



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Educación en movimientos sociales: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional

T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A

Carolina Harte González

DIRECTORA DE TESIS
Esther Charabati Nehmed



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Contenido

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL.....	10
1.1 Globalización	10
1.2 Neoliberalismo	14
1.3 Consecuencias educativas del neoliberalismo y la globalización	18
CAPÍTULO 2. TEORÍA SOBRE MOVIMIENTOS SOCIALES.....	23
2.1 Definición del movimiento social	23
2.2 Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales	30
2.3 Movimientos sociales de carácter étnico	36
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES.....	44
3.1 Pedagogía crítica	44
3.2 El movimiento social como sujeto educativo	52
3.3 Materialización de la educación en los movimientos sociales	54
CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL	62
4.1 El surgimiento del movimiento zapatista	62
4.2 Causas históricas, motivos y antecedentes	66
4.3 Las seis declaraciones de la Selva Lacandona	69
4.4 Los acuerdos de San Andrés	73
CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN ZAPATISTA	79
5.1. Antecedentes	79
5.2 Hacia una nueva educación. El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional	88
5.3 Los promotores de la educación	101
5.4 Dinámicas de formación zapatista	103
CONSIDERACIONES FINALES	108
FUENTES CONSULTADAS	115

Agradecimientos

A mi papá. Tu apoyo incondicional me ha sido fundamental para llegar hasta aquí. Tus palabras, abrazos y sonrisas son mis motores para continuar esta vida que cada día trae más sorpresas. Comparto este logro contigo, por siempre estar a mi lado sin importar las circunstancias. Gracias por enseñarme, cada día, que llorar por no ver el sol no me permite ver las estrellas. Te amo.

A Esther. Por tu incansable guía y dirección pedagógica. Desde el primer día que comencé a ser tu alumna, tus preguntas no han dejado de rondar en mi cabeza, haciendo que cada día rasque más y más este complejo mundo pedagógico. Este logro también es tuyo, por tu paciencia y dedicación a este escrito.

A Josu. Agradezco, primero, tu pasión por las letras, que me permitió tener como resultado un texto que marcará uno de los momentos más importantes en mi vida profesional. Segundo, por tu amistad y cariño incondicional, eres mucho más que un amigo, te has vuelto parte de mi familia y de mi vida. Agradezco al universo por haberme dado una persona tan maravillosa como tú.

A Camila. Simplemente por estar. Tu inagotable cariño hacia mí ha hecho que todo este proceso se haya vuelto más soportable. Gracias por escuchar, por abrazar, por ser quien siempre has sido conmigo estos últimos 10 años. Gracias por formar parte de estos momentos tan importantes para mí. Te amo.

A toda mi familia, que ha sido la pieza clave para mi continuo desarrollo y crecimiento profesional y personal.

Por último, a mi amada casa de estudios, UNAM. A mis profesores y colegas que a lo largo de 6 años me han acompañado con consejos, ideas y saberes. Sin mi familia académica, nada de esto sería posible.

Introducción

El presente trabajo analiza el proyecto educativo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que como movimiento social crea y construye espacios pedagógicos que permiten la conformación de “otra” educación, ajena al sistema educativo oficial. Este análisis parte de dos principales teorías: los nuevos movimientos sociales de Melucci (1986) y la concepción del movimiento social como sujeto educativo de Lia Pinheiro (2015) haciendo énfasis específicamente en los movimientos sociales de carácter étnico. Se aborda la trayectoria pedagógica y el proyecto educativo autónomo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el cual, con el paso de los años, ha logrado una configuración política y cultural propia. Asimismo, las dinámicas de interacción y convivencia entre los zapatistas que constituyen elementos importantes para la formación de un grupo con base en los ideales que conforman al movimiento social: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

El primer capítulo inicia con un marco contextual, el cual describe las características sociales, políticas y económicas en las que surge el zapatismo y se constituye como movimiento social. Se da una breve explicación sobre qué es el neoliberalismo y cuáles son las características principales del actual sistema económico capitalista, marco en el que se desarrolla el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

En el segundo capítulo abordo la teoría de Melucci (1986), y otros autores, sobre los movimientos sociales: su configuración política y social y sus diferentes momentos

históricos, qué diferencias hay entre un movimiento social y acciones sociales colectivas diversas, así como las diferencias entre ellos, dependiendo de sus objetivos. El “modelo” de movimientos sociales que se retoma para el presente trabajo está relacionado con la historia política de América Latina, entre los años 70 y 90, una época marcada por dictaduras y grandes resistencias populares a raíz de la fuerte opresión y la adopción del neoliberalismo a la configuración de nuevas políticas económicas. Se aborda la teoría de los nuevos movimientos sociales por parte de Melucci ya que éstos son los movimientos cuyo propósito principal es la lucha y resistencia en contra del modelo neoliberal capitalista de nuestra actualidad.

En el tercer capítulo expongo la postura sobre la configuración pedagógica en un movimiento social, cómo es que construye una educación al interior de éste, tanto de manera institucional como en sus propias dinámicas de interacción cotidianas con base en sus fundamentos políticos, teóricos y filosóficos. En este sentido, basándome en las investigaciones de Lía Pinheiro y de Raúl Zibechi, analizo al movimiento social como un posible sujeto educativo, el cual tiene como una de sus intenciones educativas formar a los integrantes de la comunidad de acuerdo con sus ideales de vida, que en el caso del zapatismo es una formación en concordancia con sus 11 demandas políticas.

El cuarto capítulo aborda los antecedentes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; cómo fue su organización antes de la insurrección del primero de enero de 1994; cuáles fueron los propósitos para la toma de armas; cómo fue su conformación política rebelde y autónoma en cuestiones culturales, económicas, sociales, entre otros; y

cuál era el contexto histórico que dio razones al movimiento armado para la toma de las cabeceras municipales del estado de Chiapas. En el mismo capítulo se describen los diversos procesos político-educativos que se desarrollaron en el movimiento como un intento de diálogo con el gobierno del Estado mexicano.

El quinto y último capítulo del presente trabajo es una explicación del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) en contraste con la educación oficial que deriva de una política indigenista ofrecida por el Estado mexicano, misma que será duramente criticada en las Seis Declaraciones de la Selva Lacandona. Frente a la educación oficial, que pretende aculturar y asimilar a la población indígena, los zapatistas optan por rechazar la asistencia gubernamental y toman en sus manos la educación en sus comunidades. Se describe la materialización de su proyecto educativo en las Escuelitas Zapatistas y en las dinámicas de interacción del propio movimiento que permiten dilucidar espacios de construcción y formación crítica en torno a las 11 *demandas zapatistas*, que actualmente han aumentado a 13. Se muestra cómo su manera de convivir en familia y en comunidad apunta a una formación integral, crítica y autorreflexiva surgida de la filosofía zapatista, basada en el trabajo y cuidado de la Madre Tierra, la cooperatividad, la comunidad y la solidaridad.

A lo largo del texto argumento que el SERAZLN y el movimiento zapatista constituyen, en materia educativa, un paradigma que posibilita construcciones y modelos pedagógicos fuera del marco institucional de carácter neoliberal, que no responde a las necesidades específicas de la mayoría de la población indígena en México.

La relevancia de esta investigación resta en poder conocer y entender los diferentes procesos pedagógicos que se configuran de manera autónoma fuera de un marco institucional por parte del Estado. Estas configuraciones pedagógicas que se dan al margen de las políticas públicas educativas dan cuenta de la importancia que tiene la educación en la sociedad. La educación, más que una herramienta globalizante y capacitadora para integrarse a un sistema capitalista neoliberal, también resulta como un proceso de emancipación que permite pensar por sí mismos y construir nuevos mundos. Reducir a la educación a una simple herramienta político-económica, hace entrar en crisis toda concepción de formación humana. La educación debe de construirse a partir de lo que se necesita social y culturalmente, y en nuestra actualidad la configuración de la educación ha tenido una tendencia hacia el crecimiento económico y el progreso internacional, la cual no compete con una enorme cantidad de la población la cual, a raíz de estos procesos políticos neoliberales capitalistas, han sido marginadas. El presente escrito busca resaltar la importancia de apropiarse de los procesos pedagógicos de cada persona y comunidad. Busca defender la relevancia de la autonomía en los procesos de formación que conlleven a la liberación humana y a la realización de que otros mundos son posibles.

Esta investigación es de carácter documental, utilizando una metodología bibliográfica partiendo de fuentes, principalmente, documentos escritos (artículos científicos, libros, capítulos de libros, revistas científicas, etc.) , aunque también se hizo una breve recuperación de fuentes orales (entrevistas) y videos (documentales), la cuales

fueron la participación de personas que han visitado Caracoles y Escuelitas zapatistas, con el propósito de ilustrar la autonomía educativa del movimiento recuperando la experiencia vivida por estos sujetos a partir de la narración de lo que observaron cotidianamente dentro de las comunidades.

La investigación documental, como procedimiento científico, es un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, síntesis, análisis e interpretación de información respecto a un tema determinado (Alfonso, 1995). Es un proceso de construcción de conocimientos a través de un trabajo sistemático y objetivo, producto de una lectura, su análisis y síntesis de la información recopilada para dar origen a nueva información o descripción de ésta (Morales, 2003). La investigación documental tiene como particularidad el utilizar como fuente primaria el documento escrito, aunque también se consultaron fuentes audiovisuales como documentales y entrevistas televisivas.

Por otro lado, para poder un acercamiento a las experiencias educativas dentro del movimiento social zapatista, se llevaron a cabo breves entrevistas a personas visitantes de las comunidades, esto con el objetivo de que los entrevistados describieran su visita en las comunidades zapatistas y desarrollaran, con sus propias palabras, su experiencia educativa. Se seleccionó una entrevista de tipo semi-estructurada ya que ésta permite cierta flexibilidad y se desenvuelve de una manera más dinámica, se cuenta con una guía de preguntas, pero conforme se desarrolla la conversación pueden surgir otras preguntas de manera espontánea (Días Bravo, *et al*, 2013).

La presente investigación busca ilustrar los diferentes procesos educativos que existen y se construyen fuera del marco estatal, con el propósito de ejemplificar que, a través de la organización en comunidad, cooperatividad, empatía, solidaridad y en unión con las mismas ideas y luchas, la construcción de otros espacios educativos da cuenta que, realmente, otros mundos son posibles.

Capítulo 1. Marco contextual

1.1 Globalización

Si bien uno de los principales propósitos de un movimiento social es el de transformar y legitimar diferentes formas de hacer política, también se propone legitimar las diferentes formas de hacer y concebir la educación. En términos generales, la lucha en cuestiones educativas de los movimientos sociales retomados para el presente texto, va dirigida a cuestionar la credibilidad del sistema neoliberal-capitalista y proponen alternativas pedagógicas en el proceso de formación de las personas en la comunidad, sea dentro o fuera de una escuela. Se acude primero a algunos autores que permiten entender la configuración y dinámicas del sistema neoliberal y la globalización actual.

La globalización, término que nace en la década de los años 70 en el siglo XX (De Puelles Benítez, 2009) ha tenido muchos debates respecto a su definición. En el presente texto, más que una definición, se hará una descripción del mismo para conocer, a grandes rasgos, sus características principales y de qué manera incide en lo educativo.

El término *globalización* hace referencia al proceso en el que se crea una dimensión mundial de la cultura, la política y, sobre todo, la economía (González-Vázquez, 2015), la cual también afecta lo educativo. Esta dimensión logra a partir de lo que conocemos como nuevas tecnologías de información y comunicación, en las que toda la información y conocimiento disponibles, sobre cualquier tema, están al alcance para

cualquiera de manera inmediata: “lo que singulariza a este nuevo paradigma es que la información y el conocimiento se procesan ahora a una velocidad creciente, con una potencia en constante aumento, a un coste decreciente, interrelacionado en red y distribuidos a tiempo real” (de Puelles Benítez, 2009, p.2). Es por ello que nuestra sociedad actual es conocida como “la sociedad de la información”; la historia, la cultura, la política y la constante generación de nuevos conocimientos e información están al alcance de todos a una escala globalizada. La globalización pretende tener alcances en cada rincón del mundo y convertirse en una red de intercambios y enlaces de relación política, cultural, económica, histórica y educativa.

La globalización puede ser vista en ciertos aspectos como favorable para la sociedad. Ha permitido, por ejemplo, entrar en contacto y tener más cercanía con diferentes culturas y formas de ver al mundo. Nos ha permitido estar enterados de lo que sucede a escala mundial de manera inmediata y conocer diferentes maneras en que uno puede intervenir o aportar a esta red de comunicaciones. Ha creado conexiones e interrelaciones antes inconcebibles entre países:

La globalización es el término puesto de la actualidad para expresar las interrelaciones económicas, políticas, de seguridad, culturales y personales que se establecen entre las personas, países y pueblos, desde los más cercanos hasta los más alejados lugares del planeta. (Sacristán, 2001, p.123)

Lo que nos parecía inalcanzable o lejano se redujo, de un momento a otro, a una rapidez e inmediatez gracias a las tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, existen varios elementos que representan un punto en contra en este proceso

globalizador. El mismo impulso que busca tener alcances mundiales respecto a la cultura, la política y la economía es el mismo que ha provocado una marginación y exclusión de aquellas poblaciones que no cuentan con las características (sobre todo económicas) para formar parte de esta red de intercambios, o que simplemente no buscan formar parte de ella ya que exige la renuncia a usos y costumbres que no son compatibles con los modos que responden a esta globalización. Estas diferentes formas de ser y estar en el mundo no son adaptables al engranaje globalizador/globalizante ya que la globalización impone una dinámica de interacciones y uso del conocimiento en el que prevalece la idea del “pensamiento único”, se concibe una sola forma de ver y vivir en el mundo que excluye a gran parte de la población mundial (pueblos, comunidades, usos y costumbres); de tal guisa que provocan su marginación: “el mundo en red es un mundo diverso en el que se producen conexiones múltiples entre distancias variables y con contenidos distintos en el que el protagonismo de los diferentes estados, pueblos y culturas es desigual” (Sacristán, 2001, p.130).

La globalización está íntimamente ligada al capitalismo por lo cual excluye cualquier otro modelo económico. Este modelo económico está relacionado con el costo-beneficio, la productividad y competitividad; no obstante, hay ciertos países, ciudades y/o localidades que no cuentan con la infraestructura en cuanto a conocimientos, producciones y creencias que se acoplen a este engranaje de pensamiento económico. Asimismo, provoca un incremento en las desigualdades sociales y se reduce el poder sindical de los trabajadores. Se desvaloriza la mano de obra y se contemplan aspectos

meramente económicos de la vida social en detrimento de los demás (De Puelles Benítez, 2009).

La globalización, en conjunto con el capitalismo, impone exigencias sobre productividad y competitividad en donde se busca la mayor producción en el menor tiempo posible, de esta manera reduce la mano de obra a una mera actividad técnica y sustituye el trabajo obrero por las tecnologías y máquinas productoras. Es por ello que, al erigirse como modelos económicos, políticos y culturales únicos, se establecen objetivos globales que no responden a las demandas de los países clasificados como en vías de desarrollo (De Puelles Benítez, 2009).

Por otro lado, la globalización, vista como una ideología, tiende a ilegitimar y poner en duda las diferentes formas de pensar y hacer en la economía, política, cultura, religión y educación. Cualquier modelo distinto al que predomina es descartado y considerado no apto en un sentido de progreso. Esto da como resultado una pauperización en cuestiones económicas y culturales de las diferentes poblaciones y/o comunidades que no han podido formar parte del engranaje capitalista globalizador. Esta misma ideología lleva a desconocer cuestiones como la autonomía política y económica de, por ejemplo, las comunidades indígenas de América Latina. Debido a que, entre otras cosas, su modo de producción no cumple con las expectativas de productividad y competitividad, siendo ignoradas y excluidas:

La globalización aparece como si fuese una onda expansiva que inunda, coloniza, transforma y unifica al mundo, partiendo de un punto de origen desde el cual se coloniza a quienes alcanza [...] La sociedad de la información globalizada es hoy una

realidad para unos pocos y una posibilidad factible para otros pocos más. Para el resto es fuente de dominación y desigualdad (Sacristán, 2001, p.129).

La globalización hace precisamente eso: colonizar. Para algunos puede asumirse como un espacio de oportunidades, de nuevos horizontes y formas de ver la vida y cómo vivirla, pero para otros representa una ola de dominación y desigualdad que exige, para sobrevivir, la renuncia a las propias formas de ver la vida y de estar en el mundo.

1.2 Neoliberalismo

Otro elemento que es necesario retomar para el presente texto es el de *neoliberalismo*. Globalización y neoliberalismo no son lo mismo, pero están estrechamente relacionados. Incluso, se puede decir que ninguno puede existir sin el otro; ésta es una de las razones principales de la desigualdad y la crisis social en las que vivimos actualmente.

El neoliberalismo, al igual que la globalización, surge en la década de los años 70 como respuesta a la crisis económica mundial. Tiene ciertas características que lo particularizan y diferencian de la globalización; empero, sin un proceso globalizante el neoliberalismo no podría existir. El neoliberalismo en América Latina:

Condenó cualquier intervención estatal como consustancialmente negativa y nefasta y redefinió el modelo de desarrollo latinoamericano, privilegiando la oferta productiva y desestimando las demandas sociales; imponiendo una economía de mercado y eliminando el intervencionismo estatal, reprimiendo las reivindicaciones sociales e imponiendo la flexibilización y desregularización laboral (Caponi y Mendoza, s.f en González-Vázquez, 2015, p.416).

Los pilares del neoliberalismo son el mercado y la economía global, además de la no participación del Estado en la economía, lo cual también se refleja en la educación, que desde el año 1992 se define como mercancía. En términos generales, la estructura del neoliberalismo se define por los siguientes elementos:

- La mínima participación del Estado y la poca intervención del gobierno
- La apertura a la inversión de empresas multinacionales y transnacionales
- El aumento en la producción
- La privatización de empresas locales

El neoliberalismo, en este sentido, implica la configuración de los diferentes procesos económicos, políticos y culturales de acuerdo con los modelos establecidos que responden al mercado global (capitalismo). El neoliberalismo, en cualquier país, privilegia las estructuras económicas capitalistas desvalorizando los procesos locales de trabajo, cultura y educación.

Como se mencionó anteriormente, uno de los pilares para la conformación del neoliberalismo es la disminución de la participación del Estado y, por lo tanto, la reducción del gasto público, incluyendo el de la educación. En términos generales “el neoliberalismo busca desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar a la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad” (Caponi y Mendoza, s.f en González-Vázquez, 2015, p.418). En ese sentido, al conformar la educación deseada que responda a esta línea de ideologías neoliberales, se privilegian criterios económicos y no pedagógicos.

En su trabajo *Globalización, neoliberalismo, reformas educativas y creatividad*, González-Vázquez (2015) resume las repercusiones educativas del neoliberalismo de la siguiente manera:

1. Se concibe la educación como una mercancía, no como un derecho constitucional.

[...] se pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público [...]. La enseñanza pública queda así relegada a suministrar ese servicio a aquellos sectores sociales que no son lo suficientemente rentables para que puedan ser incluidos en el nuevo mercado de la educación. [...] La intervención del Estado se considera legítima sólo para hacer la gestión y para desarrollar las políticas puntuales que compensen a [esos] sectores sociales más necesitados y no rentables para el mercado (Díez Gutiérrez, 2010, p.27).

2. La educación es concebida como una inversión y como una empresa rentable. Al invertir en la educación, se espera como producto personas capacitadas para participar en el engranaje laboral capitalista, que cumplan las expectativas de producción y productividad.
3. Se define a la persona que cursa la escolaridad como un medio y no como un fin en sí misma, reduciéndola a un recurso humano para cumplir con los objetivos y propósitos de mercado global.
4. Las reformas educativas impulsadas por el Estado están basadas en estándares económicos globales provocando que las políticas públicas deriven de propuestas de organismos trasnacionales no pedagógicos.¹

¹ Retomando el punto sobre la educación como inversión, organismos trasnacionales como lo es el Banco Mundial, ofrecen invertir en la educación de ciertos países bajo las condiciones de regulación de la educación. Esto conlleva a que la estructura organizacional y académica de la educación, sea influenciada por organismos nada ligados a lo pedagógico, sino a lo económico (González-Vázquez, 2009).

5. Estas mismas reformas educativas están más preocupadas por la gestión técnico administrativa de los educadores y directores, y no por cuestiones pedagógicas. Su interés se enfoca en los resultados arrojados por pruebas estandarizadas y se ubica la responsabilidad completa de dichos resultados a la práctica educador. Se instauran normativas y reformas educativas ligadas a lo técnico-administrativo, más que a lo pedagógico.

