

## PROYECTOS DE CIUDADANÍA POR UN FUTURO MEJOR: LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Guadalupe Olivier  
UPN-México  
[mariao969@yahoo.com.mx](mailto:mariao969@yahoo.com.mx)

Sergio Tamayo  
UAM-México  
[sergiotamayo1@prodigy.net.mx](mailto:sergiotamayo1@prodigy.net.mx)

1

**RESUMEN:** En esta propuesta presentamos algunos marcos que definen una investigación de largo alcance donde nos planteamos el encuentro recíproco entre educación y movimientos sociales frente a la construcción de utopías, donde el papel del docente popular, docente alternativo frente a los embates de la educación neoliberal, juega un papel central en el contexto de violencia generalizada, explícita e implícita, en México. Partimos de una concatenación entre teóricos de los movimientos sociales y los propios de la sociología política de la educación. Así, coincidimos con Melucci en que los movimientos pueden vislumbrar futuros posibles. Al igual que Gramsci infiere que esos futuros provienen de fantasías fragmentadas, pero que pueden servir para impulsar las motivaciones de los dominados. Ahora, nosotros nos preguntamos para el caso de México ¿Cómo se construyen esos futuros y se unifican esos fragmentos de fantasías, a través de los movimientos sociales, que puedan erigirse como alternativa para millones de ciudadanos aplastados por la inmovilidad y el individualismo? Y ¿Qué papel juega el trabajo del docente en contextos de violencia-resistencia?.

Un enfoque para develar futuros posibles y viables desde los movimientos sociales es aquel de la teoría crítica de la ciudadanía. Los movimientos buscan construir utopías. Tales futuros alternativos se configuran a través de espacios de experiencia, de una producción colectiva de memoria y de una visión de futuro. La existencia de proyectos de educación alternativa en México, de alguna manera dentro de su particularidad, han querido ser referentes de universalidad. Pueden convertirse en el paso, parafraseando a Laclau, de la identidad particularista de los movimientos, a la construcción de un futuro posible de carácter universalista. El énfasis de nuestra investigación en proceso, es reconstruir estos proyectos distintivos de ciudadanía entre varios movimientos dentro del campo educativo y compararlos entre sí. Nuestro argumento se presenta en dos

partes. En la primera planteamos la hipótesis de que los movimientos producen futuros alternativos, pero que el proceso de definición de tales proyectos enfrenta diversas limitaciones de orden simbólico. En la segunda parte hablamos de los esfuerzos que los movimientos mexicanos realizan en este sentido dentro del campo de la educación, aludiendo a cuatro ejemplos emblemáticos: En Oaxaca, con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO); en Michoacán, con las Escuelas Integrales; en Chiapas, con el proyecto de Educación Autónoma Zapatista y en Guerrero, con la Universidad de los Pueblos del Sur.

### **PALABRAS CLAVE:**

### **Introducción**

Melucci explicaba que los movimientos pueden vislumbrar futuros posibles. De una manera, Gramsci infiere que esos futuros provienen de fantasías fragmentadas, pero que pueden servir para impulsar las motivaciones de los dominados. Ahora, nosotros nos preguntamos para el caso de México ¿Cómo se construyen esos futuros y se unifican esos fragmentos de fantasías, a través de los movimientos sociales, que puedan erigirse como alternativa para millones de ciudadanos aplastados por la inmovilidad y el individualismo? (Beck, Touraine, Boaventura).

Un enfoque para develar futuros posibles y viables desde los movimientos sociales es aquel de la teoría crítica de la ciudadanía (Giroux, Tamayo). Los movimientos buscan construir utopías. Tales futuros alternativos se configuran a través de espacios de experiencia (Pleyers), de una producción colectiva de memoria y de una visión de futuro (Heller, Habermas, Lefebvre, Tamayo). Las utopías son procesos dialécticos de construcción social de futuros alternativos, y en eso estriba su dificultad. Para comprenderlas hay que indagar en los medios a través de los cuales esas utopías se expresan. Un medio proviene de la definición de proyectos críticos de ciudadanía, con los cuales los movimientos en México han buscado erigirse como referente universal de cambio social (Dagnino, Olvera, Panfichi, Tamayo).

México en el umbral del siglo XXI es un ejemplo del impacto desigual y combinado de la globalización, expresado en la imposición categórica de reformas estructurales de privatización como la educativa, y el desmantelamiento de los derechos

laborales (Olivier). Las implicaciones de estas reformas neoliberales en la ciudadanía han desajustado, por un lado, la relación existente entre los derechos civiles y las garantías sociales y, por otro lado, la concepción de la educación como un recurso que antes se sustentaba en la igualdad, movilidad y justicia social.

