

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

COLEGIO DE HUMANIDADES y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

Educación desde la práctica

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

P R E S E N T A :

FRANCISCO ARIEL MENDOZA LEYVA

DIRECTORA

DRA. ABIGAIL SANDOVAL CUEVAS

Ciudad de México, octubre de 2023.

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

ÍNDICE

Introducción	3
Capítulo I	9
Capítulo II	27
Capítulo III	64
Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur	65
La Escuelita Zapatista	74
Reflexiones Finales	91
Bibliografía General	95

“Ellos conciben su educación verdadera como un arma fundamental para rescatar su conocimiento ancestral, es una manera de dar continuidad a su lucha autónoma en resistencia como pueblos indígenas, es decir, rescatan su memoria histórica.”

Irma Torres Rojas (2012)

INTRODUCCIÓN

Históricamente la educación en México ha transitado desde la perspectiva de la verticalidad, lo cual ha traído consigo desigualdad, racismo, exclusión y falta de acceso a la misma ha sido la constante; la educación se ha centralizado, hegemonizado, jerarquizado y en gran parte se ha privatizado. Ante este panorama, resulta evidente que el acceso al derecho de recibir una educación, tal y como lo menciona el artículo 3^o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no se ha cumplido.

Distintos factores han propiciado el incumplimiento a la garantía de educación, el primero y de mayor relevancia, el escenario político; tras un gobierno en el poder que durante 70 años dominó y guió la conducción del país, el panorama educativo que de inicio planteaba educación laica, pública y gratuita, desapareció con la instauración del modelo capitalista y centralista, debido a ello la exclusión y el descobijo educativo fue incrementando. El modelo centralista de Nación ha tenido eco significativo en el acceso y el derecho a la

¹ Artículo 3o.- Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Secretaría de Gobernación, 2019)

educación, en un país en donde la población actual es de 126, 014, 024 personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020), y el cual está conformado por 32 entidades federativas; de las 32 gobernaturas, los estados de Guerrero y Chiapas han vivido uno de los mayores abandonos de los que se tenga memoria, la exclusión y el despojo han sustituido los derechos, que por haber nacido en la República Mexicana debiera de tener todo mexicano, según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En el ámbito educativo, social, económico, cultural y político, no se han considerado las necesidades de las comunidades y de las personas que ahí habitan. Ante la violencia, el despojo, el desprecio y la exclusión, distintas comunidades y sus pueblos tuvieron que organizarse, para garantizar y resolver sus necesidades básicas, techo, alimento, salud, educación, son algunas de las demandas y primeras necesidades que tienen que resolver, como si fuera poco, tienen que hacerse cargo de su propia seguridad, a través de su Policía Comunitaria, Guardia Comunitaria y en algunos casos con la creación de sus propios Ejércitos, como lo es el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Como se observa, es un entramado de necesidades que hay que resolver, de ahí que las comunidades organizarán a lo largo del país, para cubrir sus necesidades y protegerse, en los estados de Guerrero y Chiapas se han gestado desde las comunidades, dos movimientos, los cuales han representado en las últimas décadas la resistencia y la construcción de proyectos de los cuales ha desembocado modelos educativos alternativos al modelo Educativo Institucional Centralizado.

Consideremos que diversos proyectos se construyen desde la lucha y la resistencia, revisaremos lo que ocurre en las comunidades Zapatistas, en Chiapas, y en la Costa Chica del Estado de Guerrero.

Por un lado, las comunidades zapatistas, se dieron a la tarea de edificar un proyecto alternativo educativo, basado en sus propias necesidades mediante la autonomía, y repensando lo que les compete mostrar hacia el exterior.

Por el otro, en la Costa Chica del Estado de Guerrero, tras décadas de lucha y resistencia, las comunidades identificaron que era necesario dotar de

educación superior a los jóvenes, redirigiendo y asentando carreras con objetivos comunitarios.

Estos planteamientos se han llevado a la acción, por impulso de las comunidades, desde la organización en colectivo y la toma de decisiones de sujetos conscientes del poder que se ejerce a través de la participación, contribuyendo con ello a la construcción social; en distintos niveles las comunidades apuestan por una transformación que vincule y transforme la construcción de sujetos, para ello se han planteado objetivos, los cuales construyen desde proyectos autónomos, con el objetivo de cubrir sus principales necesidades: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

En esta propuesta, podremos encontrar los fundamentos mínimos de la formación y consumación de los proyectos anteriores, en suma, podremos indagar y revisaremos, argumentos que repasen el origen del Sistema Educativo en el México contemporáneo, referencias bastas de distintos autores y autoras, de los cuales, en algunos casos, contribuyen a visibilizar el *México Profundo*, tal y como lo dijera Guillermo Bonfil Batalla, etnólogo, antropólogo y escritor mexicano.

Tal vez se preguntarán el por qué escribir sobre la experiencia educativa, pues resulta que estamos viviendo en un mundo en donde el Sistema Capitalista regula la construcción de lo que se debe entender por mundo, y a través de ella se construye a una generalidad de ser humano, el individualismo es el pilar central de su operación; ante esto, la indagación y reflexión son fundamentales. Porque al observar los sucesos cotidianos de nuestro acontecer, percibimos que es necesaria la crítica de nuestro presente, debido a que la violencia, el despojo, la represión y la muerte se agudizan, provocando que el miedo sea usado como método de coerción, el Sistema Capitalista lo utiliza como herramienta para dirigir el mundo.

Ante esto, distintos proyectos educativos proponen *vida alterada y alteradora*², autónoma en todos sus aspectos, posicionándose frente a la globalización, el libre mercado, la homogeneización, el neoliberalismo, y la individualización de los sujetos, sujetos que el capitalismo construye como sujetos-sujetados, es decir, los sujetos se encuentran atrapados por los planteamientos que el capitalismo dispone, y es así como deben construirse y vivir, dejando ver que cualquier otro planteamiento de sujeto o persona que no esté dentro de esa propuesta, no tendrá cabida en el Sistema.

Por lo anterior, surge la inquietud de plantear una búsqueda en el ámbito intersubjetivo a través del sujeto, del individuo que plantea sentido, una manera distinta de construir desde la autonomía, que lo independiza de los procesos capitalistas hegemónicos de los cuales y por los cuales, ha sido relegado al acceso de las necesidades mínimas para vivir.

Los distintos proyectos rescatan y visibilizan “el crecimiento de la persona como individuo y como sujeto social” (Zemelman, 1996: 36), aludiendo a un ejercicio que da cuenta de las motivaciones, los deseos, las significaciones, los valores, las emociones, las formas de conocer y concebir la realidad de quienes conforman la práctica y ejercicio, siempre revalorando la condición de sujeto social, y resignificando los mecanismos por los cuales opera la relación con los otros, las otras, desde su forma de concebir sus relaciones de poder.

Es así que, los proyectos que en la presente propuesta se abordan, son de corte Decolonial (Martins, 2013) ya que interpelan los niveles que desde el Colonialismo se instauraron:

1. Económico,
2. Político,
3. Social, y
4. Cultural

De ahí que los pueblos y comunidades, resisten y luchan , con la mera intención de crear y construir desde y con el objetivo de resolver sus propias

²En realidad es una palabra que utilizo para dar cuenta de un proceso de transformación, es decir, las palabras devienen de la observación y trayectoria personal, de la lectura y la revisión, pero sobre todo del seguimiento que se ha dado, en las comunidades.

necesidades, con lo cual se sitúan frente a la hegemonía excluyente que el Capitalismo plantea. Por ello, las comunidades desarrollan la *inclusión participativa*³ de los sujetos, haciendo uso de la praxis⁴. En su visión consideran democráticamente al sujeto como parte central de su construcción y de la significación del proceso educativo desde sí mismo; es

(...) La escuela que se asigna la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñar a cada uno a reconocer en el *Otro* la misma libertad que en uno mismo, el mismo derecho a la individualización, desde y para *el nosotros*, y a la defensa de intereses sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia dado que reconoce que los derechos del *Sujeto* personal y las relaciones interculturales necesitan garantías institucionales que no pueden obtenerse sino a través de un proceso democrático. (Canclini, 2004: 291).

De modo que la presente investigación suscribe la posibilidad de aportar a la discusión de las propuestas Educativas Decoloniales y Críticas, en las cuales se involucra directamente a los sujetos, en los procesos, la participación y el trabajo activo.

Por tanto, las preguntas de investigación, así como los objetivos del presente escrito, están fundamentadas en la inquietud de conocer a las comunidades, los pueblos y al sujeto participe en sus modelos y proyectos.

Pregunta General

- ¿Cómo se construyen tanto La Escuelita Zapatista, como la UNISUR?

Preguntas particulares

- ¿Cómo interviene el sujeto en la construcción de la Escuelita Zapatista?
- ¿Cómo interviene el sujeto en la construcción de la UNISUR?

Objetivo General

Indagar sobre la construcción de proyectos educativos que surgen y viven a raíz de la práctica.

³ Término que propongo a partir de los objetivos que tiene la presente Tesis, la cual presupone que los sujetos en las comunidades, son los constructores de los modelos y proyectos, de los cuales ellos mismos piensan y construyen.

⁴ Entiendo por praxis la práctica de los sujetos sociales.

Objetivos particulares

- Identificar que tanto intervienen los sujetos en la construcción de sus proyectos.
- Identificar las prácticas que llevan a cabo los sujetos en la construcción de sus proyectos.

CAPÍTULO I

Dialogar sobre la categoría de sujeto

A lo largo de este capítulo se realiza y se propone un ejercicio de diálogo discusión, con lo que respecta al palnteamiento del *sujeto*, se aborda la zona del ser, del no ser entrelazando el hacer y enfocando, así como relacionando el ambito cualitativo en la participación del investigador y la investigación, haciendo uso de conceptos relevantes como lo es la *investigación de segundo orden*, con lo cual se inicia la presentación y el abordaje de la presente investigación.

Establecer un diálogo implica mencionar que sujeto en su raíz etimológica refiere a un ser que está *sujetado*, que es inmovil, que al parecer no se puede mover, que se encuentra sometido, y el cual determina su conducción y sus prácticas, desde lo que otros mandatan. Además, es necesario explicar que las sociedades humanas no están completamente organizadas, no están completamente determinadas; de ahí que los actores (en este caso sujetos) en la construcción de esas sociedades, tienen la capacidad de dirigir su propio desarrollo, caso contrario a lo que se plantea en el inicio de este párrafo.

Gutiérrez (S/A), aborda y explica lo que para Touraine, Lacan, Saussure, Lévi-Strauss, Foucault, entre otros, representa la categoría de **sujeto**, categoria que es parte central de la presente investigación y propuesta a analizar; Touraine habla sobre **sujeto/actor social**, debido a que muestra al *sujeto actor social*, lo resignifica y lo visibiliza desde distintas dimensiones, por un lado lo enuncia como sujeto transparente, con conciencia reflexiva que surge de la lucha social,

(...) se trata del regreso del sujeto de la voluntad, adornado con cualidades trascendentales, frente a sus determinaciones históricas y sociales, limitado solo por su propia acción. De la reintegración del sujeto unificado por su "yo", que asume las circunstancias de su vida como individuo autónomo y soberano, como actor libre capaz de definir los términos de su propia inserción en la historicidad. Este es un sujeto consciente de su condición de individuo, que lucha por el reconocimiento de su identidad y cuya política es el liberalismo y la democracia. Tal sujeto para concluir el largo catálogo de sus virtudes, quizá no es sino el sujeto sartreano de la creatividad, la dignidad y la libertad. La ética con la que Touraine fundamenta el sujeto de la sociedad traslada a lo colectivo algunos principios y valores que pertenecen ante todo a los individuos. (Gutiérrez, sin año: 44)

Esta concepción de sujeto es la que interesa abordar, un sujeto constructor, “un sujeto, que siendo social es a la vez único, y lo propiamente colectivo, que no posee tal carácter de singularidad”. (Gutiérrez, S/A: 44)

El sujeto del que habla Gutiérrez, y que retoma de la concepción sobre la misma categoría, a partir de Touraine, es un sujeto inacabado, con claridad, y falta de ella, con racionalidad e irracionalidad, con singularidad, con objetividad, y subjetividad, características de un sujeto que se sitúa en tiempo y espacio, y a partir de allí se asume como actor social y constructor de su entorno, su realidad y su autoconstrucción. Por ello, hablamos de un sujeto capaz de realizar y construir desde sus propias determinaciones, dirigido y condicionado a partir de sus necesidades, este sujeto es el que indudablemente se hace participe y realiza la acción, es decir las practicas necesarias para relsolver lo que se le presente en aras de su desarrollo, ha sabiendas del abandono que propviene de las instituciones y la gobernabilidad fallida. Por ello, revisaremos dinstintos planteamientos, fundamentos y creaciones más adelante.

El sujeto negado y su entorno

Franz J. Hinkelammert (2009), de lo que para Dussel y Hinkelammert significa trabajar la categoría de sujeto, por un lado, Dussel caracteriza positivamente al sujeto, por otra Hinkelammert reflexiona sobre su negación. Pero por qué lo hacen de esta manera, pues por el simple y valioso hecho de que, para debatir y poner en entredicho al mismo *sujeto*, es necesario pensarlo y repensarlo desde distintas dimensiones, las cuales ayuden y propongan un aporte al debate de la categoría, al respecto de la subjetividad del sujeto sujetado, es decir, de aquel sujeto que se encuentra sujeto a ciertos paradigmas, pero que a su vez se construye desde su propia subjetividad.

Franz amplía la idea-concepción-resignificación, la manera de abordar la categoría de sujeto, da la idea de un sujeto más amplio en sus características fundamentales y sobre su esencia, una esencia que aboga y defiende la vida, la vida en sí misma, una vida que no niegue la vida en sí, ni al sujeto, por el contrario, posiciona al sujeto como un ser con conciencia crítica.

El *sujeto* de una manera que pocos habían pensado, Ibáñez avanza en la sustitución de las ontologías del ser por las del conocer. De donde la pregunta

por la observación y el observador pasan a ser las figuras centrales y en donde la actividad del cuentista social, pasa a ser una experiencia de observación y una descripción coherente de las observaciones que observa.

“Se trata de la redefinición del quehacer de las ciencias sociales, en cuanto al sistema de observación de sistemas observadores”. (Ibáñez, 1991: 151) Mediante el cual, una vez más pone en entredicho la manera de cómo se concibe y se analiza al sujeto, porque ahora se mira a los sistemas que pasan de ser entes observados, a colocarse como observadores, en los cuales el sujeto juega un papel central.

La teorización realiza un aporte significativo, cuando explica la posibilidad de realizar una investigación de segundo orden, en la cual se toma directamente en consideración al sujeto, además de dotar de herramientas y claridad para restablecer una resignificación del quehacer de la investigación.

Microfísica del poder

Foucault (1979), realiza una conversación simultánea, análoga, precisa, profusa y profunda de temas que anteceden y ceden ante la discusión misma del ser, del deber ser, del poder y de un sujeto que se encuentra dentro de un estado de constante cambio y recambio en la profundidad de las etapas que se vivencian en *este mundo*, mundo caótico, el cual invita a la profundización y el debate de las ideas, de las formas, de los señalamientos que se ven como algo establecidos, es entonces que a través del debate, la discusión y la disociación de ideas se va desmontando lo que pareciera no tiene otro rumbo.

Sin duda es un gran aporte, debido a que contribuye con el debate y la perspectiva sobre la categoría de poder. Ayuda a comprender y resignificar el debate, para hacer con ello un trabajo mucho más elaborado y profundo, en el largo debate y construcción de la tesis, de la manera de repensar y construirla, ya que ayuda a desmontar las ideas y planteamientos que muy a menudo se presentan como hegemónicos, únicos y absolutos, los cuales, están llenos de contradicciones, es así que Foucault nos enseña a desenmascarar los presupuestos.

De las categorías

La categoría central es la de *sujeto*, y es así que, a partir de ella se relacionan *identidad-otredad-poder-autonomía-ética-comunidad-historicidad*. Dicho lo anterior cada una se ve determinada por la de *decolonialidad*, que es la categoría que plantea la posibilidad de desmontar el pensamiento occidentalizado. En vista de que, sin el planteamiento anterior, difícilmente se podría pretender construir desde cierta posición, que represente y presente alternativas posibles, ante las ideas de “desarrollo” y “progreso” capitalistas, enmarcadas dentro de una gran matriz de poder mundial.

Gutiérrez (S/A) presenta la categoría de *sujeto*, o como lo llamaría Touraine, *sujeto/actor social*, muestra al sujeto como un actor social, lo resignifica y lo visibiliza en distintas dimensiones, por un lado, lo enuncia como sujeto transparente, con conciencia reflexiva, que surge de la lucha social, y dice:

(...) se trata del regreso del sujeto de la voluntad, adornado con cualidades trascendentales, frente a sus determinaciones históricas y sociales, limitado solo por su propia acción. De la reintegración del sujeto unificado por su “yo”, que asume las circunstancias de su vida como individuo autónomo y soberano, como actor libre capaz de definir los términos de su propia inserción en la historicidad. Este es un sujeto consciente de su condición de individuo, que lucha por el reconocimiento de su identidad y cuya política es el liberalismo y la democracia. Tal sujeto para concluir el largo catálogo de sus virtudes, quizá no es sino el sujeto sartreano de la creatividad, la dignidad y la libertad. La ética con la que Touraine fundamenta el sujeto de la sociedad traslada a lo colectivo algunos principios y valores que pertenecen ante todo a los individuos. (Gutiérrez, S/A: 44)

Esta concepción de sujeto es la que me interesa abordar, un sujeto constructor, “un sujeto, que siendo social es a la vez único (Gutiérrez, S/A: 44), y que más allá del individualismo, se hace participe en la construcción desde la comunidad, trascendiendo y llegando hasta la participación y la práctica en colectivo.

El sujeto del que habla Gutiérrez, es el sujeto presente en los Pueblos del Sur, tanto en la Universidad de los Pueblos del Sur, como en la construcción de la educación Zapatista; un sujeto inacabado, con claridad, y falta de ella, con racionalidad e irracionalidad, con singularidad, con objetividad, postulados desde

los cuales construye y resuelve a través de la acción y la práctica cotidiana y necesaria, para la subsistencia misma.

Por otro lado, para Thom (1997), la categoría de sujeto se refiere a “un actuante que permanece idéntico después de haber atravesado una catástrofe” (Ibáñez: 25, de Thom, 1977: 295). Es así que se abre el debate a la categoría de lo que se refiere a *sujeto*, sobre todo, que vislumbra al sujeto, como un sujeto-sujetado, es decir, un sujeto que ante el panorama y la *realidad*, permanece inerte, inmovilizado, incapaz de posicionarse ante lo que sucede, un sujeto que no se hace responsable de su contexto, de su posibilidad de construir, de su posibilidad de rehacerse. Consecuentemente la categoría de sujeto tiene variantes en cuanto a su resignificación y la manera en cómo se teoriza, es así que, para Rafael Sandoval (2012), cuando a sujeto se refiere, habla de un sujeto que se asume como tal, piensa y por lo tanto se concibe más allá del Estado, ellos son los

(...) sujetos que no sólo están en contra del capital y se niegan a pensar y a actuar en los márgenes del tiempo y los espacios que el Estado determina, sino que ensayan ir más allá en sus formas de hacer política, crean su propio horizonte histórico sin perder la conciencia de las contradicciones y las ambigüedades de las relaciones sociales de la dominación capitalista que habitamos. *Más allá del Estado y el capital* tiene que ver con los sujetos que niegan la negación de que son objeto por el tipo de relaciones sociales que impone el capital y la burocracia que opera sus intereses desde el Estado, sujetos que en el despliegue de su subjetividad emergente generan resistencia anticapitalista y crean desde ahí proyectos de autonomía. *Más allá del Estado y el capital* es ir en contra de la dominación y erigirse como sujetos con conciencia histórica y política, sujetos en perspectiva de autoemancipación como proyecto de futuro. Es una situación que implica asumirse como sujetos que imaginan radicalmente otro mundo de relaciones sociales, sustentado en un imaginario social instituyente donde el que *mande, mande obedeciendo*. Se trata de pensar desde la perspectiva del sujeto, de dar cuenta del horizonte histórico que reivindica la autonomía y la emancipación de manera que se exprese cómo —consciente o inconscientemente— se hace política desde un estar-siendo en la cotidianidad. Reconocer que la realidad y el conocimiento son resultado del hacer social y la reflexividad en un contexto de luchas y resistencia a la dominación, la explotación, la opresión, la represión y el despojo. (Sandoval Álvarez, 2012: 7)

El rescate de la escritura que Sandoval presenta, es prueba y es parte de lo que viene ocurriendo en la Escuelita Zapatista y la UNISUR, prácticas que desde el posicionamiento anticapitalista, organizacional y ante la necesidad de resolver sus primeras necesidades, construyen sus propios proyectos y sus

propias realidades. La Escuelita Zapatista ha sido una de las muestras de que la educación y la transmisión de conocimientos son posibles desde la autonomía. Pensar y construir no es una tarea fácil, y menos cuando las circunstancias son desfavorables, en una geografía que se ha visto desatendida, los sujetos que ahí residen han padecido a sus primeras necesidades, techo digno, alimento, salud, educación, todo desde sus creencias, costumbres, hábitos y necesidades culturales; una vez que se da el estallido de la palabra, la letra y la claridad, comienza un nuevo horizonte, a partir de que el movimiento zapatista identifica que la vía armada no es la solución, se prepara para hacer uso de la palabra, y mediante ella, desprende una serie de comunicados, los cuales, informan y establecen parte de su pensamiento y posible dirección de sus acciones. La UNISUR es muestra en la práctica, de que la educación es un camino que beneficia a las comunidades, a los estudiantes los dota de herramientas que les sirven para dar solución a parte de sus necesidades, y busca un *sujeto* que contribuya en su comunidad y sus pueblos inmediatos.

Ahora bien, para Hugo Zemelman (1998), la categoría de sujeto tiene que ver con la construcción del individuo en toda su dimensión, atraviesa su ser desde distintas amplitudes, todas ellas a partir de la construcción del sujeto, puede accionar para sí y desde sí, con lo cual es posible que construya su realidad.

Zemelman refiere a un sujeto situado en su historicidad, un sujeto constructor de su realidad, un sujeto potencial, sin embargo, cabe mencionar que la realidad no solo la construye el sujeto, “se da una conjunción de situaciones: la situación que viene del sujeto social que construye sentidos, que le da una dirección a un proceso, pero también está la potencialidad de construir ese sentido”. (Zemelman, 1998: 52)

En las comunidades y pueblos del Sur hay similitudes, ya que la desatención por parte del gobierno y de las autoridades ha sido una constante, el gobierno es el encargado de proporcionar y atender las necesidades de todos los habitantes de la República Mexicana, lo cual no ocurre, sino por el contrario, el despojo y la violencia en contra de los movimientos y las comunidades, la falta de apoyo y de oportunidades no es equitativa a lo largo del país, por el contrario, los más desfavorecidos son aquellos en los que se ejerce mayor violencia. Por ello

los sujetos se han posicionado y han tomado la práctica como bandera de resistencia.

Es entonces que el individuo se posiciona como *sujeto*, como un sujeto capaz de pensar “desde su subjetividad, desde su conocimiento, desde los anclajes” (Zemelman, 1998: 128), desde todo aquello que lo constituye y no, de todo lo que lo rodea y no, de todo lo que visibiliza y no, de todo lo que puede entender y no, porque de eso es lo que está constituido el sujeto, en concreto, un sujeto que se ve así mismo desde su historicidad contextual, y es a partir de ello, que puede pensar críticamente y hacer uso de la práctica.

Houtart habla sobre el nuevo sujeto histórico, y menciona:

(...) el nuevo sujeto histórico se extiende al conjunto de los grupos sociales sometidos, tanto aquellos que forman parte de la sumisión real (representados por los llamados (“antiguos movimientos sociales”) como los que integrarían el grupo de los subsumidos formalmente “nuevos movimientos sociales”). El nuevo sujeto histórico a construir será popular y plural, es decir, constituido por una multiplicidad de actores y no por la “multitud” [...] Este sujeto será democrático, no solamente por su meta, sino por el proceso mismo de su construcción. Será también multipolar ya que se desarrollará en los diferentes continentes y en las diversas regiones del mundo. Se tratará de un sujeto en el sentido pleno de la palabra, incluyendo la subjetividad redescubierta, abarcando todos los seres humanos, constituyendo la humanidad [...] El sujeto histórico nuevo debe ser capaz de actuar sobre la realidad a la vez múltiple y global, con el sentido de emergencia exigido por el genocidio y el ecocidio contemporáneos. (Houtart, 2006: 437-438)

Considerando que el sujeto, tiene que ser capaz de posibilitar el debate de lo que ocurre, y a su vez intervenir en la construcción de realidades, llámese locales, nacionales, o globales, ante la barbarie capitalista que hace a un lado la esencia del mundo, dígase esencia entendida como la vida, que lo mismo le importa cometer genocidios, ecocidios, epistemicidios, atentar en contra de la naturaleza, como atentar en contra del “ser humano”.

