

AUTONOMIA POLÍTICA COMO PRÁTICA DE CUIDADO: A GRAMÁTICA DA EDUCAÇÃO ZAPATISTA

Rafael Siqueira de Guimarães¹, Orcid: 0000-0001-9864-9825

Maya Aguiluz-Ibargüen², Orcid: 0000-0002-8622-320X

RESUMO. Este artigo tem como objetivo discutir, com bases em diferentes registros, a gramática presente na discursividade de informes oficiais do Movimento Zapatista, no que tange especificamente à educação zapatista, em especial desde a noção de autonomia como modo de organizar esta dimensão da vida em sociedade, entendendo a autonomia como resistência à tutela do Estado na gestão da escola e, micropoliticamente, a ruptura da tutela do processo educativo pelo promotor de educação. Observamos, a partir do estudo das Declarações da Selva Lacandona e da Escuelita Zapatista, que estas fundam-se numa crítica aos modelos estatais de governo da educação, refutando a perspectiva intercultural, defendendo a pluridiversidade. Este modo de compreender o processo educativo, e o modo de praticar o cuidado nos leva a uma compreensão mais ampla para a psicologia, refletindo sobre possibilidades de conexão entre novas invenções psi no trabalho junto à infância e à psicologia da educação.

Palavras-chave: Educação zapatista; escola; infância.

POLITICAL AUTONOMY AS A PRACTICE OF CARE: THE GRAMMAR OF ZAPATISTA EDUCATION

ABSTRACT. This article aims to discuss, based on different records, the grammar present in the discourse of Zapatista Movement official reports, with specific regard to zapatista education, especially from the notion of autonomy as a way of organizing this dimension of life in society, understanding the autonomy as resistance to the tutelage of the State in the management of the school and, micropolitically, the rupture of the tutelage of the educational process by the promoter of education. We observe, based on the study of the Statements of the Selva Lacandona and Escuelita Zapatista, that these are based on a criticism of state models of government in education, refuting the intercultural perspective, defending pluridiversity. This way of understanding the educational process, and the way of practicing care, leads us to a broader understanding of psychology, reflecting on possibilities of connection between new psi inventions at work with children and the psychology of education.

Keywords: Zapatista education; school; childhood.

¹ Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Itabuna – BA, Brasil.

² Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Coyoacán, México.

LA AUTONOMÍA POLÍTICA COMO PRÁCTICA DEL CUIDADO: LA GRAMÁTICA DE LA EDUCACIÓN ZAPATISTA

RESUMÉN. Este artículo tiene como objetivo discutir, a partir de diferentes registros, la gramática presente en el discurso de los informes oficiales del Movimiento Zapatista, con respecto específicamente a la educación zapatista, especialmente desde la noción de autonomía como una forma de organizar esta dimensión de la vida en sociedad, entendiendo la autonomía como resistencia a la tutela del Estado en la gestión de la escuela y, micropolíticamente, la ruptura de la tutela del proceso educativo por parte del promotor de la educación. Observamos, a partir del estudio de las Declaraciones de la Selva Lacandona y Escuelita Zapatista, que estos se basan en una crítica a los modelos estatales de gobierno en educación, refutando la perspectiva intercultural, defendiendo la pluridiversidad. Esta forma de entender el proceso educativo, y la forma de practicar el cuidado, nos lleva a una comprensión más amplia de la psicología, reflexionando sobre las posibilidades de conexión entre los nuevos inventos psi en el trabajo con los niños y la psicología de la educación.

Palabras clave: Educación zapatista; escuela; niñez.

Introdução

Os estudos sobre as escolas zapatistas têm se dedicado ao estudo geral da organização da educação, seja do ponto de vista da perspectiva filosófica zapatista, seja do próprio cotidiano escolar (Narváez, 2006; Baronnet, 2009; Lara, 2011; Montes, 2019), sempre relacionando-os à forma própria de organização e da luta autonomista zapatista. A luta empreendida pelo EZLN (*Ejército Zapatista de Libertación Nacional*), ainda que seja conhecido por seu braço militarizado fora do México, recorreu à luta armada apenas uma vez, em 1994, tendo como prioridade, desde então, a autonomia político-administrativa e cultural. Segundo Alkmin (2017), em estudo de campo sobre territorialidade e autonomia em Chiapas:

A luta zapatista vai contra os governos e suas forças contemporâneas de governabilidade que, apesar de reconhecerem os indígenas como sujeitos detentores de uma cultura particular, obstruem a construção de um regime político diferenciado, fato que finalmente poderia assegurar a manutenção dessa alteridade e, diga-se de passagem, de um sistema realmente democrático (Alkmin, 2017, p. 137).

