificación en jóvenes urbanos*. Tesis de Maestría. México: DIE.-Cinvestav.
- López, A. (2007). “La mirada del Otros y de los otros en la constitución identitaria de los jóvenes.” En Padierna, P y Mariñez, R. (Coords.). *Educación y comunicación: tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. México: PAPDI-Casa Juan Pablos. (pp. 401-417).
- López, M. y Pavón, D. (1998). *Zapatismo y contrazapatismo, cronología de un enfrentamiento*, Buenos Aires: Turalia.
- Loria C. (1999). “Nueva ciudadanía social” En *El Universal*. Versión electrónica. Consultado el 6 de abril de 2000 en: <http://www.unam.mx/universal/net/1999/abr99/06abr99/opinion/01-pof.html>.
- Lovera, S. y Palomo, N. (Coords.) (1997). *Las alzadas*. México: CIMAC-Convergencia socialista.
- Luna, L. (2001). “De la emancipación a la insubordinación: de la igualdad a la diferencia”. En *Mujeres en red*. Consultado el 21 de noviembre de 2003, en: http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismos-lola_luna.html.
- Liotard, J. (1998). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Macedo y Brito. (1998). “A luta pela cidadania dos meninos do movimento nacional de meninos e meninas da rua: uma ideología reconstrutora.” En *Revista Psicologia: Reflexao e Critica*. Vol 11, núm. 3, Porto Alegre. Universidade Estadual da Paraiba. (pp.511-522).
- Macías, A. (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. México: PUEG-UNAM-Plaza y Valdés.
- Manjarrez, J. (2004). *La sociedad se enseña a sí misma y aprende de sí misma*. Conferencia presentada en el Primer congreso de educación pública de la ciudad de México: hacia una alternativa democrática. Consultado el 12 de junio de 2005 en: <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/jmanjarrez2.html>.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-Editorial Gustavo Gilli.
- Martínez, M. (2000). *Las mujeres en la Revolución mexicana de 1910 y en el movimiento de mujeres y feminista de los años veinte*. Conferencia consultada en: <http://www.modemmujer.org/docs/5.259.htm>.

- Martínez, M. (2002). "Educación y Ciudadanía Activa." En biblioteca digital de la OEI, consultado el 22 de junio, en: <http://www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm>.
- Mascott Á. (1997). "Cultura política y nuevos movimientos sociales" En *Revista Metapolítica*, Centro de Estudios de Política Comparada-UNAM, vol., 1, núm. 2, abril-junio. (pp. 227-239).
- Mato, D. (1995). *Crítica de la Modernidad, Globalización, y Construcción de Identidades*, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mato, D. (Comp.) (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: FLACSO-CEAP-FACES.
- Mato, D. (Comp.) (2005). *Cultura política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: FLACSO.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las aulas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores- Centro de Estudios Sobre la Universidad UNAM.
- McLaren, P. (1997): *Multiculturalismo revolucionario: pedagogía de la disensión para el nuevo milenio*. México, Siglo XXI Editores.
- Melucci, A. (1994). "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales". En *Revista Zona Abierta*, núm. 69. (pp. 153-180).
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana, democracia*. México: El Colegio de México.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la transformación*. Barcelona: Trotta.
- Mendoza, S. (2002). "El modelo educación para la vida. Una experiencia en la elaboración de materiales para la educación de las personas jóvenes y adultas." En *Revista Decisio*, primavera, vol. 1 núm. 1. (pp.21.23).
- Merino, M. (2001). *La participación ciudadana en la democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Messina, G. (1995). *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de seis experiencias*. Santiago: OREALC.
- Mignolo, W. (2002). "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui." En Mato, D. (Comp.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: FLACSO-CEAP-FACES. (pp. 201-212).
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales - diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (Comp.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Del Signo.