Entonces, el sujeto se planta y toma sus propias decisiones, por ello es imprescindible abordar la Decolonialidad y continuar con el planteamiento de que el sujeto que participa de La Escuelita Zapatista y la UNISUR es un sujeto con prácticas decoloniales.

La UNISUR y el EZLN, son sistemas autopoieticos; Jesús Ibáñez señala que, “se construyen a sí mismos y su único producto es sí mismo, los sistemas sociales se piensan – y el pensarse es un momento de construirse – así mismo, pensando su propio pensamiento [...] no hay separación entre el pensar y lo pensado”. (Ibáñez: 1991: 75) De ahí que lo pensado y el pensar, remitan a la acción, es decir, al quehacer, a la práctica.

Carles Feixa (1998), explica de la correlación espacio-tiempo, se determina a partir de lo que el llama el **reloj analógico**, dice que es la relación con la nueva civilización urbana, en la concepción lineal del tiempo, según el pensamiento Occidental, con lo cual, cada generación tiene como aspiración vivir mejor que su antecesora y no reproducir los contenidos culturales de la misma, refiriéndose a las brechas y conflictos entre las generaciones.

Por otro lado, tanto la UNISUR, como la Escuelita Zapatista rescatan visiones y cosmovisiones de sus antepasados, además resignifican el conocimiento en aras de preservar su filosofía.

Los actores de este proceso, son las y los sujetos, que intervienen en sus comunidades, en sus pueblos, en sus ranchos y en su geografía, en este caso en las comunidades y pueblos, tanto en la Costa Chica del estado de Guerrero como en el estado de Chiapas.

Las Ciencias Sociales “cercan la producción y distribución del conocimiento, y las <regiones ontológicas>: y econóoccidentales de lo social, lo político y económico”. (Suárez, 2011: 186)

Jean-Claude Passeron refiere por Ciencias Sociales, como las *disciplinas autonomizantes* porque aíslan niveles de fenómenos de los sistemas y subsistemas del funcionamiento social. Las Ciencias Sociales se han visto afectadas por movimientos que cambian las estructuras del conocimiento, es decir, por un lado, dividen a la Ciencia y por otro a las Humanidades. Reflejo que señala un síntoma cotidiano en las investigaciones de procesos socioculturales, ya que se pretende aislar niveles de fenómenos, lo cual resulta definitivamente un error; ante ello, la presente investigación considera y toma en cuenta aspectos fundamentales: el contexto, el tiempo, las construcciones locales, nacionales, internacionales, mundiales, y *los sujetos* que en ellas intervienen.

Se busca, o por lo menos se pretende, desmontar la uniformidad y la homogeneidad de las estrategias, se considera la interpretación, significación y recolección de los procesos y sus actores (sujetos),

(...) el reconocimiento de otras formas de conocimiento, particularmente los conocimientos locales producidos desde la diferencia colonial, y los entrecruces y flujos dialógicos [...] Además, propone romper con las tendencias modernistas de las ciencias sociales que dividen y distancian el sujeto y el objeto de conocimiento para, así, replantear la relación dialógica entre sujeto y estructura. (Suárez, 2011: 186, de Castro-Gómez, Schiwy, y Walsh, 2002: 13-14)

Conforme a lo anterior, es necesario criticar las aproximaciones antropológicas, de aquellos que usan informantes, es decir, se plantea que el *sujeto* y el *objeto*, forman parte de un mismo mecanismo, en el cual, la correlación entre ellos es lo que lleva a la consecución de las múltiples realidades.

(...) En cuanto estas aproximaciones con frecuencia obvian el contexto dentro del cual se mueven y sólo hablan de la importancia de *contextualizar* el objeto estudiado [...] como práctica que pertenece ante todo a las élites transnacionales. El contexto es colonial, es un *apartheid* global, y es violento –es un contexto de crisis. (Suárez, 2011: 188)

Lo más importante es identificar “la violencia epistémica, ya que el reconocimiento de ésta es un paso fundamental para la fundamentación” (Suárez, 2011: 188) desde *otros* conocimientos. Es así que,

(...) el papel de las ciencias sociales y humanas en tiempos de crisis debe estar ligado a una *proximidad* metodológica y al reconocimiento de que los criterios de validación científicos están en el grado en que las ciencias sirven o no los fines de la liberación – fines que se fijan en movimiento dialéctico, inseparable de la realidad con los sujetos con quienes trabajamos. (Suárez, 2011: 188)

Por ello, es necesario mencionar que la Antropología, su contexto, cómo se construye y *la élite mundial* establecen

(...) que la antropología tradicionalmente ha sido la única disciplina en la cual la interacción relativamente prolongada con otro no occidental ha sido parte fundamental (ver Ben-Ari, 1999: 391). Por eso, el trabajo de campo se considera parte constitutiva de la misma. En la antropología contemporánea, el trabajo de campo ya no es una práctica necesariamente situada en un lugar geográfico distante. Hoy es común ver <<antropología en casa>> - en la misma sociedad de la que proviene el o la antropóloga. Este hecho ha significado algunos cambios importantes dentro de la misma teoría

antropológica y obviamente también en el mismo ámbito de la antropología, vista esta como una disciplina <<transnacional>>, <<internacional>> o <<mundial>> (ver Ribeiro y Escobar, 2006). [...] interesante en este contexto es que los debates en la antropología dominante continúan girando en torno a la cercanía o distancia de él o la antropóloga con respecto a los sujetos de estudio. Con esto, giran también en torno a preocupaciones sobre la integridad teórica y disciplinaria de la persona experta. Esto significa que los procesos de validación de la disciplina antropológica ocurren primordialmente dentro del mismo ámbito disciplinario. (Suárez, 2011: 189)

Precisamente por este pensar, “el problema de cientificidad no es solamente un problema teórico, es también un problema metodológico. Esto significa que la metodología, más que una lista sobre técnicas de recolección de datos, precisa de una discusión teórica, contextualizada y práctica”. (Suárez, 2011: 189) Es por ello que durante esta tesis se retoma, cita y enfatiza la manera por la cual los proyectos esbozan su propia construcción, desde su práctica, desde su sentir, pasando por su pensar, su palabra y llegando hasta la acción.

Enfocándonos en el *sentir*, y partiendo del presupuesto de que es en primer término el detonante de todo movimiento humano. “En términos semánticos, implica *sentir e ir*, es un *darse y dar* cuenta que impulsa a hacer opciones, a elegir hacia dónde se va en términos de proyecto, de decisiones en la ética del vivir. Ética aquí entendida como la capacidad de elegir en conciencia y autonomía”. (Quintar, 2018: 6)

Se sugiere, que a partir de las vivencias se puede llegar a una aproximación respecto de la experiencia vivida (Suárez, 2011). Suárez, que a su vez retoma de Jackson, señala que es trascendental en la medida que posibilita mirar tonalidad de la realidad ya que permite valorar a aquellos a quienes se considera víctimas, ya que usan narrativas sobre su estatus de víctimas con fines existenciales o políticos, por el hecho de estar actuando frente a su situación (Suárez, 2011).

(...) No obstante, el valor y los aportes de esta clase de perspectivas ocurren predominantemente *dentro* del mismo ámbito académico. Para ver esto con claridad, es necesario revisar esta aproximación también desde *otro* lado, el lado que se establece mediante el proceso de *identificación* que está implícito en presentaciones como la de Hastrup sobre un conocimiento específicamente antropológico. (Suárez, 2011: 191)

Exploremos un poco la idea, que Suárez reemprende de Castro-Gómez, aludiendo a las aproximaciones analíticas y cómo estas influyen en la antropología y/o la institucionalidad académica, debido a que inflexiona en lógicas amplias de poder que efectivamente repercuten tanto en la práctica como en la teoría, justificando el punto de partida de que la universidad, y con la antropología, se encuentran insertas en la estructura triangular de la colonialidad, es decir, **la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber.** (Suárez: 2011)

Consideremos ahora que, desde la perspectiva de la colonialidad son ciertas las configuraciones con las que la antropología en obediencia al *apartheid* global desempeña su rol, y ahí la universidad juega un papel central, porque es el espacio por el cual las élites transnacionales deben transitar; de manera semejante ocurre tanto en universidades del norte como en universidades del sur, sin embargo, existen diferencias porque hay variaciones en el acceso a los bienes y recursos, dígase de carácter tecnológico, financiero, de información, y las posiciones que estas ocupan en la toma de decisiones. (Suárez, 2011)

Dicho lo anterior,

(...) las principales organizaciones en las que se desempeñan los miembros de las élites transnacionales son institucionalidades igualmente transnacionales en carácter y alcance operacional tales como las Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Comunidad Europea, las instituciones de desarrollo internacional o nacional, los canales masivos de comunicación, las corporaciones multinacionales, y la universidad. (Suárez, 2011: 195)

Mientras tanto, al igual que con la universidad en general, en el caso de la antropología, el *control de fronteras* se dicta a través de la determinación de requisitos específicos que condicionan la totalidad del proyecto que las élites transnacionales requieren. Esto se da mediante un *patrullaje* que opera a través de los criterios dentro de la lógica logo y eurocéntrica, con el fin de determinar lo que se entiende por conocimiento científico con utilidad (incluyendo los llamados conocimientos indígenas), y aquel que no accede, porque se determina a raíz de ser incluido o no, en el sistema de ranking de las universidades, o de las revistas que privilegian las tradiciones del conocimiento occidental a la par de la hegemonía del inglés. (Suárez, 2011) “La *vigilancia* sucede, por ejemplo, a través

de requisitos al personal docente e investigador de publicar en revistas específicas, la mayoría de las cuales son gestionadas por patrulleros de frontera”. (Suárez, 2011: 195)

Otro rasgo expone la incorporación de aquellos que son vistos como *extraños* por no compartir necesariamente los fundamentos, aunque guardan fidelidad al proyecto colonial, de ahí que les tengan condescendencia porque no representan amenaza para el *statu quo*. Tampoco resulta imprevisto que esa operatividad de patrullaje se materialice en las universidades de los países del sur, por un periodo de tiempo mayor que en las del norte, en gran medida por factores de control financiero externo, de acuerdo a los regímenes títeres, hablando en cuanto a los gobiernos nacionales; en el caso de las universidades en el sur, los títeres resultan ser el personal universitario que si bien se encuentran físicamente en el sur practican la fuga *espiritual de cerebros*, siempre que son intelectuales dependientes y nada críticos del ejercicio excluyente del conocimiento que han adoptado desde el norte, es decir, son mentalmente colonizados. (Suárez, 2011) “La financiación del norte – a menudo en forma de ayuda para el desarrollo – se ha destinado a la gestión de la investigación para que se ajuste a los intereses de las élites transnacionales”. (Suárez, 2011: 196)

Prosigamos el análisis, en el entorno de las *ciencias de la liberación*, considerando si alcanza o no para los fines de la liberación, pues requieren metodologías de la cercanía o proximidad.

Es necesario enunciar que, la matriz por la cual actúa el racismo en el <<Sistema-Mundo Capitalista/Patriarcal Occidental céntrico/Cristiano Moderno/Colonial>> está basada en la construcción de dos zonas del ser, y se esquematiza de la siguiente manera:

ZONA DEL SER	ZONA DEL NO SER
>> HUMANO <<	>> DESHUMANO <<
<input type="checkbox"/> RACIALIZADOS	<input type="checkbox"/> RACIALIZADOS
<input type="checkbox"/> PRIVILEGIADOS	<input type="checkbox"/> OPRIMIDOS
<input type="checkbox"/> CLASE	<input type="checkbox"/> CLASE

<input type="checkbox"/> SEXUALIDAD	<input type="checkbox"/> SEXUALIDAD
<input type="checkbox"/> GÉNERO	<input type="checkbox"/> GÉNERO

**SISTEMA-MUNDO CAPITALISTA/PATRIARCAL
OCCIDENTALOCÉNTRICO/CRISTIANO MODERNO/COLONIAL**

CONFLICTOS	CONFLICTOS
NO VIOLENCIA	VIOLENCIA

Fuente: creación propia con base en la revisión de distintos textos, de autores como Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo y Edgardo Lander.

Este planteamiento posiciona y estratifica al ser humano, es decir, parte de la idea de una diferenciación entre seres humanos; localización geográfica, tono de piel, sexualidad y clase, son los parametros por los cuales se determina el nivel de ser humano que se ocupa; el racismo se implanta y se reproduce desde distintas vertientes, en las cuales, los sujetos nativos, indígenas, naturales, no tienen cabida dentro de un Sistema Capitalista, que no mira más que su propio destino, la reproductividad del sujeto a través del libre mercado.

Acercamientos significativos desde lo cualitativo

Se hace uso de un enfoque cualitativo, como un método de investigación interpretativo de carácter estructural. Ya que con base en ella podremos tener un acercamiento significativo.

(...) La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos --- estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales--- que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., 1994: 2-3)

Así mismo la investigación cualitativa es de manera inherente un multimétodo focalizado sobre un objeto (Brewer & Hunter, 1989). De cualquier modo, el uso de múltiples métodos o triangulación, refleja el intento de lograr una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión. La realidad nunca puede

ser capturada. La triangulación no es una herramienta o estrategia de validación sino una alternativa a la validación (Denzin, 1989^a, 1989b:244; Fielding, 1986:33; Flick, 1992:194). “La combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular debe ser entendida como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación”. (Denzin; Lincoln, 1994: 3)

Denzin y Lincoln abordan un tipo de investigador, al cual denominan *bricoleur*, le atribuyen características que determinan el quehacer de la investigación cualitativa, y dicen:

(...) *bricoleur* entiende que la investigación es un proceso interactivo condicionado por su historia personal, biografía, género y clase social, raza y etnia y por los de la gente que investiga. [...] El producto de la labor del *bricoleur* es un bricolaje, una creación compleja, densa, reflexiva, a la manera de un collage, que representa las imágenes del investigador, sus pensamientos, sus interpretaciones del mundo o del fenómeno analizado. Al igual que en el caso de un teórico como Simmel, este bricolaje unirá las partes al todo, extrayendo las relaciones significativas que operan en la situación o mundo social estudiado. (Weinstein & Weinstein, 1991:164)

La metodología cualitativa es una forma de investigación que permite elaborar una especie de retrato de las múltiples realidades

(...) como un conjunto de prácticas interpretativas, no privilegia una única metodología frente a otras. Como se trata de un espacio de discusión o de discurso se hace difícil definirla claramente. No posee una teoría o paradigma, lo que la distingue por sí misma. [...] Tampoco tiene un conjunto de métodos enteramente propios. Los investigadores cualitativos usan semiótica, narrativa, contenidos, discursos, archivos y análisis de fonemas, incluso estadísticas. También sacan y utilizan aproximaciones, métodos y técnicas de etnometodología, fenomenología, hermenéutica, feminismo, rizomática, deconstrucción, etnografía, entrevistas, psicoanálisis, estudio de culturas, encuestas y observación participante, entre otros (véase Nelson et al., 1992: 2). Todas estas prácticas de investigación “pueden proveer importantes intuiciones y conocimientos” (Nelson et al., 1992, p. 2). Ningún método o práctica específicos pueden privilegiarse por encima de otros, así como tampoco “se puede eliminar o dejar de lado. (p. 2). (Denzin, Lincoln, 1992: 4-5)

Cuando se realizan investigaciones que implican romper estructuras en ciertos ámbitos, tales como el tipo de investigación, la forma de llevarlo a cabo, y aquellas que tienen que ver hasta con el tema de la misma, poco se mencionan los problemas que en ella se presentan, y esto se debe en gran medida a que se

suele escribir lo que de cierta manera beneficia a la misma investigación, tomando en cuenta que, de ello pudiera depender la aceptación que tenga.

(...) Son muchos los desafíos de la investigación cualitativa. A los investigadores cualitativos se los suele llamar periodistas o científicos blandos. Su trabajo es tenido como no científico o meramente exploratorio, o enteramente personal y por completo tendencioso. Se lo llama creticismo y no teoría, o se lo interpreta políticamente, como una versión disfrazada de marxismo o humanismo. (Denzin, Lincoln, 1992: 6)

Estas resistencias reflejan una ardua toma de conciencia de que las tradiciones de la investigación cualitativa convocan a los investigadores a la crítica del proyecto positivista. Pero la resistencia positivista a la investigación cualitativa va más allá del

(...) deseo siempre presente de mantener la distinción entre ciencia dura y saber blando” (Carey, 1989: 104). Las ciencias positivas (física, química, economía y psicología, por ejemplo) a menudo son vistas como los logros coronados de la civilización occidental y en sus prácticas se asume que “la verdad” puede trascender la opinión y las inclinaciones personales (Carey, 1989: 99) con el fin de defender su posición. Raramente se esfuerzan en hacer explícito o criticar las “implicaciones morales y políticas de su trabajo eventual” (Carey, 1989: 104). La oposición de los postpositivistas y postestructuralistas a la ciencia positiva está vista, por tanto, como un ataque de la ciencia positiva a la investigación cualitativa representa un intento de legislar acerca de una versión de la verdad por encima de otra. (Denzin, Lincoln, 1992: 6)

De la investigación de segundo orden

La metodología de segundo orden se estructura “por dos líneas-eje: por una parte, se propone una investigación de segundo orden; por otra parte, se propone la integración del sujeto en el proceso de investigación como sujeto-en-proceso”. (Ibáñez, 1991: 11) Es decir, se involucra al sujeto en el proceso, se recupera la particularidad de construcción del sujeto, porque se toma en cuenta “la investigación de la investigación del objeto [...] pasamos de la investigación de los sistemas observados, a la investigación de los sistemas observadores”. (Ibáñez, 1991: 11)

Lo que se intenta al abordar la investigación de *segundo orden*, es indispensable analizar las distintas prácticas derivadas del pensamiento y la acción, por parte de las comunidades y de los sujetos que construyen dichas comunidades, aplicar una investigación que contraponga la investigación clásica

es la propuesta, porque “la investigación no clásica se aplica en dispositivos de **promoción**: para promover el cambio social en una dirección no deseada. Lo que implica una redistribución del poder y el deber. Por eso utilizan juegos de lenguaje **conversación**; en una conversación del poder (preguntar) y el deber (responder) se intercambian”. (Ibáñez, 1991: 11) De ahí que, el no estar sujeto a una dinámica pregunta-respuesta, reproduciendo una relación de poder clásica y hegemonía-occidental, en donde los que preguntan mandan y tienen el derecho a preguntar, y los demandados deben responder.

En la investigación de segundo orden, *los investigados* mediante grupos de discusión (hay una liberación táctica) y socio análisis (hay una liberación estratégica), gozan de más *libertad de expresión* que los investigados mediante encuesta.

Pareciera que la investigación de segundo orden y la observación, se encuentran ligadas y no, por el hecho de que la observación no necesariamente propone involucrar al *sujeto* o a los sistemas, sin embargo, en la técnica de la observación se puede dilucidar un paquete bastante amplio, se distinguen en él, las observaciones con ventajas y limitaciones, esto en gran medida, a que depende de la mirada del observador en campo y el enfoque que éste le dé, en éste paquete están los tipos de observación, donde surgen la observación participante y la observación no participante; a su vez podemos descubrir las etapas de observación, de las cuales se desprenden la reproducción y la producción o registro; el análisis de la observación y por último la observación participante y el enfoque etnográfico. Son fragmentos en los cuales el observador trata de ser lo más *objetivo-subjetivo* posible, aunque en general es difícil conseguirlo, esto en gran medida, porque irremediablemente se incide en la observación.

Tal perspectiva implica entonces, (contrario a la tradición de la investigación social) el colocar en el centro de la mirada lo humano (al *sujeto*), es decir, la acción humana como constructora de realidad. Ya que la experiencia a raíz de la práctica, forma parte esencial del aprendizaje, por lo tanto constituyen en la formación de los sujetos a nivel local, regional, geográfico, nacional, internacional y mundial.

Además, el diseño metodológico etnográfico, es una técnica de la investigación cualitativa, ya que utiliza la interpretación de datos provenientes de producciones de los participantes (que, en este caso, son los sujetos que construyen en las comunidades, desde las comunidades, para las comunidades). “La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas—la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos—que examina un problema humano o social”. (Creswell, 1998: 15)

La presente pesquisa está centrada en el significado humano, en el del sujeto y en cómo se relacionan socialmente, por lo tanto, la información y producciones de los participantes son el foco de este estudio; es de interés fundamental, el explorar, conocer y documentar la experiencia, las vivencias y los procesos de construcción educativa intercultural. Lo cual en este caso ha sido complicado, pero satisfactorio, tener la posibilidad de investigar procesos práctico comunitarios, como lo son la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur y parte de la práctica Zapatista, dota la posibilidad de mirar otras realidades, de las cuales, sabemos poco, ya que una cosa es tener un acercamiento, y otra muy diferente nacer, vivir y desarrollarse en el lugar.

Para Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan donde se lleva a cabo el estudio con la recolección de una variedad de materiales empíricos que permiten describir momentos cotidianos y significados en la vida de los individuos. Como se considera una visión humanística de la problemática planteada y las preguntas de investigación, se toma como centro de la interpretación a los participantes (sujetos) con respecto al cómo éstos construyen su mundo y, en este caso en particular, cómo significan la autonomía, las experiencias, y las prácticas, los sujetos en el contexto sur, en gran parte del estado de Chiapas principalmente, y en la Costa Chica del estado de Guerrero en la República Mexicana.

La investigación cualitativa, según Vasilachis (2006), es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales. Sus diversos géneros son

naturalistas e interpretativos y recurre a varios métodos de investigación. De esta forma el proceso de investigación cualitativa supone:

- a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio,
- b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y
- c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las/los sujetos y su comportamiento observable como datos primarios.

Después de esta revisión sobre la categoría de sujeto y sus implicaciones metodológicas cabe señalar, que ha sido un reto no sólo discutir e indagar, la teoría pertinente y las herramientas, sino también recuperar desde estudios críticos la realidad de los sujetos que construyen una nueva forma de resistir, enfocado en la práctica cotidiana de los quehaceres diarios.

Es así que, en el siguiente capítulo, se abordara en mayor medida, la implicación sobre la relación entre los sujetos sociales y la decolonialidad, con lo cual, continuaremos con el diálogo discusión de lo que respecta a la posibilidad de agregar y aportar al debate cotidiano de lo que respecta a la construcción de sociedades diversas, significativas, de resisitencia y construcción.

CAPÍTULO II

De los sujetos sociales y la decolonialidad

En este capítulo se realiza una revisión sobre la Historia de la Educación en México, el Sistema Educativo Nacional, la Importancia de la Escuela desde la Post-Revolución, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta el sexenio del Presidente Enrique Peña Nieto, lo cual resulta necesario para tener los antecedentes del por qué de la resistencia y la construcción, la participación de los pueblos y comunidades, así como de los sujetos que de ahí emergen y su incidencia en las prácticas.

Lo que acontece en la actualidad no podría entenderse sin remontarnos a

(...) La historia reciente de México, la de los últimos 500 años, es la historia del enfrentamiento permanente entre quienes pretenden encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana. El primer proyecto llegó con los invasores europeos, pero no se abandonó con la independencia: los nuevos grupos que tomaron el poder, primero los criollos y después los mestizos, nunca renunciaron al proyecto occidental. [...] La adopción de ese modelo ha dado lugar a que se cree, dentro del conjunto de la sociedad mexicana, un país minoritario que se organiza según normas, aspiraciones y propósitos de la civilización occidental. (Bonfil Batalla, 2023: 10)

De donde se infiere, tal y como lo menciona Bonfil, prevalece la *batalla* entre dos proyectos de nación, por un lado el **México imaginario** y por el otro el **México profundo**, para ello, Bonfil Batalla establece, discute y propone, además de indagar, por lo cual explica que

(...) El proyecto occidental del México imaginario ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana; no ha habido lugar para una convergencia de civilizaciones que anunciara su paulatina fusión para dar paso a un nuevo proyecto, diferente de los dos originales, pero nutrido de ellos. Por lo contrario, los grupos que encarnan los proyectos civilizatorios mesoamericano y occidental se han enfrentado permanentemente [...] La coincidencia de poder y civilización occidental, en un polo, y sujeción y civilización mesoamericana en el otro, no es una coincidencia fortuita, sino el resultado necesario de una historia colonial que hasta ahora ha sido cancelada en el interior de la sociedad mexicana. Una característica sustantiva de toda sociedad colonial es que el grupo invasor, que pertenece a una cultura distinta de la de los pueblos sobre los que ejerce su dominio,

afirma ideológicamente su superioridad inmanente en todos los órdenes de la vida y, en consecuencia, niega y excluye a la cultura del colonizado. (Bonfil Batalla, 2023: 11)

Entonces, tenemos que los conceptos de México Imaginario y México Profundo son aplicables a lo que ha venido ocurriendo tanto en el caso de la Escuelita Zapatista, como en el caso de la UNISUR.