A partir de 1994 (Baronnet, 2015; Alkmin, 2017; Morel, 2018), as escolas em territórios zapatistas de Chiapas passam a funcionar desde os princípios da organização do movimento social e não mais seguindo os ditames da educação oficial mexicana, definida pelo Ministério da Educação do país. Pensando na ideia de construção de direitos, a Educação, desde o princípio do EZLN, tem centralidade (Brancaleone, 2012), formando parte tanto das *Juntas de Buen Gobierno*, que agregam todos os municípios autônomos rebeldes zapatistas (MAREZ), como cada conselho autônomo municipal e governos locais. Em cada zona, que compreende um conjunto de MAREZ, há uma espécie de centralidade administrativa, o Caracol, que é um espaço de encontros, assembleias e relação com a sociedade civil (Brancaleone, 2012). Este modo de organização geral, e em específico o modo de organização do sistema educativo próprio, rompe com a ideia de interculturalidade, que foi o modelo empreendido pelo regime mexicano, numa releitura da revolução mexicana para a manutenção do poder e de inclusão via direitos humanos.

Como salienta Muñoz (2016), está na noção de direitos humanos do Frei Dominicano Francisco de Vitória a ideia de direitos humanos benevolmente dados aos 'índios',

comparáveis a mulheres e crianças, do ponto de vista eurocentrado, o que corrobora com os genocídios/epistemicídios coloniais empreendidos desde o século XIII pela colonização ibérica (Grossfoguel, 2016). Nesta compreensão, a escola, como parte garantidora de direitos, teria como prática de cuidado a tutela, a fim do empreendimento do poder colonial. Desde uma perspectiva eurocêntrica, é a partir do século XVIII que a infância é mais particularizada, ligada ao amor familiar e à tutela da escola.

Como apontam Baronnet (2009, 2015) e Narváez (2006), as propostas bilíngues e multiculturais, baseadas na compreensão de Direitos Humanos numa perspectiva inclusivista (Muñoz, 2016), não produzem efetivamente a participação comunitária no processo educativo, já que uma educação proposta por uma governabilidade estatal parte de pressupostos centralizadores e que pouco se movem no sentido de outorgar às pessoas das plurais comunidades as escolhas sobre seus processos educativos. Note-se que, na região *chiapaneca*, onde, desde 1994, o movimento zapatista tem se desenvolvido e criado seus processos autônomos, há, pelo menos, seis etnias indígenas, com idiomas, cosmologias e modos de vida próprios (Tojolabales, Tzeltales, Mames, Tzotziles, Choles e Zoques) (Alkmin, 2017). Divididos em seis zonas, cada uma delas não compreende uma separação por etnia, mas, ao contrário, a relação entre diferentes povos, sempre buscando a mediação política pela via dialógica.

Desde os Acordos de San Andrés, assinados em 1996, a pluralidade étnica na base educacional começa a tomar corpo, numa perspectiva crítica ao Estado, e comunidades, EZLN, movimentos intelectuais, estudantis, de ONGs e outras organizações que são afetadas aos princípios zapatistas passam a intensificar sua força de ação, culminando também num processo que, em 1997, leva o EZLN a abandonar o diálogo no campo educativo, compreendendo seu papel primordial na manutenção do movimento (Narváez, 2006). O referente zapatista “[...] un mundo donde quepan muchos mundos [...]”, presente na Cuarta Declaración de la Selva Lacandona (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 1996) é emblemático para compreender-se esta noção.

A partir de 1997, o movimento zapatista, em termos de projetos educativos, desenvolve, desde o trabalho do próprio EZLN ou de partícipes das distintas comunidades e também com atores adeptos à perspectiva zapatista (Narváez, 2006; Morel, 2018), proposições autonomistas de educação. Segundo Morel (2018):

Na educação zapatista não há professores, enquanto profissionais que se especializaram para dar aulas e trabalhar apenas com isso, mas sim, pessoas das comunidades que, mesmo tendo uma formação contínua em educação autônoma nos espaços do movimento, não perderam sua relação com a terra, pois seguem sendo camponeses (Morel, 2018, p. 496).

As escolas autônomas são experimentos bastante distintos das escolas estatais, a começar pelo fato de não serem vinculadas de nenhuma maneira à Secretaria de Educação Pública (SEP), órgão do poder executivo federal responsável pela educação oficial no país. Uma das consequências disso é que as escolas autônomas não oferecem diplomas ou certificados oficiais (Morel, 2018). Explicando melhor o projeto educativo das escolas autônomas zapatistas, Baronnet (2018), assevera:

De forma horizontal, cada comunidad se apropia a su manera del proyecto municipal de educación ‘verdadera’ a partir de sus propias estrategias. Este marco democrático impide considerar a la educación autónoma zapatista como consecuencia de cierta imposición centralista y verticalista emanada de una cúpula guerrillera que manipularía a las bases sociales que justamente la sostienen y alimentan sus filas. Siendo una lección evidenciada por la acción de los campesinos indígenas zapatistas, la intensa participación incluyente de las comunidades en el sector político-educativo se vuelve una condición necesaria para que sus proyectos en permanente construcción sean efectivamente apropiados,

autoevaluados y enriquecidos en función de los objetivos legítimos y de una lucha que ellos asumen como propios en lo cotidiano (Baronnet, 2018, p. 108, grifo do autor).