Las estrategias neoliberales y globalizadoras afectan al sistema educativo, la transforman en una educación en la que las políticas educativas responden a una lógica económica y provoca “un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender. Los rituales de sus ritmos, tiempos y metas son triturados cuando se les fuerza para volverlos co-extensivos a los económicos o políticos” (Puiggrós, 1996, p.7). Es así como la educación se convierte en una labor meramente técnica y se le niega el carácter social y ético, lo cual ocasiona conflictos de intereses y valores debido a que la educación no responde a las necesidades reales de la comunidad, sino al modelo neoliberal capitalista globalizador.

Uno de los principales elementos del discurso neoliberal para justificar este modelo educativo es la “calidad”, la cual va estrechamente ligada a la justificación de reformas educativas instauradas en el marco neoliberal. Éstas abogan por mejorar la calidad educativa a partir de resultados tangibles obtenidos en evaluaciones estandarizadas a la infraestructura y a la labor educador, en las que se juzga si el educador es capaz, o no, de llevar a cabo la práctica de la docencia. Así, “la categoría de

calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma” (Puiggrós, 1996, p.8) y “las políticas neoliberales sostenedoras de un mercado globalizado han proyectado el economicismo en el que se apoyan los criterios acerca de lo que se entiende por calidad de la Educación” (Sacristán, 2001, p.134).

El llamado a la globalización forma parte de una determinada ideología, no de una voluntad por mejorar la educación en el sentido tradicional de formación integral (Carnoy, 1999). Todas las políticas y reformas educativas apuntan hacia la calidad educativa, pero ésta responde a un modelo educativo ligado al mercado laboral, así como a la productividad y eficacia del recurso humano al momento de integrarse en el mundo laboral. Por eso mismo, las competencias educativas que están en boga hoy día parten, precisamente, de un modelo adoptado por las competencias que el Banco Mundial considera pertinentes para el buen desarrollo y progreso de una vida laboral, respondiendo a necesidades de mercado, no a la formación humana.

1.3 Consecuencias educativas del neoliberalismo y la globalización

Para entender las implicaciones en la educación, es necesario conocer las principales estrategias de la globalización y el neoliberalismo que afectan la dimensión educativa. De Puelles-Benítez (2009) las resume en tres principales estrategias:

La primera es la *descentralización*. El neoliberalismo aboga por la poca o nula participación del Estado, lo que tiene implicaciones tanto positivas como negativas. En cuanto a lo positivo, supone cierta autonomía en dos niveles diferentes: por una parte, autonomía en la gestión educativa por cada entidad que conforma al país. Dependiendo de las necesidades locales de la entidad, cada sistema educativo conformado puede tener variaciones que respondan a esas necesidades, las cuales no necesariamente son exigencias del Estado. En un segundo nivel, implica cierta autonomía para maestros y padres de familia que deciden la estructura organizacional, administrativa y curricular de sus escuelas; aunque esto, realmente, no se ha cumplido en los últimos años. Por otro lado, el aspecto negativo que se identifica en esta estrategia es que el Estado tiene más elementos para argumentar su no participación financiera, como ha sucedido en los últimos años en los que se ha recortado el gasto público en educación justificando que hay otras prioridades, las cuales son comúnmente económicas (deudas externas, importaciones y exportaciones, etc.). El mantenimiento de las escuelas y, en general, de la educación por parte del Estado cada día resulta más precario. Esto, entre otros factores, ha provocado una desigualdad en el acceso a la educación (falta de escuelas) y poca atención a la contextualización del contenido curricular, en la infraestructura y preparación educador.

El *recorte al gasto público* en educación resulta ser la segunda estrategia, lo que tiene como consecuencia el deterioro físico de las escuelas, la falta de materiales didácticos, sobre todo con este particular énfasis que hay en las nuevas tecnologías y la

desigualdad, ya que muchas regiones no tienen las condiciones materiales ni humanas para mantener este tipo de infraestructura (de Puelles Benítez, 2009). La globalización también viene acompañada de una ideología que hace de la austeridad financiera en la educación una condición para el progreso económico del país (Carnoy, 1999). En otras palabras, la educación en esta lógica neoliberal-capitalista-globalizante no es una prioridad para el progreso en términos prácticos, aunque en su discurso sí lo resalte como algo prioritario.

La tercera estrategia es la *privatización de la educación*. Esta última estrategia resulta en una de las consecuencias más graves para la educación pública en México. El crecimiento de la educación privada en México ha sido resultado de políticas económicas que están más orientadas a privilegiar el crecimiento del mercado que a una formación verdaderamente integral, en concordancia con la actualidad política y con las realidades culturales del país. La educación y el conocimiento se han concebido como meros servicios y son instituciones que ofrecen un producto y no un proceso formativo (Arriaga Álvarez, 2011). Por otro lado, otra de las consecuencias por parte de la privatización de la educación es el desplazamiento que provoca a las periferias de la población:

Otro aspecto importante de la ampliación de la educación privada consiste, en que se concentran en zonas geográficas de alta densidad demográfica, que resultan atractivas para invertir desde el punto de vista comercial con una población en constante demanda por este tipo de educación. (Arriaga Álvarez, 2011, p. 130)

En este sentido, la educación privada ha promovido la marginación de la población periférica y de las comunidades que se encuentran fuera del territorio centralizado del

Estado. La “calidad” ofrecida por estas instituciones no tiene alcance a zonas excluidas y, además, ha dado como resultado la precarización de la educación pública, así como el poco acceso a esta debido a la poca inversión que se le da por parte del Estado.

Por otro lado, los procesos de globalización y neoliberalismo afectan a la educación porque inciden en los sujetos, los contenidos y en las formas de aprender. Las fórmulas básicas de transmisión de saberes se ven alteradas por la preeminencia del pensamiento único. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se rigen bajo un solo modelo sin considerar las diferentes formas de aprender con las que cuenta cada sujeto. Los contenidos están basados en historia y conocimientos occidentales sin considerar otras formas de ser, pensar, ver y entender el mundo. La práctica de la educación reside en cuestiones meramente técnicas que tienden a la simple memorización sin la verdadera comprensión o entendimiento de los contenidos; no fomenta la crítica y cuestionamiento sobre el funcionamiento o el porqué de dichas enseñanzas. Sin embargo, al mismo tiempo que la educación es requerida para servir a la ideología globalizante y a la dinámica neoliberal, también sirve para resistirlas. Como bien menciona Sacristán (2001), “a la universalización de la globalización hay que contraponerle una adecuada contra-globalización y no la negación o la resistencia sin más. La educación puede ser un instrumento para una resistencia creadora” (p.131).

En este sentido, es innegable que la educación forma parte fundamental del engranaje capitalista; no obstante, así como es una herramienta de reproducción, también funciona como una herramienta de emancipación,² formación y crecimiento humano.

² Estado ideal en el que los individuos, por medio del diálogo, la reflexión y la crítica, pueden tomar conciencia sobre sus condiciones sociales y liberarse de ellas. Es la función última que debe de cumplir la escuela y la educación. (Morales Zúñiga, 2014).

Es la independencia de todo lo que está fuera del individuo (Habermas en Morales Zúñiga, 2014)

Capítulo 2. Teoría sobre movimientos sociales

2.1 Definición del movimiento social

El concepto de *movimiento social*, a lo largo de la historia, ha recibido gran número de aportaciones teóricas, interpretaciones y definiciones. Estas aportaciones pueden ir desde un estudio sociológico, psicológico e incluso filosófico, por lo tanto, resulta complicado el reducir el concepto *movimiento social* a una sola definición. Ésta puede tener muchos alcances dependiendo del interés desde el cual se esté estudiando, ya que puede definirse a partir de explicar cómo se estructura un movimiento social, qué es lo que lo provoca o por qué surgió. En este sentido, es importante también considerar que el movimiento social no solamente es concebido como un concepto, sino también como un fenómeno social y político. Su configuración, independientemente de cuál sea su propósito, se circunscribe en diferentes momentos históricos en los cuales constantemente se ven afectados por paradigmas, teorías sociológicas y perspectivas políticas diversas (Saoane, Taddei y Algranati, 2011). Para la relevancia del presente texto, es importante considerar al movimiento social no sólo como un concepto, sino como un proceso social, político y cultural. Dependiendo del contexto socio-histórico y político en el que se encuentra, su definición será diferente a otro tipo de movimiento social que haya surgido en otro momento y por diferentes circunstancias. Se retoma la teoría de movimiento social que los autores Saoane, Taddei y Algranati (2011), Marissa Revilla (1996) y Beatriz Santamarina (2008) proponen, basada en los movimientos sociales con un propósito político en contra del sistema capitalista neoliberal de nuestra actualidad.

Para empezar, se presenta un breve recorrido histórico sobre cómo se ha ido desarrollando teóricamente el concepto de movimiento social, surgido entre las décadas de los sesenta y noventa del siglo XX.

De acuerdo con Soane, Taddei y Algranati (2011), el concepto de movimiento social comienza a utilizarse a partir de la Revolución Francesa; se utilizaba para clasificar las experiencias de acción y participación colectiva de ese entonces. El concepto podría haber variado entre movimiento revolucionario, popular, político, etc.; sin embargo, comienza a particularizarse el concepto de movimiento social englobando las categorías anteriores.

En 1830 y 1840, el concepto de movimiento social comenzó a ser mencionado por Karl Marx en su obra *Miseria de la Filosofía* (1847) lo que provocó que su utilización fuera más frecuente. A finales del siglo XIX, la utilización del concepto se relaciona directamente con el movimiento obrero y sus diferentes formas de manifestarse (las huelgas, *boicots*, manifestaciones, marchas, etc.) (Soane, Taddei y Algranati, 2011).

En los años 60 del siglo XX se vive una época política importante para América Latina ya que la mayoría de los países se ven implicados en dictaduras en las que la fuerza militar estaba muy presente en la vida cotidiana de los ciudadanos, esto ocasionó enfrentamientos civiles y militares, una opresión que marcó la historia política, social y cultural en América Latina.

A mediados de la década de los años 70, marcado como el triunfo del neoliberalismo como salida del sistema capitalista (Soane, Taddei y Algranati, 2011), se

manifiesta un debilitamiento preocupante del pensamiento crítico y comienza una progresiva condena bajo el peso del pensamiento único. Para ello, el modelo neoliberal tiene como una de sus bases principales la globalización de saberes con la intención de configurar un solo modelo de política, economía, sociedad e incluso cultura, generando la exclusión de poblaciones periféricas y una marginación cultural (López Guerra y Flores Chávez, 2006).

En la década de los 90 se reinicia la conflictividad política en América Latina y reviven las manifestaciones en contestación al modelo neoliberal. A partir de estos momentos conflictivos en la actividad política, la Revolución Cubana comienza a ser una importante influencia (si no es que la principal) para el levantamiento revolucionario de liberación nacional, transformación social, entre otras denominaciones para la lucha en contra del Estado capitalista neoliberal dominante. De acuerdo con los autores estos nuevos ciclos de lucha y manifestación social están marcados por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 en México, en Argentina el movimiento piquetero en 1996 y en Ecuador las movilizaciones indígenas para la caída de Abdalá Bucaram de 1997. A partir de esta ola de movimientos sociales se busca una revitalización de los marcos teóricos sobre la acción colectiva y los movimientos sociales (Soane, Taddei y Algranati, 2011).

A pesar de los diferentes movimientos sociales que surgieron en América Latina y sus variados objetivos, posicionamientos o causas de su surgimiento, tienen algunas características comunes, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Marissa Revilla (1996)	Beatriz Santamarina (2008)	José Soane, Emilio Taddei y Clara Algranati (2011)
<ul style="list-style-type: none"> • Son redes informales de interacción • Tienen creencias y solidaridad compartidas • Desarrollan sus acciones en áreas de conflicto • Se desarrollan fuera de la esfera institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Apelan a la solidaridad • Su existencia busca demostrar diferentes formas de percibir a la realidad • Implican una ruptura del sistema normativo • Tienen la capacidad de producir nuevas normas 	<ul style="list-style-type: none"> • Remiten a la dinámica de un grupo que formula reivindicaciones • Poseen marcos de solidaridad y relaciones de identidad común • Cuentan con redes organizacionales • Plantean cuestionamientos al marco societal

Cuadro 1. Características de los movimientos sociales en América Latina

Como se puede observar en el cuadro 1 anterior, las características de un movimiento social se van construyendo a lo largo de los años, a partir de las diferentes experiencias que han existido en América Latina, por lo que puede haber variaciones en su definición. Marissa Revilla (1996) propone cuatro características esenciales de los movimientos sociales: son redes de interacción informales; es decir, no se conforman de manera institucional, más bien se cuestionan y ponen en duda los marcos normativos institucionalizados en los que se ven inmersos; las personas que integran el movimiento social comparten creencias y solidaridad por la causa, siendo movimientos desarrollados en áreas de conflicto político, social y/o cultural. Por otro lado, las características propuestas por Beatriz Santamarina (2008) tienen dos elementos diferentes que son importantes considerar, y es que los movimientos sociales buscan una ruptura del sistema

normativo en el que se encuentran, además, tienen la capacidad de producir nuevas normas que los definen. Por último, Soane, Taddei y Algranati (2011) comparte con las dos autoras anteriores la idea de que un movimiento social guarda marcos de solidaridad y siempre mantiene relaciones de identidad común. Es decir, los integrantes del movimiento social no solamente se ven relacionados por el hecho de compartir un propósito y/o ideología, sino que también comparten cierta identidad común, creencias religiosas o motivos de vida. En conjunto, se pueden construir cuatro características básicas que comparten los cinco autores:

1. Grupo de personas que se relacionan de manera informal con propósito(s) y objetivo(s) en común.
2. Ese propósito u objetivo en común, tiende a construir un fuerte cuestionamiento al sistema normativo, político, social y cultural en el cual se ven inmersos.
3. Guardan marcos de solidaridad e identidad común. Se conforman como una comunidad que comparte figura de mundo³.
4. Su fin último es un cambio en el sistema, una transformación social.

El surgimiento del movimiento social puede tener muchos propósitos y causas, depende del contexto en que nace y de las características sociohistóricas. El presente texto refiere a los movimientos que luchan en contra del modelo neoliberal y el sistema capitalista actuales que provocan marginación, pobreza y situaciones de injusticia social y política como discriminación y racismo, representando la falta de una verdadera democracia.

³ Término acuñado por el filósofo mexicano Luis Villoro que hace referencia al supuesto colectivo que se sostiene en la mentalidad de una época o cultura determinada sobre la cual se levantan creencias, actitudes, pensamientos, etc. (consultado en: http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/figura_del_mundo.htm)

De acuerdo con Seoane, Taddei y Algranati (2011) hay tres motivos principales por los cuales se conforma un movimiento social: la desposesión de sus tierras (un ejemplo serían los *Sin Tierra* de Brasil), la opresión de sus pueblos originarios (esto va relacionado con la hegemonía del pensamiento único) y el hecho de que sus vidas recurrentemente se ven amenazadas antes constantes situaciones de marginación y pobreza extrema o, en algunos casos, represión y grandes limitaciones en la libertad de expresión, desapariciones forzadas y encarcelamientos injustificados.

Los propósitos de los movimientos sociales y de los levantamientos comúnmente están relacionados con la defensa de los territorios y la cultura, las costumbres y formas de pensar propias de la población indígena. Su lucha se basa en el reconocimiento de sus formas de ser y estar en el mundo, así como de las diferentes formas de hacer política. “Los sectores subordinados irrumpieron en la ciudadela de la gobernabilidad política neoliberal imponiendo con movilizaciones no sólo la caída de gobiernos, sino también la legitimidad callejera como sustento de una recobrada soberanía popular” (Seoane, Taddei y Algranati, 2011, p.6); es decir, se exige una autonomía política y económica.

Las comunidades marginadas de los Zapatistas buscan el reconocimiento del Estado de sus formas de hacer política y generar democracia, gestionando sus propias normas de convivencia y gestión económica.

Durante el 2000 y el 2005 diferentes movimientos sociales provocaron la renuncia de seis presidentes en América Latina al evidenciar la ilegitimidad de su mandato y manifestando una autonomía política, la cual son capaces de construir y desarrollar por

ellos mismos sin asistencia estatal o gubernamental (Seoane, Taddei y Algranati, 2011). Estos resultados se han observado a lo largo de la historia latinoamericana a raíz de la organización, planificación y sistematización de experiencias políticas que los movimientos sociales han ido desarrollando con el paso de los años. Estos resultados han sido producto de acciones colectivas y organizadas que se llevan a cabo de manera comunitaria en los movimientos sociales.

Teniendo esto en consideración, es importante aclarar la diferencia que existe entre *acción colectiva*, *comportamiento social* y *movimiento social*. El comportamiento social puede manifestarse en la simple propagación de un rumor o el seguimiento de una moda; es decir, son actos sociales en colectivo, pero no requieren de una organización como tal: son acciones que suceden de manera cotidiana y que responden a un mismo comportamiento social en general (Jiménez y Ramírez, 2010).

La acción colectiva, de acuerdo con Miller en Jiménez y Ramírez (2010), es una acción conjunta que persigue intereses comunes de un grupo y, para conseguirlos, desarrolla prácticas de movilización concretas; es decir, la acción colectiva es la organizada por un grupo de personas para llevar a cabo algo en concreto.

La diferencia entre la acción colectiva y el movimiento social es que el segundo surge de un conflicto en particular y busca romper con los límites del sistema en el que se produjo tal conflicto (Jiménez y Ramírez, 2010). En cambio, la acción colectiva es el conjunto de acciones que propician el cumplimiento de un objetivo en particular que no necesariamente irrumpe con los marcos societales y normativos (por ejemplo, la acción

colectiva que una comunidad lleva a cabo para sembrar una cosecha). Por lo tanto, un movimiento social es un tipo de acción colectiva, pero no toda acción colectiva resulta en un movimiento social. Como se mencionó anteriormente, el movimiento social busca específicamente un cambio o transformación social. En este sentido, la acción colectiva dentro de un movimiento social:

Está definida por la presencia de una solidaridad [...] por un sistema de relaciones sociales que liga e identifica a aquéllos que participan en él y además por la presencia de un conflicto. La acción colectiva es el conjunto de las conductas conflictuales al interior de un sistema social. Ella implica la lucha entre dos actores colectivos. Cada uno definido por una solidaridad específica, que se enfrentan por la apropiación y la destinación de los valores o recursos sociales. (Melucci, 1986, p.74)

2.2 Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales

Para abordar el tema de la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) se retoman principalmente las ideas de Antonio Melucci (1986), aunque también seguimos las aportaciones de otros sociólogos que se han dedicado al estudio de los movimientos sociales contemporáneos, su significado y razón de ser.

La década de los años 60 está marcada por una ola de nuevos movimientos sociales que obligó a diferentes teóricos de la sociología, la psicología y la política a reformular el significado del *movimiento social* en el contexto histórico-político y socio-cultural actual. Se retoman para su análisis conceptos como acción colectiva y

comportamiento colectivo, cada uno con sus debidas diferenciaciones y aproximaciones a lo que es el movimiento social en conjunto.

Melucci propone, en su análisis, tener como base teórica dos aproximaciones sociológicas basadas en el marxismo y en la sociología norteamericana de inspiración funcionalista. Desde una aproximación marxista se “ha buscado definir las condiciones para una transformación revolucionaria” (Melucci, 1986, p.67); por lo tanto, es necesario hacer una diferenciación entre un movimiento social y un partido político: “el partido, como organización rígida de revolucionarios de profesión, ha sido el instrumento privilegiado y la conquista del aparato estatal su objetivo prioritario” (Melucci, 1986, p.67). El partido político pretende poner en crisis la estructura económico-social del capitalismo; sin embargo, la diferencia entre un movimiento social y un partido político descansa en esa “conquista” de la cual habla Melucci, pues el partido político tiene como intención obtener el poder político para convertirse, tarde o temprano, en Estado. Por medio de acciones revolucionarias buscan la conquista del aparato estatal, nacen de una clase proletaria que busca su reivindicación a través de la toma del poder; el movimiento social, por sí mismo, no busca solamente revocar el poder Estatal, sino que busca transformar las formas de política y concepción social y cultural, no simplemente sustituir uno por el otro.