La educación, tanto en la UNISUR, como en la Escuelita Zapatista, plantean objetivos dirigidos por sus valores y sus prácticas culturales, esto lo revisaremos a lo largo del presente escrito, y con mayor profundidad en el capítulo de cierre, ya que en él se abordarán los aspectos fundamentales de los proyectos/modelos educativos.

Una mirada a la historia de la educación en México

Sistema Educativo Nacional Mexicano

La lucha ideológica, influenciada primero por el Liberalismo giró en torno a la reivindicación de la libertad individual, oponiéndose al Orden Colonial y haciendo una crítica, cuestionando el ejercicio del poder, sin embargo, sólo buscaba cambiarlo de un orden colonial al modelo de Estado-Nación; esto trajo consigo el inicio de la crítica a la pedagogía implementada en la Colonia, además del surgimiento de pensadores con relación a la Independencia y a nuevos ideales al respecto.

José María Luís Mora fue uno de los principales impulsores de la estructuración de la vida independiente de México, especialmente en la educación, impulsó la construcción del Sistema Educativo del Estado Independiente y fue defensor del laicismo en la Educación Pública. Por lo tanto se presenta que,

(...) El sistema educativo nacional actual, debe buena parte de lo que es, a la reforma educativa de 1833, la cual, por su amplio carácter supo establecer cambios, que hoy en día continúan perfilando a la educación estatal, sirva como ejemplo de ello, el señalar que la vigente Secretaría de Educación Pública, tuvo su antecedente más remoto en la Dirección General de Instrucción Pública, creada por aquella reforma. (Aldama, S/A: 115)

Mora, al ser crítico del orden Colonial, en el que la Iglesia Católica había dominado la educación del espíritu del pueblo durante más de dos siglos, no dejó pasar los señalamientos a la educación escolástica, así como a los principios éticos y normativos que se implantan en la conciencia del pueblo (Mora, 1949: 53).

Mora identificó el modelo educativo, sin embargo no era nuevo para la región, cabe señalar que en la época Colonial “se instauraron las desigualdades e inequidades educativas como reflejo del proceso de colonización europea” (Gómez, 2010: 119), es entonces que la educación se volvió un instrumento por el cual se planteaba el construir personas con ciertas características, para ello se dieron a la tarea de introducir el Modelo de Educación Escolástica, el cual “se desarrolló bajo el precepto de *aculturación* [...] se sustituyó todo lo que existía antes por considerarlo de un nivel bajo”. (Mora, 1949: 119)

En aquel momento “el modelo educativo fue extraído de la *escolástica medieval*, representado de manera suprema en la clase catedralicia, donde un religioso de diferente nivel dirigía la clase y los estudiantes, hombres, seguían y repetían al pie de la letra las lecciones desarrolladas”. (Mora, 1949: 120) En la implementación y desarrollo del sistema educativo se excluye totalmente a los indígenas y a los negros,⁵ porque no se consideraban gente que tuviera derechos, así que para qué compartirles educación, si lo importante es que fueran evangelizados para ser mejores trabajadores a disposición de los conquistadores. Prevalecía y actualmente prevalece la idea, de que no se obtenía ningún tipo de beneficio tras su instrucción, ya que para las tareas físicas que desempeñaban no había que tener mayores conocimientos, sino simple fuerza física.

Es entonces que, “con tres siglos de colonización se dieron muestras de cambio, los cuales obedecían, principalmente, a la asunción de una conciencia de clase social, con fuertes intereses políticos y económicos por parte de

⁵ Es cierto que a los indígenas en la época colonial no se les consideraba seres humanos y ni que decir de los negros, que no aparecen en las discusiones sobre su existencia, es importante señalar que este debate, aunque es de suma importancia, no lo tocaré a profundidad. Sin embargo, se recupera de forma breve la ideología que determinó los discursos individualistas, racistas, y excluyentes que han sido la razón central del Capitalismo y que es un reflejo de la educación en su mayoría y en todos los niveles que la componen.

aquéllos a los que el sistema colonial no daba ninguna concesión: *los criollos*” (Mora, 1949: 122). Sin embargo

(...) cuando se trataba de mestizos, indígenas o negros el cambio era nulo, y frente a los grupos anteriores, los que gozaban de mayores privilegios y avances eran los *peninsulares*, quienes eran los españoles nacidos en la península ibérica, quienes ocupaban puestos de conducción, cediendo tareas de tercer y cuarto orden a los criollos, incluso en la iglesia católica y en la educación. (Mora, 1949: 123)

En ese proceso “si bien era cierto que los criollos podían y tenían el derecho de acceder hasta la universidad, no se les permitía ocupar puestos de conducción en la Colonia, incluso en las regiones donde vivían. Esta educación estratificada por razas generó un conflicto permanente, que desembocó en los movimientos de independencia”. (Mora, 1959: 123)

Ya con los movimientos de independencia a lo largo de toda América, en el caso de México surgieron dos corrientes de pensamiento, *los Liberales y los Conservadores*, los cuales debatían por un cambio,

(...) en el discurso se promulgaron cambios estructurales en todos los sentidos del régimen pero, en la práctica, el gran cambio fue la llegada de los criollos al poder económico, social y político [...] en otras palabras, sólo hubo una sustitución de los administradores coloniales; incluso se puede decir que los procesos de independencia que ocurrieron fueron una *modernización colonial*, dejando a los demás sectores sin acceso a los beneficios que se pregonaban antes de las independencias [...] no ocurrieron manifestaciones en el sentido de llevar la educación para las amplias mayorías indígenas, mestizas y rurales; por el contrario, prevaleció un enfoque que insistía en una escolaridad diferenciada según el origen social y espacial (urbano o rural). (Mora, 1949: 124-128)

Con la formación y planteamiento de la consolidación de los Estados Nación en América Latina, al más puro estilo europeo, tal y como lo menciona Gómez (2010)

(...) la invasión cultural, el proyecto político de las élites nacionales opresoras tomó la opción de construir Estados-naciones a semejanza de los europeos [...] las segundas migraciones europeas repercuten en el blanqueo de la sangre criolla, principalmente, y en el intento de europeización de las naciones latinoamericanas. (Aruj, 2008, S/N)

Respecto de la Universidad “seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico” (Aruj, 2008: S/N), donde sólo los hombres de una

clase social privilegiada y unas muy pocas mujeres, de esta misma clase, podían acceder a este nivel. “La universidad mantuvo el modelo de la Colonia, y recién en 1918, después de la reforma de Córdoba, Argentina, se abandonó la escolástica y se pensó en la ciencia y en la filosofía modernas”. (Merani, 1983: 55). Estas filosofías modernas son de corte eurocéntrico.

Como sabemos, se había conseguido la autonomía política, la identidad cultural oficial e institucional, sin embargo, estaba muy marcada por la intención de asemejarse a las culturas europeas, pues el Sistema Educativo transmitía esta idea de superioridad cultural. El colonialismo cultural es posiblemente el hecho poscolonial más difícil de erradicar hasta el momento. “La aceptación del mito escolar por los distintos niveles de la sociedad justifica ante todos los privilegios de muy pocos”. (Ilich, 1974: 27)

Ya con el proceso de Independencia, a la educación se le coloca en el centro de la formación como Estado-independiente, aunque esto implica entender que “educar era preparar al hombre para la comunión salvadora con Dios, y la escuela catequística continuó siendo en toda Latinoamérica, y hasta ya bien entrado nuestro siglo, en algunas regiones de la misma, el único acto educativo apropiado para el pueblo”. (De Merani; 1983:55)

Otro rasgo de la educación en la Nueva Colonia nace del proceso en el que

(...) el nacionalismo económico y la modernización de los Estados latinoamericanos implicaron, para la educación regional, el surgimiento y la expansión de la *educación básica* como el elemento unificador de la nación y motor económico de las sociedades. Esta educación contenía al mismo tiempo, la idea de gratuita, obligatoria y laica: El sueño modernista se traduce en el ideal emancipatorio de la razón. (Ogiba, 1995: 258).

Así, una de las principales acciones era llevar los conocimientos básicos a toda la población, con lo cual las personas podían acceder a mejorar sus condiciones de vida, y por ende ayudar al progreso de la nación completa. “Aunque la cobertura de la educación primaria se amplió, la mayoría de la población estaba fuera del sistema educativo estatal”. (Alvear, 2001: 20) Con lo cual “la educación se muestra como un medio de discriminación más en la población”. (Gómez, 2010: 130)

Como si fuera poco, la educación ha sido intervenida, ya sea por estrategia o haciendo uso de ella para servir a distintos intereses. “En lo referente a la gratuidad, sólo fue una ilusión en la educación latinoamericana. La educación nunca ha sido gratuita; por el contrario, quien puede acceder a ella es el que tiene las posibilidades de costearse esa inversión en capital cognitivo”. (Gómez, 2010: 130)

A causa de ello, Mora reconoció que se tenía que ejercer el poder desde el pueblo, situación que lo llevó a establecer que el pueblo tenía que ser educado bajo principios éticos y políticos que permitieran el desarrollo del Estado Independiente, por tanto, tenía como principal objetivo generar condiciones para que las comunidades conocieran las leyes que los regían. En 1823 Mora advertía:

(...) Para entender la Constitución y las leyes es indispensable saber leer; para pesar las razones alegadas en la tribuna nacional [...] se requiere tener algunos conocimientos generales, a lo menos haber adquirido algunas reglas en el arte de pensar, para sujetar el juicio [...] De ahí que la educación tenga que ser pública para toda la ciudadanía en un proyecto liberal que tuviera: el establecimiento y difusión de derechos individuales y ciudadanos considerados naturales. (Guardado, 1994: 356)

Reconocido el derecho a la educación pública, por vía de establecimientos escolares, el fin era formar el espíritu cívico en la ciudadanía. La formación y educación de la virtud ciudadana, la educación moral, cívica, una conciencia Pública Nacional, que no tendiera a la corrupción del Estado, sino a su estabilidad.

(...) El pensamiento de José María Luis Mora, sigue teniendo vigencia, sobre todo en el ámbito educativo, en tanto que las propuestas que en su momento planteó para reformar a la educación, continúan al día de hoy, teniendo validez, al grado tal, que muchas de ellas terminaron siendo elevadas a rango de ley suprema, al ser incluidas en la Carta Magna, tal y como ocurrió con el laicismo, que se encuentra consagrado en el artículo tercero Constitucional. (Aldama, S/A: 115).

De igual manera Gabino Barreda, influenciado por Augusto Comte, fue uno de los primeros pensadores que trasladó la filosofía positivista a Latinoamérica. En las manos de Barreda recayó el proyecto y establecimiento de la educación pública retomando los avances que ya había hecho Mora en su momento, en los inicios de la formación del Estado Independiente, de tal forma

que, al igual que el clérigo, critica la escolástica y la influencia de la Iglesia católica en la educación. Por tanto, el positivismo le sirvió a Barreda para fundamentar otro modelo de ciencia (moderna) y sus verdades, las cuales ya no estaban dominadas por las ideas de la iglesia.

(...) La obra escrita de Barreda, inspirada toda ella en el pensamiento de Augusto Comte, se caracteriza por el esfuerzo explícito por adaptar a la circunstancia mexicana, de la mano de la educación científica, un razonamiento y una actitud positivos, racionales, mentalmente emancipados, de los cuales habrán de derivarse aplicaciones prácticas que aquella corriente considera absolutamente necesarias para llevar a las sociedades humanas --en este caso la mexicana-- por el camino del progreso material y moral. (Ortega, 2010: 117-118)

Ahora bien, la institución en la cual se debe formar la conciencia moral es la escuela, pues ella, la escuela, es *fundamento de moral*. Ésta, en el campo pedagógico tiene como postulado, la formación de los hombres de conciencia que le hacen falta a la Patria y a la humanidad o familia de naciones. En este nivel José Vasconcelos (1882-1959), quien en su obra teórica y práctica resurgió lo que parecía que con la pedagogía positivista había sido *superado* o en cierta forma *sepultado*: una pedagogía que retoma la educación y reconocimiento del espíritu humano. De igual manera, Vasconcelos dio inicio al proceso de aculturación del indígena, por ello dicho planteamiento no necesariamente buscaba rescatar el espíritu humano del indígena, por el contrario, promovía la afirmación en tanto del espíritu humano Occidental, lo que irremediamente traería consigo la desaparición del indígena. Con ello, una vez más se demuestra que a través de la educación, directamente se realizaban prácticas excluyentes, lo que en las ideas y el papel se plasmaba, en la práctica no ocurría, o más bien, ocurría lo contrario.

(...) Se dio gran peso a que el Estado tendría que hacerse cargo y formar la "Educación moral" de los ciudadanos, de tal forma la educación era clave para formar una sociedad y hombres de bien. Las ideas básicas que orientan a la educación y su relación con el Estado, se sustentan en la creencia de que la educación es el origen de todo bien individual y social; es el medio que permite conocer los derechos naturales de todo hombre consignados en las leyes, por lo tanto, permite ejercerlos; es el vehículo que acerca a la cultura, es decir, a la ciencia, la técnica y las artes que educan para una vida útil. (Guardado, 1994: 361)

Vasconcelos planteaba la cultura católica-cristiana y la castellanización de la lengua como base de la culturización de los indígenas.

Otro aspecto en la obra de Vasconcelos fue la concepción que tenía sobre el significado del arte de educar, educar un pueblo que casi en su totalidad era analfabeto de la lengua castellana. Pero sobre todo, la tarea era resolver este problema de educar a un pueblo supuestamente liberado en la lucha de Independencia en 1810, sin embargo, sus condiciones materiales y culturales se encontraban en la misma circunstancia y decremento diario.

Vasconcelos se inspiró en el modelo de la Empresa Educativa, que siglos atrás habían empleado los primeros franciscanos llegados a México, los cuales implementaron: la evangelización masiva mediante el contacto directo con el pueblo, a través de una pedagogía popular, en definitiva, que no tomaba en cuenta a los pueblos originarios a lo largo de la República Mexicana.

La postrevolución y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

La historia de la educación en México ha transitado por distintas etapas, una de ellas es tras la Revolución Mexicana, iniciada en 1910, una vez su culminación y tras reformarse la Constitución del 5 de febrero de 1857, la nueva Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, en ella se puntualiza en el artículo 3° constitucional, el carácter de la educación en México, la cual tiene la encomienda de garantizar gratuidad, inclusividad y laicismo. La nueva proclamación trajo consigo

(...) que la educación primaria sería gratuita y obligatoria. El presidente Carranza (1916-1920) interpretó que la educación elemental quedaría a cargo de los municipios; en tanto que la educación secundaria y normal sería responsabilidad de los Estados, sólo la Universidad Nacional y algunos Centros de investigación quedaban bajo la coordinación del Departamento Universitario, la única rama del Gobierno Federal para educación de 1917 a 1921. (Ornelas, 2010: 56)

Con la enunciación de que el Sistema Educativo debía reformarse tras la conquista de la revolución, “las ideas defendidas por Carranza acerca de la autonomía municipal, en la Constitución de 1917 se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, pues contraria a la aspiración de democratizar la administración educativa, sólo abarcaba al Distrito Federal y los territorios federales”. (Gobierno de México, 2015)

Con la creación de una nueva Secretaría se buscaba abarcar, modelar y regular la educación básica del país, lo cual “fue un paso hacía la centralización

[...] En aquellos años la unificación de la educación se justificaba con el argumento de que era importante que el gobierno central y sus cuadros dirigentes garantizaran la pureza socialista de los contenidos y las prácticas educativas”. (Ornelas, 2010: 57)

El objetivo era democratizar el derecho a la educación a nivel Nacional, y garantizar que se cumpliera lo que en el papel se estableció.

Para aquellos años, el Licenciado José Vasconcelos Calderón asume la rectoría de la Universidad Nacional, el Licenciado era uno de los principales impulsores de dotar a la educación de un estatus de carácter federal. Durante su discurso de toma de posesión como rector de la Universidad, Vasconcelos afirmó:

(...) Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he ahí nuestro propósito [...] Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [...] Con esas ideas y a través de la publicación del decreto en el Diario Oficial de la Federación, se creó la Secretaría de Educación Pública el 3 de octubre de 1921. El 12 de octubre del mismo año, el Lic. José Vasconcelos Calderón asumió la titularidad de la naciente Secretaría. (Gobierno de México, 2015)

Ya como rector, José Vasconcelos inició la implementación del proyecto, para ello tomo diversas determinaciones, a continuación revisemos los pasos que se comenzarán a dar; en primer momento

(...) depuró las direcciones de los planteles, inició el reparto de desayunos escolares y llevó a cabo su idea fundamental: que la nueva Secretaría de Educación tuviese una estructura departamental.

Los tres departamentos fundamentales fueron:

1. El Departamento Escolar en el cual se integraron todos los niveles educativos, desde el jardín de infancia hasta la universidad.
2. El Departamento de Bibliotecas, con el objeto de garantizar materiales de lectura para apoyar la educación en todos los niveles, y

3. El Departamento de Bellas Artes, para coordinar las actividades artísticas complementarias de la educación.

Más adelante se crearon otros departamentos para combatir problemas específicos, tales como la educación indígena y las campañas de alfabetización.

Si bien existían buenas intenciones, los municipios fueron incapaces de afrontar la problemática educativa y ya para 1919 la educación pública resentía gravemente la falta de una adecuada organización: tan sólo en el Distrito Federal quedaban abiertas 148 de las 344 escuelas existentes en 1917. (Gobierno de México, 2015)

Por otro lado, con la llegada de Vasconcelos la formación filosófica, religiosa, humanística y nacionalista se ve reflejada durante su gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Durante su estancia, Vasconcelos introduce en México las ideas pedagógicas de John Dewey y su escuela de la acción, que se encargó de difundir el Profesor Moisés Sáez, época en la que la enseñanza tradicional verbalista recibía la influencia de esta nueva escuela que proponía enseñar al alumno mediante la acción, así la escuela del campo va a estar asociada a las actividades productivas; el proceso para la consolidación del proyecto y los ideales con los cuales se pensó y nació la Secretaría no fue camino fácil,

(...) aún con los avances logrados en el impulso inicial de la Secretaría, la lucha electoral por la sucesión presidencial de 1924 que desembocó en la rebelión de la huertista, así como las presiones norteamericanas plasmadas en los compromisos acordados en las conferencias de Bucareli, limitaron el alcance nacionalista que se pretendía en el proyecto Vasconcelista, pues, aunque no se abandonó el proyecto original, éste se moderó. (Gobierno de México, 2015)

Como hemos señalado, se muestra la construcción en distintas etapas y en transiciones muy rápidas, claro ejemplo es revisar lo que aconteció en el período del presidente Lázaro Cárdenas, el cual enfocó a la educación un perfil socialista. El *Cardenismo* recibe como herencia del *Callismo* no solamente el Artículo 3º Constitucional, que contempla la educación socialista, también retoma el sentimiento antirreligioso. De ahí que el Cardenismo hace suyo el problema agrario en relación a la entrega de tierras a los campesinos.

Con la educación socialista muchos maestros entendieron la lucha que habrían de dirigir contra los terratenientes y la fundación de ejidos. En el terreno

propriadamente pedagógico “el trabajo dentro del aula se organizaba en torno a tres complejos: la naturaleza, el trabajo y la sociedad”. (Lerner, 1989: 89)

Para entonces, y con las medidas tomadas, se logró echar a andar una escuela en concordancia con el pensamiento que se erigió tras la Revolución Mexicana, donde se consideraba que el pensar y el hacer era un conjunto que estaba intrínsecamente relacionado, aspecto particular de la educación socialista. Con lo anterior, Cárdenas hace suya la problemática educativa, y acepta la versión socialista del artículo 3° constitucional.

En la reforma de 1934, se presentan fundamentalmente dos elementos que inciden hacia el desarrollo de un proyecto socialista para la educación en el país.

En primer lugar, la influencia del pensamiento Socialista Internacional, que desde finales del siglo XIX comenzó a tener difusión a escala mundial. Como parte de un movimiento de masas, se mantuvo vigente en México, la educación inspirada en el socialismo combatió al fanatismo religioso y la ignorancia.

La política educativa del sexenio se etiquetó como reforma educativa. Misma que sirvió para designar desde el principio hasta el final todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas Instituciones que la expedición de nuevas leyes, la renovación de los libros de texto y con ello la expansión del Sistema Escolar. La reforma se presentó como un proceso permanente que buscaba dinamizar la Educación Nacional y proyectarla sobre las necesarias transformaciones de la Sociedad Mexicana.

La educación socialista que se implementó en México en los años de 1934 a 1945, es una de las experiencias educativas más singulares que se han conocido en América Latina. Pese a su corta duración este proyecto educativo, según Gilberto Guevara Niebla, fue “Objeto de una polémica turbulenta que dividió a la cultura nacional, la educación socialista cristalizó, sin embargo, en una obra de importancia decisiva en la construcción del México moderno y produjo un conjunto de enseñanzas de gran valor Histórico”. (Guevara, 1985: S/N)

Al parecer los objetivos de la escuela socialista, eran en tanto en un sentido; político, económico, social, racional y cultural. Se afirmaba que la escuela debería imprimirle cierta orientación y tendencia para alcanzar los fines señalados por lo que proponía que fuera tendenciosamente racionalista, igualitaria, proletaria, progresiva, funcional, que des-fanatizará, y que fuese activa, “queriendo indicar con esto último que la enseñanza debe arrancar de las necesidades y conducir a la satisfacción de las mismas y en donde se aprendan las cosas haciéndolas, para que sean ellos mismos [...] los agentes de su propia educación”. (Guevara, 1985: 143)

Lo anterior, no necesariamente respondía a las necesidades que prevalecían en los pueblos, en las comunidades, por el contrario, no se les tomaba en consideración y los planteamientos institucionales emanados de los gobiernos ya citados, respondían al modelo de desarrollo que consideraban pertinente para los pueblos, la sociedad, la economía, la cultura y la educación del país.

Ahora bien, durante el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946), la Ley de Educación Pública

(...) fomenta el íntegro desarrollo cultural de los educandos dentro de la convivencia social, preferentemente en los aspectos físico, intelectual, moral, estético, cívico, militar, económico, social y de capacitación para el trabajo útil en beneficio colectivo [...] excluirá toda enseñanza o propagación de cualquier credo o doctrina religiosa [...] contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción democrática y la confraternidad humana. (Vázquez, 1979: 227)

Para el periodo del presidente López Mateos, Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública durante el periodo de diciembre de 1958 a noviembre de 1964, se enfocó en resolver distintos problemas de la educación en México, la falta de nuevas aulas, la preparación de maestros, así como sus plazas, y el reparto de libros suficientes. Lo cual, para el momento histórico fue determinante, ya que, desde la creación de la SEP en el periodo de Obregón, la falta de libros representaba un problema crucial.

Para la década de los 70's y como Presidente en turno Luis Echeverría Álvarez; después de la matanza de estudiantes en Tlatelolco, y con Movimientos sociales cada vez más presentes; el

“Sistema Educativo Nacional (SEN) fue uno de los ámbitos más dinámicos de la acción gubernamental [...] Una reforma compleja, en la que se combinan los objetivos de formación ciudadana con los de soberanía económica, descolonización científico-técnica, movilidad social y dinámica social. Una reforma que atacaba muchos de los cuestionamientos de la oposición estudiantil y progresista a los objetivos, contenidos, métodos, técnicas y mecanismos del SEN”. (González Villareal, 2018: 147)

Postulados que no necesariamente se concretaban, ya que era impracticable para gran parte de la población en edad de cursar los distintos niveles educativos, esto debido a la situación económica y a la centralización de la educación en todos sus niveles.