A educação, entretanto, é mais que a escola, ainda que a escola autônoma zapatista seja um ente importantíssimo para a convergência do que, no zapatismo, se chama Educação Verdadeira:

En Chiapas, las comunidades que sostienen al movimiento se auto-reconocen e identifican como comunidades autónomas quienes se encargan de conducir proyectos municipales de Educación Verdadera que contribuyen a enorgullecer a los propios portadores de las identidades zapatistas, mayas y campesinas que se ven reflejadas en las pedagogías puestas en práctica (Baronnet, 2015, p. 711).

Mignolo (2016), ao fazer uma análise conceitual das proposições do zapatismo, nos ajuda a compreender como há um processo de tradução bilateral entre a intelectualidade revolucionária, representada pelo subcomandante Marcos, e o encontro com o *Viejo Antón*, *chiapaneco* falante da língua tojolabal. A dignidade humana não é senão *un mundo donde quepan otros mundos* porque a língua tojolabal nem sequer possui outros, não há a quem incluir, e só a conclusão decolonial de encontro de mundos é que poderia permitir um processo efetivo de autonomia, onde mandar obedecendo seria um processo mais que individual, e sim coletivo. Anzaldúa (2015), e sua ideia de *mestiza*, desde a fronteira chicana, e que, de outro modo, se inspira na cosmologia *azteca* e na língua *nauatl*, colabora com a dimensão produtiva do encontro de mundos: “Una visión que me posee: que las chicanas y los chicanos reclamamos o desvelamos nuestras verdaderas caras, nuestra dignidad y amor propio. Es una visión que nos valida” (Anzaldúa, 2015, p. 147).

Ao mesmo tempo, como a compreensão do decolonial desde o enfrentamento dos projetos universalizantes para as políticas públicas (Guimarães, 2017), nos levam a refletir sobre a proposta autonomista do zapatismo posta em prática nas escolas? Desde as relações orgânicas com a educação verdadeira do cotidiano, a escola zapatista reflete sobre o modo de cuidar da infância? Compreendemos cuidar aqui como o cuidado de si (Foucault, 1985), um compromisso ético-estético-político que não é uma tarefa individual posta no si, mas é coletivo, pois engloba toda a sociedade. Nossa pergunta se dá nestes termos: a proposta de educação zapatista, tendo como eixo fundamental a autonomia e a liberdade, ao romper com a tutela do Estado colonial e seus aportes sobre direitos humanos e inclusão, promove um outro tipo de produção de subjetividades postas desde a infância? Sendo a escola inseparável da sociedade na qual ela se forja, a rebeldia necessária de uma educação que se propõe contrária a uma escola docilizante e homogeneizadora torna-se, na proposta zapatista, o cerne da própria educação?

Diante destas questões, nos propomos, com este artigo, analisar as propostas da educação zapatista presentes nos documentos publicados pelo EZLN, em especial a experiência da Escuelita Zapatista (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 2013) e as Declarações da Selva Lacandona, a fim de identificar seus fundamentos e suas práticas, bem como discutir referências analíticas de pesquisadores neste campo, trazendo aqui o enfoque sobre a autonomia como forma de cuidado. Deste modo, compreendemos que esta análise trará novas contribuições para a prática psi no campo da educação, marcado por uma crítica da escola contextualizada numa sociedade neoliberalizada, mas ainda bastante marcada pela atuação na ideia de política pública estatal.

Caminhos metodológicos

Temos como objetivo discutir, com bases em diferentes registros, a gramática presente na discursividade dos informes oficiais do EZLN, no que tange especificamente à

educação zapatista, em especial desde a noção de autonomia como modo de organizar esta dimensão da vida em sociedade, entendendo a autonomia como resistência à tutela do Estado na gestão da escola e, micropoliticamente, a ruptura da tutela do processo educativo pelo promotor de educação. Chamamos de gramática apoiando-nos em Orlandi (2012), ampliando a perspectiva de língua (e de linguagem) para um olhar discursivo. As escolhas tanto sobre o uso da linguagem – os modos da escritura, da autoria, da tematização, da contextualização, do uso das diferentes línguas e o modo de exposição discursiva nos interessa para esta análise. Assim, nos dedicaremos aos escritos dispostos no *Archivo histórico do site do Movimento (1994-2021)*³, dialogando com análises de pesquisas realizadas sobre o tema. Não tivemos o intuito de realizar uma pesquisa quantitativa sobre este conjunto de materiais, dispostos e disponíveis virtualmente, entretanto nos interessou denotar pontos referentes a esta gramática, presentes em diversos momentos ao longo destes anos, buscando compreender lógicas que se repetem em diálogo, construindo uma gramática própria.