Ante la inminencia de una situación que agrava dramáticamente las condiciones de vida de millones de mexicanos, los maestros, las comunidades indígenas zapatistas y los jóvenes normalistas de Ayotzinapa, por dar un ejemplo, han venido erigiendo, no sin dificultades, proyectos de ciudadanía distintivos, que sitúan el aspecto de la educación, como una base sólida para la construcción social y pedagógica de futuros alternativos.

Estos proyectos han querido ser referentes de universalidad. Pueden convertirse en el paso, parafraseando a Laclau, de la identidad particularista de los movimientos, a la construcción de un futuro posible de carácter universalista.

El énfasis de nuestra investigación en proceso es reconstruir estos proyectos distintivos de ciudadanía entre varios movimientos dentro del campo educativo y compararlos entre sí. Ello permitirá delinear dos aspectos: por un lado, la densa y paradójica ruta de construcción de una ciudadanía anhelada para los mexicanos, frente a los desafíos de la era global. Por otro lado, mostrará los límites y oportunidades de este proceso para alinear discursos contestatarios y referenciales en la definición de utopías viables (Laclau).

Dividimos nuestra exposición en dos partes. En la primera planteamos la hipótesis de que los movimientos producen futuros alternativos, pero que el proceso de definición de tales proyectos enfrenta diversas limitaciones de orden simbólico. En la segunda parte hablamos de los esfuerzos que los movimientos mexicanos realizan en este sentido, dentro del campo de la educación.

## **1. Los movimientos producen futuros alternativos**

Varios autores ilustran sobre la importancia de la producción de utopías: Touraine aclara que los movimientos sociales son actores fundamentales en la producción y en la transformación de la sociedad, y deben para ello construirse dentro de un nuevo

paradigma de explicación del mundo, a saber, el de la búsqueda de correspondencia entre el sujeto y los derechos culturales. El desafío es reencontrar, dice Touraine (2016:29), el camino para construir interdependientemente el universalismo de la razón y los derechos humanos, y la pluralidad de las culturas con sus historias locales.

Boaventura de Sousa (2016) dice que evidentemente las *presencias colectivas* tienen que construir una contrahegemonía, que a veces se convierte en una hazaña de Sísifo. Para Boaventura la pregunta central es “¿Cómo puede una lucha de un grupo tan distinto al mío ser mi lucha?.” A diferentes visiones de un problema, se requiere de una traducción intercultural y simbólica de narrativas recíprocas, de diversas ideas libertadoras. Los derechos humanos como idea de dignidad puede ser una posibilidad.

Johnston y Klandermas (1995) explican que los movimientos son rupturas y fisuras de la cultura dominante, y a partir de esos rompimientos se pueden construir las alternativas de códigos simbólicos, de marcos, de instituciones y valores.

Geoffrey Pleyers destaca que los movimientos son espacios de experiencia. Los movimientos proyectan lo que podría ser la sociedad sin injusticia, sin desigualdad, sin inseguridad. Reflejan los valores ambicionados: esa es la subjetividad que se construye en la utopía (al estilo de Hardt y Negri, donde la subjetividad de la multitud se funda en una concepción de la democracia). Los movimientos construyen un proyecto alternativo a las industrias culturales hegemónicas, y responden a la pregunta de Touraine ¿cómo podemos vivir juntos? Pero el otro mundo posible no empieza mañana como fantasía, sino que se construye desde aquí y ahora, a través de estos espacios de experiencia, o a lo que nosotros llamamos, espacios de ciudadanía y de conflicto.

Finalmente está nuestra definición de utopía ciudadana, como forma de producción de futuro de los movimientos sociales, que sintetiza de alguna manera todo lo anterior. También Habermas, Heller y Levebvre coinciden en que la memoria, los espacios de experiencia y las fantasías son productos interdependientes de utopías. Y estas son generadoras de cambio político.

Coincidimos con Henry Giroux en la crítica de la ciudadanía. A partir de esta crítica construimos dimensiones que configuran los proyectos alternativos de ciudadanía de los movimientos sociales. Estos proyectos pueden llegar a constituirse en alternativas

de transformación, y pueden responder a la pregunta de Boaventura ¿Cómo lograr una traducción intercultural, simbólica, donde las mayorías se identifiquen con una utopía? Pero no siempre llegan a posicionarse como opciones universales, y es en ese punto crucial que quisiéramos detenernos en la investigación para descubrir ¿por qué no lo logran?.