Sin embargo, el autor afirma que el marxismo clásico “no va mucho más allá de una connotación económica (ni política ni sociológica) de una clase explotada [...] -y exhibe, cuando mucho, una teoría de la crisis y del tendencial agotamiento de la

economía capitalista, pero no propone una teoría política de la revolución socialista. Una teoría política no puede prescindir de la consideración de “factores subjetivos” (Melucci, 1986, p.68). En este sentido, el estudio político y económico del marxismo no incluye un acercamiento teórico a la acción colectiva, al comportamiento colectivo y, por lo tanto, a las revoluciones como movimientos sociales y sus implicaciones culturales y de identidad colectiva: “Los mecanismos del desarrollo (y del subdesarrollo) capitalista no bastan por sí mismos para explicar los nuevos conflictos y los nuevos movimientos” (Melucci, 1986, p.68)

Por otro lado, la sociología norteamericana no ha dirigido sus estudios a los movimientos sociales como tales, sino más bien a la descripción de un *collective behaviour*.⁴ “fenómenos que van del pánico a las modas; de los comportamientos de multitudes hasta los movimientos revolucionarios” (Melucci, 1986, p.68). Este tipo de estudio es clave para la descripción de los nuevos movimientos sociales, pero no enfrentan el tema de los movimientos sociales en términos de relaciones de clase: “Esta aproximación [...] asume las creencias de los actores como clave de explicación de las conductas colectivas y acomoda [...] los comportamientos ocasionales de una multitud y de una revolución política” (p.68). Es decir, se toman en consideración las creencias y significados de los sujetos implicados en los movimientos sociales, más que elementos de crecimiento económico-social y/o de clase.

⁴ *Comportamiento colectivo*, en español.

De acuerdo con Berrío Puerta (2006), estas dos posturas teóricas pueden resumirse de la siguiente manera: el marxismo tiende a hacer una descripción de la acción colectiva y de los movimientos sociales (revolucionarios en este caso) como el *porqué* de la acción colectiva (razones económicas de desarrollo y subdesarrollo). El marxismo atiende las razones y justificaciones sociales que ponen en duda al sistema capitalista dominante, las cuales se manifiestan a través de acciones revolucionarias tales como las huelgas, *boicots*, etc. En el caso de la teoría funcionalista de Norteamérica, está más ligada a la descripción de *cómo* se estructuran los movimientos sociales, de la tensión social en la estructura política que pasa del comportamiento colectivo a la acción colectiva, al movimiento social, y a la descripción del comportamiento mismo de los actores en colectivo.

A pesar de que estas dos aproximaciones tienen ciertas carencias en su estudio sobre los movimientos sociales, brindan elementos sustanciales para poder construir el significado de los Nuevos Movimientos Sociales.

Cabe mencionar que hay ciertos autores que describen el comportamiento colectivo de una manera más conservadora. A finales del siglo XIX, algunos autores europeos lo veían como “una imagen irracional y caótica de la multitud [...]. Las multitudes son pues manipuladas por minorías de agitadores y se manifiestan en forma irracional y violenta bajo la influencia de la sugestión” (Melucci, 1986, p.69). Este comportamiento colectivo se concibe como una amenaza al orden burgués (o a las clases altas); sin embargo, dentro de la línea del estudio funcionalista de los movimientos sociales hay una diferencia entre los comportamientos colectivos y los comportamientos

desviados (criminalidad y acciones conflictivas); es decir, una conducta desviada es “la simple ruptura de las reglas en ausencia de un conflicto [social]” (Melucci, 1986, p.74) no por una causa colectiva o una tensión o conflicto como tal. En cambio, “las conductas colectivas derivan siempre de una situación de desequilibrio y de escasa funcionalidad en los procesos de integración del sistema social” (p.70). El desequilibrio de una conducta colectiva está directamente relacionado con la no integración al sistema social establecido, lo que puede llegar a provocar, por ejemplo, exclusión y marginación social.

También existe una diferencia, que es importante mencionar, entre el comportamiento desviado y el comportamiento inconforme (ligado al colectivo): “el inconforme quiere cambiar las normas del grupo, sustituir valores y normas que considera ilegítimas por unas nuevas fundadas sobre una legitimización alternativa” (Merton en Melucci, 1986, p.70). Esta inconformidad de la que habla Melucci puede traducirse en la tensión que perturba el equilibrio del sistema social y genera un grado de incertidumbre social que funciona como el detonador para la acción colectiva. Hay diferentes tipos de tensiones cuando se refieren a la norma institucionalizada y se manifiestan en conflictos como:

discrepancia en las reglas ejecutivas, contradicciones en las normas generales de la organización o en las relaciones entre diversos sectores de la sociedad. Por lo que respecta a los valores se pueden verificar conflictos entre los personales, los de grupo o de sectores enteros de la sociedad (Melucci, 1986, p.70).

La acción colectiva tiene como propósito reestructurar los componentes que generaron la tensión social, eliminando así el sentimiento de incertidumbre. La

reestructuración de los componentes se lleva a cabo con lo que Melucci describe como “creencias generalizadas”, producidas por la tensión, funcionando como la herramienta principal para lograr el equilibrio en la estructura social disminuyendo la incertidumbre.

Se pueden clasificar en cinco tipos:

1. *La creencia histérica*: es la base del pánico. Se sale de la incertidumbre a partir de un poder destructivo. Es un comportamiento colectivo que responde a las tensiones a través de poderes y acciones destructivas.
2. *La creencia de satisfacción*: son “poderes generales positivos capaces de anular la [...] incertidumbre” (Melucci, 1986). Por ejemplo: las modas.
3. *La creencia hostil*: elimina la incertidumbre y la tensión de una manera agresiva, desemboca en tumultos y movimientos violentos, que agreden a otras personas.
4. *La creencia orientada a la norma*: la incertidumbre da lugar a un comportamiento colectivo que modifica las normas. Está presente en todos los movimientos reformistas.
5. *La creencia orientada a los valores*: reestructura y busca el equilibrio a través de un cambio de valores, como los movimientos revolucionarios.

En ese sentido, la creencia generalizada es el *detonador* de la acción colectiva. Es a partir de ella que *comienza* la *movilización* de los individuos para la acción y, a partir de ahí, el cambio:

Los movimientos (...) preceden al cambio: un sistema cambia porque debe controlar el conflicto que lo atraviesa y que respecta a la producción y distribución de los recursos sociales. Los movimientos son así efectos del cambio, en el sentido de que los ajustes del sistema crean desequilibrios y contradicciones que se encuentran en el origen de conductas colectivas de transformación (Melucci, 1986, p.77).

Es importante, a esta altura, hacer una pequeña diferenciación entre los distintos tipos de movimiento social, a partir de esta descripción sobre la acción colectiva y el comportamiento colectivo:

Movimientos reivindicativos	Movimientos políticos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Luchan contra el poder que garantiza las normas y roles sociales. ✓ Tienden a buscar la redistribución de los recursos y la reestructuración de los roles. ✓ Atacan las reglas de la organización saliendo de los procedimientos institucionalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Buscan transformar los canales de la participación política. ✓ Busca “romper las reglas del juego” y los límites institucionales para impulsar la participación más allá de los límites del sistema.

Cuadro 2. Diferencias y similitudes entre movimientos reivindicativos y movimientos políticos (Melucci, 1986)

Los movimientos sociales abordados en el presente texto están relacionados con las características de ambos tipos de movimientos; es decir, con un movimiento reivindicativo y con un movimiento político, pero para una mejor ilustración se tratará de igual manera las características generales de los movimientos sociales específicamente de corte étnico.

2.3 Movimientos sociales de carácter étnico

Teniendo estas características que definen a los movimientos sociales retomados para el presente texto, es pertinente hacer énfasis particular en los movimientos de este tipo, pero de carácter étnico. Además de configurarse como movimientos sociales que luchan en contra de un sistema neoliberal capitalista establecido por las políticas económicas y sociales por parte del Estado, este tipo de movimientos sociales luchan específicamente por la visibilidad y reconocimiento de su identidad cultural indígena. La política indígena a lo largo de la historia mexicana, en un principio, fue prácticamente inexistente. A raíz de la colonización y a partir de la Revolución Mexicana, la población indígena ha quedado sublevada a un segundo plano en el cual sus derechos constitucionales e, incluso, su derecho a existir ha sido ignorada y prácticamente negada.

Este tipo de movimientos sociales, como lo es el EZLN, tienen como propósito hacerse ver frente a un gobierno que niega su papel y participación cultural en la configuración de nuevas políticas públicas que garanticen su papel dentro de la sociedad considerando su propia visión de mundo y formas de hacer vida. Los movimientos sociales de carácter étnico buscan:

la oportunidad de que los pueblos oprimidos históricamente por los Estados-Nación visibilicen sus identidades en el orden mundial, al fragmentar la rigidez de las fronteras nacionales y oponer resistencia directa a las presiones de los Estados y las corporaciones de capital transnacional. (Rojas-Oliveros, 2014, p. 139)

Actualmente, existen políticas indígenas que, en teoría, buscan garantizar el reconocimiento y validación de la cultura indígena alrededor de la república mexicana, sin embargo, este tipo de políticas públicas se han convertido en un

asistencialismo que no ha hecho nada más que fortalecer un folclorismo alejado, incluso, de la verdadera cultura indígena. Este folclorismo ha dado como resultado la diferenciación y marginación de la población indígena, asimilándolo como un entretenimiento o adorno de la cultura mexicana sin realmente garantizar sus derechos constitucionales. El discurso político de los movimientos sociales étnicos no resta simplemente en visibilizarse constitucionalmente, sino culturalmente también, proceso en el cual la enorme variedad de costumbres y tradiciones indígenas mexicanas formen parte de la cotidianidad cultural y social en México. El propósito de esta lucha no resta en simplemente hacer constatar de escuelas y/o instituciones que se aboquen específicamente a temáticas de corte indígena, sino que las prácticas culturales de toda la sociedad estén inmiscuidas también en la visibilización y rescate de las raíces indígenas:

Si bien la mirada hegemónica del mundo reconoce a las otras culturas, existe siempre una intención de domesticarlas, neutralizarlas y mantenerlas como saberes menores. Por ello será que desde lo institucional se hace tanto énfasis en el lenguaje de lo políticamente correcto, donde la diferenciación es sinónimo de subalternidad: minorías, folclor, herencia, inclusión, política diferencial, ley de cuotas son apenas algunas muestras de ello. (Rojas-Olivero, 2015, p. 146)

Recuperando a Melucci y su teoría de los nuevos movimientos sociales, éstos pueden enlistarse en una gran variedad y con objetivos distintos, pero su configuración resta en una lucha en contra de un sistema capitalista opresor. Los nuevos movimientos sociales incluyen desde “consejos de vecinos, comunidades eclesiales [...], asociaciones indígenas, organizaciones de mujeres, [...] grupos de

jóvenes, grupos ambientalistas, [...] asociaciones de trabajadores organizados” (Vargas Hernández, 2005, p. 454) entre otros.

En específico, los movimientos sociales étnicos están formados:

por las luchas por la identidad y la necesidad de abrir un espacio para la sobrevivencia dentro de la política nacional, y en ambiente económico y social. Los movimientos agrarios y étnicos conscientes de la lucha por la identidad, empiezan a establecer sus demandas como derechos – derechos de las tierras, o derechos educacionales. (Vargas Hernández, 2005, p. 454)

En este sentido, el EZLN surge a partir de las demandas de las comunidades tsotsiles, tzeltales exigiendo el reconocimiento de la cultura maya en la participación de la configuración de nuevas políticas públicas referentes a la conservación y defensa de los derechos indígenas alrededor de la república mexicana. En cuestión educativa, los movimientos sociales de carácter étnico busca, además de programas educacionales bilingües, recobrar las culturas tradicionales; luchan por cambios en las políticas de gobierno, desarrollando formas alternativas y autónomas para manejar de manera colectiva sus comunidades: “Los movimientos populares de Latinoamérica y el mundo desarrollado son definidos por nuevos elementos: la inclusión popular de sectores dentro de la sociedad civil y su habilidad para retar al Estado, tales como el caso de los movimientos indígenas” (Cardoso y Correa en Vargas Hernández, 2005, p. 455).

Además de la defensa por su identidad indígena maya, el EZLN también tiene como base la defensa de la tierra. Desde la colonización, las comunidades indígenas han sido

desposeídas de sus tierras y cultivos, generando una dinámica de jerarquías en las que las comunidades son las que menos beneficios reciben de sus propios territorios:

Los movimientos sociales indígenas demandan derechos políticos, económicos y sociales, enraizados en el periodo colonial y post colonial, enfrentando una lucha de clases y un conflicto étnico, bajo un proyecto político identificado dentro de un contexto político nacional y la lucha por la tierra. Los campesinos y pueblos indígenas movilizados luchaban contra la privatización de sus tierras y recursos. Los movimientos indígenas sin tierra en México, llevan la reforma de la tierra hacia el centro del escenario. (Vargas Hernández, 2005, p. 457)

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional busca la redistribución de los recursos (naturales y materiales, repartición de riqueza equitativa, la no explotación de bienes naturales, etc.) y la reestructuración de los roles (redefinir las estructuras de poder para revocar la marginación y la pauperización de zonas periféricas). De igual manera, busca transformar los canales de la participación política y procura fortalecer la participación más allá de los límites del sistema estatal. Parte de sus acciones colectivas se basan en la argumentación y defensa de diferentes formas de hacer política y democracia para legitimarla frente a un Estado que se rige bajo la idea del pensamiento único (Pinheiro Barbosa, 2015). Por esto, “la primera puntada para hilvanar un proyecto de sociedad alternativo al actual hegemónico (racista, sexista, patriarcal, capitalista y violento con la naturaleza) es la recuperación de los saberes subalternizados y hacer visibles “los otros puntos de vista” (Rojas Oliveras, 2014, p. 146).

El conflicto que resalta la tensión social que genera el sistema neoliberal es que tiende a establecer un sistema económico, político y cultural centralizado en el que las

periferias del país (lo descentralizado que no forma parte del pensamiento único) se excluyen y marginan. Esto ha provocado un descontento social y una vulneración de los derechos sociales, lo cual ha desembocado en la construcción de organizaciones y acciones colectivas, ya que “sólo la articulación desde la colectividad puede colocar y exigir mayor justicia e igualdad de derechos” (Mejías y Suárez, 2015, p.159). El movimiento social no sólo expresa las demandas derivadas de la tensión y las creencias generalizadas, sino que también es un cambio que busca la satisfacción de sus demandas.

Entonces, ¿qué es lo “nuevo” de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS)? En primer lugar, hay una reestructuración teórica sobre lo que significa la acción, el comportamiento colectivo y los movimientos sociales en su conjunto, lo que llevó a dilucidar su significado a partir del cómo y el porqué de un movimiento social, que permite un acercamiento más subjetivo a los actores que forman parte de los movimientos sociales, su contexto histórico-político, su comportamiento y el significado que dan a las tensiones y los cambios que quieren generar. Por otro lado, los NMS “colocan al centro de sus reivindicaciones la justicia y la dignidad” (Mejías y Suárez, 2015, p.162); así los movimientos sociales ponen en duda al sistema económico capitalista que va de la mano del sistema neoliberal que rige hoy en día, por eso es que “América Latina se convirtió [...] en un museo vivo de actividad de movilización” (Eckstein, 2001, p.367, en Mejías y Suárez, 2015, p.163).

Los movimientos sociales son “momentos de entusiasmo colectivo en los cuales el individuo se identifica con la sociedad y se eleva a un nivel superior de vida adhiriéndose

a ideales generales. Es en estos momentos cuando se dan las grandes transformaciones” (Durkheim, 1963, p.216 en Melucci, 1986, p.69). Para Mejías y Suarez (2015) funcionan como una alternativa importante en la búsqueda de soluciones para los problemas que se encuentran en la base del desarrollo social de una sociedad capitalista. En sus acciones colectivas, los grupos buscan construir nuevas energías de emancipación, transforman la verticalidad del poder en una horizontalidad en la cual tengan lugar la colaboración y la convivencia en comunidad, de tal guisa, la comunicación social continua como una idea de participación y solidaridad concreta.

Otra de las particularidades de los NMS es que incitan a la auto-reflexión y a la auto-transformación; es decir, para que el individuo pueda buscar y lograr un cambio en el marco societal en el que se encuentra, a través de redes de solidaridad y comunidad, necesita hacer una introspección sobre su pensar y actuar:

El esfuerzo que están realizando los nuevos movimientos sociales incluye una nueva manera de ejercer la democracia, una democracia que permita reconstruir el concepto de ciudadanía, de participación popular, una nueva realidad que permita reconstruir el concepto de sujeto y nuevas formas de construir y plantearse la emancipación (Mejías y Suárez, 2015, p.168)

Una nueva democracia es, entre otras cosas, lo que el EZLN propone y construye a través de sus acciones colectivas como movimiento social. El EZLN, en este sentido, es un ejemplo que demuestra que existen otras formas de hacer política, sociedad y cultura:

Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y

proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Walsh en Rojas Oliveras, 2014, p. 127)

Capítulo 3. Educación en los movimientos sociales

3.1 Pedagogía crítica

Desde mediados del siglo XX y lo que va del siglo XXI, la educación oficial ha fungido como una herramienta de reproducción del sistema capitalista, globalizadora y neoliberal. A pesar de esto, también ha funcionado como herramienta para la emancipación, formación y crecimiento humano.

Para abordar esta concepción de la educación, se hará una descripción de la pedagogía crítica, de la cual el principal autor e inspirador es el educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), además de otros autores que han basado sus escritos en él.

Freire plantea la base de su pedagogía crítica en el libro *Pedagogía del oprimido* (1968), en el que distingue una educación *dialógica* de la *anti dialógica*. Freire asegura que, debido a que la educación es un proceso que no se lleva de manera individual, que el ser humano nace, crece y se forma en sociedad. Esta pedagogía debe llevarse a cabo a través del diálogo, en el que educador y educando forman parte de la misma dinámica, sin jerarquías, de una manera horizontal.

Al rechazar la concepción educativa del alumno como recipiente vacío que hay que llenar de conocimientos e ideas, los cuales posee el educador, Freire aboga por una educación en la que el educando aprende del educador y, al mismo tiempo, aprenden a través del diálogo: “educadores y educandos, en la educación como práctica de la

libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros” (Freire, 2011, p. 35).

Otra de sus aportaciones teóricas a la pedagogía crítica fue sobre la *reflexión*. Freire aseguraba que el contenido de aprendizaje que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que desarrollarse de tal manera que lleve, tanto al educador como al alumno, a un proceso de reflexión y auto reflexión, que conozcan todos los elementos que rodean y componen el contexto de cada uno de los que forman parte de ese mismo proceso educativo; por ejemplo, elementos culturales, religiosos, políticos, y económicos.

Freire establece que la educación política en el desarrollo del ser humano es sumamente importante porque lo hace partícipe de lo que sucede a su alrededor, dándole las herramientas necesarias para tomar decisiones que incidan en la estructura política en la que se ve inmerso. De acuerdo con él, la democracia no puede llevarse a cabo sin un proceso educativo que lleve a la reflexión, en el que el sujeto, inmerso en su contexto, analice su realidad y, de acuerdo con ésta, lleve a cabo decisiones para el bienestar común y personales. El sujeto además de pensar de manera individual piensa sobre su ser y estar de manera colectiva, y siempre lo hace pensando en los y las otras.

Bajo esta línea freireana ha habido muchas aportaciones a la pedagogía crítica que son importantes a considerar para el presente texto. A partir de las ideas de Freire se hará una breve descripción de lo que se entiende por pedagogía crítica para comprender las

dinámicas educativas que están inmersas en los movimientos sociales que se analizan en el presente texto.

Teniendo en consideración que la pedagogía crítica aboga por una educación *contextualizada*, ésta siempre se desarrollará pensando en quién, cómo, cuándo y dónde, ya que “concibe a la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura” (Ramírez Bravo, 2008, p.109). Al tomar en cuenta factores económicos, culturales, religiosos y, sobre todo, políticos, los sujetos que están inmersos en dinámicas construidas a partir de la pedagogía crítica tendrán las herramientas cognoscitivas para identificar problemas sociales y, de acuerdo con sus posibilidades, brindar posibles soluciones en beneficio de su comunidad.

La educación tradicional actual (la educación ofrecida y establecida por el Estado) se enfoca a un problema económico, “se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y políticas de gobierno del momento, donde se utiliza el conocimiento de manera instrumental para generar una salida a [ese] problema económico” (Ramírez Bravo, 2008, p.109). A diferencia de esto, la pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación y construcción de significados que lleva al sujeto a la lectura de la realidad.

En este sentido, debido a que la pedagogía crítica aboga por una contextualización racionalizada y reflexionada, fortalece la autonomía y autogestión de conocimiento que

permiten la construcción de un pensamiento propio. De acuerdo con Ramírez Bravo (2008), la pedagogía crítica tiene 5 supuestos en los que busca desarrollarse. A saber:

1. **Participación social.** Implica crear conciencia sobre las responsabilidades que se desarrollan en el contexto del sujeto, lo que fortalece su pensamiento democrático. Resurgen las prácticas cooperativas, ya que cada uno de los miembros asume responsabilidades específicas de gestión y consolidación de procesos autónomos.
2. **Comunicación horizontal** entre los actores que forman parte del contexto. Se reconocen ética y mutuamente en el discurso, considerando diferencias (Prieto en Ramírez Bravo, 2008).
3. **Significación de imaginarios simbólicos.** Es la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo: “la búsqueda de significado y de sentido de las realidades y, en especial, el desbroce de la violencia simbólica, constituyen la realización del sujeto histórico” (Bourdieu en Ramírez Bravo, 2008).
4. **Humanización del proceso educativo.** Estimular la habilidad intelectual, agudizar el aparato sensorial y cultivar el mundo de los sentimientos. Humanizar en la educación exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las actitudes, del propio actuar con el actuar del otro para, siempre, mejorar.
5. **Contextualización del proceso educativo.** Educar para la vida en comunidad. Confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada (que nunca es la misma en el sistema educativo tradicional, se basa en simulaciones pretenciosas).

En este sentido, la pedagogía crítica es una invitación a desarrollar un lenguaje crítico en el que los propios sujetos deben asumir posiciones y emprender acciones políticas concretas (Ramírez Romero y Quintal García, 2011). La pedagogía crítica de Freire concibe al mundo no como algo dado, sino como un mundo en constante construcción.

Al darle peso a la contextualización y la reflexión crítica de la realidad, Morales Zúñiga (2014) menciona que, cuando se habla de pensamiento crítico, éste “hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración que nos permitan emitir un juicio o tomar posición respecto a un hecho, fenómeno o idea [...] es una herramienta necesaria y que debe ser estimulada desde la educación” (p.3). Es a partir de este posicionamiento que el sujeto actúa para generar un cambio, ya que la pedagogía crítica está ligada a la *praxis*; es decir, actuar a partir de las decisiones tomadas, resultantes de una reflexión y un análisis crítico de la realidad.

La idea de Freire sobre el mundo que está en constante construcción se aplica a la pedagogía crítica. Ésta no es un dato, sino que se encuentra en constante construcción, crítica y cuestionamiento. Freire desarrolla esta tendencia educativa basada, principalmente, en la práctica y en el cuestionamiento de la realidad social buscando un cambio, una transformación hacia un mundo mejor:

El eje de la pedagogía crítica es la concepción de educación como *praxis* que permite alcanzar la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concientización que se logra realizando un cuestionamiento de la realidad social inmediata (Morales Zúñiga, 2014, p.12)

Esta *praxis* y emancipación de las clases oprimidas, de acuerdo con Freire, no se realiza de manera obligatoria en espacios escolares y/o institucionalizados, sino que también forma parte de una educación más informal, inmersa en dinámicas de interacción ya sea familiares o en la sociedad en general. Educar políticamente también forma parte

de prácticas cotidianas y de la manera en que socialmente interactuamos con otros miembros de la comunidad, al compartir valores, creencias y normas comunes.

En este sentido, la construcción de espacios educativos con base a la teoría de la pedagogía crítica se conforma de distinta manera a como se ha concebido curricularmente en la educación estatal o, como diría Freire, bancaria. Como se mencionó anteriormente, la educación institucionalizada actual del Estado ha tenido influencias por parte de organismos internacionales y transnacionales en los que sus objetivos están ligados a la productividad y desarrollo laboral de las personas, además de que la educación se configura a partir de una problemática económica, más que social y cultural. Sin embargo, el acercamiento de la pedagogía crítica en las dinámicas educativas de los movimientos sociales está basada en una cooperatividad y construcción de objetivos comunes.

Para empezar, el currículo bancario siempre ha estado bajo la responsabilidad de los entes gubernamentales (antes la iglesia) u organismos internacionales, que son los que proponen las políticas y diseñan el proceso educativo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Nayive Angulo, 2005). Un ejemplo es, como se mencionó líneas anteriores, el Banco Mundial, que, al financiar al sistema educativo, establece condiciones curriculares bajo la preocupación económica actual, no bajo preocupaciones pedagógicas o de formación humana y “se observa en la escuela a un educador que habla y no es entendido, un lenguaje que no sintoniza con la situación concreta del alumno porque su discurso es alienado y alienante” (Nayive Angulo y León, 2005, p.160).

Los programas y planes de estudio hoy día están diseñados de tal manera que responden a algo o alguien (la economía, el trabajo) y sobre alguien (la clase baja). Siguiendo la línea crítica de Freire, el currículo tendría que ser diseñado con los principales actores que forman parte del proceso pedagógico en una escuela (educadores, educandos, padres de familia, etc.) en lugar de *para y sobre*. Este diseño *con* permitiría el diálogo y unidad entre acción y reflexión (Nayive Angulo, 2005). Los que forman parte de la comunidad en la que se llevan cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje son partícipes del diseño y concreción de un currículo, construido a través de la reflexión, análisis y praxis educativa, haciendo así de la educación un acto democrático.

En ese sentido, “la educación democrática inicia donde las personas participan en la toma de decisiones, en la organización y gestión de los centros y en las diversas actividades” (Flecha, 2004, p.30), por lo que el propósito de lo que se busca en un currículo crítico es la participación de todos los actores implicados en las dinámicas educativas de la escuela, o de cualquier espacio en donde se lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los educadores, educandos, padres de familia formarían parte de este proceso de selección, elección y decisiones sobre contenido, métodos y estrategias, pensados para y por ellos mismos:

Los proyectos educativos han de contar con la voz de los colectivos implicados para desarrollar una educación de buena calidad para todos y todas, que contribuya a transformar la realidad de las personas y sus entornos, que consiga la inclusión social y educativa y potencie la convivencia y cohesión social [...] No significa enseñar los contenidos que nosotros consideramos necesarios, sino apoyar a las personas participantes en la definición de los mismos (Flecha, 2004, p.39).

De acuerdo con Ramírez Bravo (2008), estas prácticas comunes y de cooperatividad se vuelven en una acción emancipadora que cuestiona los presupuestos del orden social y educativo de hoy día, promueve menguar los efectos de la hegemonía (del pensamiento único) y promueve la liberación social.

El ámbito educativo en los movimientos sociales es considerado fundamental para fomentar sus valores y costumbres, los que interesan para el presente texto (que se desarrollan a lo largo de América Latina) utilizan un método de reflexión y cuestionamiento sobre la realidad para construir pensamiento crítico.

Parte de este fortalecimiento del pensamiento crítico busca la emancipación humana, que la persona sea capaz de cuestionar a través de sus propias concepciones y conocimientos, la realidad en la que se ve envuelta y si ésta responde a sus necesidades culturales, políticas y económicas:

Para el movimiento de las resistencias efervescentes en la región, alcanzar la emancipación humana presupone la asunción de una conciencia crítica, de carácter histórico y la conformación de sujetos histórico-políticos, condición fundamental para pensar y construir los caminos para su emancipación. Tal proceso requiere el enfrentamiento de una formación (Pinheiro, Barbosa, 2016, p.153).

De esta manera, para hablar de educación en movimientos sociales es necesario observar dos dimensiones: la primera, considerar al movimiento social como sujeto educativo en sí (Pinheiro, 2016); la segunda se refiere a las propuestas materializadas (universidades y bachilleratos populares, por ejemplo) de los mismos.

3.2 El movimiento social como sujeto educativo

Como se explicó en líneas anteriores, actualmente la educación es considerada como un engranaje que responde a la reproducción del sistema capitalista neoliberal, tiene como objetivo “moldear” a las personas respecto a las exigencias económicas y laborales. Más que formar a las personas con base en sus creencias y su contexto histórico-social, las capacita para que formen parte del sistema capitalista y que éste siga funcionando. Es por esto que, en palabras de Torres Carrillo (2017), los movimientos sociales “justifican su emergencia a partir de la crítica radical al sistema capitalista, a la educación tradicional y al sistema escolar” (p.5).

El tipo de educación que los nuevos movimientos de corte étnicos es una educación que permita la formación de las personas fortaleciendo su pensamiento crítico (Torres Carrillo, 2017). Esta línea de acción la comparten distintos movimientos sociales alrededor de América Latina, pero lo llevan a cabo a través de diferentes dinámicas. De acuerdo con Torres Carrillo (2017), se pueden identificar cinco propósitos generales de la educación en los movimientos sociales:

1. Buscan formar a las comunidades en los valores que conforman al movimiento.
2. Buscan socializar sus orientaciones políticas y fortalecer su propósito.
3. Pretenden generar y socializar conocimientos que son pertinentes a las finalidades del movimiento (por ejemplo, si se tratara de un movimiento campesino, socializar los conocimientos y técnicas de sembrado y cuidado de la tierra).

4. Fungen como una organización y representación del cumplimiento de la educación como derecho.
5. Acompañan la formación de los sujetos que participan en el movimiento.

En este sentido, los movimientos sociales buscan formar a las personas de tal guisa que cuestionen la sociedad capitalista neoliberal y construyan sus propias concepciones sobre economía, cultura o historia: “Estas propuestas pedagógicas buscan identificarse como una política crítica y alternativa al orden instituido, capaz de construir nuevas formas de participación y democracia” (Torres Carrillo, 2017, p.5). Se construyen espacios pedagógicos en donde se comparten y sistematizan experiencias para que, a partir de ahí, se generen nuevos aprendizajes con base en una realidad directa, no una simulada como sucede con la escuela tradicional.

Decir que el movimiento social, como tal, es un sujeto pedagógico implica considerar las dinámicas de convivencia inmersas en éste, las cuales permiten la reflexión y crítica constante de lo que sucede alrededor:

Convertir al movimiento en sujeto pedagógico implica poner en un lugar destacado la reflexión y la evaluación permanentes de todo lo que está sucediendo, abrirse como espacios de auto-reflexión y, por lo tanto, darse tiempos interiores que naturalmente no coinciden con los tiempos del Estado (Zibechi, 2006, p.127).

De acuerdo con Zibechi (2006), la educación es una actividad política importante para el proceso de transformación de la sociedad, planteamiento cuya dimensión política coincide con el pensamiento de Paulo Freire, ya que el movimiento, como tal, se ha convertido en un sujeto pedagógico. El movimiento social se convierte en sujeto educativo cuando todos sus espacios, acciones y reflexiones tienen una intencionalidad

pedagógica en el que se desborda el papel tradicional de la escuela, donde no hay un espacio específico designado y especializado. Las figuras de “maestro” y “alumno” no toman lugar y no tienen fines ni objetivos que no sean más que el reproducir el sentido de lucha y resistencia del movimiento:

El movimiento social se entiende como la capacidad humana, individual y colectiva, de modificar el lugar designado o heredado en una organización social y buscar ampliar sus espacios de expresión. Ese movimiento es un proceso permanente de carácter auto-educativo (Zibechi, 2006, p.127).

Así como la educación es la herramienta principal para reproducir al sistema capitalista neoliberal, también funge como una de las herramientas medulares para el fortalecimiento del pensamiento crítico: “si la educación constituye el punto de partida en la subordinación cultural y dominación política, será en la construcción de otra concepción de educación, lo que implica otra pedagogía, otra escuela” (Pinheiro Barbosa, 2016, p.157).

¿El movimiento es el sujeto educativo? En esencia, sí, ya que la educación está en constante movimiento. La educación también mueve a la historia, pues su autonomía puede desarrollar fuerzas de resistencia y de orientación en relación con el futuro de la sociedad. La educación no es un proceso divorciado de su contexto, sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica (Capella Riera, 2000).

3.3 Materialización de la educación en los movimientos sociales

Además de que los movimientos sociales pueden ser sujetos educativos por sus propias dinámicas, también existe la posibilidad de que propongan alternativas educativas que sustituyan al sistema hegemónico y respondan a las necesidades políticas y culturales del lugar, espacio y tiempo en donde se ven inmersas las personas. Para ello, se analizará qué son las alternativas pedagógicas, cuáles son sus dimensiones y propósitos y sobre la sistematización de experiencias respecto a estas alternativas.

El mismo concepto de *alternativa* pedagógica nos puede dar una idea. Una alternativa puede fungir como una serie de opciones que nos llevan a un mismo sitio o cumplen el mismo propósito, esto es lo que Millán La Rivera (s/f) define como una alternativa por equivalencia. Sin embargo, tomando en consideración la crítica que se hace al sistema educativo neoliberal actual, el tipo de alternativa pedagógica a que se refiere el presente texto es la alternativa por diferencia, pues se proponen diferentes opciones como camino a un punto de llegada diferente al establecido.

Aquí es donde entra en juego lo hegemónico *versus* lo alternativo, en donde constantemente se tiene que considerar que lo alterno no siempre va a ser la respuesta contraria a lo hegemónico, ya que fácilmente lo que en un inicio comenzó como una alternativa por diferencia, se convierte en una alternativa por equivalencia. Ésta termina proponiéndose como la única plausible, lo que la convierte en hegemónica y pierde su matiz, precisamente, alternativo.

La cuestión con lo alternativo en la educación es que siempre se tienen que contemplar una enorme cantidad de posibles caminos para llegar a lo que se propone y,

continuando con las ideas de Freire, debido a que el mundo está en constante construcción y transformación, el fin último establecido también puede estar en constante cambio, por lo que una de las características principales de las alternativas pedagógicas es que también están en constante cambio y construcción:

Las pedagogías alternativas pretenden producir cambios en el procedimiento del acto didáctico, para alcanzar una educación de recreación y más humanista; centrada en el ser, induciendo una modificación en la forma de alcanzar el aprendizaje; y con ello, los saberes y conocimientos para el logro de la verdadera transformación social y de la creación del anhelado ser humano nuevo (Alírio Pérez, et al, 2016, p.238).

El tipo de alternativas pedagógicas que interesa en este texto son las que están íntimamente relacionadas con una educación democrática, en la cual toda persona tiene un poder hacer y capacidad de influencia (García, 2005). En este sentido:

Interesa pensar lo alternativo como una operación sociohistórica, política y pedagógica particular, en la que se condensa el saber histórico de las luchas y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los agentes y convoca en torno suyo a la lengua, la historia (...). (Gómez Sollano, *et al*, 2013, p. 55).

Las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo a partir de experiencias alternativas es un vehículo para entender cómo se tejen las tramas sociohistóricas y culturales en un contexto de crisis, precariedad, incertidumbre y violencia. Para poder entender estos procesos pedagógicos alternativos se recurre a la recuperación, sistematización y análisis de experiencias surgidas en distintos momentos y contextos donde se desarrollan las

distintas formas en que los sujetos involucrados en estos espacios producen, transmiten, transforman y se apropian de los saberes (Gómez Sollano, *et al*, 2013).

Hay una gran variedad de métodos y estrategias para llevar a cabo esta sistematización, pero en términos generales, este ejercicio tiene como propósito:

Impulsar procesos en los cuales las propias personas – protagonistas de las experiencias-, realizan una interpretación crítica de ellas y producen nuevos conocimientos útiles para el enriquecimiento de las prácticas y para la construcción de aportes teórico-críticos en una perspectiva de transformación social. (Gómez Sollano, *et al*, 2013, p. 59).

Los sujetos que forman parte del movimiento social al sistematizar sus experiencias, conocimientos y saberes participan en un proceso educativo como tal, que permite construir y reconstruir esas mismas experiencias para generar saberes que hacen posible la comprensión de la práctica y su propia transformación (Jara, 2001 en Gómez, *et al*, 2013).

En contraste con esto, la escuela tradicional actual está conformada por una democracia representativa ya que no busca formas de acción y participación igualitaria, y sus dinámicas reproducen la discriminación, el clasismo, el racismo etc., (García, 2005). Ésta resulta un modelo educativo preocupado más por los resultados que por los procesos y no da respuesta a la sociedad actual plural y diversa. La supuesta democracia inmersa en el diseño y aplicación del currículo no está basada en la participación de los sujetos actores dentro de los procesos pedagógicos que se dan en el plan educativo estatal. Las reformas curriculares, así como la capacitación docente, incluso, es una imposición de un

modelo que responde a necesidades económicas neoliberales capitalistas y no a la solución y atención de problemas sociales y culturales reales del país.

En este sentido, la materialización de la educación en los movimientos sociales en escuelas, bachilleratos, universidades, centros educativos, etc., no representa un modelo tradicional de lo que hoy conocemos como escuela, sino otra forma de concebir y hacer educación en la que toda la comunidad educativa decide cómo se piensa y hace educación conforme a la participación inclusiva de los sujetos que forman parte del mismo movimiento. El ejercicio de la sistematización de experiencias permite construir objetivos y propósitos comunes que conllevan a visibilizar una identidad indígena particular (dependiendo de la comunidad) y construir una educación contextualizada que responde a las necesidades formativas de los sujetos. El decidir en conjunto qué se quiere aprender, qué es necesario enseñar, cómo aprenderlo, junto con quién y con qué propósito es otra forma de hacer escuela (García, 2005):

Es llevar al individuo a actuar en su entorno con auténtico sentido de compromiso social y político, así como en cualquier espacio de convivencia y participación, entendiendo con ellos, que tanto el conflicto como la complejidad forman parte de esa realidad; sin olvidar que transformar la realidad implica la práctica de una educación democrática, respetando profundamente la diversidad cultural, la existencia del otro, sus diferencias y su derecho a la igualdad (Alírio Pérez, et al, 2016, p.240).

La concreción de esta alternativa pedagógica, con acento en la educación democrática, se puede llevar a cabo con la participación de todos sus participantes. La producción de nuevo conocimiento se da a partir de la sistematización de las experiencias

que tienen en estos espacios, en donde, a través del relato de experiencias propias (pero colectivas) se identifican nuevas problemáticas, así, en discusión y consenso se llega a posibles resoluciones: “hablar de pedagogías alternativas se refiere a la búsqueda de una enseñanza de la emancipación, con base en la práctica de la acción transformadora que rechace la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad” (Alírio Pérez, et al, 2016, p.240).

Los métodos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje son flexibles y responden a las necesidades y problemáticas propias de los educandos y de la comunidad de la que forman parte. Dichas problemáticas conciernen al educador, no sólo como educador, sino como miembro de esa misma comunidad, por lo que volverse reflexivo, analítico, propositivo y llevar a la praxis esas ideas, también son actividades que tiene que ejercitar.

Existe un gran número de materializaciones de la educación en los movimientos sociales. Un ejemplo son los bachilleratos populares en Argentina, que nacieron luego de a la crisis del 2001, de ahí comenzaron a organizar asambleas barriales como primeras propuestas de educación popular para jóvenes y adultos que no habían podido finalizar la escuela secundaria.

De la misma manera, existió el caso de la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, también en Argentina: una organización que representa la lucha y resistencia por la defensa de los derechos humanos. En sus propias dinámicas continúan

reconociendo y fortaleciendo el trabajo hecho y por hacer, para garantizar el acceso a la educación e igualdad de derechos.

En el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, a lo largo de los años y su continua construcción y re-construcción, fundaron lo que se conoce como el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN). Éste es un proyecto autónomo de educación que, además de educar con sus propias dinámicas ha materializado la idea de educación y de escuela respondiendo a las necesidades de las comunidades indígenas que lo conforman, construyendo sus pilares de educación sobre democracia y transformación social, todo esto a raíz de métodos y estrategias relacionadas con la sistematización de sus experiencias políticas. Este Sistema Educativo Zapatista se ha establecido y materializado a través de los Caracoles. En estos espacios comienza la configuración y construcción teórica de las Escuelitas Zapatistas las cuales cuentan con un currículum específico, estrategias y materiales didácticos, y formación educadora propios. Además de temas educativos, en los Caracoles se tratan temas relacionados a la configuración política del movimiento y las estrategias de acción para la defensa de su cultura y territorio indígena. En estos espacios se llevan a cabo asambleas y espacios de discusión y diálogo en torno a todas las distintas problemáticas que aquejan a las comunidades como movimiento social étnico.

La materialización educativa de los movimientos sociales, en específico del EZLN, resulta igual de importante en la formación pedagógica de las personas que integran al movimiento, como las mismas dinámicas de interacción que están inmersos en

éstos. Son ejemplificaciones institucionalizadas y estructuradas de un tipo de pedagogías alternativas necesarias para una parte de la población mundial marginada que se encuentra en una lucha constante contra el sistema neoliberal capitalista.

Para el presente trabajo, se retomarán las aportaciones educativas por parte del EZLN a través del SERAZLN como ejemplo de una educación inmersa, indirecta o directamente, en la conformación de los movimientos sociales actuales, esto con el propósito de ilustrar los diferentes espacios pedagógicos que se dan fuera del marco institucional del Estado, los cuales se configuran a partir de una lucha por la defensa de la cultura e identidad indígena maya. Se le dará particular importancia a su configuración autónoma educativa, la cuál ha sido construida a partir de diálogos, reflexiones y sistematización de experiencias que permiten la construcción de espacios educativos que fomentan la concepción de otras formas de pensar y hacer la educación.

Capítulo 4. Antecedentes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

Para poder comprender en toda su complejidad la propuesta educativa, alternativa y autónoma, del EZLN es necesario conocer su historia, así como su estructura política y cultural, que es en la que basa la configuración pedagógica del proyecto educativo autónomo zapatista. Desde las causas de su surgimiento, cómo es que se han ido organizando desde ese entonces hasta la actualidad y la manera en cómo configuran y sistematizan sus experiencias, de tal forma que se convierte en un proyecto pedagógico que forma a las personas dentro de un marco democrático y cooperativo.

4.1 El surgimiento del movimiento zapatista

El primero de enero de 1994 un grupo autonombrado como Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), conformado mayoritariamente por tseltales, tsotsiles, chol, tojolabal y mam del Estado de Chiapas, decide ocupar por la fuerza las cabeceras municipales de San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán y Chanal, para expresar su postura en contra del Estado mexicano, al que consideran opresor y antidemocrático. Quienes lo conforman, demandan al gobierno mexicano “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (Primera Declaración de la Selva Lacandona, 1994). La ocupación de las principales cabeceras municipales tuvo una duración de 12 días, en los

cuales se llevaron a cabo fuertes enfrentamientos entre el EZLN y grupos militares comandados por el general Gastón Menchaca Arias.

El EZLN es considerado como una organización militar, movimiento social, político y cultural, pero, sobre todo, es uno de los principales fenómenos políticos que evidencian que se puede hablar de revolución y no de una simple rebelión (Ávila, 2001). Es, en pocas palabras, un movimiento social indígena o movimiento guerrillero (Piñeiro Barbosa, 2015) con una tendencia marxista-leninista-guevarista cuyo propósito es construir nuevos y diferentes espacios de discusión para crear una verdadera participación política y democrática por parte de todos los ciudadanos.

El movimiento armado, como tal, tiene su origen en las Fuerzas de Liberación Nacional (FNL), las cuales fueron fundadas el 6 de agosto de 1969 (Hernández Millán, 2007), un año después de la represión del movimiento estudiantil del 68 (que también es una fuente de inspiración para la toma de armas del 1 de enero 1994). En ese momento, el área geográfica de la Selva Lacandona y los Altos de Chiapas (principales zonas indígenas en la región chiapaneca) ya eran consideradas como zona guerrillera y lugar predilecto de entrenamiento para la toma de armas. Los zapatistas, integrantes del EZLN:

Se habían establecido en esa región con el propósito de adiestrarse en el uso de las armas y de iniciar una revolución social. La necesidad de defenderse de los continuos actos represivos del gobierno estatal aceleró el encuentro y, luego, determinó la modalidad organizativa con la cual sería conocida en su aparición pública (Hernández Millán, 2007, p.271).

Alrededor de 1984 se crea el EZLN a cargo del comandante Germán (Fernando Yáñez)⁵. En ese año se incorpora el Subcomandante Marcos, quien toma el cargo en 1993, un año antes de la insurrección.

Debido a su crecimiento, el EZLN tiene diversos choques, sobre todo ideológicos y religiosos, con las comunidades de la zona. Les toma mucho trabajo y tiempo llegar a acuerdos y consensos con ellas sobre las formas de organizarse. De acuerdo con Le Bot y su entrevista con el Subcomandante Marcos (1997), cuando el EZLN se vincula con las comunidades se vuelve un elemento más de la resistencia, sufre un contagio indio y el movimiento se subordina a las comunidades, los pueblos indígenas se apropian del movimiento e incluso toman la misma dirección. Es en este sentido que el EZLN, más que una sola organización, es una confluencia de varias organizaciones (Sub. Marcos en Le Bot, 1997). Todas peleaban por lo mismo: libertad, democracia y justicia (Hernández Millán, 2007), sin embargo, una parte actuó de manera más cercana a la organización política y otra centrada en el entrenamiento y adoctrinamiento militar. Estos choques con las comunidades permitieron al EZLN crecer y conformarse no sólo como un ejército, sino como movimiento social e indígena.

La insurrección del EZLN tomó varios años de preparación. De acuerdo con Hernández (2007), hay 5 etapas que describen el progreso de la estructuración ideológica, educativa y militar del EZLN:

⁵ Hermano de Germán Yáñez quién perdió la vida en uno de los enfrentamientos contra el ejército federal.

- *Primera etapa:* implantación y adaptación, en la que se plantea como objetivo la toma del poder político por la vía armada, el derrocamiento del gobierno autoritario, la instalación de un gobierno de transición y la construcción del socialismo.
- *Segunda etapa:* contacto e interacción con las comunidades indígenas de la Selva Lacandona para poder llegar a acuerdos y comenzar la preparación de la toma de armas.
- *Tercera etapa:* crecimiento y consolidación. En la que “el ejército pasa a ser el “brazo armado” de las comunidades indígenas” (Hernández Millán, 2007, p. 275).
- *Cuarta etapa:* consulta sobre la guerra. Se hacen consensos y discusiones para definir la fecha de la insurrección. Continúa la pauperización de las comunidades, se discute si es prudente iniciar ya la guerra, con motivo de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón y la instauración del Tratado de Libre Comercio. “En enero de 1993, se plantea el carácter general de la guerra, que es por demandas nacionales, no sólo indígenas, sino nacionales. Las demandas principales, las banderas de lucha son: democracia, libertad y justicia” (Hernández Millán, 2007, p.277).
- *Quinta etapa:* preparación para la insurrección. ¡Ya basta! Comienza la lucha y la toma de las cabeceras municipales.

4.2 Causas históricas, motivos y antecedentes

Si bien la historia del zapatismo como movimiento social data de la Revolución Mexicana de 1910, el EZLN considera que, desde los tiempos de la colonización española con la esclavitud por parte de los españoles, el papel social y cultural del indígena ha sido desvalorizado. De igual manera, la Independencia de México no fue una sublevación indígena, ya que sólo derivó en delegar el poder de un sector oligárquico a otro, a los criollos (mexicanos hijos de españoles).

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 y luego por promulgar nuestra constitución y expulsar al imperio francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos. (Primera Declaración de la Selva Lacandona, 1994).

Las causas para su conformación son variadas, pero el punto de quiebre para dar inicio a la insurrección el primero de enero de 1994 fue la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre Estados Unidos, Canadá y México. Aprobado de manera antidemocrática, de acuerdo con el EZLN. El TLCAN se

firma en 1992 por el presidente de Estados Unidos, George H. W. Bush, el primer ministro canadiense, Brian Mulroney, y el presidente de México, Carlos Salinas de Gortari, a quien consideraban electo de manera ilegítima, representaba un tratado para la eliminación total de las barreras aduaneras entre los tres países y permitir inversiones extranjeras a negocios mexicanos (Arellanes y Paulino, 2014). Esto daba a pie a la desvalorización (ya sea cultural, económica y/o política) del negocio local y, sobre todo, indígena. Provocando cada vez más la marginación de las comunidades indígenas y, también – de acuerdo al EZLN -, implicaba una invasión por parte de Estados Unidos disfrazada de participación económica, ya que las empresas trasnacionales eliminarían cualquier iniciativa de negocio local.

El EZLN ha mantenido una lucha continua en contra del gobierno en turno, siempre considerado como ilegítimo, opresor y antidemocrático. En las últimas décadas, el gobierno mexicano ha mostrado tendencias “modernizadoras” neoliberales que han provocado la marginalización y exclusión de las comunidades originarias. En este momento, la lucha del zapatismo y de diferentes movimientos indígenas es una respuesta en contra del actual sistema económico y político del Estado neoliberal: el capitalismo.

En 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual crea una estrategia para la integración de las comunidades indígenas marginadas alrededor de toda la república, sin embargo, es fuertemente rechazado, ya que lo que busca es una aculturación occidentalizada que debilita las raíces indígenas (la lengua, usos, costumbres, etc.).

La estrategia de integración nacional fracasó porque no logró aculturar a la mayoría de los indígenas, y a los que sí, los relegó al nivel más bajo de la estructura de clases nacionales, como subproletarios y jornaleros sin tierra, sin integrarlos al proletariado urbano estable (Mestries Benquet, 2001, p.7).

De acuerdo con los Zapatistas, el TLCAN (el Tratado de Libre Comercio de América del Norte) tiene como consecuencia varias contradicciones que el EZLN hace evidentes en sus declaraciones; primero, el Tratado debilita la soberanía e independencia del Estado-nación (el zapatismo pretende ver por los derechos nacionales, no necesariamente de comunidades particulares) y, segundo, debido a la aumentada producción de las empresas transnacionales, los métodos de producción sobre pasan la mano de obra, provocando pocas oportunidades de trabajo y el desprestigio de lo realizado a mano. También, la idea de lo “moderno” provoca que se desprecie lo originario e indígena, provocando que las diferentes costumbres y tradiciones originarias se consideren “anticuadas”, llevando al extremo de la discriminación.

Otra de las causas de la insurgencia fue el desplome sufrido por la industria cafetalera de 1989 a 1994, provocado por la ruptura de los acuerdos comerciales de la Organización Internacional del Café, por lo que su precio se desplomó un 60%, afectó a indígenas chiapanecos miniproductores, aumentando la pobreza y minorizando las oportunidades de trabajo (Mestries Benquet, 2001).

Además de las causas particulares del EZLN, existieron detonadores para tomar las armas. Uno de éstos, que fungió como fuente de inspiración, fue el Movimiento estudiantil de 1968, el cual terminó el 2 de octubre en una matanza ordenada por el

presidente en turno Gustavo Díaz Ordaz. Conjuntando las causas antes mencionadas y la inspiración dada por distintos detonadores alrededor de América Latina, indígenas mayas chiapanecos se alzan en armas por la libertad, la democracia y la justicia en contra de un Estado opresor, neoliberal y antidemocrático. “Estos movimientos buscan reencontrar sus lazos de cohesión y solidaridad comunitarios y retomar en sus manos las palancas del desarrollo de sus pueblos, regiones y etnias, y para ellos reclaman la transferencia de poderes políticos, económicos, educativos, etc.” (Mestries Benquet, 2001, p.9).

Un dato importante a considerar para poder comprender la conformación del EZLN es que éste no aspira a tomar el poder del Estado, sino más bien anhela un proceso de democratización de la política nacional mexicana, una extensa revisión del artículo 27 de la Constitución y la renuncia inmediata del conjunto de medidas económicas implementadas por la política neoliberal en el país, en especial las vinculadas con el TLCAN (Pinheiro, 2015).

A partir de su insurrección, en distintos momentos, el EZLN dio a conocer *Las seis declaraciones de la Selva Lacandona*, en las que describen sus propósitos, estrategias y organización.

4.3 Las seis declaraciones de la Selva Lacandona

A partir de 1994, el movimiento zapatista indígena hace declaraciones públicas convocando al pueblo para unirse a la lucha; también, hacen explícitas las exigencias del movimiento hacia el Estado. Las seis Declaraciones de la Selva Lacandona nos aclaran los propósitos y motivos de la insurrección.

Al conocerse la primera [declaración], el país entero estaba como adormecido, viviendo un espejismo producto de la engañosa prédica de las “bondades” del neoliberalismo [...]. Había razón para el asombro, millones de pobres, indígenas y marginados no estaban convidados al gran viaje hacia el primer mundo, y ahora estaban ahí, con sus fusiles de palo, diciendo que el barco se enfilaba hacia otros mundos (La Seis Declaraciones de la Selva Lacandona, 1994).

En esta primera declaración se explican los orígenes de la resistencia mexicana, se denuncia públicamente la situación marginal de las comunidades indígenas y se hace un llamado político a toda la población para levantarse en contra del Estado opresor (Pinheiro, 2015).

Asimismo, el EZLN afirma que la presidencia de Carlos Salinas de Gortari “marca el periodo de la decadencia del sistema político del partido de Estado (PRI) surgido de la revolución mexicana, cierra toda una época histórica de despotismo” (Primera Declaración de la Selva Lacandona, 1994)

La Segunda Declaración de la Selva Lacandona de 1994, es una respuesta a la terrible represión del Ejército Federal durante los 12 días posteriores a la insurrección del 1 de enero de 1994: “Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años” (Segunda Declaración de la Selva

Lacandona, 1994). Se dan a conocer oficialmente como movimiento indígena armado. Al asumirse como identidad colectiva indígena, el EZLN plantea otra forma de mirar y concebir un movimiento social; en este caso, dotado de una forma particular de insertarse en el espacio público y de interpretar la realidad sociocultural y política (Pinheiro, 2015).

En 1996 interviene la Comisión para la Concordia y Pacificación (Cocopa), representación directa del gobierno para las negociaciones con el EZLN. Éste último convoca al primer evento zapatista, la Convención Nacional Democrática, buscando analizar propuestas para un gobierno de transición, una ley nacional y una nueva constitución. Se hace el anuncio de la formación de un movimiento pacífico de carácter nacional en el que dejan claro que, a pesar de estar militarmente preparados, no desean la confrontación armada, sino el diálogo y la negociación pacífica mediante la COCOPA, con la intención de generar “un nuevo marco de relaciones políticas nacionales, regionales y locales: un marco de democracia, libertad y justicia”. (Segunda Declaración de la Selva Lacandona, 1994).

En la Tercera Declaración (1995-1996) se mencionan los Acuerdos de San Andrés, los cuales tratan sobre los derechos y la cultura indígenas, además de las reformas necesarias y exigidas por el EZLN sobre la Carta Magna Mexicana con el lema de “Nunca más un México sin nosotros”. A partir de los comités indígenas creados en la Segunda Declaración, “[encargados] de recabar las propuestas populares por la nueva ley constitucional y las demandas a cumplir por el nuevo gobierno que emane de ésta” (Segunda Declaración de la Selva Lacandona, 1994), se establecieron 11 puntos del

programa de lucha que son: vivienda, tierra, trabajo, alimentación, salud, educación, justicia, independencia, libertad, democracia y paz. (Tercera Declaración de la Selva Lacandona, 1995-1996).

La Cuarta Declaración de la Selva Lacandona (1996), describe el proceso de maduración del movimiento de liberación nacional, asentado en la Tercera Declaración. Nacen las consignas “Para todos todo, nada para nosotros” y “Queremos un mundo donde quepan muchos mundos”. Dos frases importantes que describen el sentir y el propósito del movimiento zapatista y del EZLN.

La Quinta Declaración (1998) reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho y asume su posicionamiento autonómico no institucional. La intención de llevar los Acuerdos de San Andrés al marco constitucional para lograr el “reconocimiento de los derechos de los pueblos indios y por el fin de la guerra de exterminio” (Quinta Declaración de la Selva Lacandona, 1998), ya que los enfrentamientos con el Ejército Federal seguían, causando numerosas pérdidas civiles y militares.

La Sexta y última Declaración de la Selva Lacandona (1998) describe la trayectoria política del movimiento zapatista. Convoca a la sociedad civil a pensar en el movimiento y en la globalización, en el neoliberalismo y el capitalismo que, afirman, tanto daño hace a los que menos tienen. Declaran que “la emancipación política se construye por fuera del Estado, es decir, en el plan no institucional” e invitan a pensar sobre lo que somos, dónde estamos ahora, cómo vemos al mundo, cómo vemos a nuestro

país que es México y cómo lo vamos a hacer (la materialización del reconocimiento de los pueblos indígenas en el marco constitucional).

El EZLN evidencia que el marco constitucional no toma en cuenta los derechos indígenas y no abre la posibilidad de autogobernarse. López y Rivas (2004) hace un análisis de los artículos constitucionales relacionados con los derechos indígenas, un ejemplo es Artículo 27 constitucional: “La propiedad de las tierras y aguas comprendidas dentro de los límites del territorio nacional, corresponde originariamente a la Nación, la cual ha tenido y tiene el derecho de transmitir el dominio de ellas a los particulares, constituyendo la propiedad privada”, es decir, permite la venta de tierras.

4.4 Los acuerdos de San Andrés

Dos años después de la rebelión zapatista, en 1996, las comunidades indígenas y el gobierno federal comienzan a organizar mesas de trabajo y de diálogo para poder llegar a acuerdos legales y constitucionales sobre el derecho indígena. Los Acuerdos de San Andrés funcionaron como base para cimentar el y los futuros diálogos entre el gobierno y la comunidad indígena, fue:

Producto de un proceso en el que no sólo participó el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el gobierno federal, sino amplios sectores de la sociedad y de los pueblos indígenas –prácticamente todos los que quisieron hacerlo-, la mayoría representados por sus autoridades legales y legítimas, acompañados de profesionistas de sus pueblos, quienes los orientaban en cuestiones técnicas y traducían el lenguaje político de la parte gubernamental. Fue un proceso para debatir la transformación del país (López Bárcenas, 2016, p.88).

En estas mesas de diálogo dieron por resultado los Acuerdos de San Andrés, de acuerdo con López Bárcenas (2016) se reconoció el derecho legítimo de los indígenas “a proclamar su existencia, decidir sus formas de gobierno y organización política, social, económica y cultural” (p.90), el Estado se comprometió a ampliar la participación política de los pueblos indígenas y a legitimar sus representaciones políticas; se comprometió, también, a impulsar los cambios jurídicos, legislativos y constitucionales necesarios para reconocer los derechos sociales, culturales, políticos y económicos de los indígenas así como garantizar su acceso a la justicia a través de órganos estatales, reconociendo sus sistemas normativos y formas de organización autónomas.

Los acuerdos establecidos, en general, fueron los siguientes:

- Pronunciamiento conjunto de las partes (federal e indígena)
 - Propuestas conjuntas del gobierno federal y el EZLN
 - Compromisos para Chiapas del gobierno de estado federal y estatal, y del EZLN
 - Compromisos y propuestas conjuntos de los gobiernos estatal y federal, y el EZLN
- (López Bárcenas, 2016)

Estos acuerdos buscaban superar la tesis gubernamental del integracionismo nacional del indígena a la población moderna; es decir, buscaba que se reconociera a la población indígena como *nuevos* sujetos de derecho, donde se atendiera su origen histórico, sus demandas particulares y su pluriculturalidad, “no se trataba de un proceso para reformar una ley que otorgara más derechos individuales a las personas que pertenecen a un pueblo indígena, sino de reconocer nuevos sujetos de derechos con derechos específicos” (López

Bárceñas, 2016, p.91). Asimismo, buscaba exigir la pronta participación de la población indígena como actores fundamentales para la toma de decisiones que afectarían su vida directamente. Los acuerdos de San Andrés representan un producto histórico de una negociación emblemática entre el EZLN, los pueblos indígenas y los representantes del Estado mexicano, “cuyo contenido expresó el compromiso de impulsar una reforma constitucional que reconociera y garantizara los derechos y demandas indígenas” (Gómez, 2001, 2002, 2004, 2005 en Gómez, 2016).

Sin embargo, en 1998 el Senado presentó una contrapropuesta, la cual fue fuertemente rechazada por parte del EZLN y por el movimiento indígena en general (Gómez, 2001 en Gómez, 2016). Es en el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2001) del Partido Acción Nacional (PAN) que se presenta una contrarreforma, en el año 2001. Se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma constitucional donde se modificaron varios artículos (en especial el 2º), sin embargo, los zapatistas consideraron que no satisfacían las demandas de los pueblos y esta acción generada por parte del Estado Federal la vieron como el incumplimiento de los acuerdos previamente establecidos mediante el documento de los Acuerdos de San Andrés. Es por esto que el EZLN decide suspender (hasta la fecha siguen suspendidos) los diálogos con el gobierno federal con el argumento de no cumplir con los acuerdos antes establecidos. La estrategia del Estado fue que el Artículo 2º constitucional⁶ fuera la evidencia del cumplimiento de

⁶ Artículo donde se establece que la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.

los Acuerdos de San Andrés, pero de acuerdo con el EZLN el artículo segundo sólo refleja

la esquizofrenia que desnuda la estrategia frente a los pueblos indígenas. En su apartado A se dice que los pueblos indígenas tienen autonomía y libre determinación, y en el B se niega esto mismo al sentar las bases, también constitucionales, de la antiautonomía, señalando o reiterando que el Estado aplicará programas, sólo que no se vinculan ambos apartados: en la práctica, el B camina con plena autonomía respecto a los pueblos (Gómez, 2016, p.56)

Brisna Caxaj (2008, en Gómez, 2016) propone el concepto de los derechos “permitidos” para evidenciar que el Estado, mediante su contrarreforma ha hecho una selección de los derechos en torno al “indio permitido”. Hay derechos permitidos, como sería la educación bilingüe e intercultural, pero en la práctica, por ejemplo, la defensa del territorio indígena se concibe como un derecho prohibido y, sobre todo, criminalizado, negando así la supuesta autonomía que establece el artículo 2º constitucional.

Además del artículo segundo constitucional y la creación de la Comisión de Desarrollo para los Pueblos Indígenas (CDI) en el año 2000, también se crearon espacios institucionales, sobre todo de educación, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública (SEP), se fundó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y se fundaron alrededor de 11 universidades interculturales, las cuales no

guardan relación alguna con la supuesta libre determinación y autonomía que se reconoció a los pueblos indígenas, pues entran, sin embargo, en la lógica de los derechos permitidos [...] antiautonómico por esencia; en contraste, es evidente la

diferencia con las grandes reformas estructurales que el Estado ha decidido en el marco de su modernización neoliberal (Gómez, 2016, p.57).

Sin duda alguna, procesos como este donde se establecen mesas de discusión y de diálogo para llegar a acuerdos, las constituciones políticas con sus respectivos documentos son de suma importancia, pero no suficientes. Además de llegar a acuerdos es necesario plasmar las ideas escritas en la práctica, donde verdaderamente se respeten las diferentes formas de ser y estar en el mundo y, sobre todo, de hacer política.

Conforme han pasado los años, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se ha podido conformar como un movimiento no sólo guerrillero, sino también como un movimiento social, indígena y político. Desde antes de su insurrección, el EZLN ha sabido organizarse de tal manera que hoy en día presenta una nueva organización política, social y cultural en contra del Estado neoliberal capitalista que predomina con la intención de proponer nuevos espacios de participación social en donde la marginación y pauperización no tengan cabida. Además esta organización política, social y cultural, con los años ha sabido construir una nueva propuesta educativa y pedagógica que llama la atención de aquellos que nos interesamos por espacios educativos diferentes a lo común.

Desde sus comienzos con los consensos entre comunidades, el llegar a acuerdos, compartir experiencias y dudas para en conjunto llegar a soluciones, el EZLN ha construido, como movimiento social, más de un espacio educativo en donde el contenido va desde el aprender lenguas indígenas hasta la participación política y democrática de cada uno de los integrantes del movimiento, incluidos niños y niñas.

Sabiendo los antecedentes, propósitos y causas, podemos entonces adentrarnos a estudiar el EZLN como movimiento con una innovadora propuesta educativa con el interés de informarnos, así como de conocer sobre diferentes y nuevos espacios alternativos de educación política, social y cultural.

Capítulo 5. La educación zapatista

5.1. Antecedentes

A partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 1 de enero de 1994, las comunidades se enfrentaron a diferentes problemáticas para poder constituir su organización político-democrática. Una de estas problemáticas fue la reestructuración (o total reforma) del sistema educativo para y por las comunidades indígenas pertenecientes al movimiento, debido a que el sistema educativo oficial resultaba ineficiente o no respondía a las verdaderas necesidades de la población indígena. En los niveles de primaria y secundaria no se contaba con las escuelas suficientes para cubrir la demanda poblacional y las escuelas que había no contaban con la infraestructura y/o materiales suficientes para llevar a cabo el curso de manera continua. Muchos de los maestros designados para comunidades no estaban preparados para enfrentarse al contexto indígena: no asistían, abandonaban sus clases o, en el peor de los casos, asistían a las clases en estado de ebriedad o bajo el influjo de estupefacientes.⁷

Otro punto de quiebre para la constitución de un sistema educativo propio del movimiento, fue la llamada *traición* por parte del gobierno al no cumplir con los Acuerdos de San Andrés de 1996. A partir de esto, los zapatistas desarrollaron una variedad de proyectos autónomos que satisfacen sus demandas específicas y “crean sus

⁷ Estas declaraciones se realizan a lo largo de las Seis Declaraciones de la Selva Lacandona para justificar el porqué de su autonomía educativa.

propios proyectos, sin recibir ningún tipo de ayuda por parte del gobierno, esto les permite crear su propia educación tomando en cuenta sus necesidades y formas organizativas como bases de apoyo zapatistas” (Torres Rojas, 2012, p.139).

El gobierno mexicano propuso, a partir de los Acuerdos de San Andrés, diferentes aproximaciones educativas que pretendían respetar los usos y costumbres de las comunidades, así como la lengua materna de éstas. Sin embargo, de acuerdo con los zapatistas estas aproximaciones derivan de un intento de aculturación, asimilación e integración de las comunidades indígenas al modelo capitalista neoliberal que no toma en consideración y desvaloriza las raíces étnicas de los indígenas, sus modos de convivencia y de hacer o crear política, economía y educación. La institución del español como lengua primaria para la alfabetización, por ejemplo, implica el olvido de las lenguas indígenas natales de los niños y niñas pertenecientes a las comunidades indígenas, además de que los contenidos impuestos por el modelo estatal no están relacionados o no son significativos para la realidad social y cultural de los mismos (García Segura, 2004).

En este sentido, el EZLN buscó configurar un sistema educativo que fortaleciera el sentido de la lucha y la resistencia, las cuales son base filosófica del movimiento. Su objetivo es configurar escuelas que respondan a las necesidades y demandas inmediatas de la comunidad, con contenidos y métodos diversos, desde Matemáticas y Ciencias Sociales hasta el cuidado y mantenimiento de la milpa, por ejemplo.

El Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) surge como una respuesta a las carencias inmersas en la propuesta educativa

por parte del Estado. Desde que se retomó el tema del indigenismo en materia pedagógica, el Movimiento Zapatista ha identificado ciertos huecos, tanto teóricos como prácticos, por lo que propusieron y promueven hasta la fecha un nuevo sistema educativo autónomo con diferentes formas y estrategias pedagógicas que responden a su realidad social y política.

En una de las cláusulas en la Primera Declaración de la Selva Lacandona se afirma que la situación de esclavismo, discriminación y marginación de la población indígena data de la colonización española. A pesar de que algunas de las misiones religiosas procuraban resguardar la lengua natal y las costumbres más arraigadas de los indios, éstos eran considerados como personas inferiores, a quienes había que mantener en esa condición. Por ejemplo, algunas misiones consideraban que no era pertinente enseñarles la lengua *castilla* por miedo a que se volvieran posibles competidores (Maurer Ávalos, 2010).

Con la Independencia de México en 1810 la educación para los indígenas prácticamente no tuvo ningún papel en la agenda política del país y el español se proclamó como la lengua nacional. Es la Revolución Mexicana de 1910 que marca un parteaguas para el papel del indígena en la política pública y educativa de México ya que se planteó castellanizar y alfabetizar a las comunidades indígenas; sin embargo, este modelo educativo implicaba una sola educación para todos, lo que indudablemente derivó en una exclusión a las formas indígenas de las comunidades (García Segura, 2004). Un

ejemplo es lo que ocurrió en 1915, cuando Manuel Gamio⁸ propone la *educación integral nacionalista*, gracias a la cual “el indio tomaría los valores nacionalistas y aportaría a la nación sus propios valores culturales, como el arte, la sensibilidad y la historia” (Maurer Ávalos, 2010, p.267). No obstante, este tipo de iniciativas educativas proponía, en principio, occidentalizar a los indios de tal forma que dejen de ser lo que son.

En la década de los años 20, se conforma la Casa del Estudiante Indígena que tiene por objetivo “reunir en una sola institución a jóvenes indígenas de diversos grupos étnicos para instruirlos de acuerdo a las normas predominantes” (García Segura, 2004, p.64). Es claro que la pauta educativa era “mexicanizar” a los indígenas en la lengua nacional (español), y se concebía su integración a la sociedad mexicana como una aculturación y asimilación aboliendo sus usos y costumbres, y principalmente sus lenguas. Además, uno de los resultados fue que los egresados no querían regresar a sus comunidades para impulsar lo que el gobierno definía como el “cambio social” (García Segura, 2004).

La Casa del Estudiante Indígena también tenía como propósito preparar de manera intensiva a jóvenes (previamente seleccionados) para convertirse en maestros bilingües e implantar la modernización en las escuelas oficiales. Su existencia fue corta debido a los múltiples choques culturales: los maestros capacitados priorizaban el aprendizaje del castellano, dejando de lado las formas, usos y costumbres de las comunidades, como dice De la Peña (2002), “si los maestros eran mestizos, al vivir en la comunidad indígena

⁸ Antropólogo y arqueólogo mexicano (1883-1960)

trataban de reforzar su estatus superior y de marcar claramente la distancia social entre ellos y sus educandos y sus familias” (p. 48).

En 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por parte de José Vasconcelos, se buscó llevar el “alfabeto, pan y jabón” a las zonas indígenas, castellanizar y distribuir libros (entre otras cosas) para convertirlos en “personas civilizadas” (De la Peña, 2002). En 1923, con la creación de la Casa del Pueblo, se conforma una escuela para las comunidades indígenas que buscaba alfabetizar, aumentar la producción, fomentar la cooperación y perfeccionar las industrias locales.

Estos son algunos ejemplos de cómo las políticas públicas en educación indígena, a pesar de proponer iniciativas que veían más allá de la alfabetización y la castellanización del indígena, en su discurso continuaban buscando “nacionalizar” a los indígenas en todos los aspectos posibles, no sólo en el lenguaje: “estos intentos son percibidos por los indígenas como una imposición más del mestizo para su plena integración nacional” (García Segura, 2004, p. 65).

Conforme pasaron los años, la educación indígena comenzó a formar parte del discurso político, a formalizarse y a institucionalizarse. Se impulsa la elaboración de textos escolares en lenguas indígenas para la enseñanza del español, los contenidos parecían dirigirse más a los modos de vivir y producir de los grupos étnicos, sin embargo “la educación escolarizada para indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones que desde la esfera gubernamental se habían diseñado y operado” (García Segura, 2004, p. 67).

En el año 1940 se celebró el 1er Congreso Indigenista Interamericano bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas, que pretendía:

La iniciación de la investigación general de los grupos indios, la utilización de la antropología aplicada en el planeamiento y la administración del programa para el bienestar del indio [...] la integración de la comunidad indígena a la comunidad nacional, y el establecimiento de un consejo de lingüística aplicada. (Heath, 1972 en Maurer Ávalos, 2010, p. 267).

En 1948 a partir de la publicación en el Diario Oficial de la Federación, se creó el Instituto Nacional Indigenista, y que a partir del 2005 se conoce como Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). El propósito del Instituto no es solamente educar sino “dirigir y enfocar en su integridad el problema indio, de gran importancia en la conjugación armónica de la nacionalidad” (Maurer Ávalos, 2010, p.269), el cual cuenta con apoyo gubernamental de Educación, Salubridad, Agricultura, etc. Se establecen nuevos esfuerzos por castellanizar y estos procesos se llevan a cabo por medio de la creación de Centros Coordinadores Indigenistas que tienen como principal meta la integración nacional de las comunidades indígenas (García Segura, 2004).

A continuación, se nombran algunos de los objetivos establecidos, por cada uno de los presidentes, para dicho instituto a partir de su creación en 1948 hasta el año 2012:

- Alfonso Caso Andrade (1948 – 1970): *Integrar*⁹ a los indígenas a la cultura nacional. El camino para lograrlo es su *aculturación* a partir de la acción indigenista en las regiones interculturales [...] *Inducir el cambio cultural* de las

⁹ El subrayado, y los siguientes, son míos

comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación.

- Gonzalo Aguirre Beltrán (1970 – 1976): *Elevar* la condición indígena para hacerlos coparticipes de la vida nacional y lograr una mayor participación en la producción y en los beneficios del desarrollo nacional.
- Carlos Tello Macías y Melba Pria Olavarrieta (1995 – 2000): Impulsar una nueva relación entre el estado y los pueblos indígenas, y una reforma constitucional, legal y programática.
- Marcos Matías Alonso y Huberto Aldaz Hernández (2001 – 2003): Impulsar una reforma constitucional en materia indígena y la creación de una institución federal capaz de impulsar la transversalidad de la acción pública y el respeto a los derechos indígenas.
- Xóchitl Gálvez Ruiz (2003 – 2006): Orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas, de conformidad con el Artículo 2° Constitucional.
- Luis H. Álvarez Álvarez y Xavier Abreu Sierra (2007 – 2012): Promover el desarrollo con identidad de los pueblos y comunidades indígenas de México a partir del impulso al desarrollo humano sustentable, la consulta y la participación como medios para definir políticas públicas, a la revaloración de las culturas indígenas y el diálogo intercultural y el respeto y ejercicio de los derechos indígenas y la armonización legislativa (CDI, 2012).

Como se puede observar, desde los primeros años del INI (luego CDI) la utilización de verbos como “elevar” o “integrar” implican un sentido de superioridad y asimilación de la cultura minoritaria a la dominante, se busca “integrar a los indígenas desde abajo” (De la Peña, 2002). Éstos son un claro ejemplo del intento de *integración, aculturación y asimilación* de la cultura indígena a la occidental. Hasta el año 1995 (un año después de

la irrupción zapatista) los objetivos de la CDI revelaban una intención de adoctrinamiento, de adaptar a la población indígena a las políticas públicas y a las legislaciones de la nación, sin establecer un diálogo entre Estado y comunidades indígenas para crear puentes que les permitan construir su propia forma de ser y estar en el mundo, a la par de la Constitución y de sus leyes.

Esta propuesta es un ejemplo del centenar que se han realizado a lo largo de 100 años, pero todas estas leyes que buscan el desarrollo y respeto a los indígenas no se cumplen y la población continúa marginada y olvidada, obligada a adoptar formas ajenas de pensar y a “desarrollarse” en un modelo que no responde a sus prioridades culturales y pedagógicas.

En el Artículo 2do de la Constitución Mexicana de 1917, donde se reconoce que “la nación mexicana es *única e indivisible*”,¹⁰ en la cláusula A, fracción I se establece que los pueblos indígenas tienen derecho a “decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural” (DOF, 1917, p.2). No menciona el factor educativo, aunque da una idea sobre la supuesta autonomía con la que cuentan las poblaciones indígenas. Por otro lado, en la cláusula B, fracción II, declara que busca:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica y la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los educandos indígenas en todos los niveles. Definir y

¹⁰ El subrayado es mío. El uso de palabras como “única” e “indivisible” sugieren que la Nación mexicana sólo se puede concebir de una sola manera y su “indivisibilidad” descarta la posibilidad de reconocer otras formas de ser y estar en el mundo, como es el caso de las comunidades indígenas.

desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (DOF, 1917, p. 5)

Como se puede leer en esta fracción, una de las intenciones del artículo 2º constitucional, además de reconocer la autonomía y formas de organización política, económica y cultural de las poblaciones indígenas, implica el derecho al acceso a la educación de calidad, atendiendo la cobertura, la preparación del personal educador, el material suficiente y el contenido pertinente a las realidades y necesidades propias de la comunidad. Sin embargo, ha habido preocupantes estadísticas sobre la cobertura y calidad de la educación en Chiapas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2005 Chiapas contaba con el índice más alto de analfabetismo en México, el 18% de la población no sabía leer o escribir. De acuerdo con la Consejo Nacional de Población (CONAPO), casi el 43% de la población en Chiapas, de quince años o más, no tenía la primaria completa. En el mismo año, según el censo nacional, el 39,2% de la población indígena de 15 años o más era analfabeta, el 27,9% de los hombres y el 50,1% de las mujeres (Torres Rojas, 2012).

Además de estas cifras sobre cobertura educativa y alfabetización, otra de las carencias educativas identificadas por los zapatistas se refiere a los métodos de enseñanza y contenidos instituidos en la escuela oficial ya que “el grupo dominante es quien decide los contenidos de los programas, así como los valores que hay que suprimir o fomentar según sean negativos o positivos para la integración nacional” (Maurer Ávalos, 2010, p.

271). Son escuelas con un currículum no constituido por las comunidades indígenas y esto se ha interpretado como una imposición por parte del Estado, contenidos y métodos no acordes con las formas de pensar el mundo de las comunidades indígenas. Por lo que han ido involucrando factores como discursos pedagógicos, prácticas educadoras y contenidos totalmente ajenos a la realidad de las comunidades.

5.2 Hacia una nueva educación. El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional

Debido a la falta de atención a las necesidades educativas y por el no cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, el movimiento zapatista decide tomar en sus propias manos la configuración de su sistema educativo basándose en sus usos, costumbres e intereses políticos y culturales. A pesar de ser un sistema educativo no reconocido por la educación “oficial” del gobierno y del Estado (la Secretaría de Educación Pública), los zapatistas insisten en la legitimidad de su manera de construir y concebir a la educación informal y no formal, tanto en los procesos educativos como en la formación pedagógica que se generan en las diferentes dinámicas de convivencia dentro del movimiento, como la materialización y estructuración de escuelas y espacios educativos para toda la comunidad.

El SERAZLN es, en esencia, un proyecto de educación no formal cuyos ejes centrales son las demandas del movimiento zapatista (justicia, igualdad, libertad, etc.)

descritas en la Primera Declaración de la Selva Lacandona. Después de la insurrección del movimiento, a mediados de 1996, comienza la instauración de un nuevo sistema educativo a falta del compromiso y cumplimiento de los acuerdos firmados por parte del gobierno mexicano: “el proceso de edificación y materialización del proyecto de la Educación Autónoma Zapatista ocurrió de forma paulatina, heterogénea, con temporalidades propias y particularidades en su organización” (Pinheiro Barbosa, 2015, p.196). Los campesinos mayas comenzaron a diseñar propuestas educativas encaminadas a “aprender caminando” y así construir otro tipo de educación, una educación que enseñara la verdad de acuerdo a las diferentes perspectivas de las comunidades y para “despertar la conciencia” (Baronnet, 2015).

En 1994 se llevó a cabo la Primera Convención Nacional Democrática (propuesta en la Segunda declaración de la Selva Lacandona) en la que hubo distintas discusiones en torno a la democracia, la igualdad y la justicia para las comunidades indígenas. Alrededor de estas discusiones se conformó un espacio llamado *Aguascalientes*, el cual funge como espacio predilecto para realizar asambleas, conferencias y diálogos con las autoridades zapatistas y la comunidad, así como para llegar a acuerdos respecto a las negociaciones que se llevaban a cabo con la sociedad “externa”. Figuró también como lugar de reflexión y debate en torno a la lucha y defensa de los elementos exigidos por parte del movimiento, uno de estos elementos es la educación. Es en 1996 cuando, a raíz de las múltiples discusiones y debates para llegar a acuerdos, el EZLN decide crear otros 5 Aguascalientes:

1. Aguascalientes I: *La Realidad*
2. Aguascalientes II: *Oventik*
3. Aguascalientes III: *La Garrucha*
4. Aguascalientes IV: *Morelia*
5. Aguascalientes V: *Roberto Barrios*

Estos espacios también funcionan como centros de resistencia, además de ser la sede para actividades culturales y políticas de los zapatistas en diálogo con la sociedad (Pinheiro Barbosa, 2015). En el mismo año (1996), el territorio en rebeldía se concibe a sí mismo como autónomo, lo que da lugar a la creación de los Municipios Rebeldes Autónomos Zapatistas (MAREZ), los cuales serán “regidos bajo el principio de mandar obedeciendo y en conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos de 1917, Las Leyes Revolucionarias Zapatistas de 1993 y Las leyes locales del comité municipal que serán determinadas por la voluntad civil” (EZLN en Pinheiro Barbosa, 2015, p.181). En estos MAREZ se busca el derecho de las comunidades a elegir sus autoridades, considerando a la democracia participativa como fundamento político. A través de éstos, se realiza una asociación entre los diferentes municipios del territorio zapatista para debatir en torno a las diversas temáticas que conciernen a toda la población indígena. Los MAREZ resultan ser la representación política y cultural de cada municipio zapatista en relación con los demás municipios que conforman al movimiento y su relación con la demás sociedad.

En 2003 los Aguascalientes son reemplazados por los *Caracoles*, los cuales están conformados por 39 municipios en 5 regiones diferentes (cada región es comandada por un Caracol):

1. Caracol I: Madre de los Caracoles del Mar de nuestros sueños
2. Caracol II: Resistencia y Rebeldía por la Humanidad
3. Caracol III: Resistencia hacia un nuevo amanecer
4. Caracol IV: Torbellino de nuestras palabras
5. Caracol V: Que Habla para Todos

Cada Caracol es regido por una Junta de Buen Gobierno (JBG) también creadas en el año del 2003. En estos espacios se busca crear y reestructurar los centros de capacitación de los promotores de educación (lo que comúnmente conocemos como educadors) y es donde se organiza el levantamiento de las escuelas autónomas zapatistas de cada municipio (Martín, 2009). Los Caracoles resultan ser uno de los espacios más importantes para la conformación del sistema educativo zapatista, es el espacio predilecto para llegar a acuerdos sobre cómo se debería estructurar y construir la educación y las escuelitas zapatistas.

Cada Caracol tiene su propia historia, estructura política y pedagógica. Tomando en consideración que cada Caracol retoma y contextualiza sus necesidades culturales y educativas, los espacios se fueron conformando de diferente manera y con objetivos, aunque no contrarios, sí diferentes.

Por ejemplo, las primeras iniciativas para poner en marcha el proyecto de la Educación Autónoma Zapatista en el Caracol IV, Torbellino de Nuestras Palabras (antes Aguascalientes Morelia) comienzan en 1995:¹¹ “las comunidades organizadas en la asamblea empezaron a proponer, a convocar y a nombrar a sus propios educadores y educadoras” (Pinheiro Barbosa, 2015, p. 198). El primer objetivo que se definió fue atender la demanda en educación primaria con la creación de la Organización de la Nueva Educación Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad (ONEAI). Se desarrollaron tres diferentes niveles educativos en la educación primaria: en el nivel primario están los educandos que todavía no saben leer y escribir; en el nivel medio superior, aquellos que poseen conocimientos generales de la lectoescritura (en su lengua natal) y, en el nivel superior, quienes dominan la lectura y escritura (en su lengua natal y castellano) y tienen conocimientos básicos de matemáticas. Es hasta el año 2004 que comienzan los cursos de secundaria e inician la construcción de una escuela de capacitación para Promotores y Promotoras de la Educación (Pinheiro Barbosa, 2015).

La planeación del currículo siempre ha sido efectuada de manera colectiva con los integrantes de la comunidad. En el nivel primaria, los principales ejes considerados para la construcción del currículo son:

- Lenguas (materna y castilla)
- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales

¹¹ Es decir, las discusiones en torno al tema de la educación autónoma zapatistas se realizaban cuando el espacio todavía se llamaba *Aguascalientes*; en este caso, el Aguascalientes Morelia.

- Educación Política
- Humanismo

En el área de Humanismo, por ejemplo, se ven materias relacionadas con la filosofía del zapatismo: una visión diferente de la vida, “otra” forma de ser y estar en el mundo y el trabajo en beneficio del colectivo del pueblo, entre otras. Cada una de sus principales áreas de conocimiento se trabaja de manera transversal y la propuesta educativo pedagógica como tal es una perspectiva de educación liberadora basada en el diálogo y el fortalecimiento del carácter crítico y autónomo del ser humano:

En el SERAZ, el proceso educativo-político recupera una perspectiva decolonial en el sentido de que se prima por fortalecer la matriz epistémica de la cosmovisión maya, su estructura lingüística y los elementos socio-culturales que nutren el principio de la comunalidad en las comunidades (Pinheiro Barbosa, 2015, p.199).

Su proceso pedagógico busca reconocer que cada sujeto es partícipe de su propio proceso educativo-pedagógico y que es capaz de generar un saber y conocimiento nuevo (Pinheiro Barbosa, 2015).

En cuanto a la educación secundaria, la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) fue constituida en abril del 2000; tiene 3 años de duración y en ella se tratan temas en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanismo. En el área del humanismo se manejan temas como la trayectoria de la lucha zapatista, sus principios orientadores y los símbolos de resistencia y rebeldía con el propósito de articular la educación como uno de los ejes fundamentales del movimiento para la construcción de su autonomía (Pinheiro Barbosa, 2015). En

Ciencias Sociales se estudia la historia del zapatismo desde la Revolución Mexicana (1910) hasta la actualidad, en conjunto con los diferentes acuerdos tanto internos como externos con el gobierno mexicano, entre otros temas de relevancia para los zapatistas. En Ciencias Naturales se tratan temáticas sobre cultivo, la milpa, el ganado, el cuidado de la tierra, así como sus derechos sobre la tierra y el territorio que poseen (Pinheiro Barbosa, 2015).

Tanto en primaria como en secundaria, a manera de graduación, se les pide a los educandos que realicen una actividad en su comunidad con el objetivo de compartir lo aprendido; pueden ser de apoyo en la educación primaria, agroecología, farmacias, oficinas de comercialización, etc. Una de las principales finalidades de las escuelas zapatistas es que todo lo que se aprende regrese a su comunidad, pensando en que la educación siempre se dirige hacia una iniciativa de mejora tanto personal como comunal. Como una de las principales premisas del movimiento, en sus propias dinámicas, es la cooperación, con ésta se busca que la escuela no solamente forme con base en este principio, sino que realmente se lleve a la práctica.

Para los zapatistas, el proyecto educativo es una de sus principales herramientas para defender su postura política-autónoma, la cual se fundamenta en 3 principios:

1. La sociocultural: preservación de lenguas y culturas mayas.
2. La epistémica: fortalecimiento de una racionalidad propia de los pueblos originarios.
3. Política: conformación de un sistema educativo verdaderamente autónomo.

(Pinheiro Barbosa, 2015).

En este sentido, se considera lo educativo como una “reflexión política esencial en la organización de la resistencia indígena chiapaneca y nacional, así como del conjunto de reivindicaciones vinculadas a la lucha por las trece demandas del EZLN” (Pinheiro Barbosa, 2015, p.193). Es importante considerar que cada Caracol se conforma de diferentes maneras, pero todos respondiendo a los ejes que conforman al movimiento zapatista: igualdad, justicia, democracia. Por lo tanto, el inicio de la educación primaria y secundaria en cada Caracol ha variado dependiendo de las necesidades de los municipios y la toma de tiempo en las discusiones llevadas a cabo en cada MAREZ y JBG de cada municipio y cada región.

En este sentido, los Caracoles tienen como propósito:

- Asumir la conducción de la política en educación no formal (escuelas) en coordinación con asambleas y autoridades comunitarias, y con comités y promotores de educación
- Coordinar asuntos educativos y organización de las sesiones de formación de los jóvenes promotores de educación.
- Defender y sostener sistemas municipales de escolarización sin la intromisión del Estado Mexicano en materia de decisión, financiamiento, supervisión y capacitación

(Baronnet, 2009)

Las escuelitas zapatistas en los Caracoles no reciben una colegiatura como tal, sino que se rigen bajo el pensamiento de la colectividad y el apoyo mutuo. Lo que se concibe como “colegiatura” pueden ser donaciones de comida o llevar a cabo actividades que ayuden a la comunidad escolar. Además, los educandos no reciben calificaciones, sino

que los promotores tienen la tarea de identificar la participación de cada uno de sus educandos, tanto en sus actividades pedagógicas como de su papel dentro de la comunidad.

En concreto, los Caracoles fundamentan la educación zapatista con base en la filosofía e ideales del movimiento. La organización de cada uno de los Caracoles responde a las necesidades de la región en el que participan todos los integrantes de esta. Por ejemplo, en el Caracol I (Madre de los Caracoles, Mar de nuestros sueños):

[...] sí se discutió y analizó qué cosas se tenían que ver en la cuestión de historia, se pensó que había que cambiar muchas cosas y había que seleccionar en el área de historia de la SEP qué cosas son buenas para nuestros niños y jóvenes y qué cosas no. Se fueron sacando y se fueron poniendo otros temas de historia, incluida nuestra propia historia como EZLN y de otros movimientos sociales que se habían dado durante la historia. Así se fueron haciendo los planes y programas de estudio. Después de eso se llevó a los pueblos para que los padres de familia vieran qué otras cosas necesitaban ellos que se aprendieran en la escuela autónoma. (Doroteo, ex integrante de la Junta de Buen Gobierno. MAREZ Libertad de los Pueblos Mayas) en Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso “La libertad según l@s zapatistas”, s.f., p.4)

Los contenidos a tratar son discutidos por toda la comunidad, incluidos niños y niñas, y se llegan a acuerdos sobre materiales didácticos y formas de evaluación en pos del desarrollo humanitario de la comunidad, considerando el fortalecimiento de la filosofía zapatista sobre justicia e igualdad.

Los valores instaurados por el Estado no necesariamente corresponden a los valores contruidos y constituidos en las diferentes comunidades, sobre todo con los zapatistas.

En el caso del EZLN, la cuestión de la comunidad y la solidaridad ha sido muy arraigada, a tal grado que uno de los principales pilares en la construcción de espacios escolares es el constante compañerismo y solidaridad con el otro. A los promotores de educación se les da un apoyo dándoles comida o vivienda, nadie en la comunidad zapatista trabaja por dinero:

Allá nos estamos dando cuenta nosotros que nadie está trabajando con base en el dinero, vemos que sí algunos reciben un apoyo de su pueblo en su trabajo, en granos básicos, diferentes apoyos según como el pueblo lo vaya acordando, pero nada de dinero y así hemos venido trabajando estos nueve años en la junta de Buena gobierno, Con eso nos damos cuenta que la conciencia y el deseo de servir a nuestro pueblo es lo más grande y es lo que hace que funcione todo, no es el dinero. (Lorena (Promotora de las tres áreas. MAREZ San Pedro de Michoacán en Gobierno Autónomo I. Cuaderno de primer grado del curso “La libertad según l@s Zapatistas”, s.f., p.10)

Las políticas públicas, educativas o no, que buscan integrar (respetando sus usos y costumbres) a la población indígena, continúan siendo políticas e iniciativas en las que no se les involucra en la toma de decisiones en torno a esas políticas. Siempre se constituyen por personas externas, por ese “otro” que no forma parte de la población indígena, convirtiendo cada una de las propuestas, por muy bien intencionadas, en meras imposiciones.

Desde la perspectiva zapatista, sus propuestas y soluciones políticas quedan estampadas en papel, pero en la práctica no se cumplen, lo que cada día más los lleva a su marginación. En este sentido:

No basta firmar más documentos con la UNESCO, no basta modificar la constitución, no basta crear más leyes reglamentarias en lo que respecta a educación indígena, no basta una reforma educativa ni mucho menos hacendaria o fiscal, lo único que hace falta y bastaría sería comprender a la otra cultura, a la otra ideología, a las otras cosmovisiones, esto nos ayudaría a fundar un modelo educativo en el que se garantice el reconocimiento ante la ley del indígena como verdaderos sujetos de derechos y no simplemente como objetivos de atención, como se ha hecho hasta ahora. (Vergara Fregoso, 2015, p. 314)

A la luz de estos datos y experiencias, los zapatistas exigen que esta problemática sea atendida por el Estado (principal responsable de garantizar los derechos humanos), y que existan escuelas con la infraestructura y personal educador suficiente, así como contenidos y métodos pedagógicos autónomos y que los mismos integrantes de la comunidad de la escuela (junto con los padres de familia) decidan, a través del diálogo, qué contenidos tratar y cómo abordarlos. Sin embargo, el gobierno no ha cedido en estos puntos; más bien ha hecho una gran cantidad de propuestas pedagógicas, políticas y culturales que, desde la perspectiva zapatista, sólo tapan en pequeña medida, pedazos de la enorme problemática. Es por eso que el EZLN decide tomar en sus manos el hacer su propia propuesta pedagógica.

La configuración del Sistema Educativo Zapatista ha sido reconocida internacionalmente como uno de los proyectos pedagógicos indígenas más importantes. Los elementos que lo conforman abarcan aspectos tanto de formación no formal (la materialización de la educación en las escuelitas zapatistas) como una formación más informal (en sus propias dinámicas de interacción dentro del movimiento). Uno de los elementos que han permitido esta configuración tan particular de los zapatistas es,

principalmente, su autonomía. Después de proclamarse como municipios autónomos en 1996, los zapatistas se vieron en la obligación y la necesidad de diseñar un sistema económico (basado en el trueque), político (democracia participativa), cultural (tradiciones indígenas) y educativo (basado en la reflexión y análisis crítico de su realidad) propio. La autonomía trae consigo otra diversidad de “subelementos”, por así decirlo, que permiten la creación de espacios pedagógicos que fomentan una formación política-democrática basada en la participación y análisis de situaciones políticas particulares de las diferentes comunidades.

En este sentido, la autonomía:

surge como una de las demandas centrales del movimiento indígena, no sólo del zapatista sino a nivel nacional en su búsqueda por emanciparse de la política educativa impuesta por actores ajenos a la realidad comunitaria en el escenario escolar local. (Baronnet, 2015, p.710)

La educación autónoma tiene como uno de sus principales objetivos concientizar a los jóvenes sobre su realidad social, cultural, económica y, sobre todo, política (Arévalo Zavaleta, 2016). En el SERAZLN se busca que la herramienta principal para suscitar la reflexión y análisis de las realidades políticas en las que se ven inmersos los educandos, para que logren apropiarse de su propio quehacer político (praxis pedagógica), para la toma de decisiones en busca de un mejoramiento social, cultural y económico personal y comunitario. Así, los integrantes de las comunidades se apropian de sus procesos de formación y deciden las acciones que promuevan su desarrollo humano.

Para ilustrar esta idea, se llevaron a cabo breves entrevistas a personas que han ido de visita a los diferentes Caracoles y MAREZ en Chiapas, con el propósito de ejemplificar las experiencias pedagógicas en las que se ven inmersos al conocer la estructura educativa del movimiento. Una de las visitantes comenta lo siguiente:

Ellos siempre dicen “nosotros educamos para vivir lo que vivimos, como nuestra vida cotidiana, y si nuestra vida cotidiana es sembrar o si nuestra vida cotidiana es resistir ante el Estado mexicano, pues entonces nuestra vida, y en ese sentido la educación, va hacia allá, ¿no?, o sea, a responder a lo que nosotros necesitamos en nuestro día a día”. (Rebeca, visitante en los Caracoles Oventik, La Realidad y Morelia).

La educación autónoma zapatista permite una organización propia que no depende de ningún organismo gubernamental sino que es construida y gestionada por las mismas personas que forman parte de las dinámicas educativas. Es decir, no hay una “normatividad impuesta desde afuera, pero se posibilita desde adentro la transmisión social de conocimientos surgidos de prioridades establecidas en colectivo” (Arévalo Zavaleta, 2016, p. 15).

En este sentido, una de las principales diferencias entre la educación oficial indigenista y la gestionada por las mismas comunidades indígenas, es que la primera es una educación “para” los indígenas, con ciertas adaptaciones que hipotéticamente responden a las necesidades lingüísticas y culturales de las comunidades, pero que realmente está orientada a la asimilación y aculturación del indígena. En cambio, la educación gestionada por los mismos indígenas es una iniciativa hecha “por” los indígenas, en la que ellos mismos reconocen las necesidades a las que se enfrentan al

mantenerse en resistencia contra un mundo neoliberal occidentalizado, sin dejar de lado sus usos y costumbres. La autonomía zapatista desafía la tradición educativa indigenista en la medida en que permite a las comunidades tomar el control de sus asuntos educativos para responder mejor que el Estado a sus expectativas en general y a sus demandas educativas en particular (Baronnet, 2009, p. 37).

5.3 Los promotores de la educación

A partir de la autonomía los zapatistas han logrado no solamente establecer los métodos de formación para los integrantes de su comunidad, sino que también toman las decisiones respecto a la formación educador de quienes enseñan a sus niños y niñas en las secundarias y primarias de los Caracoles. Estos educadores son conocidos por la comunidad zapatista como “promotores de la educación”. Al igual que un educador en el sistema tradicional, un promotor se prepara en estrategias didácticas, filosofías de la educación y objetivos educativos delimitados por el mismo movimiento, para ello los zapatistas han implementado una serie de programas de formación de promotores, para que éstos eduquen a los niños y niñas zapatistas de acuerdo con los ideales, valores y filosofías de lucha y resistencia del movimiento. En este sentido:

El proceso de concientización se expresa en la voz de los promotores, en la exigencia de una educación verdadera, para la liberación de nuestro pueblo que sirva para abrir los ojos, para despertar la conciencia, para descubrir por qué los ricos son ricos y los pobres son pobres y por qué estamos luchando por las 13 demandas. (Baronnet, 2009 en Arévalo Zavaleta, 2016, p. 15)

Un ejemplo es el Caracol V, *Caracol que Habla por Todos*, en el que se instaure un proyecto llamado *Semillita del Sol* que busca capacitar a futuros promotores de la educación; se les enseñan los principios de la comunidad y a realizar una participación activa en la configuración y organización de las escuelas (Pinheiro Barbosa, 2015). Los campos de estudio son:

- Investigación metodológica
- Desarrollo psicológico del niño
- Estrategias de enseñanza
- El juego como método de aprendizaje
- La escuela alternativa¹²
- Conocimientos del medio
- Técnicas y dinámicas para el manejo de grupos, entre otros.

En el año 2007 los promotores y promotoras de educación propusieron la creación del Centro Cultural de Educación Tecnológica Autónoma Zapatista (CCETAZ) para dar formación educativa en los MAREZ del mismo Caracol. También se han elaborado distintos materiales didácticos y guías de trabajo (Pinheiro Barbosa, 2015). En general, los promotores se forman en las JBG de cada región que conforman los municipios; sin embargo, cada Caracol ha tenido diferentes iniciativas para la capacitación de sus promotores y de acuerdo con las necesidades de las comunidades. Cabe resaltar que, aunque cada Caracol construye su propio proyecto educativo, todas las iniciativas son

¹² Sobre la organización de las escuelitas zapatistas y su configuración curricular autónoma. Estudian la estructura de esa “otra” escuela fuera del marco educativo oficial del Estado.

llevadas a las JBG y a los MAREZ donde se llegan a acuerdos. Ningún Caracol o municipio comienza proyectos educativos sin consultar previamente a todos los integrantes de las comunidades: niños y niñas, ancianas y ancianos, jóvenes y adultos pueden (y deben) formar parte de la toma de decisiones a partir de las asambleas organizadas en los MAREZ o en las JBG (Pinheiro Barbosa, 2015).

Los promotores, en este sentido, actúan como un sujeto pedagógico principal para guiar el proceso crítico y reflexivo de los educandos que asisten a las escuelitas zapatistas conformadas por los Caracoles de cada región. Ellos también participan en el diseño y la implementación de distintos materiales didácticos (como libros de texto) que aportan al desarrollo integral de la comunidad. Los promotores, a diferencia de los educadores tradicionales, se forman en la filosofía de lucha del movimiento, lo que orienta sus dinámicas y estrategias educativas, en el sentido de la reflexión, el análisis y la apropiación de los contenidos.

5.4 Dinámicas de formación zapatista

La autonomía de la educación zapatista también ha generado una configuración informal en la educación de sus integrantes. Existen en sus dinámicas de interacción diferentes espacios pedagógicos y educativos donde, implícitamente, fomentan una formación crítica, reflexiva, analítica y, sobre todo, participativa. La educación autónoma se desarrolla en diferentes ámbitos cotidianos que están estrechamente relacionados con la escuela zapatista.

Un ejemplo es la práctica de elegir qué estudiar y en qué momento, esto es un ejercicio de autonomía y toma de decisiones, con lo cual se asume que cada miembro de las comunidades tiene la capacidad de decidir su camino educativo, identificar las necesidades (materiales o intelectuales) para la resolución de problemas y el cumplimiento de sus propósitos colectivos:

[...] tuvimos que hacer de abogados, como en el sistema [oficial, el Estado] podemos decir que tienen su abogado para distintos asuntos, allá la tuvimos que hacer de abogados, tuvimos que asesorar a distintas personas, a los compañeros, cuando tienen un problema, tuvimos que asesorarlos sobre cómo tienen que resolver los distintos problemas que tenían, darles ideas era lo que teníamos que hacer. También hacíamos de secretarios, porque si tú resuelves un asunto no tienes una secretaria o una secretaria que te haga tus documentos, nosotros mismos lo teníamos que hacer. (Doroteo, Ex integrante de la Junta de Buen Gobierno. MAREZ Libertad de los Pueblos Mayas, en: Gobierno Autónomo I, Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”, s.f., p.9)

Los miembros de las comunidades y del movimiento se forman en diferentes ámbitos para enfrentar problemáticas cotidianas. Tienen la libertad de decidir cuáles son los contenidos necesarios para aprender, ya sea para la resolución de cuestiones personales o intrafamiliares, así como problemáticas que conciernen a toda la comunidad, como en el ejemplo en la formación de abogados. Otra de las iniciativas en la formación de los zapatistas es que procuran no especializarse en un tema, sino que consideran que uno de los elementos que permite mejor flujo de ideas, propuestas, decisiones e iniciativas es que “todos sepan de todo” y así puedan colaborar en cualquier sentido.