Trabalhamos como cartógrafos-antropófagos (Rolnik, 2014), já que nos propusemos a cartografar estas paisagens discursivas mais do que elencá-las ou meramente mapeá-las. A lógica interna do movimento, que é também internacionalista, se dá pelo motivo de que está sempre em movimento, já que seus comunicados, documentos e discursos estão disponíveis no espaço virtual. Como aponta Abdel-Moneim (2002), o EZLN, ou o movimento neozapatista, como a autora intitula, não se adequa a movimentos tradicionais de esquerda, por ocupar espaços tradicionais e virtuais, bem como não assumem uma posição partidária de vanguarda, estando também ligado a outros muitos movimentos de resistência mundiais, e por diversos modos: a noção de um mundo onde caibam muitos mundos é assumida pelo movimento, que apresenta uma recusa por lideranças populistas, modos simplificados de trabalho de base e modos de hierarquização da luta política. O mesmo se dispõe em todos os âmbitos, e aqui, em especial, nos dedicaremos à sua proposta de educação.

Assim, nos interessamos em cartografar, produzindo notas sobre o processo, a partir da materialidade dos discursos, entendendo-o como uma produção de gramática, uma gramática de resistência, em especial em relação à sua noção de autonomia posta em prática na proposta educativa: educar crianças é um dos modos de cuidar, e cuidado escolar aqui entendemos a partir desta gramática.

A autonomia como fundante para a educação no território

Como bem apontado por Baronnet (2009, 2015), a organização do movimento zapatista tem como centralidade a construção, contribuição e organização da educação formal a partir de seus próprios recursos. Esta concepção, chamada por Batalla (2005), de resistência étnica, já que, segundo o autor, a noção de democracia ocidental, na qual se baseia o Estado mexicano -assim como em outras ex-colônias latino-americanas -, cria obstáculos para a participação de grupos que não compartilham desta visão. Para o zapatismo, a democracia representativa, a construção de lideranças focadas em políticas de representação política não é um modo de organização democrática, já que se organiza de outro modo, a partir da pluridiversidade, em contraponto à multiculturalidade: nas políticas educacionais, considerando o que colocamos aqui, não haveria modo de compartilhar uma escola formal, pensada desde o mecanismo democrático ocidental, já que as compreensões são impossíveis de serem conjugadas. Uma gestão participativa, desde os parâmetros da educação formal estatal significaria eleger representantes, por

³ Enlace Zapatista (2021).

exemplo, e na perspectiva zapatista a educação é base para o empreendimento da autonomia, sendo esta possível apenas pela via da vivência do cotidiano escolar dos princípios básicos da horizontalidade, compreendendo que é necessário trabalhar, sem a intervenção do Estado, no sentido de produzir uma educação autônoma, a partir dos princípios do movimento. Em documento da Escuelita Zapatista (EZLN, 2013), podemos observar que:

Nuestros promotores de educación trabajan con los niños dándoles a conocer todo lo importante de la lucha, para que aprendan a diferenciar todo lo que es la educación autónoma y la educación oficial. Hay comunidades donde está la educación oficial y está la educación autónoma, no podemos dejar o ser menos porque vemos que hay una escuela, sino que al contrario, ir fortaleciendonos más en nuestra zona, en nuestras comunidades en nuestras regiones y en nuestros municipios (EZLN, 2013, p. 20).

A ideia mesma de professor, figura central de uma escola ocidentalizada, é substituída pela figura do promotor de educação. Como apontam estudos etnográficos já compartilhados (Narváez, 2006; Baronnet, 2015; Morel, 2018), a prática escolar difere de uma crítica da escola ocidentalizada. Ao referendar que o espaço escolar é efetivamente compartilhado pluridiversamente com o promotor de educação e estudantes expressa-se nitidamente a horizontalidade nas relações de educação em outros termos: o promotor de educação e os estudantes são companheiros de luta, há uma ruptura com a ideia de liderança, presente em todos os outros âmbitos do movimento zapatista e que, na prática, se desdobra no cotidiano da escola. O cuidado com a infância, na escola, se dá de maneira propriamente zapatista e as dificuldades frente a uma política de Estado não está em produzir mudanças desde dentro do sistema educacional, mas de propor um outro modo de organização e ação, com a centralidade na autonomia e na horizontalidade.