Nuestra propuesta define tres dimensiones. 1) Se alimenta en un primer acercamiento de la perspectiva de Johnston y Klandermas así como de la de Melucci, en el sentido de que los movimientos significan una trasgresión institucional a los códigos dominantes. A través de esta ruptura basada en la experiencia y en la memoria, los movimientos construyen un discurso contra-hegemónico.

2) Nuestra propuesta se ubica también en el nuevo paradigma de Touraine, que se basa en el equilibrio anhelado entre libertades individuales y derechos colectivos, entre la interculturalidad de las experiencias locales y la comprensión de los derechos humanos universales; y finalmente:

3) Nuestra apuesta define a la práctica y la movilización como espacios de ciudadanía. Serían esos espacios de experiencia en el sentido de Pleyers, sus formas de lucha y participación.

## **2. Una pedagogía de la liberación en los movimientos sociales**

Quizá para América Latina, uno de los movimientos con mayores resonancias en la construcción de utopías fue el Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil. En particular, el marco de este movimiento dio lugar, desde la década de los setenta a una concepción de lo educativo que surge de la propia experiencia y necesidades locales, con miras a la emancipación socio-cultural. Su postura basada en el marxismo, se incorporó a una gran corriente denominada pedagogía crítica fuertemente discutida en la región latinoamericana desde entonces y que, congruente con uno de sus principios fundamentales: la *praxis*, llevó en muchos lugares a procesos de investigación-acción, desde la esfera académica, hasta la propia inspiración de muchos movimientos sociales que articularon la lucha a procesos de educación de sus bases y de las comunidades

donde surgían. Así, la emergencia de alternativas educativas contra-hegemónicas son básicamente producto del contexto del conflicto y las luchas sociales que ven en la educación una alternativa para mirar al mundo de una manera distinta al modelo de explotación capitalista, y que como consecuencia contribuya a la creación de concientización (Freire, 1974 y 1993).

Sin desconocer la existencia de casos que han surgido a lo largo de las luchas sociales en América Latina y en México particularmente, como por ejemplo la Universidad de la Tierra en los estados de Oaxaca y Chiapas, en este trabajo, nos ubicamos en cuatro entidades con proyectos educativos alternativos que han cobrado auge en los años recientes: Oaxaca, con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO); Michoacán, con las Escuelas Integrales; Chiapas, con el proyecto de Educación Autónoma Zapatista y Guerrero, con la Universidad de los Pueblos del Sur. Las dos primeras, son resultado de la lucha magisterial local, proveniente de la fuerza del sector disidente del sindicato nacional de maestros, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Las dos últimas son resultado de la lucha de las comunidades en resistencia, básicamente de poblaciones indígenas. Así, vemos en estos ejemplos dos tipos de proyecto educativo que desde luego construye docencias alternas, uno que emerge del propio sector docente y el otro de las comunidades en resistencia.

Es importante destacar cómo, lo educativo se constituye como el aspecto nodal que articula elaboraciones simbólicas sobre las utopías de liberación y transformación social. La escuela, como campo material y formal de lo educativo, se convierte en el detonante de conformación de conciencias, de la constitución del sujeto político nuevo, cuya perspectiva es una identidad basada en el trabajo comunitario. El papel del trabajo decente se convierte, por lo tanto, en uno de los ejes articuladores nodales.

### *2.1 El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO):*

En el contexto oaxaqueño, se pasa de una insurgencia socio-política a una cultural, pedagógica, ideológica, cuyo resultado es el PTEO. El punto medular del plan es resignificar las raíces culturales de los pueblos de Oaxaca. El movimiento popular magisterial promovió otra educación como modo de resistencia, donde se logró introducir la discusión de un modelo educativo distinto dentro del Instituto Estatal de

Educación Pública del Oaxaca, conducido por la sección XXII perteneciente a la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE).

La idea de comunalidad, como el eje rector de la propuesta educativa para la educación primaria, surge en el centro mismo del movimiento magisterial oaxaqueño, Maldonado afirma que surge no como una ideología esencialista sino como una ideología de identidad (2003). Romper con el patrón educativo establecido fue romper con una lógica en la que se le da lectura al mundo, a la legitimación de las estructuras sociales que se fortalecen en el discurso escolar, al espacio donde los saberes y actuaciones se hacen legítimas y verdaderas. Y un tema fundamental para ello es reivindicar la identidad desde sus procesos históricos (Quijano, 2014).