Otro elemento que ha contribuido a una formación política es la participación en las asambleas organizadas en los municipios. De acuerdo con Rebeca, visitante en el Caracol Oventik:

Siento que algo que tiene mucho que ver con su pedagogía es en sus dinámicas de organización; las asambleas, por ejemplo, tienen una dinámica de asamblea super fuerte, las asambleas forman parte de su vida, así, prácticamente todos los días. O sea, por ejemplo, yo estuve en alguna de mujeres y se reúnen, no sé, dicen como “a tal hora va a haber asamblea de mujeres, o a tal hora va a haber asamblea de la comandancia, o a tal hora la junta de gobierno va a hacer una asamblea o de toda la comunidad”, etcétera, depende de lo que se va a tratar y siempre se van rotando la palabra, moderan la mesa como la asamblea, hay otra persona que da la palabra y van hablando, o sea ponen un tema y la gente, o sea las personas que están ahí, van opinando sobre el tema. En cada asamblea, dependiendo del tema, constantemente se rolan los papeles, o sea quien moderó en la asamblea de la semana pasada ahora es participante y modera alguien más, o se encarga de dar la palabra. Entonces, todos los integrantes de la comunidad de alguna forma participan en tomar decisiones de manera colectiva y este tipo de prácticas se vuelven en sus actividades de día a día. (Rebeca, visitante en Caracol Oventik).

Este tipo de actividades que se manejan de manera cotidiana en las comunidades zapatistas constituyen una educación informal que se relaciona directamente con una participación política, democrática y colectiva. Al ser este tipo de actividades su día a día, ha generado que se vuelvan prácticas incluso intrafamiliares.

Las asambleas han generado un ambiente pedagógico alrededor de la reflexión y la autoreflexión. De acuerdo con Paulo Freire (2005) una herramienta esencial para hacer

política y democracia, para llevar la pedagogía a la praxis, es a través de la reflexión respecto a la realidad en la que se está viviendo, las condiciones políticas y culturales, y respecto a las prácticas que benefician o perjudican a la comunidad en las que se se desarrolla cada uno:

En realidad, todo el movimiento zapatista y su educación tienen una onda de autorreflexión muy fuerte y autocrítica. Como por ejemplo, en el encuentro de mujeres había una caja, muy grande que decía “por favor dejen aquí sus críticas y sus comentarios para que nosotras podamos reflexionar después en una asamblea en qué cosas podemos pues caminar hacia otro lado, pues igual no volver a hacer eso”, etcétera, tienen una reflexión de realmente lo que estamos haciendo está bien o no está sirviendo de nada; si es lo que esperaban o no, entonces tienen una [...] como una idea de autoreflexión y autocrítica muy fuerte, lo cual creo que lo hace todo el tiempo repensar lo que están haciendo y decir no, tal vez éste no es el camino que queremos o tal vez sí [...] (Rebeca, visitante en el Caracol Oventik).

El Sistema Educativo Zapatista ha logrado construir un proyecto pedagógico en torno a su lucha política, la praxis democrática y la reflexión. Las personas que se forman dentro de estos espacios tienen muy arraigada su visión del mundo y el camino que quieren seguir. Tienen claros sus valores y organizan sus prácticas educativas de acuerdo con su lucha y resistencia, para que, aunque actúan en colectivo, cada uno de sus integrantes tenga la capacidad de reflexionar y pensar por sí mismos (Arana Andrade, 2017). El Sistema Educativo Zapatista es una respuesta a los intentos de dominación y aculturación por parte del gobierno mexicano, al conflicto entre comunidades indígenas y el Estado mexicano, una defensa de su forma de ser y estar en el mundo, de acuerdo con sus propios modos de vivir y entender la vida (Zibechi, 2006).

Como se mencionó en el capítulo 2, las dinámicas de interacción en un movimiento social buscan formar a las comunidades en los valores que sostienen al mismo (libertad, justicia, democracia, etc., en el caso de los zapatistas). Socializan de manera oral sus orientaciones políticas y su propósito de lucha de manera cotidiana, sus actividades están estrechamente relacionadas con los objetivos y finalidades del movimiento; los integrantes, al verse inmersos en un movimiento social de este tipo, reciben una formación política. Las mismas dinámicas de convivencia en familia, en eventos políticos, asambleas comunitarias y consultas democráticas promueven una participación activa, permiten una reflexión y crítica constantes de su realidad (Zibechi, 2006).

Consideraciones finales

América Latina destaca por la riqueza de su identidad indígena. Los diversos pueblos constituyen una parte importante de la población latinoamericana y su historia es extensa; sin embargo, desde hace siglos es una población subyugada, marginada y violentada.

De acuerdo con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la violencia y marginación de la población indígena data de la conquista española. Incluso en momentos históricos como la Revolución e Independencia de México, ha quedado en segundo plano. A raíz de esta exclusión, en Latinoamérica se han configurado diferentes organizaciones y movimientos sociales con propósitos diversos, pero todos dirigidos a un mismo objetivo: contrarrestar la desigualdad social con proyectos autónomos que satisfagan las necesidades básicas de los excluidos por el sistema neoliberal capitalista. En este sentido, buscan resignificar, restituir y reconfigurar un organismo hegemónico en lo político, cultural y económico. Estos movimientos sociales, en esencia, no buscan remplazar el sistema, sino fisurar el pensamiento único para legitimar diferentes formas de hacer y pensar la política, la cultura, la religión y la economía para integrarse desde una posición de equidad y dignidad.

Uno de estos movimientos es, precisamente, el EZLN. La toma de armas y de las cabeceras municipales que se dio el primero de enero de 1994 tuvo el propósito de comunicar a México y al mundo su hartazgo ante un sistema gubernamental opresor y

discriminador que genera pobreza y marginación a las comunidades indígenas alrededor de Chiapas.

El EZLN está basado en la lucha y resistencia frente a un sistema neoliberal capitalista. Un sistema que, desde su perspectiva, no ha satisfecho el acceso a la educación: además de que las pocas escuelas que existen se encuentran en precarias condiciones, la preparación de los maestros no es la adecuada para el contexto indígena, entre otros problemas. Las demandas del EZLN están relacionadas con los derechos humanos que el Estado no les ha garantizado y la dominación e intento de aculturación que desde la conquista española han tenido que enfrentar. Esta dominación se ha perpetuado hasta la actualidad a través de políticas públicas que pretenden “entender” a la comunidad indígena e incluirla en un modelo neoliberal sin modificar las condiciones de explotación y aculturación que padecen.

Uno de los principales proyectos autónomos y de resistencia del EZLN es su proyecto educativo: el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN), el cual está basado en los valores, demandas, costumbres e ideales del movimiento. La educación zapatista busca, en esencia, que los sujetos que se forman en sus escuelas primarias y secundarias tengan presente la historia política del zapatismo y conozcan sus raíces indígenas. El currículo está basado en materias que responden a las necesidades de las comunidades que integran cada Caracol o MAREZ (Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas). Cada una de ellas tiene necesidades diferentes, por lo que en cada asamblea, todos los integrantes de la comunidad toman

decisiones respecto a las mejores vías educativas para responder a esas necesidades y solucionar las diferentes problemáticas que se les presenten. Debido a esto, la organización educativa del movimiento está estrechamente relacionada con la organización política y ésta última resulta ser bastante compleja, por lo que hay que conocer sus características para poder comprender al movimiento en su totalidad.

El EZLN es un movimiento social reconocido internacionalmente y ha resaltado como un movimiento ejemplar de lucha y resistencia ante un sistema capitalista abrasador, desde su organización militar hasta la conformación de un sistema económico y educativo autónomo. Sin embargo, esto no impide reconocer sus flaquezas. Uno de los primeros elementos que pude identificar fue la falta de crítica de los autores consultados hacia el movimiento y su organización política, cultural y educativa. Esta situación dificultó mi investigación, pues me faltaron fuentes y reflexiones para establecer mi propia postura. Entre las pocas críticas que se han realizado está la de Marco Estrada (2007) en su investigación realizada en los años 2000-2005, en la que expone una *crisis del zapatismo*. Estas críticas no fueron bien recibidas por la comunidad académica, lo que también puede considerarse como un síntoma de la idealización del movimiento zapatista.

Con base en esto, uno puede plantearse, entonces, conocer al movimiento de manera presencial y empírica más allá de las descripciones documentales. Sin embargo, éste también resulta ser un tema complejo, debido a que las oportunidades para acercarse al movimiento son limitadas. Al tratarse de un movimiento armado y en constante

enfrentamiento con el gobierno mexicano, los zapatistas se han vuelto muy rigurosos para invitar o recibir a la “gente de afuera” que busca conocer al movimiento y su organización política. Posiblemente, esto también está relacionado con cuidar la imagen que quieren proyectar y las situaciones que no quieren que se conozcan.

Al principio de su insurrección, los zapatistas mantuvieron una actitud mucho más abierta, incluso el Sup Marcos, como la “voz” representante del movimiento, accedió - después de muchas negociaciones- a una entrevista con el escritor Julio Scherer en el año 2001 que tenía el propósito de conocer las intenciones políticas del movimiento. Sin embargo, las diversas investigaciones que consulté al respecto, muestran que las restricciones han aumentado. En su estudio empírico, Marco Estrada (2007) expone las debilidades y carencias del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en materia de organización y estructura política. Afirma que una de las principales complicaciones para poder realizar su estudio fueron las constantes limitaciones y condiciones que el movimiento le marcaba. Sus diálogos con los integrantes de la organización (y los no integrantes, llamados “los no zapatistas”) fueron limitados, condicionados, e incluso prohibidos. Requería de una autorización previa para abordar ciertos temas; incluso en las entrevistas (previamente autorizadas y siempre vigiladas) fueron eliminadas ciertas preguntas aduciendo que el movimiento no iba a explicar su organización política. (Estrada, 2007).

Esta complicación se le presentó también a la investigadora Lía Pinheiro (2015) la cual afirma que para poder realizar su investigación etnográfica tuvo que seguir un

proceso de admisión en el que los dirigentes la cuestionaron sobre sus intenciones y limitaron las entrevistas que podía realizar.

Estos dos ejemplos contradicen, desde mi punto de vista, los lemas del movimiento respecto a que el conocimiento debe estar siempre a la disposición de quien así lo deseé, pues el conocimiento es de todos y para todos.

Considero, por otro lado, que al cerrarse al mundo de “afuera”, éste también termina invisibilizándolos, cuando en un principio el objetivo del levantamiento era, precisamente, hacerse ver por la sociedad mexicana. De acuerdo con Estrada (2007) existen testimonios de personas que decidieron salir del movimiento porque éste se alejó de su objetivo original - ver por las comunidades indígenas que deseaban integrarse a la sociedad con las mismas oportunidades que los demás-, para centrarse en una lucha en contra del neoliberalismo. Incluso hay quienes consideran que las comunidades están en un estado incluso más precario que antes.

Estrada (2007) expone también las dinámicas verticales y el autoritarismo por parte de los subcomandantes y de las JBG que han provocado un sentimiento de imposición y de falta de democracia en la toma de decisiones, y poniendo en entredicho la famosa frase zapatista: “para todos todo, para nosotros, nada”. El autoritarismo de Marcos puede ser el factor que generó fuertes enfrentamientos entre comunidades que, aunque no se reconocían como zapatistas, estaban dentro del “territorio recuperado”; fricciones que, en teoría, el zapatismo buscaba evitar entre las comunidades indígenas. Otro síntoma importante a considerar sobre estas fricciones y autoritarismo fue en marzo de 2019,

cuando las Fuerzas de Liberación Nacional -guerrilla que dio origen al EZLN-, rompe relación con éste, acusándolo de autoritarismo y difamación.

Pasando a nuestro tema específico, la educación, vemos que en este campo no ha habido críticas. De manera documental se puede conocer cómo se conforma el SERAZ: cómo comenzó, cuáles son sus objetivos políticos, cuál es su estructura curricular, cuáles son los contenidos, cómo se forman los promotores, pero resulta muy difícil hacer un análisis de su relación con el proceso político del movimiento y construir una opinión crítica sobre ésta. A quienes desean conocer el proyecto educativo de los zapatistas se les recibe, pero no conocen la Escuela Zapatista, sino la Escuelita creada para los visitantes.

A partir de estas descripciones documentales, se puede deducir que el modelo educativo del EZLN parece similar al modelo tradicional: salones de clase, promotores (maestros), libros de texto, aunque adaptado a las formas y necesidades de las comunidades indígenas. Es innegable que su autonomía y propia conformación curricular es ejemplo de otro tipo de educación construida en comunidad, sin embargo, uno podría llegar a preguntarse si realmente se conoce y entiende el sistema educativo autónomo de los zapatistas en toda su complejidad política organizativa. Resulta complicado hacerse de una opinión crítica del sistema cuando lo único que se puede llegar a conocer son cuestiones meramente descriptivas y no de análisis.

En este sentido, sigue siendo de mayor relevancia el contestar preguntas como, ¿de qué manera la crisis en la organización política afecta la organización educativa? ¿Cómo

es realmente el sistema educativo zapatista? ¿Cómo es la escuela zapatista para zapatistas?

La investigación documental que se hizo para realizar este texto dio como resultado una descripción general del proyecto educativo autónomo del EZLN, así como los elementos que argumentan el por qué hay educación en la conformación política de un movimiento social. Todavía quedan preguntas por responder y el fin de este trabajo puede ser el inicio de otra investigación que brinde las respuestas necesarias para conocer al Ejército de Liberación Nacional y su organización político-educativa, la cual permite que otros mundos sean posibles.

Fuentes consultadas

- [1] Alain Touraine. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, 27, pp. 255-278.
- [2] Alírio Pérez, A., Africano Gelves, B.B., et al. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66), pp. 237-247.
- [3] Antinoe Fiallo, J. (2001). Identidades, movimientos sociales y acción política y educativa alternativas. *Ciencia y sociedad*. XXVI(3). República Dominicana
- [4] Aranda Andrade, M. A. (2017). La Institucionalización del Proyecto Zapatista: Autonomía, Democracia y Gobierno en el Sureste Mexicano. *Trayectorias*, 19(44), pp. 23-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/607/60749639002.pdf>
- [5] Arévalo Zavaleta, F. R., Ledesma Ríos, G. P, Pérez Pechá, M. E., y García, J. S. (2016). La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. *Desidades*, 13(4), 9-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5841202>
- [6] Ávila Espinoza, F.A. (2001). *Los orígenes del zapatismo*. Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Instituto de Investigaciones Históricas.
- [7] Ávila, A. O. (20 diciembre 2005). “La otra campaña” del subcomandante. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2005/12/20/actualidad/1135033202_850215.html
- [8] Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. *Eccos Revisa Científica*. 11(1). Brasil.
- [9] Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (Tesis doctoral). Colegio de México, México. Recuperado de http://m.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf

- [10] Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e Cultura*, 13(2), 247-258. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/703/Resumenes/Resumen_70316920010_1.pdf
- [11] Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia*, 22(67), 85-110. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n67/v22n67a4.pdf>
- [12] Baronnet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educacao y Realidade*, 40(3), 705-723. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317239877005>
- [13] Berrio Puerta, Ayder. (2006). La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. *Estudios Políticos*, 29, 2018-236.
- [14] Capella Riera, J. (2000). Educación y globalización. Misión de la educación en un mundo globalizado. *Educación*, IX(17), pp. 5-26.
- [15] Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*. 318.
- [16] Cordera Campos, R. (2006). Educación y globalización. *Universidades*. Núm. 32. México.
- [17] De la Peña, G. (2002). La educación indígena, consideraciones críticas. *Revista Electrónica Sinéctica*, 20, pp. 46-53.
- [18] Diario Oficial de la Federación. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- [19] Díaz, P. L. y Díaz, V. A. (2012) Educación, movimientos sociales y comunicación popular. *Polis*. Núm. 28.
- [20] Díaz Bravo, L., et. Al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), pp. 162-167.

- [21] Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Desde abajo, Bogotá (Colombia).
- [22] Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), pp. 23-38.
- [23] Estrada Saavedra, M. (2007). *La comunidad armada rebelde y el EZLN. Un estudio histórico y sociológico sobre las bases de apoyo zapatistas en las cañadas tojolabales de la Selva Lacandona*. El Colegio de México: México.
- [24] Escobar Guerrero, M. (2007). Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía y de la tolerancia. *EccoS Revista Científica*, 9(1), pp. 199-219.
- [25] Fernández, A. (14 diciembre 2017). Marichuy o el arte zapatista de llegar a destiempo. *Letras Libres*. Recuperado de <https://www.letraslibres.com/mexico/politica/marichuy-o-el-arte-zapatista-llegar-destiempo>
- [26] Flecha, R. (2004), La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), pp. 27-43.
- [27] Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- [28] García G, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, 46, pp. 27-42.
- [29] García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

- [30] Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- [31] Gómez Sollano, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6(12), pp. 129-148.
- [32] Gómez, M. (2016). Los Acuerdos de San Andrés, Sakamch'en: entre la razón de Estado y la razón de Pueblo. *El Cotidiano*, 196, pp. 53-64.
- [33] González-Vázquez, O. (2015). Globalización, neoliberalismo, reformas educativas y creatividad. *Ra Ximhai*. 11(4). México.
- [34] Gutiérrez Narváez, R. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas. *LiminaR*, IV (1), pp. 92-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/745/74540108.pdf>
- [35] Hernández Millán, A. (2007). Orígenes y antecedentes del EZLN. *Espacios Públicos*, 10(9).
- [36] Jiménez García, M. A.; Valle Vázquez, Ana María. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. *Praxis & Saber*, 6(12). Colombia.
- [37] Jiménez Montero, Manuel de Jesus; Ramírez Juárez, Javier. (2010). La acción colectiva y los movimientos sociales campesinos en América Latina. *Interciencia*, 35(9), pp. 704-708.
- [38] Seoane, J., Taddei, E., Algranati, C. (2011). El concepto de “movimiento social” a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Sociología*.
- [39] Las Seis Declaraciones de la Selva Lacandona, Chiapas. *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*.
- [40] Le Bot, Y., Subcomandante Marcos (1997). *El sueño zapatista*.
- [41] López Álvaro, V. M. (10 marzo 2011). Desmitificar al zapatismo. Entrevista con Marco Estrada Saavedra. *Replicante*. Recuperado de <https://revistareplicante.com/desmitificar-al-zapatismo/>

- [42] López Bárcenas, F. (2016). Los Acuerdos de San Andrés, proceso constituyente y reconstitución de los pueblos indígenas. *El Cotidiano*, 196, pp. 87-94.
- [43] López Guerra, S. y Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). México.
- [44] López y Rivas, G. (2004). Globalización neoliberal y autonomías étnicas. *Autonomías. Democracia o contrainsurgencia*. México. Ediciones ERA. P. 49-72.
- [45] Martín, M. C. (2009). Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN): educación en resistencia. *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional de Comahue, San Carlos de Bariloche. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-008/101.pdf>
- [46] Maurer Ávalos, E. (2010). La política educativa indigenista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL(3-4), 257-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018888010.pdf>
- [47] Mejías Sandia, C., Suárez Manríquez, P. (2015). La configuración de los nuevos movimientos sociales frente a la crisis de lo social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(89), pp. 159-170.
- [48] Melucci, A. (1986). La teoría de los movimientos sociales. *Estudios políticos*, 4-5(4-1).
- [49] Mestries Benquet, F. (2001). Antecedentes y motivos del movimiento indígena zapatista. (16) *Estudios Agrarios*.
- [50] Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), pp. 1-23.
- [51] Morales, O. A. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. Universidad Nacional Autónoma de México: México.

- [52] Nayive Angulo, L. y León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), pp. 159-164.
- [53] Padilla Arias, A. (2002). El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *Reencuentro*, 33, pp. 40-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003305.pdf>
- [54] Pinheiro Barbosa, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: UNAM.
- [55] Pinheiro Barbosa, L. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa*. 2(6).
- [56] Puelles Benítez, M. de. (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. *Avances en supervisión educativa*. 11.
- [57] Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*. 146.
- [58] Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mexicana: México.
- [59] Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, pp. 108-119.
- [60] Ramírez Romero, J. L. y Quintal García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(5), pp. 114-125.
- [61] Revilla Blanco, M. (1996). El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido. *Última Década*, 5, pp. 1-18.
- [62] Rodríguez, L. M. (2013). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPEAL: Buenos Aires, Argentina.
- [63] Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educación y sociedades*. 33(120). Brasil.
- [64] Sabariego Gómez, M. J. (2006). Otra calidad en la enseñanza es posible: alternativas a la educación globalizada desde los movimientos sociales. *Revista Katálisis*. 9(1). Brasil.

- [65] Santamarina Campos, B. (2008). Movimientos sociales: una revisión teórica y nuevas aproximaciones. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 22(39), pp. 112-131.
- [66] Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*. 46. 3-14 p. Colombia
- [67] Torres Rojas, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Divergencia*, 2(1), pp. 135-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4245737.pdf>
- [68] Vergara Fregoso, M. (2015). Educación para el indígena, el caso mexicano: perspectivas y realidades. *Sincronía*, 68, pp. 305-316.
- [69] Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. *CLACSO*, 123-149.
- [70] Zibechi, R. (2006). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. *CLACSO*, 122-230.