Segundo Alkmin (2017), corroborando com esta análise, existem dois territórios em tensão: os municípios autônomos, vinculados à organização do movimento zapatista, e os municípios oficiais, vinculados à distribuição geográfica oficial. Se pensarmos em termos de educação no território, co-existem as escolas oficiais e as escolas zapatistas, dois modos em tensão, compartilhando a mesma geografia, que pode-se observar, além de todos os confrontos da luta zapatista em curso, na Sexta Declaración de La Selva Lacandona (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 2005), que chama a atenção de movimentos sociais de esquerda de todo o mundo para o manejo constitucional do poder pelo Estado. A proposição ‘desde abajo’, pilar fundamental do movimento e reiterado neste documento, em um momento de empreendimento estatal em estratégias legais de registro de terras, acontece desde o interior da escola: um outro mundo possível, também máxima zapatista, se dá no cotidiano, no cuidado com a educação e com a infância.

As proposições práticas das escolas autônomas zapatistas não seguem os documentos oficiais do governo mexicano, mas o que se denomina em cada município, de modo a contemplar os pilares básicos do movimento, do ponto de vista epistemológico. Como aponta Baronnet (2009, 2015), a educação autônoma é regulada pela assembleia comunitária de cada MAREZ, que congrega os promotores de educação, comitês e autoridades eleitas a nível municipal e local, a fim de legitimar os rumos da educação em cada espaço, partindo dos pressupostos que são corroborados por todo o movimento, e isto pode se verificado nos documentos do arquivo histórico do movimento, desde os espaços de organização (EZLN, 2013), como em vários discursos proferidos para a comunidade zapatista. Assim, do ponto de vista que podemos considerar macropolítico, que trata da organização da educação, a regularidade radical da autonomia e da participação efetiva do corpo comunitário é bastante presente, tendo como base as decisões comunitárias no tipo de educação a ser perseguida.

As decisões e a participação comunitária não se restringem ao *locus* específico da escola, mas são radicalmente relacionadas às decisões políticas que legitimam a existência e a forma de organização escolar de uma determinada localidade, sempre em processo contínuo de troca com o movimento mais amplo, assim como com as lutas internacionalistas do zapatismo, que se expandem progressivamente. Cada ente de um MAREZ está conectado a assembleias locais e ao movimento zapatista como um todo, já que a prática decisória é constituída por meio destas assembleias. Esta forma de organização refuta a ideia de integracionismo indígena (Batalla, 2005; Alkmin, 2017), assim como reorganiza a ideia de autonomia (Díaz- Polanco, 1994), pois, apoiados por outras organizações os zapatistas, alcançaram o sentido de autodeterminação no interior do estado mexicano, possibilitando uma descentralização política. O que nos interessa aqui é também observar que, olhando para dentro dos espaços de educação escolarizada, a lógica se refunda, sem distanciar-se dos elementos constitutivos das lutas políticas do movimento: a ideia de território (Alkmin, 2017). No zapatismo, se estende e se refunda, tanto no nível organizativo (Baronnet, 2009, 2015), como no nível cotidiano da prática escolar (Narváez, 2006; Baronnet, 2015; Morel, 2018), intensificando uma prática educacional que envolve o entendimento sobre a infância (a sua educação e o seu cuidado) de modo efetivamente embasado pela autonomia, muito distinta do que observamos em políticas estatais nas democracias representativas. O cuidado de si (Foucault, 1985), como compromisso ético-estético-político perpassa a educação zapatista em todos os níveis: o fato de um professor ser um promotor de educação (EZLN, 2013), integrado às decisões de assembleias, não apenas da própria escola, mas de todo um entendimento mais amplo, redefine o que significa participação e autonomia. A ideia de um promotor já identifica que, numa escola zapatista, os itinerários formativos são autônomos (Narváez, 2006; EZLN, 2013; Morel, 2018) e construídos coletivamente, já que a ideia de comunidade no zapatismo estende as assembleias não por representatividade, mas por participação direta. Em todos os aspectos da vida em comunidade, e em especial na educação, como observou Baronnet (2009), a participação direta transforma-se em espaço de luta contra práticas racistas e excludentes do Estado e do sistema-mundo moderno (Quijano, 2005), em especial o colonialismo interno (Rivera Cusicanqui, 2010), presente nos Estados pós-coloniais, espelhando práticas apreendidas no processo colonial.