Mignolo (2008 y 1991) postula desaprender el conocimiento hegemónico, impuesto colonizador y reaprender a partir de la valoración de aprendizajes que no son necesariamente nuevos sino que se encuentran en la propia sustancia de la vida comunitaria. De ahí que la planeación curricular no provenga de un grupo de expertos provistos por el Estado, sino que se construye participativamente, tomando en cuenta los enclaves culturales, la interacción con la naturaleza y las características del territorio, de ahí que la enseñanza se centra en la cultura, desde la perspectiva decolonial.

Se centra en la vida colectiva, que significa la unidad para la resistencia frente a procesos de devastación cultural, lingüística y epistémica (Sánchez, 2016). Por lo tanto, se resiste a concebir una sola forma de ver el mundo. Aquí la comunalidad se define como formas en las que viven los pueblos originarios y que a partir de ello se gesta el motor de la acción colectiva. El resultado de la lucha de los docentes y de las comunidades mismas produjo dos documentos fundamentales: 1.- El Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios y 2.- El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, que se conjuntaron con la implementación de los Talleres de Educación Alternativa.

El objetivo del PTEO es crear un currículum autónomo de las escuelas basado en intereses y particularidades de las comunidades: “Transformar la realidad de la práctica educativa” (PTEO, 2013), pero ésta transformación implica una transformación social,

que significa confrontarse al currículum nacional, a las reformas, a la manera de cómo se gestiona e interpreta desde el mundo capitalista neoliberal y esto se confronta constantemente con el poder. Es una visión absolutamente anti-sistémica, donde los docentes se constituyen como los impulsores y defensores básicos de la propuesta, pero donde detrás de ellos se encuentra una estructura social, comunitaria, como el respaldo invaluable.

Al docente le interesa más que el contenido educativo en sí mismo, la realidad de quien vive en las comunidades y los sentimientos profundos de los sujetos para reaprender un principio de vida colectiva que: “signifique unidad para resistir a los procesos de deconstrucción cultural, lingüística y epistémica...bajo la reivindicación del poder de la identidad” (Sánchez, 2016, p. 164). La identidad ancestral como su herramienta y fuerza para resistir, luchar.

## 2.2 Michoacán y las Escuelas Integrales:

Es un proyecto educativo para la educación primaria de la Sección XVIII, Proyecto político sindical, desde 1995. El programa político plantea como una de sus tareas centrales, construir un proyecto alternativo de educación asumiéndose como defensor de la educación pública. El proyecto lo denominan Escuelas Integrales de Educación Básica. Y aunque tiene múltiples referentes, se inspira en el texto de Freire “La pedagogía de la indignación”, de donde rescatan la forma de organización escolar basada en la colectividad.

La lucha por un proyecto educativo distinto al oficial en el Estado de Michoacán, surgió desde la década de los noventa, y gracias a la lucha y presiones de la sección XVIII al gobierno del Estado se firmó un acuerdo en 1998, pero éste no se llevó a cabo sino hasta el 2003. Cinco años de presiones y movilizaciones hasta que finalmente se instalaron ocho escuelas experimentales en distintas regiones de Michoacán.

Es importante destacar que de la misma manera que el PTEO de Oaxaca, el modelo de Escuelas Integrales se centra en la relación teoría-práctica. En realidad el eje del proceso educativo se basa en una concepción de la formación del sujeto en la totalidad, es decir, de manera integral fundamentada en el trabajo como aspecto nodal.



El trabajo es entendido como el factor que vincula al sujeto con la comunidad. La idea de la integración con la comunidad es también aquí un factor relevante.

Esta propuesta educativa centralmente se constituye como una crítica al capitalismo neoliberal. Implica con ello una crítica al modelo de escuela vigente como espacio que legitima la visión del Estado, al margen de las necesidades concretas de la sociedad. En este sentido la escuela se erige como el detonador de la emancipación. La propuesta de Escuelas Integrales reconoce explícitamente a la escuela como una institución política. Su documento de fundamentación se basa en la perspectiva de Henry Giroux, particularmente su Teoría de la Resistencia en educación (2003).

La definición importante es la de “Escuela Nueva”, ésta se asume como democrática, donde se presenta una participación conjunta de la comunidad académica pero también de la sociedad. La meta es construir una cultura democrática, basada en una escuela construida desde el pueblo:

“En la escuela que nos proponemos se propiciará una nueva racionalidad de la vida que recupere la alegría y la esperanza en que las nuevas formas de gestión potencien el ejercicio del autogobierno popular, una racionalidad que nos emancipe de la ideología capitalista. La pretensión es dignificar al hombre como ser racional, transformador, creativo y solidario...” (Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales. Escuelas Integrales de Educación Básica, s/p).