Para la década de los ochenta se registró una significativa caída en los precios del petróleo y otras materias primas, junto con el alza en las tasas de interés en los montos de los pagos de la deuda externa a finales de los años setenta. (Alcántara: 2008) El país se encontraba en una crisis económica, la cual se presentaba en toda la región Latinoamericana y el Caribe, esto, traería consigo el lanzamiento del Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual

(...) establecía para el sector educativo tres propósitos principales: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas” [...] “Derivado del PND, el gobierno de la madridista elaboró el programa sectorial denominado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988. Dicho programa consideraba que las causas del rezago educativo en México eran: lo precario de los servicios educativos en zonas deprimidas, la marginalidad económica y social, el desuso de la lectura y la escritura y la insuficiencia, en épocas pasadas, de los servicios educativos, particularmente los de nivel primario. (Conde, 1988) (Alcántara, 2008, 153)

Para la década de los 90's, y durante el periodo del Presidente Carlos Salinas de Gortari, en su gobierno se

(...) habló de impulsar la modernización del país para llevar a México al <<primer mundo>> [...] el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), establece en su diagnóstico del sistema de educación la situación siguiente:

- Insuficiencia en la cobertura y la calidad.
- Desvinculación y repetición entre los ciclos escolares.
- Concentración administrativa.
- Condiciones desfavorables del cuerpo docente.

Se propugna también una serie de medidas adicionales para enfrentar los retos a vencer dentro del sistema educativo nacional que contemplaba:

- Aumentar la equidad para la ampliación de la oferta.
- Reformular contenidos y planes para superar el reto que implicaba lograr la calidad.
- Integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico.
- Delegar, para la descentralización, responsabilidades por entidad, municipios, etc., así como incentivar la participación social por parte de los maestros, padres de familia, etcétera.
- Revalorizar al docente y su función, el aspecto salarial, la organización gremial y la carrera magisterial. (Alcántara, 2008, 154)

Tales propuestas estaban diseñadas para establecer vínculo directo entre la política exterior y el Sistema Educativo, con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), del cual forman parte Canadá, Estados Unidos de Norteamérica y los Estados Unidos Mexicanos. Para el periodo de 1994 a 2000

(...) el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), planteado por el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León, el entonces Presidente en turno (1994-2000), consideraba la educación como un factor estratégico del desarrollo, que hace posible modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época. (Alcántara, 2008, 155)

Es así que al pasar de los gobiernos, pareciera que cada uno ha diseñado planteamientos educativos, a partir de necesidades económicas, políticas y culturales, que más allá de representar y resolver demandas y necesidades

internas, se ven determinadas por las políticas exteriores. De ahí que para el gobierno del Presidente Vicente Fox (2000-2006), se lanza el

(...) Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), elaborado por la administración foxista, reconocía, en primer lugar, que los avances alcanzados hasta entonces por el sistema educativo mexicano habían sido insuficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político plantean al país. También se admitía que la educación nacional enfrenta tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo. (Alcántara, 2008, 156)

Por ello, la construcción del Sistema Educativo, una vez que el Gobierno Federal pasa a manos de un nuevo partido político; con la llegada de Vicente Fox Quesada en el año 2000 a la Presidencia de la República, a través del Partido Acción Nacional (PAN), y que para el año 2006, en medio de una crisis electoral y política, el gobierno encabezado esta vez por Felipe Calderón Hinojosa presta echar andar la nueva reforma educativa, la llamada “Alianza por la Calidad de la Educación”, es así que se pone en marcha, un sistema educativo que responde a la globalización, y por consiguiente a las políticas neoliberales encaminadas a responder a los intereses de los grandes capitales,

(...) las reformas educativas neoliberales están estrechamente relacionadas con el modelo económico para que respondan a las necesidades del aparato productivo [...] según el discurso neoliberal, las reformas educativas buscan la calidad de la educación, concretamente, el propósito es mejorar la eficiencia de ésta, que se traduce en el desempeño de sus demandantes ya que, cuanto más respondan sus egresados a los requerimientos empresariales, la educación es de calidad y, cuando no es así, está en crisis [...] En el fondo, la Alianza por la Calidad de la Educación, no anuncia ningún cambio sustancial, es decir, utiliza el mismo discurso de las anteriores reformas, nuevamente se pone en el centro una política más de gobierno, que sólo cambia de nombre [...] Cuando se afirma que no existen elementos sustanciales para propiciar una transformación educativa, es por que no se atienden los problemas de fondo [...] Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Sistema Educativo Mexicano no está por debajo del promedio de los 30 países miembros del organismo. ¡Hay razón de lo anterior!, pues México no puede competir con países como Alemania, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y Japón, que tienen una economía desarrollada, que destinan en promedio, siete mil 343 dólares anuales por alumno; mientras que México sólo se destina mil 500 dólares anuales para la educación de cada uno de los 25 millones de alumnos de educación primaria y de educación secundaria. (Chacón, 2009: S/N)

Por consiguiente, las reformas educativas van y vienen, se implementan a partir de intereses de los sectores privilegiados; tras el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI), al poder ejecutivo durante el periodo de 2012 hasta 2018, encabezado por Enrique Peña Nieto,

(...) En el marco legal se han producido cambios relevantes. La escolarización obligatoria, que durante casi todo el siglo XX sólo consideró la educación primaria, se amplió en 1993 a la educación secundaria; en 2002 a la educación preescolar, y en 2012 a la educación media superior. De esta manera la obligatoriedad pasó de 6 a 15 años en apenas dos décadas” [...] En 2012, la nueva administración inició con un acuerdo nacional, el Pacto por México, en el cual todas las fuerzas políticas se comprometieron a desarrollar una agenda que incluyó una serie de temas relacionados con la educación. El 21 diciembre de ese año el nuevo gobierno federal anunció una reforma educativa que implicaría modificaciones a los artículos 3º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La reforma constitucional fue aprobada el 6 de febrero de 2013 y publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de ese mismo mes. (Cuevas, 2021: S/N)

Lo anterior ocurría en el terreno de la legalidad; a partir de ello, el Gobierno Federal orquestó un golpe mediático en contra de las y los docentes, así como de la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de todos sus agremiados. De ahí que,

(...) la reforma educativa fue una guerra declarada a los maestros para quitarles la seguridad laboral y sus derechos [...] lejos de ser una reforma educativa fue una reforma laboral. Es una reforma de satanización al maestro. Vemos en el aula que los aprendizajes han ido en decadencia, lejos de promover la educación científica, popular, crítica, analítica es una reforma para formar esclavos modernos, servidumbre voluntaria y esclavos satisfechos, sin conciencia de lo vital de que la formación parte de la cultura, la ciencia y el análisis. (Castillo, 2018; S/N)

Es así que los docentes y la sociedad civil en general, participaron y resistieron la embestida federal bien orquestada, la cual tenía como objetivo primordial privatizar en general el acceso a la educación. Fue un sexenio de participación docente y ciudadana, en defensa de los derechos de los docentes y la sociedad.

A través del repaso que se ha realizado en cuanto a las determinaciones y decisiones que durante un periodo de varias décadas han tomado los gobiernos en turno, identificamos que se ha hecho uso de la educación con fines

diversos, en los cuales, el ámbito educativo y de enseñanza, han quedado en segundo plano, ya que las políticas que se han establecido al respecto se han utilizado como herramienta principal de coerción. De ahí que los modelos alternativos de educación hacen uso de “otra pedagogía en la cual no hay un sujeto que sea el docente y un objeto que es el alumno, es una pedagogía del hermanamiento, es una pedagogía en la cual todos somos iguales, sin jerarquías, y nos igualamos en el trabajo” (Zibechi, 2013), trabajo que se realiza desde la práctica, práctica y prácticas que se construyen a través de la participación directa, con objetivos totalmente establecidos, claro está, no determinados, ya que se entiende que la diversidad de las culturas, y las geografías dependen e influyen directamente en el proceso, tal y como lo menciona Raúl Zibechi (2013) en una entrevista que se le realizó una vez concluida su participación en La *Escuelita Zapatista* y dice

(...) Maravillosa la convivencia en la comunidad, con la familia que nos acogió, eh, con los votan, el trabajo comunitario, el trabajo de convivencia con la gente, de vivir con ellos, de trabajar con ellos, me parece que es una experiencia de conocimiento desde abajo, de hermanamiento de pueblos, y de aprendizaje de lo que es realmente el movimiento zapatista, que está haciendo una revolución desde abajo; eh, que está haciendo, creando un mundo nuevo, una sociedad nueva, que incluye la salud, la educación, la autonomía productiva, el poder autónomo, creo que es una experiencia que ningún movimiento en el mundo hoy puede realizar, 1700 personas con otros tantos votantes, con otras tantas familias, en decenas de comunidades, es algo maravilloso, y nos llevamos una experiencia importante para difundir, y para animar a otros en otras partes del mundo a que vengan a compartir, a aprender y a llevarse también lo mismo, semillas para ser sembradas en otras partes del mundo para que creen otros mundos en otros lugares. (Zibechi, 2013: S/N)

Es así que podemos determinar a través de las palabras que emite Zibechi, que los procesos son dinámicos, profundos, y que contemplan las diversidades, ya que acoger y establecer las posibilidades de recibir a sujetos de distintas latitudes, con intereses diversos, objetivos diferentes y prácticas distintas, no es cosa mínima, por el contrario, es un ejercicio llevado a la práctica, que enriquece a las mismas comunidades, ya que a partir de la convivencia directa, la compartición de saberes y culturas se puede llegar a una construcción que abarque entre otras cosas, lo que por humanidad se comprende.

La *Escuelita Zapatista* una vez que se convocó a la compartición de saberes tenía claridad de que es necesario mostrar como es que llevan a cabo sus procesos desde sus particularidades, es por ello que hacen muestra de sus propios recursos y para ello es necesario mostrar sus procesos y prácticas desde su autonomía, al respecto Zibechi menciona

(...) La fuerza de la autonomía está en la comunidad, y en los trabajos colectivos, como dicen los compas, el trabajo colectivo, los trabajos colectivos son el motor del proceso, y creo que esa es la fuerza, la autonomía es una autonomía integral, es una autonomía en el terreno de la salud, en el terreno de la educación, en el terreno de la producción, y es una autonomía de poder, porque es un poder distinto al estatal, donde la gente manda, verdad, y las autoridades obedecen y los tres niveles de la autonomía, son, son de las Comunidades, de los Municipios y de las Juntas de Buen Gobierno, son una, un complejo, eh, que muestra que hay otro mundo ya caminando, ya existe ese otro mundo, se trata de expandirlo. (Zibechi, 2013: S/N)

Más allá de creer en presupuestos, las palabras de Zibechi nos confirman que la práctica es un hecho recurrente, y que a través de ella, logran resolver sus propias necesidades, lo cual no es un trabajo fácil, por el contrario, hacerse visibles en primer momento, así como posicionarse frente a el establecimiento de normas, reglas, leyes y patrones que se determinan desde y para el exterior es una tarea que requiere claridad en lo que se refiere a la posibilidad de enfrentarse a diversos factores, tales como la represión, el ataque, porque al compartir y generar desde las comunidades y los Caracoles conceptos como el de familia, es una tarea indispensable para la compartición, en un mundo en el cual el proceso de individualización es una práctica recurrente, la cual día con día se refuerza en mayor medida.

Plantear y establecer un proyecto educativo que contraponga las prácticas educativas desde un pensamiento Occidental, requiere hacer uso de la experiencia y de los conocimientos ancestrales, porque al hacer uso de ello se rompe con los patrones establecidos provenientes desde el Capitalismo, al respecto Zibechi menciona en cuanto y en concreto a la *Escuelita Zapatista* y su experiencia

(...) que aparece otra pedagogía en la cual no hay un sujeto que sea el docente y un objeto que es el alumno, es una pedagogía del hermanamiento,

es una pedagogía en la cual todos somos iguales, sin jerarquías, y nos igualamos en el trabajo, en el compartir el trabajo, que es lo más importante, y a partir de allí compartir la vivienda, compartir la comida y el territorio, entonces creo que ahí lo que nace es otra, otra pedagogía que es parte de otra forma de hacer política, verdad, y esa nueva forma de hacer política es el mensaje fundamental. (Zibechi, 2013: S/N)

Entonces nos encontramos, y podemos establecer que a través de distintos proyectos autónomos, también se realizan prácticas no únicamente educativas, sino que también se interfiere directamente en las prácticas políticas, lo cual es un hecho totalmente relevante, ya que el espectro de participación no únicamente se supedita a lo educativo, por el contrario el parametro de incidencia y posicionamiento abarca y atraviesa lo que los Zapatistas llaman *La Hidra Capitalista*.

De ahí que los gobiernos estatales y el Gobierno Federal implementarán operaciones militares en contra de las comunidades, ya que se mira a los procesos autónomos emanados desde las comunidades, como prácticas peligrosas, Zibechi menciona al respecto. Me parece que es peligrosa porque enseña a pueblos de los diversos lugares un camino distinto para transitar hacia una nueva sociedad, una forma de hacer la revolución diferente a la tradicional, a la ya conocida. (Zibechi, 2013: S/N)

Tal y como lo menciona Zibechi, estas prácticas se dan en diversos pueblos y comunidades, con lo cual es notable que la participación y la incidencia de los pueblos en el terreno político es fundamental y relevante para hacer uso del derecho a la libre determinación de sus prácticas, de sus políticas y de su cultura diversa.

Por ello, prácticas como lo son la UNISUR y la Escuelita Zapatista, resultan fundamentales, necesarias e indispensables para marcar un rumbo en la dirección y resolver el abandono, al respecto Zibechi alude,

(...) la escuelita es una apuesta a otra, a otro camino, ya está en marcha, trata de transitarlos y de expandirlo, o sea el mundo nuevo, la política nueva ya existe, no es que estén en el papel o en los comunicados, ya funcionan, es lo que vimos, y en ese funcionamiento, bueno, lo que se trata es de aprender, de compartir, de hacer puente de experiencia, verdad, la escuelita también hay que entenderla como una forma de puente de experiencias que vienen y van, nosotros aprendemos y traemos, y dejamos también, entonces

en ese círculo el puente se convierte en un círculo de ida y vuelta que nunca va parar. (Zibechi, 2013: S/N)⁶

Consideremos ahora el debate teórico sobre la categoría *Decolonialidad*. Para ello, es necesario proponer el siguiente cuestionamiento:

¿Cuáles son las raíces del pensamiento decolonial y la categoría de Decolonialidad?

Para contestar lo anterior, necesitamos situarnos en el contexto de América Latina, en el proceso histórico de “descubrimiento” del “Nuevo Continente”, el denominado *Nuevo Mundo*, hecho que ocurriera en 1492, por parte de embarcaciones españolas.

En vista de tal suceso, los zapatistas denominaron a este proceso, la “larga noche de los 500 años”. Como ha mencionado el Subcomandante Insurgente Marcos (ahora Galeano), la consecuencia de esto fue el despojo mediante la violencia, de todo aquello que podría constituir a los pueblos originarios. En los años cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado, surge la necesidad adyacente de explicar, el porqué de lo que ocurre, es así que se inicia un camino teórico, rumbo a la encrucijada de las *múltiples realidades*.

(...) el surgimiento del pensamiento decolonial y su teoría crítica fundada en la categoría de decolonialidad, un pensamiento que se nutre de toda esa tradición crítica contra el eurocentrismo, orientada a abrir las ciencias sociales en América Latina, en la que destacan intelectuales de diferentes saberes, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Santiago Castro Gómez, Edgar Landier, entre otros. Desde la filosofía de la liberación nos encontramos con la actualización de la perspectiva crítica de Enrique Dussel y su discurso acerca de la transmodernidad para oponerla a la modernidad eurocéntrica; igualmente descollan los brillantes aportes de Boaventura de Sousa Santos para fundamentar una epistemología del sur, sobre la base de una revisión crítica al eurocentrismo, al postmodernismo y al pensamiento postcolonial. (Nieto, 2014: 42)

Es así que surgen distintas perspectivas de lo que por Decolonialidad respecta, para Grosfoguel (2005)

(...) la noción de ‘colonialidad del poder’ es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo

⁶ La entrevista a Raúl Zibechi íntegra se puede encontrar en YouTube en el enlace <https://youtu.be/ydkxUIBk4?si=V9sITSEaCBruwVRq>

XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *descolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *descolonialidad que complemente la descolonización* llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político. (Gosfroguel, 2005: S/P).

En otras palabras, la decolonialidad es un proceso de Independencia, que inició con la salida de los países colonizadores en el ámbito jurídico-político, el cual se retomó una vez que se identificó que había que continuar con el desmantelamiento de las múltiples relaciones que se implantaron.

Otro rasgo es que, para explicar la diversificación sobre la categoría Decolonialidad, conviene preguntarnos

(...) ¿Cuál es el vuelco o giro decolonial que marcan y apuntan los actuales esfuerzos de repensar y refundar los Estados, y cuáles son los ejes y sentidos sociales, culturales, epistémicos, existenciales y políticos de este vuelco y de esta lucha de re-fundación? Estas interrogantes parten de la perspectiva de que lo decolonial —y la decolonialidad— no son planteamientos nuevos ni tampoco categorías teórico-abstractas. Han sido, desde la colonización y esclavización, ejes de lucha de los pueblos sujetos a esta violencia estructural, asumidos como actitud, proyecto y posicionamiento —político, social y epistémico— ante (y a pesar de) las estructuras, instituciones y relaciones de su subyugación. De hecho, su genealogía empieza pero no termina allí. La (de)colonialidad también tiene relación, importancia y utilidad teórico-analítica. (Grosfoguel, 2005: S/P).

La colonización no exclusivamente significó la ocupación territorial, sino también implicó la esclavización, la violencia estructural y el epistemicidio como forma de desaparecer cualquier indicio de la construcción cultural, religiosa y política que existía.

Catherine Walsh (2005), en su libro *“Interculturalidad, plurinacionalidad- las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”* alude a la idea de que Bolivia y Ecuador, países de América Latina, son los que están dando la batalla Decolonial, es decir, que mediante

(...) trazar y asumir iniciativas que pasan de la resistencia a la insurgencia, es decir, de la posición defensiva a procesos de carácter ofensiva que pretenden in-surgir y re-construir. Allí está la parte trascendental: transformar el Estado entendido como estructura-institución de exclusión y dominación de modelo impuesto a una entidad re-concebida a partir de realidades y pluralidades propias. Por ende, lo realmente novedoso de las nuevas constituciones ecuatoriana y boliviana no es la introducción de nuevos elementos, sino su intento de construir unas nuevas lógicas y formas de conocer, pensar, ser y vivir bajo parámetros radicalmente distintos". (Walsh, 2005: 150)

Walsh explica que la categoría Decolonialidad, se refiere a la manera en cómo se propone y construye frente al poder, el cual se posiciona como hegemónico totalitario, un poder capitalista, en donde lo que impera, es la idea de que el Mercado Económico y la práctica del Libre Mercado, es el que puede resolver y articular la construcción del mundo.

Ahora bien, Víctor Manuel Ávila Pacheco (2010), expresa que la Decolonialidad

(...) representa una estrategia que va más allá de la transformación lo que implica dejar de ser colonizado-apuntado mucho más que a la transformación, a la construcción o la creación [...] se preocupa por la relación histórica y sus legados, buscando una transición, superación y emancipación desde el interior de la modernidad, abriendo así la posibilidad de modernidades pos-colonialidades o modernidades alternativas la decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde "lo propio" y desde las lógicas otras y pensamiento otros a la deshumanización, racismo, y la racialización y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de ser, del poder, del saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedad distinta. (Ávila, 2010: 99)

El EZLN es el resultado de la resistencia que por más de 500 años han combatido los pueblos originarios, de ahí que, junto con sus bases de apoyo, han logrado trascender el ámbito de la resistencia, su educación, sus hospitales, su agricultura, la recuperación de su territorio, de su dignidad, de su ser, de su pensar.

Así mismo, la UNISUR es "el resultado de un proceso de lucha de los pueblos originarios del estado de Guerrero, que en estas últimas décadas ha

iniciado una movilización por el reconocimiento de sus derechos”. (Ledesma Gutiérrez, 2015: S/P)

Entonces, la Decolonialidad

(...) nos insta a reconocer que muchas veces nuestros ideales emancipatorios están también colonizados por la búsqueda de una sociedad supuestamente desarrollada y de sujetos felices. Se propone entonces, la construcción de nuestro propio proyecto emancipatorio como pueblos latinoamericanos y caribeños con nuestras racionalidades de vida en disposición al diálogo crítico intercultural con otras racionalidades del mundo, ante un sistema capitalista y una ciencia moderna que ha demostrado su agotamiento como propuesta humanizante en general”. (Gómez-Hernández, 2014:13)

Es fundamental señalar que tras el Sistema Capitalista y la deshumanización que de este deviene, la falta de empatía en los seres humanos, así como la normalización de la individualidad, y la diferenciación mediante la *raza*, se va perdiendo la humanidad y el individuo se desfragmenta desde la comunidad, rompe la práctica, y hace uso ilusorio de su parte, es decir, se preocupa únicamente por sí mismo y no atiende a las necesidades y requerimientos que el sentido comunidad reclama.

Llegados a este punto, tenemos que “la decolonialidad permite entrever la imposición de una sola racionalidad en el mundo y con ello la invisibilización y aniquilamiento de otros seres y sus saberes”. (Gómez-Hernández, 2014:14)

Eduardo Restrepo esclarece la Decolonialidad, y dice:

(...) es una ruta en construcción, de un proyecto que ya es conocido como pensamiento decolonial y más problemáticamente como teoría postoccidental, que constituye una inusitada expresión de la teoría crítica contemporánea estrechamente relacionado con las tradiciones de las ciencias sociales y humanidades de América Latina y el Caribe. Es un pensamiento que se articula desde América Latina pero que no se circunscribe a ésta, retoma de manera crítica y establece diálogos constructivos con otros proyectos intelectuales y políticos de América Latina y el Caribe, así como de otras latitudes del planeta, constituyendo una novedosa alternativa para reflexionar acerca del sentido de pensar desde la especificidad histórica y política de nuestras sociedades, pero no sólo hacia o sobre ellas.

Este proyecto constituye una naciente perspectiva analítica para comprender de otros modos algunas de las problemáticas que enfrenta América Latina y el Caribe como la globalización (colonial), la corporativización de las políticas e instituciones de producción, distribución y recepción de conocimientos

dominantes en las ciencias sociales, las articulaciones de los imaginarios y acciones colectivas que trasciende las formaciones nacionales. [...] El concepto *decolonialidad* es de tal importancia que sin él no se entenderían los discursos académicos y políticos que sustentan que el mundo colonizado es cosa del pasado y que asistimos a un mundo descolonizado y poscolonial. Asistiendo ahora a la transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, en donde se resignifican las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas y género. La decolonización se entiende si se observan críticamente las instituciones no solo productoras y administradoras de conocimiento sino de gobernabilidad, así se puede entablar el diálogo con otros tipos de conocimiento distintos a los que genera la mirada occidental, acercando así a la doxa y entendiendo que el observador es parte integral de lo que ha observado; por ello en ocasiones se debe trascender el diálogo mismo.

Lo que queda claro es que la decolonialidad desborda la descolonización y colonialidad, se apropia de la praxis hecha vida, desarrolla el proceso de resignificaciones, sin reducirlas a un acontecimiento jurídico-político, requiere una transformación más amplia de las jerarquías sexuales, de género, espirituales, epistémicas, económicas, políticas y raciales del sistema mundo moderno/colonial, es una perfecta síntesis, superando el mundo teórico al liberar los elementos de una nueva sociedad, con una crítica radical, del tiempo, espacio, memoria y el sistema mundo moderno. Es una praxis en acción de inventar, de renombrar, de descubrir, de cambiar de ruta, "...por nosotros mismos y por la humanidad... hay que cambiar de piel, desarrollar un pensamiento nuevo, tratar de crear un hombre nuevo. (Ávila, 2010: 99)

Decolonial, es una categoría que apuesta, desde su origen y su palabra, de quienes la trabajan y la construyen, fundamentando a través de ella, se logra desmontar la historicidad temporal. "Lo que necesitamos todos/as, es un giro distinto, un giro que parta no de la lucha de clases, sino de la lucha de la decolonialidad (Ávila, 2007: 111).

Así, la perspectiva que enfoca y propone la decolonialidad, entre otros factores, es "sin duda, este tipo de provocaciones es lo que necesitamos para construir otras maneras de acercarnos a la realidad latinoamericana". (Vásquez, 2014: 57)

México, como integrante de América Latina y tras ser parte de la Corona Española, tras las prácticas a raíz de esta y haciendo uso de la historicidad, surge la interrogante, ¿por dónde comenzar a escribir?, y es que cuando se pretende desarrollar cierta escritura con un enfoque crítico, la incógnita antes mencionada, parece que cobra mayor relevancia. Consideremos ahora, que además del simple ejercicio de la escritura, se añade la complejidad de

desarrollar una visión de categoría, ¿Qué rumbo? ¿Qué perspectiva podemos tomar y desde dónde?

Ante lo anterior, revisemos cómo es que el *poder* atraviesa y es parte fundamental del Colonialismo y la Colonialidad.

La categoría de *poder*, para Jorge Carpizo (1999), “es un fenómeno social que no puede concebirse en forma aislada sino siempre en grupo”. (Carpizo, 1999: 321) El poder no puede erigirse aisladamente, independiente de una sociedad, porque el poder se encuentra condicionado a reglas y normas que la sociedad demande y establezca.

Carpizo señala que el poder establece a los agrupamientos o a las sociedades, “no existe sociedad o agrupamiento sin poder”. (Carpizo, 1999: 322)

“El poder es algo tan natural y necesario como el vivir en sociedad. Quien tiene poder lo debe a la convivencia con los otros y lo conservará, quizás lo incrementara, en tanto esté al servicio y responda a los intereses de los demás”. (Carpizo, 1999: 322)

¿La argumentación anterior tendrá validez absoluta, o es que tiene que ver con un contexto temporal establecido en un espacio demográfico-político, dentro de una matriz social? Resolver este cuestionamiento puede resultar incorporarse en un debate que no resulta fácil resolver, significa que, ante el planteamiento de que existen varias sociedades que se encuentran regidas, también por el espacio, por el tiempo, por la política y una serie de características que las norma, esto es, que no se encuentran regidas por “el poder”, de ahí que, a lo que se le llama poder, es diverso.

Hay una diversificación de planteamientos de lo que es *poder* cuando nos referimos al término y categorización, es así que revisaremos distintas prespectivas, desde distintos autores, a lo que refiere la categoría de poder:

(...) a) Para Max Weber, poder es “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”. [...]

b) Para Hans Buchheim el poder “es la reserva de posibilidades que le están dadas objetivamente a una persona en virtud de la actitud y el comportamiento de los demás, entendida como su capacidad subjetiva”. [...]

c) Para Arnold M. Rose el poder implica la adopción de decisiones por medio de las cuales quienes las toman tienen la posibilidad de ejercer control. En su explicación, la noción de control es muy importante y manifiesta ambos conceptos expresan más o menos lo mismo. [...]

d) Para Bertrand Russel el poder es “La producción de los efectos proyectados sobre otros hombres. En esta definición lo importante es poder determinar quién o quiénes son los que toman la decisión que tiene efectos sobre los demás integrantes de la comunidad o asociación”.

e) En sentido similar a la definición anterior, se encuentra el pensamiento de Wright Mills quien afirma que “El poder tiene que ver con las decisiones que toman los hombres sobre las circunstancias en que viven y sobre los acontecimientos que constituyen la historia de su época”. [...]

f) El concepto clave en los estudios de Nicos Poulantzas es el de lucha de clases; entonces lógico resulta que lo utilice para tratar de determinar la esencia del poder. [...] El poder constituye una conexión no igualitaria de relaciones de fuerzas. El poder es una relación que se da entre luchas y prácticas, entre explotadores y explotados, entre dominadores y dominados. [...]

g) Para Luis Sánchez Agesta el poder es una energía que se proyecta sobre la vida social en virtud de la obediencia que los hombres le dispensan; obediencia que responde a la persuasión, al temor o a la aceptación de una jerarquía superior. Dicha energía se refiere a la organización de fuerza material pero también a aspectos espirituales que influyen en la vida social y en la conducta de otros hombres como es el caso de algunos libros que han propuesto reorganización política de la sociedad. [...]

h) Para Norberto Bobbio el poder es “la capacidad de un sujeto de influir, condicionar y determinar el comportamiento de otro individuo”.

La relación de poder implica la facultad de dirigir a través de órdenes imperativas que crean la relación mandato-obediencia, la cual se encuentra en la relación padre-hijo, patrón-trabajador, maestro-alumno, comandante-soldado, etcétera.

Para el célebre tratadista francés Georges Burdeau el poder es una fuerza al servicio de una idea.

Entonces, el poder contiene dos elementos: una fuerza y una idea, aunque históricamente lo que es permanente en el fenómeno del poder es la fuerza misma de la idea y no tanto una fuerza exterior que se pone al servicio de aquella. Los titulares del poder pasan o mueren, lo que subsiste es la idea.

El poder es “una fuerza nacida de la conciencia social, destinada a conducir al grupo en la búsqueda del Bien común y capaz, dado el caso, de imponer a los miembros la actitud que ella ordena”. [...]

Para Burdeau el poder, desde su formación, implica tres aspectos: es un fenómeno jurídico, es un fenómeno psico-sociológico y es un fenómeno histórico. (Capizo, 1999: 322-327)

Como vemos la categoría de *poder* es basta en su análisis, a causa de encontrarse *inmersa* dentro de determinaciones determinadas, es decir, la categoría de poder, al ser una categoría que se pone en práctica desde el interior de los procesos sociales que emanan de la sociedad o grupos, se encuentra transversalmente determinada.

Como toda construcción teórica categorizada, la de *poder* se fundamenta

“en su mera existencia, necesidad y conveniencia. La sociedad sin el poder no puede existir. El poder es indispensable para establecer un orden, las reglas de juego en una sociedad o en una asociación. La anarquía permanente —como antes expresé—no es una posibilidad real. El hombre para desarrollarse y vivir en forma humana requiere de la libertad y sin orden aquélla no existe”. (Carpizo, 1999: 321)

Lo anterior es algo que Carpizo menciona respecto del *poder*, y resulta interesante empaparnos de distintas visiones, pero antes de continuar, señalemos que no coincido con tales aseveraciones, si bien el *poder* puede ser que sea una determinante para establecer un orden, o ciertas reglas que contribuyan a la construcción en una sociedad establecida, la “ausencia” de él, no implica que se viva en una anarquía, o en un desorden, el orden puede establecerse desde una construcción en donde no es indispensable su presencia, no desde una jerarquización de las prácticas o los sujetos. Es así que, tanto en La Escuelita Zapatista, como en la UNISUR, existe un orden que implica, entre otras cosas, tener objetivos bien establecidos, lo cual no necesariamente implica o cundice a la jerarquización. Además, su estructura establece una movilidad que no concede que el *poder* como es visto se imponga en el desarrollo de sus procesos. De ahí que las autoridades que regulan los procesos en sus comunidades y pueblos, mandan obedeciendo. De no ser así se les castiga, y no cualquier integrante puede ser autoridad, estos deben cumplir ciertos perfiles y le dan mucha importancia a la honradez, la perseverancia y a las ideas que contribuyan a la comunidad, todo ello, desde la participación y la práctica, no dejando de lado la experiencia de los mayores, es decir, de los ancianos y ancianas, que cabe mencionar, toman un lugar indispensable y

relevante a la hora de la toma de decisiones, además de que se encuentran atravesados por los fundamentos de sus antepasados, sus ancestros y sus formas de vida, las cuales los han mantenido y han logrado perdurar día tras día.

Desde la colonización de América Latina llevada a cabo por los europeos, se instauró una colonialidad del *poder* que “

(...) es la forma en que unos se miran superiores sobre otros y eso genera múltiples aristas de discriminación racial, y que en Bolivia se muestra como la superioridad de lo blanqueado frente a lo indio, campesino o indígena, unos son llamados a manejar el poder y otros a ser destinatarios de tal manejo, unos destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo. (Walsh, 2008: 136).

Se debe agregar que el *poder* visto como la *fuerza* establece una acción posibilitadora que argumenta la facultad de emprender

(...) A partir de los años 90, las comunidades mayas que pertenecen a los municipios autónomos zapatistas de Chiapas están poniendo en práctica el derecho de los pueblos indígenas a construir y administrar sus escuelas según sus modos propios de organización interna. [...] En la cotidianidad de su rebelión educativa, las bases de apoyo del movimiento zapatista en la región rural de las Cañadas de la Selva Lacandona se comprometen internamente mediante prácticas de asamblea y delegaciones de cargos comunitarios. [...] la organización comunitaria de la educación autónoma contribuye a fortalecer la dignidad colectiva de sus actores directos, los cuales se enorgullecen de poder construir y tener en sus manos el control local de la educación formal en los territorios rebeldes. (Rodríguez, 2018: 44-45)

Esto tanto en las comunidades zapatistas, pero también en las comunidades de la costa chica del estado de Guerrero, ya que y

(...) Desde luego, hablar del modelo-Proyecto educativo de la UNISUR es considerar diferentes aspectos; primeramente, que se trata de un proyecto educativo que nace a partir de reflexionar las distintas necesidades de los pueblos indígenas de la región del Estado de Guerrero, pero también, que es el producto de una lucha social incansable por garantizar los derechos de los habitantes de la región y el acceso a la educación pública y gratuita. De ahí que la UNISUR se presente como un “proyecto alternativo que busca dentro de los marcos legales, nacionales e internacionales, nuevas alternativas de aprendizaje para la proyección y el desarrollo de los propios pueblos indígenas. (Rodríguez, 2018: 44-45)

Considerando lo anterior, por un lado la UNISUR, por otro la Escuelita Zapatista, debido a su modo de ver y actuar a través del *poder*, practican el poder

como la *fuerza* de construir desde sus inquietudes y sus necesidades, el quehacer es una práctica cotidiana, porque en ello fundamentan y hacen funcionar sus comunidades, mediante la distribución de actividades, de roles y mucho trabajo que tiene que conservar la continuidad, a lo largo de este proceso han tenido muchos avances en estos planteamientos, los cuales surgen desde la necesidad, y los construyen día a día, reformulando y construyendo paso a paso lo que necesitan.

Consideremos ahora la siguiente cuestión, si el EZLN es un ejército, el cual entiende (me refiero al *poder* interpretado como la fuerza) ¿por qué razones no optar directamente por la vía de la guerra, haciendo uso de por la ruta armada?

Pues resulta que a raíz del levantamiento armado, la toma de municipios y la pérdida de elementos indígenas, tomaron la determinación de establecer y enfocar su lucha desde otra perspectiva de acción y práctica, para lo cual se dispusieron a reflexionar:

(...) ¿Qué sigue? En las téticas cuentas de la víspera no entraba la posibilidad de plantearnos pregunta alguna, así que esa pregunta nos llevó a otras, preparar a los que siguen en la ruta de la muerte, formar más y mejores soldados, invertir empeños en mejorar nuestra mal trecha maquinaria de guerra, simular diálogos y disposición para la paz para seguir preparando nuevos golpes, matar o morir como único destino, o debíamos reconstruir el camino de la vida, ese que habían roto y siguen rompiendo desde arriba, el camino no solo de los pueblos originarios, también de trabajadores, estudiantes, maestros, jóvenes, campesinos, además de todas las diferencias que se celebran arriba y abajo se persiguen y se castigan, debíamos inscribir nuestra sangre en el camino que otros dirigen hacia el poder o debíamos voltear el corazón y la mirada a los que somos y a los que son lo que somos, es decir, los pueblos originarios, guardianes de la tierra y la memoria, nadie los escucho entonces, pero en los primeros balbuceos que fueron nuestras palabras advertimos que nuestro dilema no estaba entre negociar o combatir, sino entre morir o vivir, quién hubiera advertido entonces que ese temprano dilema no era individual, tal vez hubiera entendido mejor lo que ha ocurrido en la realidad zapatista los últimos veinte años, pero les decía yo, que nos topamos con esa pregunta y ese dilema, y elegimos, y en lugar a dedicarnos a formar guerrilleros, soldados y escuadrones, preparamos promotores de educación, de salud y se fueron levantando las bases de la autonomía que hoy maravilla al Mundo, en lugar de construir cuarteles, mejorar nuestro armamento, levantar muros y trincheras, se levantaron escuelas, se construyeron hospitales y centros de salud, mejoramos nuestras condiciones de vida, en lugar de luchar por ocupar un lugar en el partenón de las muertes individualizadas de los de abajo, elegimos construir la vida, esto en medio de

una guerra que no por sorda era menos letal. (*Entre La Luz Y La Sombra... (El Comunicado Del Subcomandante Marcos)*, 2014)

Pero por qué razón el EZLN, a través de sus bases de apoyo plantea construir una alternativa educativa, en vez de continuar con otra estrategia de guerra, probablemente sea porque “la escuela se vuelve el instrumento a partir del cual los actores reproducen y transforman las estructuras sociales vigentes y las conciencias colectivas” (Baronnet, 2010: 248)

Por ello se sabe, o por lo menos se cree, que la estrategia o el camino de echar a andar un proyecto educativo no es nada más por casualidad, por el contrario, es un acto por el cual se establece el trayecto necesario para construir la ruta que contraponga y al mismo tiempo fomente el rumbo de ir hacía otro lado, hacía una perspectiva, que rescate algo muy importante, la construcción y creación desde la comunidad y desde su autonomía.

La UNISUR y la Escuelita Zapatista, proponen una construcción distinta y singular de sujetos, a partir de sus relaciones indeterminadas, esto debido a que llevan a cabo prácticas de libertad desde un posicionamiento ético.

Construyen una forma de poder alterna, consideran las disciplinas, un mecanismo de operatividad del poder diferente, pues tienen una forma disímil de gobernarse: lo que ellos plantean es el autogobierno.

Sin embargo, esta otra construcción de poder, está fundamentada desde la práctica, entendiendo que “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra”. (Foucault, 1979: 78) Entonces, es ahí donde caben los proyectos, a través de una forma alterna de operatividad del poder, en la cual se relaciona la práctica con la teoría, es decir la conexión de la teoría con la teoría, la práctica con la práctica y en conjunto desde un punto de interconexión integral, se instaura una correspondencia que da rumbo y sentido a una de sus esencias: la autonomía.

En la Primera Declaración de la Selva Lacandona en enero de 1994, el EZLN mandato a sus fuerzas militares del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en la Declaración de guerra, por una parte:

Avanzar hacia la capital del país venciendo al ejército Federal mexicano, protegiendo en su avance liberador a la población civil y permitiendo a los pueblos liberados elegir, libre y democráticamente, a sus propias autoridades administrativas (EZLN, 1994). Elegir, libre y democráticamente, a sus autoridades de cualquier clase que consideren conveniente y a exigir que sean respetadas.

Exigir de las fuerzas armadas revolucionarias que no intervengan en asuntos de orden civil o afectación de capitales agropecuarios, comerciales, financieros e industriales que son competencia exclusiva de las autoridades civiles elegidas libre y democráticamente (EZLN, 1994).

Desde sus inicios se consideró la independencia como separación entre las funciones de gobierno, considerando que estas eran de incumbencia y asunto de las comunidades, la lucha política y armada a la que se aboca el EZLN. Por lo tanto, buscó liberar la región de las comunidades indígenas de todo poder político, o dictadura de cualquier institución, intentando garantizar la libertad de acción en todas sus dimensiones.

El plantearse a sí mismo como parte –y sólo una parte– de la transformación social es lo que explica la postura del EZLN de no buscar el poder. Si no que el horizonte es *el mundo donde quepan muchos mundos*, de modo que no puede ser un solo actor –ni un pequeño número de actores– ni unos cuantos privilegiados, ni unos cuantos involucrados en la transformación social.

En términos más específicos de la comunidad y la dinámica misma de la organización interna del EZLN, podríamos hablar situando a la autonomía respecto del sujeto y su participación en su proceso educativo; en un primer sentido donde se ve al individuo en la sociedad en la que el concepto de autonomía se define como la habilidad de asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje y por sus propios asuntos. La oportunidad de adquirir su autonomía es considerada como un derecho humano fundamental. Esto surgió a partir de las ideas de autores como Paulo Freire (1972), el cual realiza un llamado a los profesores en la reconceptualización del proceso enseñanza y el aprendizaje, hace énfasis en educar para la igualdad, la transformación y la inclusión de todos

los sujetos que forman parte de una sociedad. Freire explica fenómenos inherentes a nuestra práctica cotidiana como: el analfabetismo, la no asistencia a las escuelas o la deserción, no por las justificaciones “populares” y cotidianas (los padres de familia, la irresponsabilidad de la comunidad o la economía), sino más bien explica que la educación implica un mejoramiento de los sujetos por las posibilidades que le ofrece la liberación y la inclusión de los mismos.

Sin embargo, dicha autonomía o más bien bajo esta concepción de la misma, tendríamos que considerar que el estudiante, al que se considera en dicha explicación es un sujeto que tiene un vínculo maestro-alumno en una dinámica áulica donde se reproducen, está sujeto a relaciones de sometimiento, mecanismos de dominación que prevalecen en nuestra sociedad, mismos que podrían traducirse en una colonialidad de la educación (Quijano, 2000) en el aula. Freire (1985), explica que nadie se educa a sí mismo, ya que en la educación hay participación de otros, es decir toda educación es social. La enseñanza no puede ser entendida aisladamente del contexto social más amplio en que ella tiene lugar como parte de una realidad social que está pensada en una época histórica.

Basta mencionar que en la UNISUR de igual forma

(...) se pretende que, por medio de la enseñanza-aprendizaje, los habitantes de esta región obtengan los conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan lograr un cambio en sus comunidades que les beneficie en su conjunto; obviamente, considerando y apostando que el acceso a la educación es el factor determinante para lograrlo. [...] Es decir, se trata de un proyecto que busca garantizar los derechos de los habitantes y poner el conocimiento en beneficio del bien común, y para hacerlo, es necesario establecer un escenario de inclusión en donde todos y cada uno de los habitantes tenga la posibilidad de ingreso a la educación, toda vez que esto marca la diferencia entre tener posibilidades reales para un cambio social, o no contar con ellas al ser excluido y no participar del derecho al acceso a una institución académica. (Rodríguez, Israel. 2018: 45)

Para continuar el debate teórico, revisemos sobre la categoría de Ética, hay que mencionar que la ética se ha fundamentado mucho, y sus explicaciones son variadas, en primera instancia se entiende que

(...) La ética es una rama de la filosofía. Se centra en la moral y elabora análisis y teorías sobre la naturaleza, la función y el valor de los juicios

morales. Estos juicios nos sirven para evaluar el comportamiento ajeno y la organización de la sociedad, así como para guiar nuestras propias acciones. (Blackburn, 2006: 17)

Por otro lado, se habla de ética aplicada, está entendida como aquella que “estudia los problemas morales a los que nos enfrentamos todos los días, ya sea individual o colectivamente, e intenta resolverlos o, por lo menos, hacer progresar su análisis”. (Blackburn, 2006: 17)

La ética invariablemente se centra en la moral, sin embargo, es bien sabido que hay numerosas morales, es por ello que la ética elabora análisis y teorías sobre la naturaleza, la función y el valor de los juicios morales, que constituyen la moral.

Por ejemplo, cuando se habla de “ética profesional, a menudo llamada *deontología*, es una rama de la ética aplicada que, por su parte, se centra en los problemas morales particulares que se plantean a los profesionales, como abogados, ingenieros, médicos, enfermeras o trabajadores sociales”, (Blackburn, 2006: 17) y a pesar de que el presente escrito se cimenta en “la ética en general”, esta parte de la ética no puede dejar de mencionarse, si lo que se quiere, requiere y pretende, es abordar de manera integral la categoría, así como vincularla directamente a las prácticas que se dan tanto en la UNISUR, como en la Escuelita Zapatista.

Además, la ética puede conducirse desde el más mínimo análisis, de manera singular, hasta el terreno en el cual

(...) situamos a la ética en el conjunto de las manifestaciones del pensamiento crítico propio del ser humano, también se le puede concebir como el examen de la justificación racional de nuestros juicios morales. La ética tiende a permitirnos hacer *evaluaciones morales* mejor pensadas, más críticas y más racionales del comportamiento ajeno, de la organización de la sociedad o de nuestras propias decisiones. (Blackburn, 2006: 17)

Sin embargo, resulta necesario indagar para qué sirve. Es así que es relevante recordar, que la ética analiza y teoriza la moral, entonces, como seres humanos sabemos que nos regimos en gran parte mediante los juicios que emitimos, los cuales no sólo emitimos desde la moral, sino que nos regimos de

acuerdo a un sistema de valores que varía según nuestra condición socio-política-cultural-espacio-temporal-histórica, es decir, y para dar claridad, existen varias morales, en donde puede haber o no interrelación entre ellas, sin embargo hay relación con la ética indudablemente.

Para una ética puede o pueden existir una, dos o más morales, en donde la moral 1 tiene un código 1 que la determina, la moral 2 tiene un código 2 que también la determina, estas a su vez son teorizadas por una sola ética, sin embargo, las morales dependen del lugar y la cultura en donde se desarrollen, cabe resaltar que están atravesadas por factores como la historicidad, el tiempo, el espacio sociocultural, lo económico, la política, y una diversidad de multifactores, que rigen localmente o internacionalmente, y que en la actualidad, con mayor frecuencia se implantan a nivel global.

Por ello, las morales a través de la ética

(...) son testimonio de la clase de sociedad en la cual quisiéramos vivir, y pueden contribuir a orientar el desarrollo de nuestras sociedades. Influyen sobre nuestras amistades y sobre nuestras antipatías. Guían la elección de nuestra manera de invertir tiempo, energía y recursos, y por ello influyen sobre el tipo de vida que llevamos. (Blackburn, 2006: 17)

La moral o morales son fundamentales en nuestra cotidianidad, ya que a partir de ellas tomamos decisiones, evaluamos, en ocasiones conscientemente, en muchas otras inconscientemente, pero es cierto que las morales

(...) influyen sobre nosotros sin que nos demos cuenta, pueden ser completamente válidas, pero también problemáticas y hasta erróneas. [...] En el plano individual nos permiten, en efecto, mayor conocimiento de nosotros mismos y, tal vez, nuestro mejoramiento. En el plano colectivo pueden ayudar a evitar que sobrevengan catástrofes sociales o que se mantengan instituciones injustas. (Blackburn, 2006: 17)

Es así que la ética es una categoría que en su análisis es diversa, Adela Cortina (2006), dice que

(...) La ética aplicada se ocupa de reflexionar sobre la presencia de principios y orientaciones morales en los distintos ámbitos de la vida social y

constituye de algún modo la aplicación de una moral cívica a cada uno de esos ámbitos; de ahí que existan desde una ética política hasta una de la información, pasando por una ética de la economía y la empresa, una ética de la educación y una ecológica, pero también la bioética o la Genética. (Blackburn, 2006: 17)

Enrique Dussel (1997), en su libro “Ética de la Liberación” de 1997 realiza una reformulación y pone a debate, a partir de su obra “Arquitectónica de una Ética de la Liberación, donde revela los desafíos proyectados a la ética de la liberación.

¿Pero, por qué razón mencionar lo que Dussel realiza en su libro “Ética de la Liberación”?

Porque mediante esta introspección es posible construir la ruta, la posibilidad, se potencializa la introspección hacia la categoría de *Ética*.

Dussel realiza un replanteamiento desde distintas dimensiones, una reconceptualización, trabaja la categoría de ética desde distintas y amplias articulaciones y entre otras cosas, manifiesta “el momento del contenido de la ética nos habla de la cuestión de la *verdad* práctica; el momento formal se refiere al tema moral de la *validez*. Ambos momentos son necesarios y se codeterminan para alcanzar una mayor suficiencia”. (Dussel. 1997: 13) Suficiencia, se entiende, en el reconceptualizar de la categoría hacia su construcción. Dussel explica en su libro “Ética de la Liberación” que lo que pretende hacer es exponer,

(...) a diferencia de la Ética del Discurso, que intenta construir una ética *exclusivamente* desde el único principio moral formal, la Ética de la Liberación intentará subsumir todo lo logrado por la Ética del Discurso (incluyendo su fundamentación formal) en cuanto al principio intersubjetivo de universalización (principio de validez kantiano transformado), pero invirtiendo su sentido. No se trata ahora sólo de que la norma básica deba aplicarse a lo empírico-histórico, sino también y principalmente que la norma básica formal tenga por función la aplicación del principio material. Es decir, la intersubjetividad procedimentalmente adecuada alcanza la validez de un "acuerdo" material, en cuanto aplica el criterio de verdad práctica y el principio ético de contenido. (Dussel, 1997: 14)

Por otro lado, Jaime Balmes (2000), refiere a la categoría de Ética como “la ciencia que tiene por objeto la naturaleza y el origen de la moralidad”. (Balmes, 2000: 3) Es así que, se remite a desarrollar argumentación en torno a la moral.

Así mismo, Cortina (2002), dice que “La ética es una parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral, y por eso recibe también el nombre de <<filosofía moral>>. Igual que hay dimensiones de la filosofía que tratan sobre la ciencia, la religión, la política, el arte o el derecho, también la reflexión filosófica se ocupa de la moralidad y entonces recibe el nombre de ética”. (Cortina, 2002: 15)

Y recalca la distinción sobre ética y moral, al respecto señala que

(...) se distinguen simplemente en que, mientras la moral forma parte de la vida cotidiana de las sociedades y de los individuos y no la han inventado los filósofos, la ética es un saber filosófico; mientras la moral tiene <<apellidos>> de la vida social, como <<moral cristiana>>, <<moral islámica>> o <<moral socialista>>, la ética los tiene filosóficos, como <<aristotélica>>, <<estoica>> o <<kantiana>>. La verdad es que las palabras <<ética>> y <<moral>>, en sus respectivos orígenes griego (*ethos*) y latino (*mos*), significan prácticamente lo mismo: **carácter, costumbres**. Ambas expresiones se refieren, a fin de cuentas, a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un **buen carácter**, que nos permita enfrentar la vida con altura humana, que nos permita, en suma, ser **justos y felices**. (Cortina, 2002: 15-16)

Para Félix Gómez, la ética es la “Ciencia que se ocupa del estudio de la moral” (Gómez, 2000: 123). Sin embargo, señala el rol social de la ética y explica que

(...) la Ética cumple un rol social de primer orden puesto que seguir sus principios garantiza una relación de recíproco beneficio entre los individuos en cualquier vertiente de la organización social; mientras que la ignorancia o la corrupción de sus postulados, se revierte en perjuicios de incalculables consecuencias para la vida en sociedad. (Gómez, 2000: 120)

Es relevante lo que se menciona, ya que “El cumplimiento de las normas éticas universales contribuye a resaltar la dignidad humana, mientras que el seguimiento de los negativos significan la degradación de la persona”. (Gómez, 2000: 162) Es así que, para hacer cumplir las normas éticas universales se requiere de la práctica, se menciona líneas atrás sobre la reciprocidad benéfica, que en las comunidades y pueblos de los cuales convoca la UNISUR, se hacen partícipes directamente en el proceso de ejecución y construcción de los quehaceres universitarios, estos, los alumnos, se mueven bajo un principio de realización de tareas que desde un sentido ético, sabiendo que cada uno de ellos es parte fundamental de lo que ahí acontece, sabiendo que transitar en la sierra, no es nada fácil, muchos estudiantes y profesores tienen que desplazarse en

transporte desde distintas comunidades, incluso desde otras ciudades de la República Mexicana, lo cual deja ver del compromiso en la práctica de la acción participativa.

El debate sobre lo que es ética, y la diferenciación entre ética y moral es constante, al respecto Ana Marta González dice que la

(...) distinción entre eticidad y moralidad, o, si se quiere, entre ética y moral. Pues mientras la ética procura responder a las cuestiones relativas a la vida buena, que siempre se refiere a contextos y tradiciones particulares, la moral procura responder a la cuestión “¿qué debo hacer?” en términos universales, válidos para todo hombre con independencia de su comunidad de origen. (González, 2000: 830)

Es así que tanto la Escualita Zapatista como la UNISUR, suscriben y hacen uso de la moral y la ética, desde donde se construyen las diversas prácticas, y se encuentran atravesadas por la Decolonialidad, el Poder, la Ética y la Moral, claro esta, desde su propia perspectiva y de acuerdo a los objetivos que ellos mismos establecen, todo lo anterior, con la finalidad de la supervivencia, de ahí la relevancia en cuanto al nivel de importancia de lo que construyen, ya que en ambos casos, el resultado de las prácticas trae consigo el desarrollo y la resolución de sus demandas y necesidades.

Es así que, tras la revisión de la historicidad de la Educación en México, la creación de la Secretaría de Educación Pública y la importancia de la Escuela en los procesos que como país en desarrollo se establecen, en el siguiente capítulo revisaremos los fundamentos y la estructura, tanto de la Univesidad Intercultural de los Pueblos del Sur y La Escuelita Zapatista.

CAPÍTULO III

Modelos educativos desde y para la práctica

Llegamos al capítulo de cierre de la presente propuesta indagatoria pedagógica, en la cual el aspecto político cultural no puede quedar de lado, a través de los argumentos entrelazados con las justificaciones pertinentes de autores y autoras que nos han colaborado en la argumentación, trascendemos a la presentación precisa, concisa, y relevante, por un lado abordamos el surgimiento y los modelos educativos tanto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, su estructura, los distintos aspectos del proyecto y sus Licenciaturas. Por el otro, presentamos a La Escuelita Zapatista haciendo alusión al llamado a la participación de las distintas culturas, repasaremos aspectos fundamentales como lo son su autonomía, la emancipación que han llevado a cabo, su discurso, su pedagogía y su impacto político a nivel nacional e internacional, y por último revisaremos la otra perspectiva, la de sus detractores o críticos; con lo cual llegamos al cierre de la tesis que presupone la indagatoria en la construcción de ambos proyectos llevados a la práctica, la intervención de los sujetos y sus prácticas colaborativas para hacer posible otras educaciones y otras pedagogías.

Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur



La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) vio su entrada en operación, como Institución educativa, el 12 de octubre del año 2007.

(...) Surge como un proyecto educativo en el estado de Guerrero para la población indígena. Sus orígenes son parte de la lucha que los pueblos han emprendido por el reconocimiento de sus derechos como originarios y afroamericanos en la búsqueda de mejoras económicas y sociales.

La Unisur es una institución sustentada en un proyecto elaborado por los pueblos indígenas, por la comisión académica nombrada en el primer Congreso de Educación Intercultural en Chilapa, en enero de 2003 [...] Actualmente la Unisur cuenta con cinco sedes: San Luis Acatlán, Santa Cruz del Rincón, Xalitla, Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa. (Alonso, 2014: S/N)

En ese sentido la UNISUR atiende las necesidades de las comunidades que habitan en la región, lo cual tiene como objetivo, contribuir en la formación de los individuos.

(...) La Unisur se presenta bajo el marco mundial de reconocimiento sobre la diversidad cultural y la construcción de distintos mecanismos de participación ciudadana, es decir, más incluyentes y de mayor intervención democrática. Surge ante la creciente necesidad de prácticas educativas y de socialización propias del sistema de pueblos originarios y de las

comunidades”. (Alonso, 2014: S/N) [...] “la Unisur plantea priorizar la libertad, autonomía de la autogestión del conocimiento y de la producción de los jóvenes indígenas, asumiendo el reto de construir un modelo educativo que responda a las necesidades de las comunidades, de los pobladores rurales; con un enfoque teórico-práctico en donde exista una interacción de los docentes ía que fortalezca el pensamiento lógico, reflexivo y crítico que contribuya al apego del entorno social, histórico y cultural. (Alonso, 2014: S/N)

Las condiciones y necesidades de las cuáles emana la UNISUR, determinan la organización y las formas desde la que se construye.

(...) La autoridad de la UNISUR está dividida en tres partes, una que tiene que ver con las autoridades comunitarias, donde se incluyen personalidades de las comunidades que se han destacado por su lucha social o por su rectitud en el gobierno, esto es el Consejo Intercultural, la otra es el Patronato, que también está compuesto por miembros de las comunidades que se han destacado en el manejo de recursos, y finalmente está el Colegio Académico que está compuesto por los profesores. (Ledesma Gutiérrez, 2015: S/N)



Fuente: Elaboración propia con base en (Ledesma Gutiérrez, 2015: S/N).

Es por ello que su organigrama es prueba fehaciente de que la forma de construir su organización tiene sentido con los valores y objetivos que tienen, ya

que al hacer partícipes a distintos sectores de las comunidades, y tomando en consideración la experiencia y las prácticas vividas de cada uno de ellos y ellas, “se pretende que exista un dialogo de saberes, que permita una reflexión entre iguales”. (Cruz de Jesús, 2015: 7)



Fuente: Fotografía tomada en la comunidad de Cuajinicuilapa, en la Costa Chica del Estado de Guerrero, durante la firma del convenio UACM-UNISUR en el año 2015.

La UNISUR, como proyecto autónomo y de carácter Intercultural, está dotada de ciertas características, de las cuales

(...) la formación de profesionales orientados a desarrollar capacidades para retomar la dirección y el sentido de su futuro como pueblos y comunidades” [...] Este modelo busca mejorar las condiciones de participación de los pobladores en el ámbito del sector rural, en el mercado laboral y la sociedad rural mediante acciones para desarrollar y propiciar:

- ❖ Metodologías de formación;
- ❖ Un sistema de evaluación de la calidad de la formación;
- ❖ Capacidades para contribuir al desarrollo rural integral, con énfasis en el progreso regional;

❖ Habilidades y destrezas que les permitan a los indígenas ser más competitivos y mejorar sus condiciones de vida; y

❖ Una mejor inserción laboral de los grupos de población prioritarios en su comunidad y una mayor calidad de vida. (Alonso, 2014: S/N)

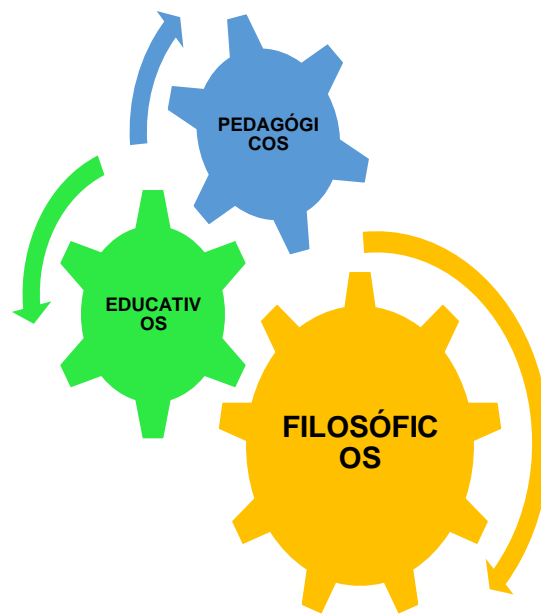
Para lograr cumplir con los objetivos que se han planteado, a lo largo de los años que llevan construyendo y asentando su proyecto universitario, independiente, comunal, participativo y de sentido de vida, para ello, han decidido crear cinco Licenciaturas:

(...)

- 1) Gestión ambiental comunitaria
- 2) Gobierno y administración de municipios y territorio
- 3) Lengua, cultura y memoria
- 4) Salud comunitaria
- 5) Justicia y derechos humanos

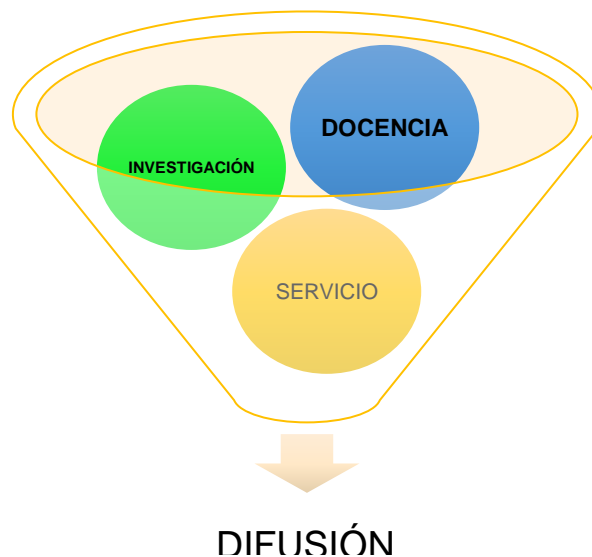
El modelo de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur surge de propiciar un enfoque territorial para el desarrollo local, municipal y regional, así como de generar proyectos productivos viables que mejoren las condiciones de vida de la población indígena y proporcionar un mayor fortalecimiento de producción agrícola, mediante el análisis de su competitividad, como estrategia fundamental para agregar valor e impulsar la organización en la comunidad rural, a través de los saberes tradicionales que impulsan un avance sustentable local y regional (Flores y Méndez, 2008:212-220)

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur abarca los siguientes aspectos:



Fuente: Elaboración propia, con base en (Flores y Méndez, 2008:212-220).

A partir de ello, y sabiendo que el trabajo es incesante, dispusieron funciones sustantivas:



Fuente: elaboración propia, con base en (Flores y Méndez, 2008:212-220).

Lo cual fue muy bien recibido y puesto en práctica, cabe señalar que las primeras generaciones de estudiantes, en su mayoría, entendieron el papel que estaban ocupando desde y en sus comunidades de origen, debido a ello se

dispusieron a organizar diversas actividades, en las cuales, la información recibida, debía ser compartida y puesta en práctica en sus mismas comunidades.

(...) Algunos jóvenes operaron como auténticos puentes entre la escuela y su comunidad, haciendo esfuerzos por divulgar los conocimientos recién adquiridos, promoviendo la realización de actividades en su comunidad de origen. Fue así como se realizaron talleres en escuelas secundarias o de bachillerato, se promovió el uso de ecotecnias o se involucraron en procesos organizativos comunitario o regionales". (Baronnet, 2019: 370) [...] **El modelo curricular de la Unisur se divide en dos grandes etapas:** el tronco común, que consta de cuatro módulos (trimestres), y la etapa de especialización, de ocho módulos, que son los que llamamos campos problemáticos de orientación profesional o licenciaturas.

En la Unisur no se trabaja con asignaturas, sino que se investigan procesos. Mediante el diálogo, la solución de problemas y la toma de decisiones, el estudiante va adquiriendo las capacidades para generar su propia relación de conocimiento. Para entender cada nuevo recorte de realidad, o problema planteado, es que se emplean las categorías de "sujeto, contexto y proyecto".

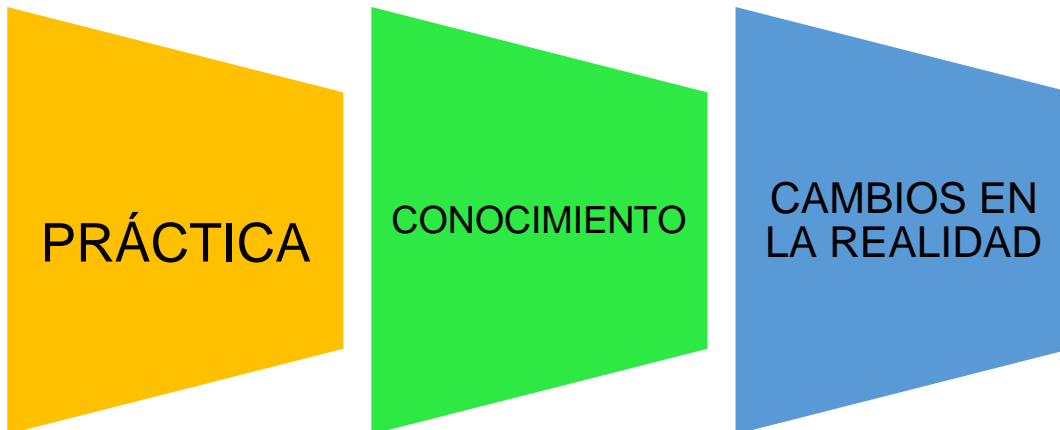
En ese plano, la Universidad asume el reto de promover el desarrollo desde una visión centrada en el sujeto y las potencialidades locales y regionales. (Flores Félix, 2012)



Fuente: Fotografía tomada en la comunidad de Cuajinicuilapa, en la Costa Chica del Estado de Guerrero, durante la firma del convenio UACM-UNISUR en el año 2015.

Es así que, la UNISUR como proyecto dictamina que

(...) **El aprendizaje está basado en la transformación a partir de la práctica**, por lo que las unidades de aprendizaje están definidas por nudos problemáticos. Se considera que es a partir de la práctica que se produce el conocimiento y los cambios en la realidad. (Flores Félix, 2012)

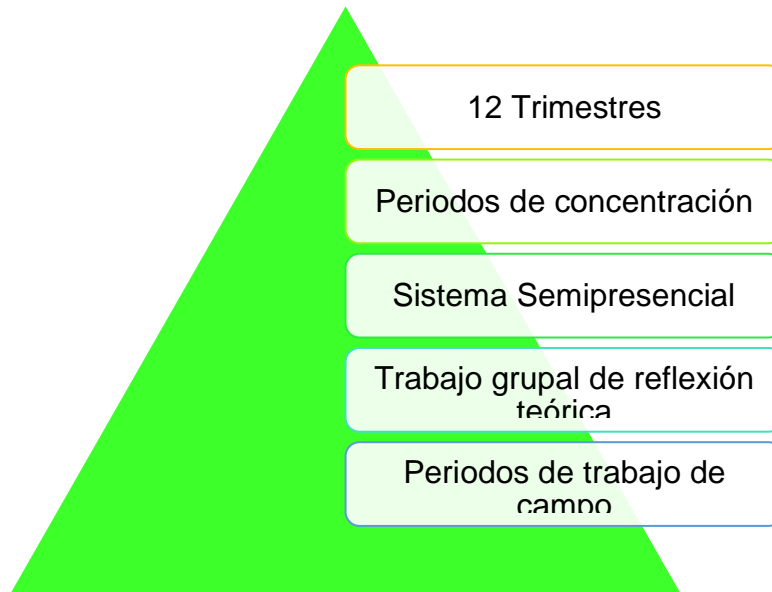


(...) Las licenciaturas tienen una duración de cuatro años (12 trimestres) y están diseñadas en base a un sistema modular. Cada unidad de aprendizaje comprende periodos de concentración (sistema semipresencial) para trabajo grupal de reflexión teórica, y periodos de trabajo en campo. (Flores Félix, 2012)



Fuente: Fotografía tomada en la comunidad de Cuajinicuilapa, en la Costa Chica del Estado de Guerrero, durante la firma del convenio UACM-UNISUR en el año 2015.

Licenciaturas

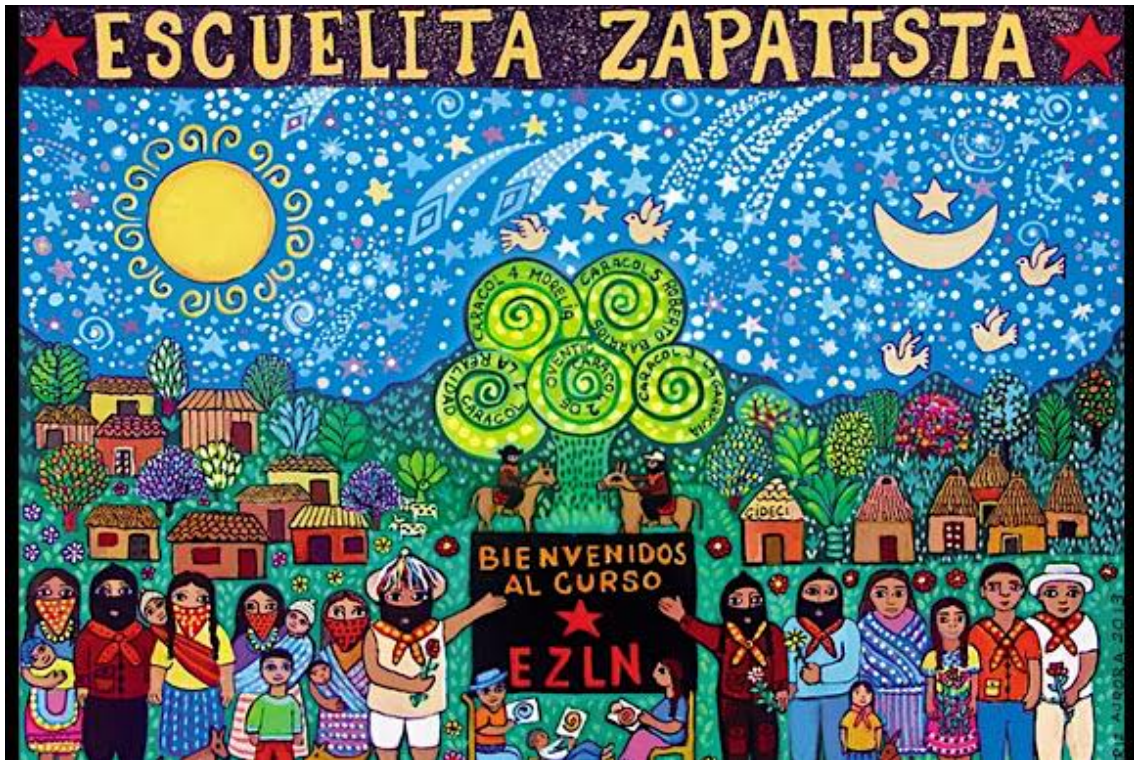


(...) El modelo está cargado hacia un Sistema Semipresencial, en el que los muchachos asisten a clase cada determinado tiempo a periodos de concentración, donde, eh, están, eh, un par de días, bueno, algunos días, este, trabajando en aula y posteriormente, se llevan lecturas, y se llevan sobre todo tareas muy específicas para trabajar en su comunidad. (Ledesma Gutiérrez, 2015) [...] Una parte sustancial de lo que desarrollan los muchachos tiene que ver, no solo con lo que se hace dentro del aula, sino con lo que hacen los muchachos una vez que regresan a su comunidad. (Ledesma Gutiérrez, 2015)

En la UNISUR,

(...) Lo que se les pide, es que problematicen su realidad desde el principio y ese tema de investigación sobre su comunidad es lo que se convierte en el proyecto de investigación que desarrollarán durante los cuatro años de su estancia en UNISUR, y que se convierte a final de cuentas en su tesis. (Ledesma Gutiérrez, 2015)

La Escuelita Zapatista



Fuente: (“No necesitamos permiso para ser libres” consideraciones de un estudiante de la escuelita zapatista, 2014)

En este último capítulo se presenta de forma puntual una recuperación de autores que me permiten acercar al lector en la forma en que surge el movimiento zapatista que da voz a las resistencias y necesidades de otras formas de aprender la vida y la escuela para sus comunidades.

Zapatismo en la re-educación

En los primeros minutos del año 1994, *la otra historia, la historia de abajo, la historia del México profundo*, apareció en escena.

Juan Esquivias, en su ensayo “México profundo: Una civilización negada”, explica una interesante comparación, en donde simbólicamente coloca en el *México imaginario* la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), y en el *México profundo* al levantamiento insurgente del EZLN, mismo que

(...) reclama la defensa de los derechos colectivos e individuales negados históricamente a los pueblos indígenas mexicanos; la construcción de un nuevo modelo de nación que incluya a la democracia, la libertad como principios fundamentales de una forma de hacer política y el tejido de una red de resistencias y rebeldías altermundistas en nombre de la humanidad y en contra del neoliberalismo. El México imaginario, personificado en este caso en el TLC, busca eliminar las fronteras para comercializar, promover condiciones de competencia y aumentar las oportunidades de inversión. (Esquivias López, 2008)

Lo anterior, en definitiva fue determinante para que el EZLN y sus bases de apoyo tomaran la decisión de levantarse en armas ese 1º de enero de 1994.

En aquel enero del año 94, “**después de solo 12 días de fuego y metralla**, cuando supieron **escuchar** tanto el apoyo que su causa había despertado en la gran mayoría del pueblo mexicano como su rechazo a **la vía armada**”. (Villoro y Navarro, 2013: 11) El EZLN optó por mirar y escuchar al otro, a la otra, a los otros, y desde ahí construir, construirse, fue entonces que gritaron ¡Aquí estamos! Y miren lo que son las cosas, “para que nos vieran, nos tapamos el rostro; para que nos nombraran, nos negamos el nombre; apostamos el presente para tener futuro y para vivir nos dispusimos a morir”. (Villoro y Navarro, 2013: 12) Palabras que han resonado en la sociedad mexicana, y en distintas sociedades a lo largo del mundo.

De la educación autónoma Zapatista; la Escuelita Zapatista y el llamado a la Escuelita Zapatista

Primero; vivir dentro de un aparato que ejerce opresión hacía la acción movilizadora y organizada, conduce al uso de la palabra, el Subcomandante Marcos, vocero y representante, emite los comunicados, que desde las bases se postulaban; Villoro nos menciona al respecto,

(...) desde un principio se lanzaron los zapatistas a la gran aventura de elaborar, ensayar e implementar una Educación muy “Otra”, basada en una verdadera Autonomía, es decir, hecha por ell@s y para ell@s, donde el Estado deja de ser el actor. De esta manera, la Educación Autónoma Zapatista se convierte en un desafío total a la política educativa indigenista del Estado-Nación mexicano, transformando así las relaciones de poder. Fue a partir de 1997 que lograron plasmar y adecuar sus ideas básicas en un primer “programa” para lo cual resultaba indispensable, otra vez, la **autonomía**. Tenían claro que apostaban por la función transformadora/liberadora de la educación, como la de Paulo Freire (entre otras) frente a la función adaptativa (al sistema) cuyo fin es controlar, domesticar, a través de la obediencia y la sumisión a la autoridad, llámese

maestro, padre, cura, etcétera. Era esta educación, sobra decirlo, la que ellos conocían y padecían a través de los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP), graduados en ausentismo y racismo, y a quienes finalmente despidieron cuando ya habían escrito su primer libro y habían capacitado a la primer generación de jóvenes “promotores de educación” o *maestros en resistencia*, cuyo entusiasmo y compromiso resulta incomparable, y que, por lo demás, habrían de ejercer su tarea de manera gratuita, en común acuerdo con los compañeros de la comunidad que, a cambio, les trabajarían su milpa. (Villoro y Navarro, 2013: 12-13)

Es así que, los primeros pasos se estaban gestando, a través de sus propias necesidades y con el rumbo claro de lo que necesitan para desarrollarse, haciendo uso del derecho a la educación.

HORARIO DE CLASES DE 1º GRADO

HORARIO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
9:00-11:00	C.Sociales	Salud	Humanismo	Matemáticas	Eco-producción	C.Naturales	Comunicación
11:00-12:00	Matemáticas	C.Naturales	C.Sociales	Comunicación	Humanismo	Salud	Eco-producción
12:00-12:30	R	E	C	E	S	O	.
12:30-1:30	Matemáticas	C.Naturales	C.Sociales	Comunicación	Humanismo	Salud	Eco-producción
1:30-3:00	Comunicación	Eco-producción	Salud	C.Naturales	C.Sociales	Trabajo en el campo	Humanismo
3:00-5:00 PM	C	O	M	I	D	A	
TARDES	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
5:00-6:30	Integridad social	Artística	Reflexión de valores	Orientación social	Física	Matemáticas	Talleres productivos

MANTENIMIENTO

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
VILORO	PEDRO	PEDRO	CHE	RAMONA	HUGO	VILORO
PEDRO	CHE	RAMONA	HUGO	VILORO	PEDRO	CHE
RAMONA	HUGO	VILORO	PEDRO	CHE	RAMONA	HUGO
VILORO	PEDRO	CHE	RAMONA	HUGO	VILORO	PEDRO

Fuente: Fotografía tomada en el Caracol de Oventik, Chiapas, México, año 2015.

La Escuelita de la Libertad como semillero educativo comenzó a gestarse con bases sólidas, dignas de mencionar, ya que mediante ellas se puede llegar a entender la capacidad transformadora de lo que por educación y conocimiento refieren los zapatistas, porque rescatan y recuperan valores fundamentales de la cultura Maya, ello “implica comprender al otro a profundidad, más allá de oír, escuchar sonidos y ruidos:” (Villoro y Navarro, 2013: 14) Porque *el otro, la otra, los otros* no sólo están hechos de conocimientos, también están constituidos de sentidos diversos, los cuales los condicionan y los forman, por ello entienden la

Educación no solo como transmisión de conocimiento/información sino como la capacidad transformadora a partir de la defensa de su cultura: “Estamos construyendo nuestro propio alfabeto zapatista autónomo. Aprender educándonos. Educarnos aprendiendo.” (Villoro y Navarro, 2013: 14)

He ahí la enseñanza para la reflexión, la discusión y la construcción, ya que los zapatistas rescatan valores desde su cultura y el aprendizaje desde los otros. Es evidente que los planteamientos resultan opuestos del funcionamiento del Sistema Educativo Hegemónico Mexicano, de ahí que “no recurren al sistema de castigos y premios, ni practican exámenes. No estimulan la competencia, optan por la colaboración. Todo se estudia en la lengua materna y el español como segunda lengua”. (Villoro y Navarro, 2013: 14) Lo que permite el estudio desde su realidad, su geografía, sus conocimientos, de lo cual hacen uso; “hay un módulo en que **I@s ancian@s** son los maestros, dedicado a sus tradiciones, mitos, parábolas y leyendas; suceso por el cual son considerados “bibliotecas y archivos de sabiduría acumulada [...] para orientar a la comunidad”. (Villoro y Navarro, 2013: 15)

La invitación para **el primer nivel de la Escuelita Zapatista** se programó del 11 al 17 de agosto del año 2013, considerando el tiempo de recorrido rumbo a las comunidades, las clases iniciaron el día 12, y concluyeron el día 16. Asistieron 1700 personas de todo el mundo. Las cuales se distribuyeron en varias comunidades; fueron recibidas por varias familias zapatistas; cada asistente contó con un *guardián, guardiana, o “Votan”*⁷, debido a las diversas necesidades que habría que atender.

A través de un comunicado emitido por El Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (CCRI), denominado “Fechas y otras cosas para la Escuelita Zapatista”, en su apartado *Sobre la Escuelita*, se explicó en 19 puntos el proyecto: cuándo, dónde, por qué, y cómo se llevarían a cabo las dinámicas de la Escuelita, en el punto 3 dice:

⁷ *Votan*. Los encargados de acompañar, guiar y enseñar en todo momento lo que ocurría en *La Escuelita Zapatista*. En muchos casos, también fueron los encargados de comunicarse entre distintas lenguas e idiomas.

(...) Por esos días empieza nuestra pequeña escuela muy otra donde nuestro@s jefe@s, es decir, las bases de apoyo zapatistas, van a dar clase de cómo ha sido su pensamiento y su acción en la libertad según el zapatismo, sus aciertos, sus errores, sus problemas, sus soluciones, lo que han avanzado, lo que está atorado y lo que falta, porque siempre falta lo que falta. (Subcomandante Insurgente Moisés, 2013: 187)

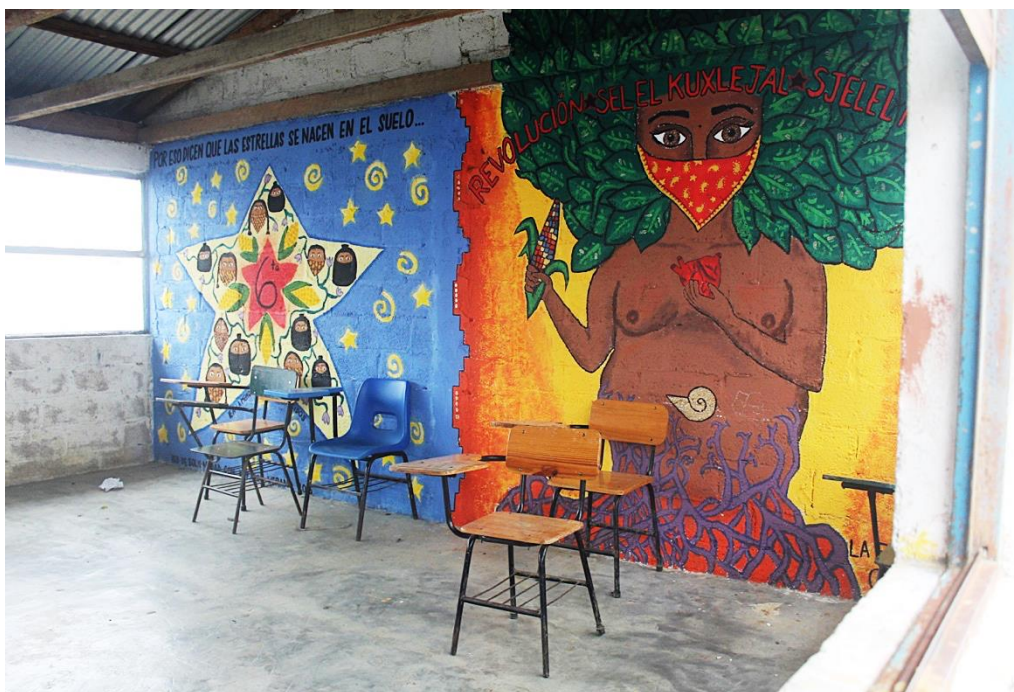
Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México

Bruno Baronnet (Baronnet: 2009) deja al descubierto su análisis y experiencia en las comunidades zapatistas como uno más de la comunidad, es así que en el *Caracol de la Garrucha*, uno de los Carcoles Zapatistas, realizó investigación de campo de corte cualitativo, con herramientas de tipo participativo. Por lo cual resulta indispensable reflexionar desde una probable pregunta, quizá Baronnet se plantea, ¿cuál o cuáles son los modos de construcción autónoma de las comunidades zapatistas desde su fundación?

Tal experiencia e intervención se refleja, a partir de párrafos en los que escribe, desde lo que parece ser su experiencia en el contexto, es decir, no menciona que haya entrevistado, o encuestado a los *sujetos* zapatistas, lo que realizó, fue que se sirvió de distintas estrategias, una de ellas fue el diario de campo. Así, el escrito habla sobre: cómo, por qué, para qué de la educación autónoma indígena en el contexto zapatista, es decir, explica la toma de control de las escuelas y educación desde el zapatismo, los indígenas se empoderan, “sancionan sus prácticas educativas en consecuencia de sus propias prácticas de deliberación, normas y valores culturales y ponen a su vez en cuestionamiento las formas de hacer educación del Estado mexicano, ponen en jaque la ideología y las prácticas oficiales. Y mencionan que “el eje principal de la lucha está en el control de la educación como medio para la transmisión de conocimientos socioculturales y políticos significativos”. (Baronnet: 2009)

Baronnet, es basto en cuanto a la información que proporciona, relata, desde la experiencia, el modo de construcción de la autonomía zapatista, su educación y la que los indígenas ejercen, por un lado habla sobre experiencias anteriores de educación en México y América Latina, de los indígenas mexicanos, y de los que se encuentran dentro de territorio mexicano y los indígenas zapatistas, que aunque pareciera que son los mismos, no es así, ya

que dentro del territorio nacional existen distintas realidades y por lo tanto, distintas experiencias de construcción autónoma y educativa, que no necesariamente se presentan como zapatistas o necesariamente autónomas. Baronnet argumenta las rutas que hacen posible la construcción educativa desde una postura descolonizadora, a través de la autogestión, la autodeterminación, la autonomía, todo ello como una apuesta a la cultura escolar, en donde se consideran sus propios métodos, planes, programas. Es por ello que se muestra, además de la construcción de un proyecto educativo, la resignificación desde la postura del sujeto, un proyecto autogestivo y autónomo. Lo que Baronnet hace, es recordar hechos que anteriormente ha vivido y experimentado, es decir, con base en experiencias y escritos anteriores, redacta el documento y emite una opinión.



Fuente: Fotografía tomada en el Caracol de Oventik, Chiapas, México, año 2015.

La escuela zapatista: educar para la autonomía y emancipación

Silva (2019), realiza un recorrido y narra la experiencia que compartió en el Caracol de Oventik, ubicado a unos kilómetros de San Cristóbal de las Casas, y dice

Para el zapatismo la autonomía de la escuela empieza con la independencia económica, ideológica y del personal docente del gobierno mexicano. La

construcción de su sistema educativo en lo pedagógico y material deriva de la solidaridad de los pueblos del mundo. El fin y sentido de la escuela zapatista no es la capacitación para el trabajo, sino comprender su historia, su cultura y de su cosmovisión. El anhelo consiste en formar profesionistas indígenas y no indígenas para ayudar a sus comunidades, encaminados a fortalecer la construcción de su autonomía política, económica, social y cultural”. (Silva, 2019: S/N)

Ahí es donde la educación cobra sentido, porque desde la remembranza histórica, a través de su cultura y a partir de su cosmovisión “Podemos educar con los alumnos y alumnas –que nos educan– para poder educar-nos de quienes somos para la vida y así construir a esos muchos mundos que soñamos todos y todas (SERAZLN, s. f., parr. 2).” (Silva Montes: 2019)

Discurso de la presencia: palabras del subcomandante Marcos

Wiesner (2007), aborda y realiza un análisis de las “palabras con las cuales el Subcomandante (en ese momento, el subcomandante *Marcos*) del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se dirigió a los asistentes a la multitudinaria manifestación con la cual el movimiento Zapatista mexicano culminó la denominada “Marcha del color de la tierra” (Castiblanco, 2007: 139) en marzo del año 2001. Dicha marcha inicio como Caravana, atravesando distintos estados a lo largo de la República Mexicana, hasta llegar al Distrito Federal, ahora Ciudad de México.

Por otro lado, Wiesner en realidad no tiene una propuesta metodológica, realiza un análisis y reflexión en torno al discurso del Subcomandante Insurgente Marcos en el cierre de la marcha “El Color de la Tierra” en la plancha del zócalo de la Ciudad de México (Distrito Federal) en el año 2001, que va desde el contexto de enunciación, la estructura textual y los contenidos interculturales, un análisis literario y comunicativo.

Wiesner aborda y realiza un análisis en varias dimensiones de lo que dijera el “Sub Marcos” como voz y escucha de las comunidades zapatistas. *Alzando* la voz, visibilizando, interpelando a la *realidad mexicana*, a sus procesos y modos-rutas de concebir y construir nación, en la cual no se han tomado en cuenta a la diversidad de *sujetos* y pueblos que en el país habitan.

Así mismo, lo que Wiesner encontró, es una vastedad de significados dentro del discurso, las palabras y el modo, además de las técnicas literarias de

expresión del discurso. En donde finalmente y a manera de conclusiones, deja las siguientes interrogantes y planteamientos:

(...) ¿Puede una comunidad, a través de un acto singular, irrumpir en la imagen cultural oficial, aparentemente homogénea y consensual, que tiene un país de sí mismo? ¿Cuál es el sentido de realizar acciones de autoafirmación en el seno de una sociedad saturada de modelos culturales universalizantes excluyentes y manipulada según los intereses de los más poderosos? ¿Obedecen estas acciones únicamente a la expresión del descontento y a la búsqueda de “reconocimiento” de las “minorías” que el estado y el gobierno debería hacer expresó en su legislación, o son, más bien, la expresión vigorosa y el ejercicio del derecho de existencia digna de las comunidades indígenas sumadas a la exigencia del respeto por su cultura? En la historia de los pueblos, los actos de autoafirmación cultural son hitos de la mayor trascendencia que marcan coyunturas de vida de las sociedades al buscar el sentido de la propia existencia, ya sea como respuesta a una situación desventajosa (como una forma de autodefensa) o simplemente como la impronta del vigor de su cultura que ha merecido un lugar sobre la faz de la tierra. Esa huella en la memoria de la humanidad comienza a materializarse a medida que las comunidades se van haciendo conscientes de sí mismas, valorando su esencia, entendiéndose como una oportunidad viable para la vida de la especie, como una forma de interpretación del mundo única y singular, como una solución a las infinitas situaciones que el entorno le plantea según los designios de su propia historia. (Castiblanco, 2007: 146)

Es evidente que, al hacer alusión a la historia del surgimiento del Zapatismo es también visibilizar otra forma de explicar, vivir, sentir y educar a sus hombres mujeres, niñas y niños. Por tanto, hace evidente otra forma de educar y aprender desde sus realidades, es decir, desde su practicas cotidianas.



Fuente: Fotografía tomada en el Caracol de Oventik, Chiapas, México, año 2015.

La Pedagogía de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional

Obando (2014), observo del proyecto que autónomamente construyen las comunidades indígenas zapatistas, apoyadas por el EZLN. Y menciona que representa una de las luchas que en América Latina se han dado, menciona algunos de los procesos de construcción que abarcan lo social-autónomo, y que culminan o en su caso inician con proyectos de educación autónoma, con causas propias e individuales, pero no individualistas, que velan por la construcción de pueblos y comunidad, es decir, a partir de las necesidades de la región temporal, espacial, situacional, en las cuales la educación es vista como un revulsivo y un fundamento que contribuye en el accionar y las metas que ellas y ellos demandan y requieren.

Al respecto concluye sobre “dos ejes: las fortalezas del proceso revolucionario en Chiapas y la pedagogía de los caracoles como pedagogía crítica. Y aquí, bajo la mirada de la pedagogía crítica, podemos descubrir los desafíos que esta experiencia representa, para la construcción de procesos de formación y transformación por y para la diversidad”. (Obando, 2014: 85) Diversidad que se hace presente mediante las distintas y variadas necesidades que cada pueblo y comunidad requiere.



Fuente: Fotografía tomada en el Caracol de Oventik, Chiapas, México, año 2015.

El movimiento Zapatista de Chiapas: Dimensiones de su lucha

Gemma Van der Haar (2005), indaga sobre el proceso del surgimiento y desarrollo del movimiento zapatista, pasando por el conflicto, por la *fase de paz*, los momentos en los cuales los zapatistas llevan a cabo la toma de tierras. Tomando como estrategia el análisis de las distintas dimensiones y el releer a diferentes autores, Gemma encontró que a pesar de lo que se plantea, en el sentido de que el EZLN ya no figura en el plano nacional e internacional, es en el plano local, en donde la fuerza del EZLN se hace visible y presente, su construcción y su lucha siguen vigentes y sus fundamentos continúan presentes. Además de mencionar que, desde su autonomía, la estrategia que más fuerza tiene es el proyecto educativo.

Gemma realizó investigación participativa,

“Mi análisis está basado en mis experiencias de investigación en una parte de Chiapas (la región tojolabal), donde he trabajado sobre temas como la reforma agraria, la autonomía indígena y el gobierno local a lo largo de varios años. Mis estancias en Chiapas han incluido muchos momentos de convivencia tanto con zapatistas como con no-zapatistas, y múltiples intercambios con analistas de opiniones diversas”. (Van der Haar, 2005: 2)

Y refiere que su primera estancia en Chiapas fue en el año 1986.

Gemma presenta algunos de los planteamientos más importantes de los zapatistas e inspecciona el proceso de sus estrategias a lo largo del transcurso del tiempo. El enfoque de su investigación lo realiza sobre tres dimensiones centrales del proyecto zapatista:

1. La lucha agraria (las invasiones de tierra, promovidas por el EZLN).
2. La lucha por el reconocimiento legal de los derechos y las culturas indígenas.
3. La construcción de estructuras de gobierno autónomo.

Entonces entendemos que los zapatistas trabajan por la construcción y el empoderamiento desde sus luchas.

El movimiento Zapatista: Impacto político de un discurso en construcción

Aldo Meneses, C.; Alain Demanet; Constanza Baeza; Javier Castillo (2012), realizan una introspección al EZLN, a través de sus fundamentos y

análisis del discurso, plantean la posibilidad de contestar las interrogantes que consideran oportunas para un mejor entendimiento del mismo y sus procesos. Es así que, mediante el análisis crítico del discurso, los investigadores abordan una serie de postulados que atraviesan la lucha zapatista, y refieren:

(...) El discurso zapatista se mueve generalmente en base a tres temas recurrentes: el primero hace referencia al relato sobre el pasado mexicano (principalmente en las primeras declaraciones) y los sacrificios del pueblo: “Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano.

El segundo tema es una crítica directa y aguda hacia el sistema político en su contexto de dominación neoliberal y su activa coerción: “Mientras tanto, () millones de seres humanos de todas las razas y de todos los colores, sólo participan en los mercados financieros como devaluada moneda siempre a la baja, la moneda de su sangre produciendo ganancias.

La tercera dimensión se relaciona con el llamado a luchar por la liberación y la verdadera democracia. (Meneses Carbajal, 2012. 165)

El discurso zapatista por un lado, hace referencia al sistema estructural capitalista, el cual toma como bandera el despojo y el desprecio hacia los originarios; el zapatismo lo crítica y paso a paso, comunicado a comunicado, expresa su inconformidad, y a través del uso del lenguaje, poetisa y vislumbra distintos planteamientos y soluciones alternas al modelo central-nacionalista, además de invitar al uso de la conciencia colectiva.

Finalmente se puede decir que

(...) El Movimiento Zapatista en efecto, es producto de una multiplicidad de factores coyunturales, históricos y estructurales, derivados tanto de los escenarios nacional, estatal y local, como del escenario internacional, constituyendo en última instancia una amalgama de actores y demandas. En esencia se trata de un movimiento reivindicativo, tanto de los indígenas en particular, como de los oprimidos y marginados en general, que ha tenido un profundo impacto político [...] De esta forma, el movimiento zapatista se ha centrado en la construcción autónoma de medios, procesos y recursos, que han significado la institucionalización de instancias y prácticas de autogestión y autogobierno (como los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno), que han producido resultados efectivos de carácter económico, social y cultural al interior de las comunidades indígenas zapatistas, y que han implicado, en última instancia, una degradación de la legitimidad, control y alcance del Estado mexicano en amplias zonas de Chiapas. (Meneses, 2012: 171)

El sistema político y movimientos indígenas: El caso del EZLN

Asael Mercado Maldonado y Vicente González Hidalgo (2009) analizan la vinculación del EZLN, con la situación miserable en que se encuentran millones de indígenas en México contra la ingobernabilidad neoliberal. “Presentamos posibles soluciones al conflicto EZLN, y resumimos los logros alcanzados por los grupos étnicos en materia de democracia dentro del Estado mexicano”. (Mercado y González, 2009: 1)

Es así que, los autores vinculan directamente la pobreza y señalan la ingobernabilidad que se genera a partir de la institucionalización del Neoliberalismo. Así mismo consideran que,

(...) El movimiento del EZLN es uno de los más vanguardistas con una visión crítica filosófica, política y militar contra el neoliberalismo y la globalización. El enfrentamiento del EZLN con el gobierno federal persiste como un conflicto manifiesto en tanto no se den soluciones concretas a las precarias condiciones sociales y políticas de los indígenas. (Mercado y González, 2009: 2)

Fundamentado en la investigación hemerográfica, primero, para poder contextualizar e historizar el surgimiento y proceso del movimiento neozapatista, después, para enmarcar dentro del contexto mundial, cuáles son las causas y oportunidades del proyecto *neozapatista*, evidenciar los escenarios, tanto locales, como internacionales, debido a que se plantea que la región chiapaneca dentro del territorio mexicano, no es la única muestra del actuar neoliberal a nivel mundial. En principio de cunetas, la represión y el abandono ocurren en todas las latitudes a lo largo de la República mexicana, el estado de Chiapas y de Guerrero, que aquí se retoman, son unicamemente una parte de las violencias generalizadas que se han dado a lo largo de la historia desde la fundación del Estado-Nación Mexicano.

Análisis y recopilación de corte hemerográfico, contextualiza y da forma y sentido a un discurso que expone el andar y construcción del movimiento zapatista, se invita a distinguir por un lado a las bases de apoyo zapatistas, es decir, a los indígenas naturales de la región, y por otro al EZLN, lo cual en su conjunto compone el movimiento zapatista, tal y como se puede observar en la siguiente imagen:

MOVIMIENTO ZAPATISTA



Fuente: Creación propia, basada en la lectura constante y acercamiento al movimiento y sus sujetos.

La imagen se presenta con siete puntas, las cuales representan, las siete principales demandas que se emitieron en la primera declaración de La Selva Lacandona, y podemos observar que tanto las bases de apoyo zapatistas y el EZLN, representan en su conjunto, al Movimiento Zapatista.

Ante lo anterior, surgen las siguientes preguntas:

¿Cuál es la problemática política por la que atraviesa la población indígena del país?

La problemática es diversa, lo que ha imperado es el abandono, la discriminación, el despojo, la exclusión y una serie de determinaciones que implican violencia directa a la cultura indígena.

¿Cuál es el papel del EZLN en la Vida Nacional?

El papel del EZLN es de carácter relevante, sin embargo la matriz de poder institucional ha borrado de la escena política y social no únicamente al EZLN, sino

a cualquier movimiento que contraponga los intereses de particulares y de las grandes empresas, así como del Capitalismo.

¿Cuáles son las implicaciones de la participación de grupos étnicos en conflictos sociales ya que representan una minoría significativa en el terreno poblacional?

Las implicaciones, más allá de ser tomados y mencionado como minorías, denotan el racismo, en el cual la diversidad brilla por su ausencia, sin embargo, la participación constante es una forma de visibilizar lo que ocurre, y sirve como herramienta para la subsistencia de los pueblos y las comunidades en las distintas geografías a lo largo del país.

Las preguntas anteriores se presentan y se invita a la reflexión de las mismas, en un acto de quehacer en la práctica, ya que mediante y a través de la lectura, es posible establecer propias visiones y perspectivas, perspectivas que devienen y surgen desde la reflexión participativa.

La resistencia indígena negada: el movimiento zapatista visto por sus críticos

Salvador Leetoy (2008), considera que la rebelión emprendida por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional no representa propiamente a la realidad indígena, sino por el contrario una imagen refractada de la lucha por el reconocimiento de estos pueblos, que favorece solamente a la agenda política de esta organización, pero no a la de los pueblos que dice representar. “Según estas posturas conservadoras, el sujeto indígena sigue siendo considerado sólo un sujeto silencioso y marginal que sirve como bandera subversiva, pero que resulta incapaz de lograr su propia liberación”. (Leetoy, 2008: 74)

Entonces, ¿cuál es el papel del EZLN en la lucha de y por los indígenas a los que dice representar?