Olhando por este viés, trata-se de um outro modo de compreensão sobre a inclusão social, tão perseguida por uma educação que se narra libertadora. Toda escola zapatista, em sua pluridiversidade radical, compreendendo a autonomia como valor fundante da mesma, é, em si, inclusiva. Não se trata de, sob diversos moldes pedagógicos, integrar a diferença, mas vivê-la em todos os âmbitos. O promotor de educação não deixa de ser um camponês da comunidade e realiza todo o seu percurso formativo para tal função no interior dos espaços autônomos zapatistas: território autônomo é prática cotidiana dentro e fora da sua função educativa, ambas estão pluriversalmente integradas. Uma criança, na escola, é mais uma companheira de luta, não há um processo de tolerância e respeito envolvidos, mas um compromisso ético, estético e político com o cuidado com cada ente que comunga dos princípios da autonomia no território. Educar, em última instância, é também defender o território autônomo, é um empreendimento de uma luta política por direitos a esta autonomia e uma defesa da horizontalidade das relações. Como pode ser visto nas experiências narradas da Escuelita Zapatista (EZLN, 2013), desde muitos Caracóis Zapatistas, a educação está no âmbito da luta e a experiência nas escolas autônomas empreende esta luta, desde a legitimação de uma política de educação como na prática cotidiana. Retomando a ideia de Mignolo (2016) sobre o outro: na compreensão zapatista,

como o autor apreende desde o encontro de subcomandante Marcos com *Viejo Antonio*, não há outros a incluir, portanto há sempre mundos a encontrar.

Uma ética do cuidado: da educação verdadeira a uma psicologia zapatista

A proposição zapatista é a educação verdadeira, intrinsecamente conectada às comunidades, numa ética de cuidado pluridiversa, autônoma e engajada desde as comunidades que são, como já exposto, bastante múltiplas em termos étnicos. Nos parâmetros da educação verdadeira são incorporadas as identidades múltiplas indígenas, campesinas e mayas (Baronnet, 2015). Considerando que as comunidades zapatistas conectam-se profundamente com as ancestralidades originárias, não há como pensar uma educação verdadeira sem este encontro de mundos também ancestrais. Pensando de outro modo, na experiência pós-colonial, não há exatamente para onde voltar no tempo e o reencontro com estas ancestralidades faz parte de uma experiência subjetiva profunda (Anzaldúa, 2015), conectando conhecimentos que nos foram a todos, sujeitos subalternizados pelo processo colonial vivido. Weber (2002) analisa e propõe uma perspectiva de psicologia a partir do ideário zapatista, numa compreensão que questiona perspectivas psicológicas que se sustentam a partir de um olhar que objetifica subjetividades. A partir da análise de um discurso de Subcomandante Marcos (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 2001), propõe um entendimento sobre o processo de subjetivação sem liderança, tensionando a própria noção do papel da psicologia, pois “Viene de la autocomprensión de esta ciencia que siempre habla sobre los intereses de la gente en lugar de hablar con los individuos mismos” (Weber, 2002, p. 9). Contrastando com as ideias de emancipação de uma psicologia que se propõe dentro do fortalecimento de uma política pública (Cruz & Guareschi, 2004; Guimarães, 2017), já existe uma reflexão sobre como os discursos e a experiência zapatista questionam o saber psicológico ocidentalizado, eurocentrado e como este reproduz o epistemicídio (Pavón-Cuéllar & Arroyo-Ortega, 2015), por meio de um entendimento que reverte o que em geral se faz sobre um fenômeno social desde o conhecimento psicológico: trata-se de entender que bases poderiam oferecer o zapatismo para a psicologia e não compreender o movimento a partir do conhecimento psicológico. Segundo os autores, o discurso zapatista faz essencialmente uma denúncia a três condições da psicologia: o conformismo, o despotismo e o apagamento da memória.

Quando tratam do conformismo, os autores indicam que os ideais zapatistas, ao dar centralidade à autonomia coletiva, estão em profundo combate do individualismo, relacionado ao poder de uma individualidade que, se levada a cabo, conforma-se com migalhas de um poder centralizador de governos. Ao considerar o despótico, indicam que a crítica zapatista relaciona-se à forma monocrática que transforma o dialógico comunal em monólogo de poder, centralizando a voz e a ação a uma representação, que quebra com possibilidades ativas de diálogo efetivo. Ao tratar do apagamento da memória, indicam que a forma de poder (e de psicologia relacionada a este) de governos representativos nos moldes dos estados pós-coloniais se dão a partir do esquecimento das construções identitárias, a fim de apagá-las, atribuindo-as pouco valor para as decisões tomadas. Para os ideais zapatistas, um povo sem memória do passado tem também roubado seu futuro.

Considerando o que viemos tratando até aqui, de uma educação própria, desde os modos zapatistas, que tensiona os moldes da educação oficial, pensando uma educação verdadeira, que é prática, política, autônoma e de participação ativa, rompendo com os modelos de democracia representativa a que os Estados pós-coloniais estão submetidos,

graças à sua própria história colonial de genocídios e epistemicídios (Grossfoguel, 2016; Muñoz, 2016), cabe salientar que observar uma gramática da educação zapatista e seus princípios baseados na autonomia, pluridiversidade e liberdade também nos leva a pensar a partir da psicologia e no entrecruzamento que estas duas áreas constroem para os modelos de cuidado.

Em todas as Declarações da Selva Lacandona (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 1993, 1994, 1995, 1996, 1998, 2005), que atravessaram distintos momentos na história do movimento, os princípios que versam sobre a necessidade de refundação do sistema político estão expressas. A ótica zapatista, retornando a Mignolo (2016), dentro da qual a pluridiversidade é integrante do modo de pensar e agir, rechaça qualquer ideário político que se baseie no exercício do poder centralizador representativo. Como pode-se ver nos registros da Escuelita Zapatista (EZLN, 2013), o intercâmbio de saberes e práticas comunitárias são coletivizados em todos os âmbitos da vida cotidiana. Pensar a educação zapatista neste contexto é reconhecer uma potência epistemológica ancestral deste encontro de identidades baseado na dialogia da pluridiversidade. A educação zapatista, poderíamos dizer, é um dos aspectos de um modo de conceber o mundo que refuta o controle centralizado, despótico, individualista (conformista) e sem memória (Pavón-Cuéllar & Arroyo-Ortega, 2015).

O cuidado, na educação verdadeira zapatista, é cuidado de si (Foucault, 1985), pois reconhece a autonomia no compromisso ético-estético-político da coletividade, que é pluridiversa. As distintas camadas que atravessam o modo de fazer a educação zapatista encontramos nas declarações e discursos políticos do movimento, na legitimação das políticas educacionais por meio das assembleias comunitárias e na participação política em todos os âmbitos, como zapatistas que se entendem parte do território e na vivência cotidiana da escola e seus promotores de educação. Estas camadas refletem uma prática de cuidado que ultrapassa a emancipação política, dentro de uma lógica colonial de direitos humanos (Muñoz, 2016), já que compreendem a educação no âmbito de um outro mundo possível, numa ruptura efetiva, percebida ao longo da história do movimento, como necessária.

Para pensar outros mundos possíveis: o que pode nos inspirar a gramática zapatista para as práticas psi em educação no Brasil

Corazza (2002) faz uma crítica contundente a como as instituições balizaram as perspectivas sobre a infância e sobre a educação, na modernidade, desdobrando as reflexões trazidas por Michel Foucault sobre as instituições totais. A autora aponta para o fato de que, no Ocidente, o poder disciplinar desdobra-se em tutela da infância pela escolarização oficial, tendo como objetivo a docilização dos corpos. Guimarães (2017) questiona posições tomadas pela psicologia que caminham no sentido de construir práticas psi sem necessariamente tensionar a relação com um estado pós-colonial, com características democráticas ligadas a uma herança que não leva em conta a história: políticas públicas são pensadas para quem? Ao compreender que é possível a emancipação no estado atual de coisas, dentro dos parâmetros políticos da democracia representativa, herdada das perspectivas eurocentradas, brancas, sexistas, cisheteronormadas, capacitistas, etaristas não se estaria reproduzindo efetivamente uma psicologia conformista, despótica e desmemoriada (Pavón-Cuéllar & Arroyo-Ortega, 2015)?

A crítica zapatista, por meio de sua prática na organização política e na educação verdadeira (Baronnet, 2015) poderia ser uma inspiração efetiva para a construção de uma educação ético-estético-politicamente comprometida não mais com a categoria de

emancipação, mas, pelo viés da autonomia coletiva (Narváez, 2006; Baronnet, 2009; Morel, 2018)?

Nos propusemos a refletir sobre estas questões, considerando que a efetiva prática da educação zapatista, compartilhada efetivamente numa organização política que propõe uma democracia direta, pois seus entes participam desde a legitimação organizativa até a prática cotidiana, torna-se uma experimentação, em tensionamento com o estado mexicano, de um outro mundo possível, uma máxima zapatista. Neste 01 de janeiro de 2021, o movimento zapatista, preocupado com o momento pandêmico que estamos vivendo lança, nas redes, após outros cinco textos que o antecederam, que reúnem compreensões zapatistas sobre este momento político mundial, um manifesto chamado *Uma declaração... pela vida* (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 2021). Direcionada aos povos do mundo e buscando agregar as lutas dos cinco continentes, a fim de realizar positivamente diálogos de resistência, aponta que um dos objetivos de luta que unem os povos, dentre outros, é o aniquilamento da infância, e que somos muitos e diferentes em todo o mundo, mas que o diálogo é necessário para troca de experiências, nos muitos territórios onde se inventam possibilidades anti-coloniais. Este manifesto, uma carta, propõe experimentar o que o movimento zapatista vem intencionando em sua educação, uma proposição autônoma, pluridiversa e com a centralidade na liberdade (Baronnet, 2009, 2015). Desde os territórios *chiapanecos*, e em conjunto com outros movimentos de povos originários e movimentos sociais do México, buscam conectar-se, a fim de experimentar a prática de assembleias no e com o mundo.

Trata-se de uma proposta bastante coerente com os movimentos de educação zapatista vividos até agora. Como apontam Pavón-Cuellar e Arroyo-Ortega (2015), trata-se de como poderíamos olhar para as proposições zapatistas a fim de inventarmos um outro olhar para a educação, o cuidado e a infância. Se o espaço da prática é invenção (Cruz & Guareschi, 2004), rememorar a história da psicologia na relação com as infâncias, inspirados nas compreensões zapatistas, poderia permitir-nos inventar possíveis desde outros modos, questionando as formações para os sistemas universais das políticas públicas, como provoca Guimarães (2017). Um mundo possível, onde a palavra outro, como conhecemos, sequer está na gramática, como demonstra Mignolo (2016), um mundo de invenções, revertendo a perspectiva de olhar para a experiência zapatista como um objeto e sim como inspiração epistemológica.

Referências

- Abdel-Moneim, S. G. (2002). O Ciborgue Zapatista: tecendo a poética virtual de resistência no Chiapas cibernético. *Estudos feministas*, 1(20), 39-64.
- Alkmin, F. M. (2017). *Por uma geografia da autonomia: a experiência de autonomia territorial zapatista em Chiapas, México*. São Paulo, SP: Fapesp.
- Anzaldúa, G. (2015). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. Ciudad de México, MX: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baronnet, B. (2009). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 1(24), 31-37.
- Baronnet, B. (2015). La educación Zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educación & Realidade*, 40(3), 705-723.

- Baronnet, B. (2018). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio*, 1(24), 103-110.
- Brancaleone, C. (2012). *Sobre o significado de experiência de autogoverno zapatista* (Tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Batalla, G. B. (2005). *México profundo: una civilización negada*. Ciudad de México, MX: De Bolsillo.
- Corazza, S. M. (2002). *Infância e educação: era uma vez...quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruz, L., & Guareschi, N. (2004). Sobre a psicologia no contexto da infância: da psicopatologização à inserção política. *Aletheia*, 1(20), 77-90.
- Díaz-Polanco, H. G. (1997). *La rebelión zapatista y la autonomía*. Ciudad de México, MX: Siglo XXI.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN] (1993). *Primera declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]. (1994). *Segunda declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/06/10/segunda-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]. (1995). *Tercera declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1995/01/01/tercera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN] (1996). *Cuarta declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]. (1998). *Quinta declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1998/07/17/v-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]. (2001). *Palabras del EZLN el día 11 del marzo del 2001 en el Zócalo de la Ciudad de México*. Recuperado de <http://www.ezlnaldf.org/comunica/01031101.htm>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]. (2005). *Sexta declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]. (2013). Gobierno autónomo I. Cuaderno de texto de primer grado del curso de 'La libertad según l@s zapatistas' (Escuelita Zapatista). [s.l]: ELZN.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]. (2021). *Primera parte: Declaración... por la vida*. Recuperado de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2021/01/01/primera-parte-una-declaracion-por-la-vida/>

- Enlace Zapatista. (2021). Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx>
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Graal.
- Grossfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- Guimarães, R.S. (2017). Por uma psicologia decolonial: (des) localizando conceitos. In E. F. Raseira, M. S. Pereira, & D. Galindo (Orgs.), *Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção* (p. 263-276). Porto Alegre, RS: Abrapso editora.
- Lara, H. G. (2011). *Procesos educativos y re significación de identidades en los Altos de Chiapas*. Chiapas, MX: Juan Pablos Editor.
- Mignolo, W. (2016). *Hacer, pensar y vivir la decolonialidad: textos reunidos y presentados por comunidad psicoanálisis-pensamiento decolonial*. Ciudad de México, MX: Ediciones Navarra.
- Montes, C. S. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 109-121.
- Morel, A. P. M. (2018). Caminhar perguntando: a educação autônoma zapatista. *Aleph*, 1(31), 487-508.
- Muñoz, K. O. (2016). (Re)pensar el derecho y la noción del sujeto indio(a) desde una mirada descolonial. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(4), 47-60.
- Narváez, R. G. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinamica educativa en Chiapas (1994-2004). *LiminaR*, 4(1), 92-111.
- Orlandi, E. (2012). *Discurso e leitura*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pavón-Cuellar, D., & Arroyo-Ortega, J. (2015). El ejército zapatista de liberación nacional y su crítica de las psicologías conformista, despótica y desmemoriada. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 557-568.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas* (p. 107-130). Buenos Aires, AR: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, AR: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2014). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina
- Weber, K. (2002). El color de la tierra: la imagen zapatista de los seres humanos y sus implicaciones para una psicología progresista. *Nómadas*, 1(6), 1-10.

Recebido em 29/04/2021

Aceito em 30/06/2021