El proyecto de utopía se materializa en una nueva escuela transformadora y liberadora. Y aunque en un segundo plano, no con el mismo énfasis que en el PTEO oaxaqueño, se ubica el fortalecimiento de la identidad a partir de la recuperación de las raíces culturales. Pero también se asienta en la recuperación de los pilares de la educación pública mexicana vertidos en el artículo 3°. Constitucional: por una educación gratuita y laica, donde agregan: contra la servidumbre, fanatismos y dogmas religiosos, basada en la ciencia. Así, reivindica los principios liberales de la perspectiva educativa del siglo XIX, reinterpretada y con fuerza popular emanada en la época postrevolucionaria en México. Así, siguiendo éste pasado reivindicativo de la

revolución de 1910, la meta es una educación popular basada en los intereses del pueblo, donde el educador se asuma como pueblo, trabajador y educador popular.

El proyecto educativo de Michoacán claramente plantea la transformación de la desigualdad al menos a nivel local, pero que pueda tener un impacto más general. Por ello se plantea que el contenido educativo no es una suma de saberes acabados, ni determinados, sino que se construye en el propio escenario social. Claramente se asume como un modelo de Escuela Democrático-Popular, vinculada a los procesos de transformación social, cuyo proyecto se sustenta en el materialismo dialéctico y en la relación escuela-trabajo. En síntesis se asume como una educación popular para un México soberano. La meta de las escuelas integrales si es, en efecto, alterar las estructuras sociales de dominación, es decir, la escuela como una herramienta para la revolución (Rodríguez, 2015, pág. 142).

10

### *2.3 Guerrero y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR):*

El antecedente de este proyecto surge desde la década de los ochenta, en la convergencia desde dos movimientos sociales muy importantes en la región: la lucha magisterial, principalmente del sector indígena, y la del Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, cuyo centro de protesta es el reconocimiento de derechos y cultura de los pueblos indígenas y afro-mexicanos. Esta perspectiva, se trasladó al proyecto educativo incluyendo el enfoque humanístico y ético, que pretende ser una opción educativa a nivel superior, frente a la falta de oportunidades para los pueblos originarios.

Se concibe como una institución universitaria formadora de profesionistas que puedan contribuir a resolver problemas de la comunidad, e impulsar a las regiones de Guerrero sumidas en la desigualdad y pobreza. La estructura de funcionamiento y de autoridad de la UNISUR, es totalmente independiente de las autoridades gubernamentales. Su estructura de funcionamiento, se basa en tres instancias:

1.- La autoridad comunitaria: formada por el Consejo Intercultural quienes son miembros de las comunidades destacados por su rectitud, compromiso y lucha social.

2.- El patronato: formada por miembros de la comunidad que ha sobresalido por el buen uso de recursos.

3.- Colegio Académico: profesores de la UNISUR.

En 2007 finalmente inicia actividades en la Unidad Académica del Rincón (donde se encuentra la rectoría). En Cuanijulapa (donde se encuentra la comunidad negra) y cinco comunidades más. Tiene cuatro licenciaturas: Desarrollo y Gestión Comunitaria; Gobierno de los Municipios y Territorios; Memoria, Cultura e Historia y Justicia y Derechos Humanos. Es un programa semi-presencial. Se fundamenta en la práctica vinculada a la comunidad. En el aula se complejiza esa práctica, la idea es problematizar su realidad, en un proceso de formación que dura 4 años. Mismos donde desarrolla su investigación.

Desde el año 2007, han pasado alrededor de 300 profesores los cuales están vinculados a otras universidades como El Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, La Universidad Nacional Autónoma de México, La Universidad Chapingo, La Escuela Nacional de Antropología e Historia y La Universidad Autónoma de Guerrero, principalmente. Es importante decir que el cuerpo docente no cobra honorarios, hace un trabajo solidario. Las condiciones de trabajo, sumamente precarias, así como las circunstancias de los traslados hasta comunidades alejadas de difícil acceso, hacen de la labor académica un esfuerzo extraordinario, lleno de convicción por el proyecto.

La UNISUR sobrevive del trabajo integrado con los miembros de la comunidad y del colegio académico que junto con los estudiantes luchan por el reconocimiento oficial de los estudios para, por un lado, poder otorgar los títulos y certificaciones de los estudios que ofrecen y por otro obtener los recursos financieros e infraestructurales que se requieren. A pesar de no contar con reconocimiento oficial, y ser un proyecto educativo alternativo al Estado, la universidad es reconocida en su región y al mismo tiempo forma parte de las Universidades Interculturales de América Latina.