Preguntas devienen demasiadas, aquí parte de lo que propone, es identificar el conjunto de los factores y de las luchas, las cuales determinan las demandas y los reclamos, ya que existen diversidad de geografías en las cuales las demandas básicas son las mismas.

Lo que se deduce de los ensayos de estos autores es que el movimiento neozapatista sólo utiliza la autonomía y los derechos indígenas como meras pantallas para justificar sus acciones y persuadir. (Leetoy, 2008: 74) La realidad absoluta únicamente la tienen las comunidades y sus pueblos, ya que nadie más que ellos saben la violencia, represión y el abandono que han vivido.

(...) Por lo menos en su acercamiento crítico al movimiento neozapatista concluyen que el sujeto cultural indígena –colectivo y anónimo- no representa más que un grupo de individuos carentes de reflexión crítica, hábilmente manipulados por grupos subversivos externos que les indicaron –y siguen haciéndolo- los pasos a seguir para rebelarse. No aparece como un sujeto activo de su propia resistencia que –si bien se vale de las ideologías de resistencia de activistas externos-- resulta un constructor de realidades más aceptables para su condición a través de su propia cosmovisión. En suma, la relación dialógica entre oprimido y activista, los vínculos que forman y su mutua influencia –por lo menos en este caso- parecen no importar a una parte de la intelectualidad liberal mexicana, para quien el sujeto cultural indígena sigue siendo tangencial a su subversión, aún cuando se muestre sin máscaras. (Leetoy, 2008: 122)

Es así que los grupos privilegiados continúan colocando a los indígenas con un pensamiento y accionamiento infantilizado, es decir, despojan a los indígenas de la posibilidad de contar con un criterio propio, y la libertad de determinar cuáles son sus necesidades elementales, razón por la cual es necesaria la reflexión, el acercamiento, en aras de esclarecer y aprender, reaprender de las distintas realidades y vivencias que fluctúan a lo largo de las experiencias.

Al avanzar en la investigación, fue necesario abordar categorías que fundamenten, den sentido y reconozcan la complejidad de los nuevos modelos pedagógicos como la Escuela Zapatista y la UNISUR. Mi postura por supuesto es crítica y no avalo la descalificación tan superficial que hacen algunos estudiosos de la educación a modelos tan ricos pero llenos de historia como la Universidad de los Pueblos del Sur y la Escuelita Zapatista.

La fuerza de la autonomía está en la comunidad, y en los trabajos colectivos, como dicen los compas, el trabajo colectivo, los trabajos colectivos son el motor del proceso, y creo que esa es la fuerza, la autonomía es una autonomía integral, es una autonomía en el terreno de la salud, en el terreno de la educación, en el terreno de la producción, y es una autonomía de poder, porque es un poder distinto al estatal, donde la gente manda, verdad, y las autoridades obedecen y los tres niveles de la autonomía, son, son de las Comunidades, de los Municipios

y de las Juntas de Buen Gobierno, son una, un complejo, eh, que muestra que hay otro mundo ya caminando, ya existe ese otro mundo, se trata de expandirlo (entrevista, Raúl Zibechi:2013)

Trabajar con y desde múltiples categorías permite construir a partir de diversas representaciones, tener mayor introspección en el ámbito a analizar, elaborar una propuesta que abarque diversas dimensiones.

Autores como Hugo Zemelman, Jesús Ibáñez, Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Lía Pinheiro Barbosa, Marcela Gómez Sollano, Agustín Adúriz-Bravo, Bruno Baronnet, Yvon Le Bot, Michael Foucault, Subcomandante Insurgente Marcos (ahora Galeano), son algunos de los autores mediante los cuales se guía la investigación.

Realizar y emprender el camino del análisis y la introspección de proyectos, construcciones y prácticas desde la lejanía y la centralidad, es decir, a la distancia, es y ha sido una tarea ardua, llena de obstáculos y retos, que nos hacen ver que el proceso de investigación no es nada fácil y en ocasiones satisfactorio, sin embargo, cabe mencionar que el proceso brinda una riqueza incalculable, ya que a partir del mismo, podemos extraer una riqueza que ha dotado de experiencia en distintos ámbitos, nos encontramos frente a diversas dificultades, que más allá de detener el proceso, sirven para identificar que las técnicas y herramientas que se dotan en el proceso universitario en ocasiones no tienen el alcance necesario para tener un acercamiento pleno de lo que se quiera investigar, ya que los factores a los que los investigadores se enfrentan son variados.



Fuente: Fotografía tomada en el Caracol de Oventik, Chiapas, México, año 2015.



Fuente: Fotografía tomada en el Caracol de Oventik, Chiapas, México, año 2015.

Reflexiones Finales

El proceso de investigación de dos proyectos contundentes en el ámbito pedagógico-político-cultural es un reto que implicó hacer uso de distintas herramientas, las cuales han servido para presentar un escrito ecuanime, en donde la indagatoria nos ayude a comprobar que la hipótesis, los objetivos y el desarrollo entrelazados, tienen una riqueza significativa que aporta a las distintas discusiones que se han establecido y de las cuales emanen nuevos presupuestos en áreas de contribuir a la discusión, que por humanidad nos caracteriza.

La reflexión de la presente propuesta requirió hacer uso de argumentos de autores como Guillermo Bonfil Batalla, José Vasconcelos, Anibal Quijano, Edgardo Lander, Katherine Walsh, así como de actores incidentes y directos en las construcciones de los proyectos de la UNISUR y La Escuelita Zapatista; SubComandante Marcos, Dr. Joaquín Flores Félix, interviniendo directamente y con una riqueza relevante tanto en el ámbito teórico, como en la práctica misma.

La hipótesis presupone que los sujetos intervienen directamente y con conocimiento de causa en la construcción desde la práctica; lo cual, a partir del descubrimiento, la lectura y la visita de campo, además del proceso que implica acercarse y en algún momento ser participe y testigo de la manera de operar, se comprueba contundentemente que los sujetos son los actores principales que diseñan y ponen en marcha los proyectos que aquí se presentan.

Es significativo mencionar que el interés de abordar tanto a la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur y al EZLN, específicamente al proyecto de la Escuelita Zapatista, surge en primer momento, ya que en la coyuntura del estallido y levantamiento del EZLN en el año 1994 fue un momento de algidez política que despertó y se conjugó un interés en particular; esto conjugado con la incursión académica a lo largo de la vida personal, una vez que transitando en modelos educativos como lo son el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS), ahora Ciudad de México, y posteriormente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, por la cual se presenta la investigación aquí escrita, además del apego por la pedagogía, y en este caso por las pedagogías *alternativas* que entre sus particularidades esenciales con

formaciones científico humanísticas, sería una contradicción el no intentar siquiera un acercamiento a *otras* pedagogías de carácter alternativo inclusivas y determinantes a partir de las zonas geográficas, que contemplan y ponen en el centro de la construcción misma, a los sujetos, es decir, a los estudiantes.

Claro está, que hacer y proponer dichas intervenciones, es y ha sido un reto que denota una dificultad mayor, porque al no ser de hecho, proyectos totalmente establecidos, en los cuales la participación es elemental, nos encontramos con determinantes que en la práctica, y a partir de las zonas geográficas, delimitan la investigación misma.

En el caso de la Escuelita Zapatista, implicó un desafío el traslado desde la Ciudad de México, hacia el estado de Chiapas. La visita se dio en el año 2013, intentando llegar al Caracol de Oventik, el cual se encuentra a unos 30 kilómetros de San Cristóbal de las Casas, y con la incertidumbre, además de encontrarse con dificultades, como no saber la ubicación precisa, sumando la inseguridad de la zona; ya que en el traslado, en un reten policiaco, de la ahora extinta Policía Federal, la tensión fue elevada, debido a que más allá de cumplir con una función de protección hacia los ciudadanos, parecía que era un caso contrario, esto se comenta, ya que llendo en transporte particular, fui objeto de una revisión exhaustiva, en la cual el temor invadió el momento, debido a las prácticas que en ese momento y ahora ya se han documentado y hasta comprobado, tenían los elementos de “seguridad” en contra de la ciudadanía.

De igual forma, al llegar a San Cristóbal de las Casas, e indagando sobre la ubicación del Caracol con los habitantes de a pie de la zona, había y se vivió un anegativa constante al preguntar sobre el EZLN y el Caracol, ya que referían no tener conocimiento de la situación, del EZLN y mucho menos del Caracol.

A pesar de la postura, fue posible llegar y tener la posibilidad de plantear a la guardia que se encontraba en la entrada del Caracol, la posibilidad de la visita, planteando y pidiendo en primer momento el tener la oportunidad de la entrada y el alojamiento en el lugar; la guardia refirió esperar un momento para consultar a la Junta de Buen Gobierno sobre lo planteado; después de una espera de alrededor de 45 minutos, atendí al llamado para la respuesta, a lo cual se concretó en palabras del guardián, tener la ocasión de ingresar y tener un

recorrido, sin embargo la estancia fue negada. Por ello el ingreso fue posible, con lo cual se logro documentar mediante la observación y la fotografía, ciertos momentos y situaciones, después de unos minutos, la salida fue el camino que se tomo, y agradeciendo la visita, el retiro del Caracol fue inminente. Se busco la posibilidad de trasladarse a otro Caracol, como lo es el denominado Caracol de Morelia, sin embargo, no procedi al traslado, debido a que implicaba un viaje de al menos 5 horas, dada la distancia y las limitadas opciones de transporte. Esto no impidio la riqueza de la observación y la experiencia por sí misma, sin embargo, implicó una limitante en cuanto a los objetivos que se presuponían

En cuanto a la experiencia en la UNISUR, la visita se dio en el marco de la firma del convenio entre la UNISUR y la UACM, para la integración de los planes y programas que dotarán de validez institucional y ante la SEP en el año 2015, lo cual, cabe destacar, no vio culminación, y hasta la fecha, lo que en el papel sucedió, en la práctica no se llevo.

Lo anterior, entre otras dimensiones, nos hace ver que los procesos de investigación son un ente que tiene vida, al igual que los proyectos, las ideas no siempre se cumplen, es decir, si bien hay riqueza absoluta en el desarrollo de transformaciones, los momentos y las voluntades no siempre coinciden.

En cuanto a la observación en la UNISUR, se debe mencionar que el traslado a la Costa Chica del Estado de Guerrero, de igual forma, es un trayecto nada fácil de transitar, dado el momento coyuntural y las diversas situaciones que se dan en la región.

Ante esto, podemos determinar que los alcances han sido lo que aquí se presenta, e idealmente quisiera llevar el aporte con mucha más profundidad, sin embargo, a decir verdad, me quedo con cierta sensación de no presentar alcances significativos en la incursión participativa y desarrollo pleno en la investigación de campo; pero por otro lado, resulta trascendental tener la posibilidad de acercarse a proyectos que desde su matriz y núcleo, proponen la participación desde la práctica de los sujetos que construyen proyectos alternativos pedagógico, políticos y culturales, desde la subalternidad, con lo cual, a pesar de lo aquí comentado, no se cierra la posibilidad de continuar con la indagatoria, y hasta la provabilidad de la investigación y su vez la participación

futura, se llega a la reflexión final, de que otros proyectos, posibilidades, y construcciones, son posibles.



Fuente: Fotografía tomada en el Caracol de Oventik, Chiapas, México, año 2015.



Bibliografía General

1. **ACEVES**, J. “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación” En Galindo, J. (1998) [Coordinador]. *“Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Addison Wesley Langman.
2. **ADÚRIZ**. BRAVO, Agustín y IZQUIERDO AYMERICH, Mercè. “Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma”. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, No. 3, 130-140. Año 2002.
3. **ALCANTARA**, A. (2008). POLÍTICAS EDUCATIVAS Y NEOLIBERALISMO EN MÉXICO: 1982-2006. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, (48), 147-165. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>
4. **ALVAREZ**, Alejandro. “Y la escuela se hizo necesaria”. Bogotá: 1996. BENQUET MESTRIES, Francis. “Antecedentes y motivos del movimiento indígena zapatista”. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
5. **GÓMEZ** Arévalo, A. P., (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XL(2), 115-152.
6. **BATAILLE**, Georges. “*El Estado y el Problema del Fascismo*”.
7. _____ . “*Lascaux o el Nacimiento del Arte*”.
8. _____ . “*La Sociología Sagrada del Mundo*”.
9. _____ .
10. **BARONNET**, Bruno. “*Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena*”, El Colegio de México.
11. _____ . (2010, julio-diciembre). *Baronnet - Zapatismo y Educación | PDF*. Scribd. Retrieved July 31, 2023, from <https://es.scribd.com/doc/115865397/Baronnet-Zapatismo-y-educacion>

- 12._____. “*Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*”. El Colegio de México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. México 2009.
- 13._____, Bruno. “*La Apuesta de las Escuelas Zapatistas de Chiapas por Descolonizar la Educación en los Pueblos Campesinos Mayas*”. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Morelos/MÉXICO. México Septiembre-diciembre 2011.
- 14._____, Bruno. “*Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena*”, El Colegio de México.
15. **BONFIL**, Guillermo. “*México Profundo: Una civilización negada*”. Grijalbo. [En línea]. Consultado el 02 de mayo de 2017, en: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2012/07/mexico-profundo-quillermo-bonfil-batalla.pdf>
- 16._____. (1990). *México Profundo* (3rd ed.). Guillermo Bonfil Batalla.
17. **BOURDIEU**, Pierre, "Estructuras, habitus y prácticas", en Gilberto Giménez (comp.).*La teoría y el análisis de la cultura*. Guadalajara: sep/Comesco/UdeG, 1987.
18. **CARPIZO**, Jorge. “*EL PODER: SU NATURALEZA, SU TIPOLOGÍA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA*”. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XXXII, núm. 95 mayo-agosto de 1999.
19. **CASTIBLANCO WIESNER**, Carlos Manuel. “*Discurso de la presencia: palabras del subcomandante Marcos*”. Université de Montréal. Octubre 2007.
20. **CONSUELO DE LA TORRE TOMÁS**, María. “*Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa*”. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid 2006.
20. **CASTILLO**, K. (2018, May 16). *La reforma educativa fue el mayor fracaso del sexenio de Peña Nieto, dicen docentes de todo el país - Puebla. La Jornada de Oriente. Retrieved June 17, 2023, from <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/la-reforma-educativa-fue->*

[el-mayor-fracaso-del-sexenio-de-pena-nieto-dicen-docentes-de-todo-el-pais/](#)

21. **CHACÓN, Á.** (2009, julio-septiembre). *Redalyc. La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. Redalyc.* Retrieved June 17, 2023, from <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218010.pdf>
22. **CRUZ DE JÉSUS, O.** (2015, julio). *UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA DIVISIÓN DE ... Repositorio Institucional de UAM-Xochimilco.* Retrieved August 5, 2023, from <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/1751/1/164646.pdf>
23. **CONTEMPORÁNEO**". Libros del Zorzal. Buenos Aires 2006.
24. **CUEVAS, Y.** (2021, June 4). *Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos.* SciELO México. Retrieved June 17, 2023, from https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200475
25. **DELEUZE, Gilles, Guattari, Felix.** "*MIL MESETAS: Capitalismo y Esquizofrenia*". Les Editions de Minuit. Paris 1980.
26. **DILTHEY, W.** "*Fundamentos de un sistema de pedagogía*". Buenos Aires: 1965.
27. **DUSSEL, Enrique.** "Ética de la Liberación", Universidad Autónoma del Estado de México. México 1998.
28. _____ . "*Ética de la Liberación*". Universidad Autónoma del Estado de México. México 1998.
29. **DELEUZE, Gilles, Guattari, Felix.** "*MIL MESETAS: Capitalismo y Esquizofrenia*". Les Editions de Minuit. Paris 1980.
30. **DE SOUZA SANTOS, Boaventura.** "*Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*" (*encuentros en Buenos Aires*). CLACSO: Buenos Aires, 2006.
31. **Enlace Zapatista.** (1994, Enero 1). *PRIMERA DECLARACIÓN DE LA SELVA LACANDONA | Enlace Zapatista.* Enlace Zapatista. Retrieved Junio 7, 2023, from <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primer-declaracion-de-la-selva-lacandona/>

32. **Entre la luz y la sombra...** (El comunicado del subcomandante Marcos). (2014, May 26). Proceso. Retrieved July 27, 2023, from <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2014/5/26/entre-la-luz-la-sombra-el-comunicado-del-subcomandante-marcos-133011.html>
33. ESTEFANÍA, Joaquín. “¿Qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI”. Madrid: 2002.
34. **ESQUIVIAS**, J. J. (2008, Otoño). *Una civilización negada*. Ibero Torreón. Retrieved June 18, 2023, from <http://www.iberotorreon.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias45/A45unacivilizacionnegada>
- Flores Félix, J. J. (2012, November 17). *Jornada del Campo*. La Jornada del Campo. Retrieved August 5, 2023, from <https://www.jornada.com.mx/2012/11/17/cam-unisur.html#la35.pdf>
35. **FLORES**, J. J. (2012, November 17). *Jornada del Campo*. La Jornada del Campo. Retrieved August 5, 2023, from <https://www.jornada.com.mx/2012/11/17/cam-unisur.html>
36. **FREIRE**, Paulo, (1972). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.
37. **FOUCAULT**, Michel. “*Microfísica del Poder*”. Edissa, Segunda Edición 1979.
38. _____ . (1979, mayo). *MICHEL FOUCAULT MICROFÍSICA DEL PODER*. Revista Pensamiento Penal. Retrieved August 1, 2023, from <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
39. **GROSFOGUEL**, Ramón. “*LA DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE LA VISIÓN DESCOLONIAL DE FRANTZ FANON Y LA SOCIOLOGÍA DESCOLONIAL DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS*”. Departamento de Estudios Étnicos, Berkeley University, Estados Unidos. Integrante del Grupo Modernidad / Colonialidad. [En línea]. Consultado el 12 de mayo de 2017 en: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>

40. **Gobierno de México.** (2015, noviembre 13). *Historia de la Secretaría de Educación Pública | Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx.* Gobierno de México. Retrieved June 11, 2023, from <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
41. **GONZÁLEZ, R.** (2018, enero-junio enero-junio). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjI2evX-rz_AhVTmmoFHZ2EDMQQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6417548.pdf&usg=AOvVaw35VLAjegmaYIAW1-JJwwxc
42. **GUEVARA, Gilberto.** “*La educación socialista en México*”. 1934-1945, Antología preparada por Gilberto Guevara Niebla, México. Ediciones el Caballito, SEP.1985 pp. 17-48 y 95-150 (colección Biblioteca Pedagógica). GIL JURADO, Carlos José; GIL DURÁN, Carlos Andrés y VERA ANGARITA, Nidia Yolivé. “¿*Por qué una escuela alternativa?*” *Revista Iberoamericana de Educación*. Sin año.
43. **IBÁÑEZ, Jesús.** “*EL REGRESO DEL SUJETO. La Investigación Social de Segundo Orden*”. Amerinda, Santiago de Chile: 1991.
44. **ESQUIVIAS, Juan** “*México profundo: Una civilización negada*”. Universidad Iberoamericana Torreón. (1987-1989). [En línea]. Consultado el 02 de mayo de 2017, en: http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias45/A45una_civilizacionnegada35.pdf
45. **LEDESMA, .** (2015, julio 14). *Universidad de los Pueblos del Sur* [You Tube]. Guerrero, Guerrero, México. Retrieved julio 27, 2023, from [Universidad de los Pueblos del Sur, \(UNISUR\) Guerrero, México](https://www.youtube.com/watch?v=...)
46. _____ . (2015, julio 14). *Universidad de los Pueblos del Sur*. Guerrero, Guerrero, México.
47. _____ . (2015, julio 14). *Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), Guerrero, México* [You Tube]. You Tube.

48. **LERNER**, Victoria. “*La educación socialista. Historia de la Revolución Mexicana*”. 1978. El Colegio de México.
49. **GUTIÉRREZ V.**, Daniel. “*Figuras del sujeto*”. “Revista Iconos”. Sin año.
50. **MATURANA**, H. , y Varela F. (1987). *The of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Londres: Shambala.
51. **MARTINS**, P. H. (2013). *La actualidad de la Teoría del Colonialismo Interno para el debate sobre la dominación y los conflictos inter-étnicos*. TeseoPress. Retrieved Junio 7, 2023, from <https://www.teseopress.com/encrucijadasabiertas/chapter/71/>
52. **MARX**, K. (2008, noviembre). *El Capital crítica de la economía política. Libro I*. Proletarios.org. Retrieved June 11, 2023, from <https://proletarios.org/books/El-Capital-Vol-1-Libro-I-Karl-Marx.pdf>
53. **MENESES**, A. (2012, julio 6). *El movimiento zapatista: impacto político de un discurso en construcción | Meneses C*. Revista Enfoques. Retrieved July 9, 2023, from <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/82/64>
54. **MENESES**, Ernesto. “*Tendencias Educativas Oficiales en México*”. Centro de Estudios Educativos. 1988, Porrúa.J. HINKELAMMERT., Franz . “El Sujeto negado y su retorno”. Revista “Pasos”. Abril 2009.
55. **ORNELAS**, Carlos. “*POLÍTICA, PODER Y PUPITRES*”. Siglo XXI Editores. México 2008.
56. **ORTEGA**, Aureliano. “*Gabino Barreda, el positivismo y la filosofía de la historia mexicana*”. Revista de Hispanismo Filosófico. Universidad de Guanajuato
57. **QUIJANO**, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander, comp., CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Julio. 2000. Pp. 201-246.
58. **QUIJANO**, Aníbal. “*Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*”. *Perú Indígena*. No. 1, No. 3 (2000). P. 533-80.
59. **QUINTAR**, E. (2018, junio 29). *Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar*. Archivos de Ciencias de la Educación. Retrieved July 10, 2023, from

- http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76315/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
60. **TORRES**, Rosa María. “*Alternativas dentro de la Educación Formal: El Programa Escuela Nueva de Colombia*”. Instituto “Fronesis”. Publicado en “*Perspectivas*, N. 84, Paris: UNESCO, 1992. Quito, septiembre de 1992.
 61. **Secretaría de Gobernación**. (2019, mayo 15). *Artículo 3o.- Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- i*. Orden Jurídico Nacional. Retrieved Junio 7, 2023, from <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
 62. **SANDOVAL**, R. (2012, Septiembre-Diciembre 16). *Sujetos que piensan más allá del estado y el capital*. Scielo. Retrieved July 27, 2023, from https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2011000300001
 63. **SILVA**, C. (2019, January 1). *La escuela zapatista: educar para la autonomía y la emancipación*. SciELO Ecuador. Retrieved June 18, 2023, from <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v14n1/1390-325X-Alteridad-14-01-000109.pdf>
 64. _____, C. (2019, January 1). *La escuela zapatista: educar para la autonomía y la emancipación*. SciELO Ecuador. Retrieved June 18, 2023, from <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v14n1/1390-325X-Alteridad-14-01-000109.pdf>
 65. **SUÁREZ-KRABBE**, Julia. “*En la realidad. Hacía metodologías de investigación descoloniales Tabula Rasa*”. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Colombia. [En línea]. Consultado el 09 de mayo de 2017, en: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39622094008.pdf>
 66. **Subcomandante Insurgente Marcos**. “*Los Pueblos Indios dieron rumbo, destino y velocidad a nuestro sueño*”. Caracol de la garrucha. Los Altos de Chiapas, México 2008.
 67. **VAN DER HAAR**, Gemma. “*El Movimiento Zapatista de Chiapas: Dimensiones de su Lucha*”, *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, abril 2004.

68. **VAN DER HAAR**, Gemma. *“El Movimiento Zapatista de Chiapas: Dimensiones de su Lucha”*, Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, (abril 2004).
69. **VÁZQUEZ**, Josefina A. educación camino único en Nacionalismo y Educación en México. El Colegio de México. 1979. Pp 49-68.
70. **VILLAVICENCIO**, Guillermo. *“El Pensamiento Educativo de José María Luis Mora”*. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. S/A. [En línea]. Consultado el 27 de marzo de 2017, en: <http://200.23.113.51/pdf/26973.pdf>
71. **ZEMELMAN**, Hugo. *“Conocimiento y sujetos sociales (una contribución al estudio del presente), de Hugo Zemelman”*. Revista del departamento de sociología. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Septiembre-diciembre de 1990.
72. _____ . *“Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento”*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Jornadas 126, México.
73. _____ . *“Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los Retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas”*.