- Millán, M. (1996). "Las zapatistas de fin de milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas", en *Chiapas*, núm. 3. México: Era-Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM. (pp. 19-32).
- Millán, M. (1996a). "Mujeres indígenas y zapatismo: nuevos horizontes de visibilidad." En *Cuadernos Agrarios*, núm. 13, enero-junio. (pp. 152-167).
- Millán, M. (1997). "Chiapas y sus mujeres indígenas. De su diversidad y resistencia." En *Revista Chiapas*, núm. 4, IIEc-ERA. (pp. 209-216).
- Molina, N. (1997). "Las mujeres en la construcción de la igualdad y la ciudadanía en América Latina" En *La Ventana Revista de Estudios de Género*, núm. 5, julio Universidad de Guadalajara. (pp. 23-54).
- Montemayor, C. (1997). *Chiapas: la rebelión indígena en México*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Moraña, M. (Ed.) (2000). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: El desafío de los estudios culturales*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio-Instituto Internacional de Literatura Iberoamérica.
- Morquecho, G. (1994). "Testimonios de combatientes en las montañas de Chiapas. En el EZLN hombres y mujeres "combaten por igual": Laura". En *La Jornada*, 20 de enero.
- Mouffe, Ch. (1998). "Ciudadanía democrática y comunidad política." en Buenfil, R.N. (Comp.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés. (pp. 127-141).
- Mouffe, Ch. (1998a). "La política democrática hoy en día." en Buenfil, R.N. (Comp.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés. (pp. 113-127).
- Mouffe, Ch. (1998b). "Sobre la articulación entre liberalismo y democracia." en Buenfil, R.N. (Comp.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés. (pp.143-158).
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, Ch. (2001). "Feminismo, ciudadanía y democracia radical". En Lamas, M. (Comp.). *Ciudadanía y feminismo*. México: IFE-Debate feminista. (pp. 33-53).
- Mouffe, Ch. (2001a). "Por una política de la identidad nómada". En Lamas, M. (Comp.). *Ciudadanía y feminismo*. México: IFE-Debate feminista. (pp. 285-295).
- Muñoz, G. (2003). *EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra*. México: Revista Rebeldía-La Jornada.
- Museo de la mujer. (2001). Cronología del movimiento feminista en México. Consultado el 2 de febrero en: <http://www.mdemujer.org.mx/femu/boletin/boletin60-61.htm>.

- OCE. (2004). Los límites de la escolaridad. Comunicado núm. 121, 7 de abril. Consultado el 20 de enero de 2005 en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun121.html>.
- Padierna, P. y Mariñez, R. (Coords.) (2007). *Educación y comunicación: Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación- Casa Juan Pablos.
- Pain, A. (1992). *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palacios, J. (1981). *La Cuestión Escolar*. Barcelona: Laia.
- Palma, D. (1998). "La participación y la construcción de ciudadanía." Universidad ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Chile. Consultado el 20 de agosto de 2000 en: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>
- Paredes-Chi, A. y Castillo, M. (2006). "Entre la educación no formal. Transitando por ámbitos comunitarios participativos del área rural." En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 28, núm. 1, enero-junio, Nueva época. (pp. 41-57).
- Pecheux, M. (2003). "El mecanismo de reconocimiento ideológico." En Žižek, S. (Comp.). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (pp. 157-167).
- Pérez, M. (1996). "La enfermera como educadora de la embarazada y su núcleo familiar." En *Revista Sarda del Hospital Materno-Infantil Ramón Sardá*, vol, XV, núm., 3. (pp. 102-106).
- Pérez, M. y Castellanos, L. (1994). *Entrevista con la comandanta Ramona y la Mayor Ana María. "No nos dejan solas"*. Doble Jornada, 7 de marzo.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (Comp.) (2001). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Radio UNAM (1994). *Chiapas expediente abierto. La situación de las mujeres*, 8 de marzo. (audio).
- Ramdas, L. (2001). "Comunidades de aprendizaje: ¿Una idea cuyo momento ha llegado?" Ponencia presentada en Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre.
- Ramos, J. (2002). *Desencuentros de la modernidad. Literatura y política en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Richard, N. (1994). *La insubordinación de los signos. Cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Santiago de Chile: Cuarto propio.

- Richard, N. (2002). "Saberes académicos y reflexión crítica en América Latina", en Daniel Mato (Coord.) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: FLACSO-CEAP-FACES. (pp. 363-372).
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.
- Riechmann, J, y Fernández, F. (1995). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Madrid: Paidós.
- Robertson, R. (1995). "Globalisation" En Featherston, M., et. al. *Global Modernities*. London: Polity Press. (pp. 40-65).
- Rojas, R. (Ed.) (1995). *Chiapas y las mujeres qué?* México: La correa feminista-CIMAC.
- Rovira, G. (1995). *¡Zapata vive! La rebelión indígena en Chiapas contada por sus protagonistas*. Barcelona: Ediciones Virus.
- Rovira, G. (2002). *Mujeres de maíz*. 4ª reimpression. México: Ediciones Era, 1997.
- Ruiz, M. (1994). *Alternativas pedagógicas en el campo de la educación de adultos: reconstrucción histórica*. Tesis de maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Ruiz, M. (2003). "Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia". En Granja, J. (Comp.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza y Valdés, 2003. (pp. 167-186).
- Ruiz, M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. México: CREFAL.
- Ruiz, M. y Hernández, G. (1994). "Consideraciones sobre el estado del conocimiento de educación de adultos, popular y comunitaria." En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nueva época, vol. 2, núm. 2. México: OEA-CREFAL. (pp. 9-17).
- Said, E. (1994). *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- Salazar, G. (1996). "Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana." En *Revista Última década*, núm. 4. Chile. (pp. 1-17).
- Salete, R. (2000). "O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo" En Gentili, P. y Frigotto, G. (Comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO. (pp. 125-144).
- Salete, R. (2000a). *Pedagogía do movimento sem terra*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Salete, R. (2003). "A escola do campo em movimento", en *Revista Currículo sem fronteiras*, vol. 3, núm. 1, enero-junio. (pp. 60-81).
- Salete, R. (2003a). "Movimento sem terra: lições de Pedagogía" en *Revista Currículo sem fronteiras*, vol. 3, núm. 1, enero-junio. (pp. 50-59).

- Salinas, B. (1998). "Función social y significado de la educación comunitaria." En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero- junio. (pp. 173-178).
- Salinas, B. y Safa, E. (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del conocimiento. Educación de adultos, popular y comunitaria*. Cuaderno 26. México: COMIE.
- Sánchez, C. (2003). "Identidad, género y autonomía. Las mujeres indígenas en el debate", en *Revista CEMOS Memoria*, núm. 174, agosto.
- Sandoval, Ch. (2004). "Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos." En Colectivo Eskalera Karakola (Eds.) *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños. (pp. 81-106).
- Santos, L. et al. (2000). "Nuevos retos y nuevas perspectivas en educación para la ciudadanía activa". En *Conferencia de sociología de la educación*, Madrid, 14-16 de septiembre. Consultado el 14 de mayo de 2001 en, <http://www.ucm.es/info/socio6ed/conf/santos.htm>.VIII
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y video cultura*. Buenos Aires: Ariel.
- Sarlo, B. (2003). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sau, V. (1989). "Sexo, género, educación. Un enfoque teórico." en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 171, Madrid. (pp. 8-12).
- Saussure, F. (1959). *Curso de lingüística general*. México: Nuevo Mar.
- Saviñón, A. (1998). *Solidaridad y ciudadanía en la era de la globalización. Un enfoque desde México*. México: Centro de Investigación, Información y Apoyo a la Cultura A.C.
- Schmelkes, Linares y Delgado. (1995). "Educación de la familia para el desarrollo de sus hijos", en Wuest, T. (Coord.) *Educación, cultura y procesos sociales. México: COMIE-UNAM*. (pp. 187-245).
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996). *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, INEA.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- Solana, F., et. Al. (1982). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Soriano, S. (2006). *Mujeres y guerra en Guatemala y Chiapas*. México: CCyDEL-UNAM.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? En *Revista Orbis Tertius*, año, II, núm. 6. (pp. 175-235).

- Steigler, H. (2001). "Cómo ser joven ciudadan@ y no morir en el intento". En *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur*. Santiago: CEPAL-UNESCO. (pp. 51-59).
- Tamayo, S. (1999). *Los veinte octubres mexicanos, ciudadanías e identidades colectivas*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Tedesco, B. y García, L. (2003). "Prismas Educativos: las Nuevas Tecnologías en el contexto de Educación no formal". Ponencia presentada en Simposio Internacional de Computación en educación, Sociedad Mexicana de Computación en educación (SOMECE), 3 de noviembre, Aguascalientes, México.
- Tejera, H. (2001). *La cultura, democracia y participación ciudadana: las posibilidades y límites de la vida democrática en la Cd. de México*. México: Instituto Electoral de Distrito Federal.
- Tello, C. (2000). *La rebelión de las cañadas: origen y ascenso del EZLN*. México: Cal y Arena.
- Torring, J. (1998). "Un repaso al Análisis Político de Discurso." En Buenfil, R.N. (Coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés. (pp. 31-54).
- Torres, R. M. (2006). "Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nueva época, año 28, núm. 1, enero-junio. México: CREFAL.
- Touraine, A. (1972). *Sociología de la acción*. Barcelona: Ariel.
- Touraine, A. (1987). *El retorno del actor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Touraine, A. (1997). "De la mañana de los regímenes nacional-populares a la víspera de los movimientos sociales." Consultado el 18 de julio de 2002, en École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Ponencia presentada en el Congreso Anual XX de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, México.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2006). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Traven, B. (2005). *La rebelión de los colgados*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Ariel.
- Universidad Complutense de Madrid. (1997). "Educación y ciudadanía. Ideas para un currículo de educación cívica ante el tercer milenio" Simposio internacional, Madrid, octubre. Consultado el 28 de febrero de 2001 en: <http://www.ucm.es/info/quiron/sic.htm>.

- UPMPM, (2006). *Breve Reseña Histórica de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo*. En Madres de Plaza de Mayo, consultado el 2 de diciembre en <http://www.madres.org/univupmpm/historia/creacion/creacion.asp>
- Van Dam, A., et al. (1992). *La educación popular en América Latina. Notas sobre el estado de la discusión*. Santiago: CIDE.
- Van Dam, A., et al. (1995). *Cultura política y educación popular: principios, pragmatismo y negociación*. La Haya: Centro de Estudios de la Educación en Países en Vías de Desarrollo.
- Van Dam, A., et al. (eds.) (1991). *Educación popular en América Latina, críticas y perspectivas*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Educación en Países en Vías de Desarrollo.
- Van Dam, A., et al. (Eds.) (1998). *Educación popular en América Latina: La teoría en la práctica*. La Haya: Centro de Estudios de la Educación en Países en Vías de Desarrollo.
- Vásquez, L. (1981). "La práctica de la antropología social durante el Cardenismo", En *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, año II, núm., 5. (pp. 8-17).
- Velarde, A. (2003). *La revolución zapatista en el umbral del nuevo siglo (democracia, libertad y justicia en el discurso político del EZLN)*. Tesis de maestría. México: Facultad de ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Williams, R. (1958). *Culture and Society, 1780-1950*. London and New York: Columbia University Press.
- Yepes, E. (2005). "Las mujeres latinoamericanas en busca de transformaciones sociopolíticas." Consultado el 9 de septiembre en: <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/latam/mujeres.htm>.
- Zaid, G. (1994). "Chiapas: la guerrilla posmoderna." En *Revista Claves de razón práctica*, núm., 44. (pp. 22-34).
- Zamora, L. (2000). "Conocimiento y ciudadanía: desde los extramuros e intramuros de la escuela". En *Tarea Revista de Educación y Cultura*, núm. 45, mayo. (pp. 35-40).
- Zapata, M. (2005). "El movimiento feminista en México. De los grupos locales de autoconciencia a las redes transnacionales". En Centro para la Justicia Global: Investigación y aprendizaje para un mundo mejor. Consultado el 24 de junio, en: http://www.gobaljusticiecenter.org/ponencias2005/zapata_esp.htm.
- Zibechi, R. (2005). "La educación en los movimientos sociales". En Americas Program, Consultado el 3 de mayo: <http://ww.choike.org/nuevo/informes/3051.html>.
- Žižek, S. (2001). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI Editores.
- Žižek, S. (Coord.) (2003). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sitos electrónicos consultados.

Centro de Documentación sobre Zapatismo. <http://www.cedoz.org>.

Enlace zapatista: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx>

Grupo Internacional de trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA).
<http://www.iwgia.org>

Sitio oficial del EZLN. <http://www.ezln.org.mx>