La UNISUR en su lucha, persigue que el gobierno estatal y federal reconozca los estudios como una obligación que tiene con los pueblos indígenas, de ofrecer universidad pública (laica y gratuita). Se fundamenta en la exigencia de hacer efectivo

el derecho a la educación, pero reconocerla en los términos en la que los pueblos indígenas y afro-descendientes han decidido hacerse de ella. Vinculada desde luego a su entorno, cultura y necesidades. Su proyecto educativo está sustentada en planes y programas de estudio, en un modelo pedagógico y en estudios de factibilidad que integran la historia misma de los pueblos. Es una propuesta de educación intercultural que llega mucho antes del planteamiento oficial de educación intercultural. El proceso de definición se realizó en más de 250 asambleas comunitarias y consensos estatales de educación intercultural (el más grande desarrollado en Chilapa).

#### *2.4 El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ-LN).*

Es producto del movimiento y la lucha armada. Se originó por el desplazamiento de los pueblos desde 1994, cuando la violencia provocó el abandono de las comunidades incluyendo a muchos maestros que abandonaron las escuelas. Entre 1995 y 1997 (éste último por los sucesos de Acteal), se formaron promotores educativos apoyados por organizaciones civiles y estudiantes de la UNAM. Desde entonces se plantearon en la asamblea de Oventik, una educación para la construcción de autonomía en independencia de las instancias oficiales que proviniera del mandato de los pueblos.

Desde 1998, diversas asambleas con representantes de los pueblos plantearon que la educación debía provenir de las comunidades y sus necesidades, no admitir una educación arbitraria, impuesta. En el año 2000, inició la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista “1o. de Enero”, con un plan de tres años. Éste surgimiento coincide con el nacimiento de los Caracoles y las Juntas del Buen Gobierno. Después de la evaluación de esta escuela, se acuerda unificar un solo plan y proyecto para toda la región de Los Altos.

El SERAZ-LN, está coordinado por 10 promotoras y promotores, quienes se encargan de coordinar actividades y capacitar más promotores. El sistema prioriza la cultura propia de los pueblos, significa poner en el centro todos los aspectos relativos a la cultura indígena. Las áreas de aprendizaje están diseñadas desde las demandas de las comunidades, y aunque cada una de ellas se desarrolla de manera particular, tienen en común las 14 demandas básicas que emanan de los Acuerdos de San Andrés: tierra,

techo, trabajo, alimentación, salud, cultura, independencia, democracia, libertad, justicia, paz, derecho a la información y a la educación. En este sentido, las áreas de aprendizaje diseñadas desde las demandas de las comunidades se agruparon a grandes rasgos en: lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción (cuidado del medio ambiente) (Ruíz, 2011). El sistema Zapatista trabajó a partir de tres niveles y en grupos multigrado, donde la base es la praxis.

Aproximadamente existen 62 escuelas primarias distribuidas en la región, 3, 300 estudiantes, 135 de secundaria, además del trabajo de educación con personas adultas, 300 promotores y promotoras, que cabe decir que de igual forma que en UNISUR, es un trabajo voluntario, pero es “lo que se tiene que construir para cambiar al mundo”, pues una decisión básica tomada en 1997, como estrategia de resistencia, fue la de no recurrir a fondos del mal gobierno, pues esto no contribuiría a alcanzar la autonomía. Este es un punto importante de diferencia con UNISUR, quienes plantean que la lucha que debe dar es hacer cumplir al gobierno, el derecho a la educación aunque con respeto a las decisiones de las comunidades.

Entre 1998 y 2000, se dio un fuerte impulso político de la autonomía de las escuelas primarias (Baronett, 2009). La autonomía implica el fortalecimiento de la identidad política, étnica y campesina en miras a la construcción una nueva identidad colectiva. También implica favorecer la democracia directa junto con una cultura campesina indígena. Aquí vemos aspectos similares a otras experiencias educativas alternativas que se basan en una ética docente liberadora, cuyo fin es formar personas reflexivas y críticas. No hay propiamente planes y programas del tipo tradicional, pero sí principios, valores y prácticas ligadas a la cultura campesina y de la perspectiva del EZLN. Su metodología pedagógico-política, es muy interesante. En lo pedagógico se formula en el *caminar-preguntando* y en lo político, *mandar-obedeciendo*. Ambos aspectos son parte integral de la perspectiva educativa, que se fundamentan en los Acuerdos Municipales que forman los planes y programas de la Educación Autónoma Zapatista. Así, la educación se transforma en la base de la resistencia, medio por el cual se puede luchar por acabar con la pobreza, marginación, esclavitud y explotación. Por ello la educación se entiende como un pilar de la actividad política.

#### *2.4.1. El corolario: La escuelita Zapatista*

La escolita Zapatista es un proyecto educativo paralelo. Se desarrollan en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), esto es muy relevante porque si hablamos de un orden social, este tiene un significado distinto en el cual las formas de aprender se constituyen a partir de lazos solidarios ligados con la naturaleza. El punto es cómo comprender la idea de libertad desde otros referentes. El proyecto de educación autónoma zapatista, al igual que los proyectos presentados rompe con las formas occidentales de aprendizaje, basándose en la práctica.

Lo teórico realmente se define en la práctica, de modo que se resignifica a cada momento pues mantiene una lógica vinculada a las necesidades de la comunidad. El punto principal de la educación Zapatista es aprender que compartir es el principio de construir autonomía. Se podría decir que hay un principio básico que es la promoción de la paz a través de la justicia y por lo tanto llegar a la libertad. El principio educativo es holístico, vinculado al entorno en una lógica que se opone al individualismo y a la acumulación de riqueza.

La utopía de que otro mundo es posible, se asienta en la autonomía por la libertad. Es muy relevante decir que ésta escuela parte de lo que la propia comunidad brinda hacia el exterior. No es una escuela entonces de auto-reproducción, o auto aprendizaje como en los casos revisados con anterioridad, lo que hace diferente a su modelo es que la comunidad comparte su visión del mundo hacia afuera. Es por lo tanto un trabajo muy fuerte de re-educación que brinda al mundo. Los estudiantes somos el resto del mundo, los que aprendemos de las comunidades indígenas desde su perspectiva cultural, pero fundamentalmente desde las nociones de autonomía y resistencia. Es decir, el aprendizaje concebido como un proceso que rompa con las estructuras tradicionales de aprendizaje que enseñan una forma única de mirar, interpretar, entender, y explicar, del mismo modo que la postura decolonial del PTEO en Oaxaca, Guerrero y Michoacán.

Es importante considerar que los maestros son miembros de las Bases de Apoyo Zapatistas. Los cursos se inician con una introducción a la vida de los pueblos Zapatistas donde se explican sus reglas internas. Después el curso comienza con un primer nivel con cuatro temas: Gobierno Autónomo I, Gobierno Autónomo II, Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo y Resistencia. Como vemos el

proyecto educativo Zapatista, cuenta con dos vertientes claramente establecidas, en la enseñanza hacia dentro (en sus propios autoaprendizajes) y hacia fuera, brindando enseñanzas. Es un proceso pues dialéctico que da cuenta del compartir.

### **A manera de cierre**

Los espacios educativos alterativos revisados y el papel del docente se constituye en todos los casos, como la base de la resistencia. Son el medio por el cual, la utopía se intenta cristalizar como el elemento que impulsala lucha por acabar con la pobreza, marginación, esclavitud y explotación. Por ello el campo educativo, la escuela en particular, se entiende como un pilar de la actividad política. Significa el dispositivo de liberación. En otras palabras, es la educación el medio de elaboración y meta al mismo tiempo de la utopía.

Todos los proyectos se basan en las llamadas pedagogías críticas, en realidad de perspectiva marxista y anticapitalista evidentemente. El PTEO y las Escuelas Integrales al haber logrado mantenerse dentro del margen del Estado, pues los maestros en su momento lograron acuerdos con las instancias oficiales, se sostienen aunque precariamente, del financiamiento público. Cuestión muy distinta a la EAZ y UNISUR, una por decisión, otra por obligación. El PTEO en Oaxaca y las Escuelas Integrales de Michoacán son producto del Movimiento Magisterial, la UNISUR en Guerrero es resultado de la suma del movimiento magisterial y los movimientos indígena y afrodescendientes, por su parte, la Educación Autónoma Zapatista, es producto del movimiento indígena propiamente. Significa que el factor educativo se extiende como representación de lucha.

En la actualidad el tema de la implementación de la Reforma Educativa para la Educación Básica firmada en 2013 por el actual gobierno, ha puesto en mayor riesgo que nunca el desarrollo de los proyectos alternativos. La represión violenta, los despidos injustificados y la violación a múltiples derechos tienen a todos estos proyectos, y a la lucha magisterial en general en jaque. La aspiración de un mundo distinto a través de una educación para la liberación está acorralada por las políticas de educación neoliberal que se imponen hoy en día de manera arbitraria con mano muy dura,

utilizando sin miramientos a las fuerzas públicas. Hoy la lucha en el campo educativo tiene sus puntos más altos de movilización y resistencias, pero también de violencia y represiones diversas. La utopía se enfrenta a un camino lleno de tormentas.

Es importante reflexionar sobre el trabajo docente en contextos de violencia, pobreza e inquebrantablemente, de lucha diaria. Nos quedamos en este cierre con las palabras de la Educación Zapatista donde el trabajo voluntario se hace necesario para cambiar el mundo.

16

### Referencias y Bibliografía:

- Baronnet, B. (2009). Autonomía y educación indígena: Las escuelas Zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con especialización en sociología, El Colegio de México/Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- Beck, U. (2011 [1996]). “Teoría de la modernización reflexiva”. En Josetxo Beriain (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 223-266.
- Dagnino Evelina, Alberto J. Olvera y Aldo Panfichi (coords)(2010 [2006]). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: FCE, CIESAS y Universidad Veracruzana.
- De Sousa Santos Boaventura (2016). “Pensamientos y poderes. La construcción de horizontes civilizatorios”. En Soto Badillo, Oscar y Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia (coords.). *El poder hoy*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla. Pp. 41-70.
- Freire, P (2012). *Pedagogía de la indignación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1974): *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. (1993): *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1993 ). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI y UNAM.
- Giroux, Henry (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, Henry (2003). *Teoría de la resistencia en la educación*. México: Siglo XXI y UNAM.
- Gramsci (en Tamayo, 2010).
- Habermas, Jürgen (1989). *The new conservatism*. Massachussets: MIT, tercera impresión, 1992.
- Heller, Agnes (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.



- Laclau, Ernesto (2003 [2000]). “Identidad y Hegemonía: el rol de la universalidad en la construcción de lógicas políticas”, en Butler Judith, Laclau Ernesto, Zizek Slavoj (2003 [2000]), *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos Contemporáneos en la Izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Pp. 49-94.
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Maldonado, B. (2003), *La comunalidad indígena*. 2ª. Edición Cibernética, Oaxaca, México: CNI.
- Melucci, A. (1996). *Challenging Codes, collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mignolo, W. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un ocaso. En: *Tabla Rasa*. Bogotá, Colombia. No. 8: 243-281.
- Mignolo, W. (1991). Teorizar a través de las fronteras culturales. En: *Revista de Crítica Literaria Latinoamérica*, Año XVII, No. 28: 103-112.
- Olivier, Guadalupe [coord] (2011). *Privatización, cambios y resistencias en la educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Olivier, Guadalupe (2014). *Rostros de la Educación Superior. Confluencias Públicas y Privadas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pleyers Geoffrey (2009). “Autonomías locales y subjetividades en contra del neoliberalismo: hacia un nuevo paradigma para entender los movimientos sociales”. En Francis Mestries, Geoffrey Pleyers y Sergio Zermeño (coords.). *Los movimientos sociales: de lo local a lo global*. México: Anthropos y UAM Azcapotzalco; pp. 129-156.
- Quijano, A. (2014), *Colonialidad del Poder, cultura y conocimiento en América Latina*, Buenos Aires: EdCiudad Autónoma del Signo.
- Rodríguez Reyna, A. (2015), La coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ante la Reforma educativa. La experiencia de la sección XVIII en Michoacán. En: Modonessi, Massimo (coord.) *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos en México y América Latina*, UNAM, pp. 133-149.
- Ruíz Cuesta, Jorge Juan (2011), La educación autónoma Zapatista. Un proceso de formalización del saber nosótrico. Tesis para obtener el grado en Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Tamayo, Sergio (2010). *Crítica de la Ciudadanía*. México: Siglo XXI y UAM-A.
- Touraine, Alain (2016). “Las sociedades hipermodernas y sus actores: Conferencia de clausura”. En Soto Badillo, Oscar y Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia (coords.). *El poder hoy*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla. Pp. 315-329.
- Touraine, Alain (2016). “¿Existe una historia global del siglo XXI?”. En Soto Badillo, Oscar y Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia (coords.). *El poder hoy*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla. Pp. 25-40.

Sánchez, R. (2016) *La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: el caso de los docentes Ikoots*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional.

**Documentos:**

Proyecto Político Sindical de la Sección XVIII del SNTE. 14o. Congreso Seccional Extraordinario. Marzo 1995.

Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales. Escuelas Integrales de Educación Básica.

Programa de Transformación de la Educación en Oaxaca (2013), Sección XXII Oaxaca, México.

SNTE. Comité Ejecutivo Nacional Democrático. Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura.