



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA



La Educación Zapatista desde una Psicología Social Decolonizante

TESIS

Que para obtener el Grado de
Doctor en Ciencias con énfasis en Psicología

Presenta:

Alejandro Lara Figueroa

No. de Cta. 0530209

Asesor

Dr. en Sociología Eduardo Andres Sandoval Forero

Toluca, México Noviembre de 2018

Notas de lo escrito.

El presente trabajo pretende ser visto, no desde una visión común, pues él mismo es parte de un entramado de tópicos y de posturas que poseen orígenes diversos, desde lo epistemológico, de lo político, ideológico, lo psicológico, desde lo social, psicosocial, lo humano y principalmente desde los otr@s.

La situación no solo nacional sino mundial, obliga a plantear nuevas alternativas de visualizar las distintas realidades y no solo desde una hegemónica, aquella que está dictaminada desde los dineros y del mundo capitalista globalizante que consume a grandes bocados las formas de vida humana y no humana existente.

Es claro que la situación que viven las distintas naciones, aun las que se jactan de ser de primer mundo, tiene tiempo que se ha vuelto insostenible. La tremenda voracidad de un sistema económico “**modernizante**” ha puesto en jaque a la mayoría de la población, independientemente de su origen, pero sin duda Latinoamérica puede ser una de las zonas más afectadas.

Dicha visión no solo ha conseguido trastocar el aspecto económico, sino se ha insertado en todos los niveles y ámbitos de la vida cotidiana, impactando incluso los procesos educativos y la construcción del conocimiento, que de alguna forma son algunos de los pilares que soportan a una nación.

Por tanto, es indispensable adquirir una nueva visión que coadyuve en nuevas formas de tomar decisiones, por ello esta visión, al igual que este sistema opresor, debe incidir en todos los ámbitos de la vida cotidiana y en los distintos niveles, considerando lo político, lo económico, lo social, lo psicosocial, lo educativo entre otros, y a la vez asumir posturas claras para promover cambios reales, es así como el giro decolonial se postula como una de estas alternativas.

INDICE

Resumen	
Presentación	
Introducción	01
1 Capítulo 1 Hacia un proceso decolonizante	07
1.1 De la justificación de l@s otr@s para un mundo donde quepan muchos mundos	07
1.2 De los mismos que por su cuenta se diferencia de l@s Otr@s; El poder del saber	07
1.2.1 Decolonizando la universidad latinoamericana	10
1.3 El giro decolonial	13
1.3.1 El pensamiento decolonial	15
1.4 De la decolonización del conocimiento	18
1.5 Democracia y decolonialidad	32
1.5.1 La democracia y su justificación	36
1.5.2 Democracia y sociedad civil	42
1.6 El brinco paradigmático de la visión liberadora	47
2 Capítulo 2: Por una psicología social decolonizada	50
2.1 La producción del saber social; la psicología social en la mira	50
2.2 Surgimiento de una psicología social decolonial	60
2.2.1 Frantz Fanon	61
2.2.2 Ignacio Martín-Baró	65
2.3 Movimientos sociales	69
2.3.1 Movimientos sociales, una visión decolonizante	71
2.4 Los nuevos movimientos	76
3 Capítulo 3: De los procesos decolonizantes de la educación y la psicología social	80
3.1 Contexto del zapatismo 1994, más allá de un levantamiento	80
3.1.1 Primero de enero de 1994. Una cronología	82
3.2 Decolonización en la educación indígena autónoma zapatista	90

3.2.1	La educación y la autonomía indígena	90
3.2.2	La educación del gobierno y la educación autónoma	91
3.2.3	Historia de la educación autónoma	96
3.3	Igualdad del hombre y la mujer dentro de la educación autónoma	104
3.4	El sistema educativo indígena autónomo zapatista	106
3.4.1	El trabajo del Comité de Educación	106
3.4.2	Logros y la importancia de la educación	108
3.5	De la decolonización de la psicología social desde una visión educativa indígena autónoma zapatista	110
3.5.1	De lo decolonial a la educación indígena autónoma zapatista y del zapatismo a lo psicosocial	110
3.5.2	Decolonizando la psicología social	113
4	Capítulo 4: Metodología	118
4.1	El problema de investigación	118
4.2	Justificación	120
4.3	Objetivos de la investigación	121
4.3.1	Objetivo general	121
4.3.2	Objetivos específicos	121
4.4	Preguntas de investigación	121
4.5	Métodos de investigación	122
4.5.1	Teoría fundamentada	122
4.5.2	Análisis Crítico del Discurso	124
4.5.3	Pertinencia metodológica	125
4.6	Diseño metodológico	126
4.6.1	Tipo de estudio o investigación	126
4.6.2	Recolección de datos	126
4.6.3	Unidades de Información	129
4.6.4	Procesamiento de la información	132
	Resultados	133
	Discusión	141

i)	Del origen de la educación zapatista	141
ii)	De los zapatistas y la escuela autónoma	145
iii)	De la organización educativa autónoma	158
iv)	De la construcción de la Otra educación	162
v)	Del zapatismo, de la des y decolonialidad y de la psicología social	167
	Conclusiones	168
	Unidad conservatoría de información	175
	Anexos	183

Resumen

En este estudio se analizan las posibilidades de construcción de una psicología social decolonial, para tal efecto se toman como base dos referencias: los principios del Giro Decolonial y de la Educación Indígena Autónoma Zapatista.

El primero de ellos se pretende constituir en la base que dé origen a los cambios necesarios de la forma de pensar una psicología social decolonizante, mientras que el segundo, a través de los principios que rigen a la Educación Indígena Autónoma Zapatista, se enmarcan, las posibles rutas de acción y a su vez funcionando como ejemplo de la implementación en práctica de los principios teóricos del giro decolonial.

A sabiendas el giro decolonial constituye una de las bases del pensamiento crítico latinoamericano que cuestiona las formas en las que se da la construcción del conocimiento y propone concebir formas otras, mismas que partan no desde aquellos que ostentan el poder sino de aquellos que por mucho tiempo han sido solo el instrumento para ello.

A través de la teoría fundamentada y el análisis crítico del discurso como marco metodológico, se lleva a cabo la revisión de distintos textos concernientes a los tres temas principales de este ejercicio académico, así como de entrevistas a participantes en el proceso educativo del Movimiento Zapatista, ello con el apoyo del software de análisis cualitativo ATLAS ti versión 7.5.

Partiendo de las premisas de la investigación: Premisa 1: Los fundamentos teóricos decoloniales permiten comprender el proceso educativo zapatista. Premisa 2: Existen prácticas decoloniales que permiten entender el proceso educativo zapatista. Premisa 3: Existen fundamentos teóricos decoloniales en el proceso educativo zapatista que aporten a la construcción de una psicología social latinoamericana decolonial. Premisa 4: Existen fundamentos metodológicos decoloniales en el proceso educativo zapatista que aporten a la construcción de una psicología social latinoamericana decolonial, y una vez

realizados los análisis correspondientes, la conclusión final argumenta, que la psicología social alternativa o crítica, debe partir de la existencia del otro o los otros, en todos sus sentidos, y no ubicarlos como mecanismo de generación de conocimiento desde atrás de un escritorio, donde no se le permita su derecho a opinar o participar, sino más bien que se le dé la oportunidad de participar y coadyuvar en esta construcción.

De igual manera las preguntas de la investigación: ¿Cuáles son los fundamentos y las prácticas decoloniales que permiten comprender la educación zapatista?, ¿Cuáles son las aportaciones teóricas y analíticas que la educación zapatista otorga a la comprensión de una psicología social crítica decolonizada?, se puede concluir en ambas, que la parte más importante del marco del giro decolonial, contempla la necesidad de tomar un punto de partida distinto al que tradicionalmente se ha considerado para la construcción del conocimiento, es decir, no es desde las cúpulas del poder donde este se genera, sino desde las bases de la sociedad que son quienes viven e identifican las necesidades existentes, y es en ellas mismas donde se pueden encontrar las soluciones a estas. Por tanto, la psicología social debe ser partícipe, de igual manera, del rompimiento de los esquemas generados desde arriba, debiendo coadyuvar en conjunto de la sociedad a la búsqueda de soluciones.

Palabras Clave: Giro decolonial, Educación Indígena Autónoma Zapatista, Psicología social Crítica, descolonización.

PRESENTACIÓN

La forma tradicional en que se ha generado el conocimiento ha dejado muchos vacíos, dado que los procedimientos ocupados parten desde las elites del poder, siendo desde arriba los encargados de dirigir dicha tarea, y las personas un mero instrumento para justificar el pensamiento e ideas de muchos de los investigadores, dejando de lado la opinión de aquellos que han sido objetos de la investigación.

La necesidad de establecer nuevas formas de investigación y de intervención cada vez es más clara, dado que solo se está asegurando el control sobre los desprotegidos, así como poca posibilidad de desarrollo.

En el caso de la Psicología Social las cosas no son diferentes, la investigación realizada de forma experimental o no, provee a los investigados o sujetos de intervención el carácter de cosas, pues fuera que son usados como objetos del desarrollo científico o académico, su opinión o participación en la toma de decisiones de lo que a ellos les compete es prácticamente nula.

Es así como este texto se encuentra orientado a apoyar la necesidad de transformación de la construcción del conocimiento y a la aplicación de este, pues es claro que las formas actuales solo solapan los procesos discriminatorios y de opresión de la sociedad. Por tanto, para el caso específico de esta investigación se postula al giro decolonial como base teórica de la transformación de la psicología social y proyecto educativo indígena autónomo zapatista como ejemplo de la aplicación de una nueva forma de construcción del conocimiento, en el cual se parte desde abajo, considerando la participación real de aquellos que son objetos de los trabajos de investigación y de aplicación de los resultados obtenidos.

La consideración de los variados apartados de este trabajo, busca contextualizar y analizar las posibles alternativas que permitan alcanzar la propuesta de cambio, es por ello que en este se encuentran aspectos teóricos del giro de decolonial, antecedentes del

proyecto educativo indígena autónomo zapatista, entrevistas desmenuzadas de los participantes de dicho proyecto, así como un análisis somero de la psicología social y su vertiente crítica, cerrando con el análisis en conjunto de estos contenidos para clarificar la aportación de cada uno de ellos a la ideación de una nueva psicología social.

Introducción

La Educación Indígena Autónoma Zapatista (EIAZ), surgida principalmente a partir del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, viene a constituirse como una alternativa educativa distinta a la que actualmente otorga el Gobierno Federal, mediada por la Secretaría de Educación Pública. Bajo un proceso autonómico, el planteamiento de la EIAZ tiene su origen en las necesidades reales de las comunidades donde se implementa; de igual manera y partiendo de las críticas realizadas hacia el sistema educativo formal, el EZLN da cuenta que este proceso formal es solamente parte de un sistema de dominación y represión, que busca someter a la población a una mala educación, que le impida visualizar la realidad en la cual se encuentra en aras de mantener su poder y dominio.

Es por ello por lo que la propuesta autónoma, pretende emancipar los lineamientos propios de los establecidos por la parte oficial. Aun cuando la EIAZ sigue en construcción, los alcances obtenidos ponen de manifiesto la posibilidad de abrir nuevos campos de inserción educativa, que contribuyan realmente a responder a las necesidades reales de las poblaciones implicadas en el proceso.

De igual forma la EIAZ, puede considerarse, por sus planteamientos organizativos e ideológicos, precursora práctica de los principales lineamientos del giro decolonial, mismos que, a través de sus principales exponentes, plantean la necesidad de visualizar formas otras en que los regímenes económico, político y social imperantes se deban modificar; ello plasmado principalmente por Aníbal Quijano en su idea de la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser y la colonialidad de la naturaleza.

Planteamientos que, en conjunto con los de la EIAZ, marcan la pauta para llevar a cabo el análisis de la psicología social actual que, al igual que casi cualquier otra ciencia, considera a los individuos como objetos de estudio, desprovoyéndolos de la posibilidad de participar en la construcción del conocimiento que desde ellos se genera y en la

incorporación de la implementación de programas de los cuales ellos son destino. Siendo así que la conjunción de ambos planteamientos busca contribuir a una nueva formación de la psicología social, una que supere lo hecho hasta ahora y se incline a una vertiente mayormente crítica y que parta de una orientación desde abajo; es decir, de la visión de los oprimidos de aquellos que NO detentan el poder.

Para tal caso, la propuesta metódica planteada parte desde los fundamentos del análisis crítico del discurso principalmente, auxiliándose del programa de análisis ATLAS. ti versión 7.5, el cual permitió la organización de la información recolectada de fuentes primarias, secundarias y entrevistas a personajes participantes en el proceso de la EIAZ, a través de la construcción de códigos y memos que apoyarían el objetivo de este trabajo, mismo que consistió en analizar el proceso educativo zapatista desde una perspectiva psicosocial crítica-decolonial.

Es, por tanto, que el presente documento pretende establecer un vínculo entre el giro decolonial, la educación indígena autónoma zapatista y la psicología social crítica, en aras de visualizar la posibilidad de considerar otras formas que aporten a la construcción del conocimiento y a los procesos de intervención. Ello en la búsqueda no sólo de mejorar las condiciones de vida de las comunidades, grupos o sociedades que se encuentran bajo el yugo de un sistema capitalista que merma las condiciones de existencia de ellos, sino también establecer otras formas en las cuales se construya el conocimiento, apostando a que esto se realice a través de un proceso que parta desde abajo, es decir desde la visión de los oprimidos.

Fuera de descubrir el hilo negro, se buscó plantear una alternativa ante la forma de cómo se construye el conocimiento, de manera específica dentro de la psicología social. Dar cuenta de la necesidad de pensarnos de otra forma y de encontrar, como seres sociales, establecer nuevos mecanismos de convivencia que resulten más equitativos ante la inminente destrucción de las relaciones psicosociales que permiten coexistir o existir en compañía de l@s otr@s. Por tanto, este trabajo en su primer capítulo denominado Hacia

un proceso descolonizante, se da un esbozo de la postura descolonizante que forma parte del marco teórico y de análisis de este trabajo. Este parte del proceso de descolonización de la educación, específicamente de la educación superior en América Latina. En dicho apartado la pretensión es dar cuenta del estado que guarda la ya mencionada educación, así como las principales críticas y posibilidades que puede tener orientadas desde una nueva visión; esto nos llevará a los primeros cuatro puntos, para que en un quinto apartado se aborde el tema de la democracia, en el cual se hará un somero recorrido sobre sus orígenes y su función.

Finalmente, el capítulo cierra con el planteamiento sobre la necesidad de establecer un cambio paradigmático hacia una visión de mayor libertad. Dicho capítulo se encuentra compuesto por los apartados: De la justificación de l@s otr@s para un mundo donde quepan muchos mundos, que expone la necesidad de diversificar nuestra visión hacia un proceso de inclusión. De los mismos que por su cuenta se diferencian de l@s otr@s; el poder del saber; en él se plantean las críticas principales que se dan hacia la generación del conocimiento y hacia aquellos que llegan a considerarse por ellos mismos los poseedores de la verdad. Descolonizando la universidad latinoamericana, es un apartado que cuestiona la postura eurocentrista referente a la construcción del conocimiento, y cómo es que las universidades han cubierto la tarea de soportar la base hegemónica de su visión ortodoxa de cosificar al individuo y los procesos de investigación, convirtiéndose en firmes seguidoras de un sistema capitalista. El giro decolonial, apartado mediante el cual se plasman las principales aportaciones a la estructura del pensamiento descolonizante. El pensamiento decolonial, pretende dar una idea general de la estructura reflexiva del proceso descolonizante, partiendo principalmente de la conceptualización de modernidad/colonialidad. Un apartado más corresponde al de la Decolonización del conocimiento, el cual muestra la crítica del proceso de globalización del conocimiento y su inserción en la sociedad, generando no sólo una sociedad de consumo, sino sometida a las ideas capitalistas marcadas por el mercado internacional.

Democracia y descolonialidad, apartado de gran importancia para entender el proceso democrático por el cual la EIAZ incluye a todos los implicados para tomar decisiones en referencia a su proceso educativo y, cómo a través de ello se busca la emancipación. La democracia y su justificación, viene a configurar la necesidad de un orden democrático real, que coadyuve en la toma de decisiones que impactan a la sociedad en sus distintos estratos sociales. Democracia y sociedad civil, apartado que busca resaltar la importancia de la participación de la sociedad civil en la construcción de un proceso democratizador real. “El brinco paradigmático de la visión liberadora”, nos habla sobre la urgencia de tener que empezar a realizar modificaciones al orden social vigente, ello en aras de encontrar nuevas u otras formas de gobierno.

En el segundo capítulo llamado “Por una psicología social descolonizada”, tiene como finalidad cuestionar a la psicología social sobre la manera en la cual produce conocimiento; para tal tarea, se ha dividido a este capítulo básicamente en cuatro puntos. El primero de ellos da un esbozo del estado general de la psicología, para que en un segundo momento se planteel proceso descolonizante de la psicología social, tomando como base los postulados de Franz Fanon y de Ignacio Martín-Baró. Al final del capítulo mencionado, se hace una introducción a la teoría de los movimientos sociales, bosquejando de igual manera, los llamados nuevos movimientos. Este mismo capítulo está conformado por los apartados La producción del saber social; La psicología social en la mira, mismo que plantea el papel que actualmente juega la psicología social, en la construcción del conocimiento y la necesidad de establecer un cambio en su forma de pensarse y actuar. Surgimiento de una psicología social descolonial, realiza un recuento somero sobre los intentos que se han realizado por transformar a la psicología social hacia una postura más crítica encaminada al proceso descolonizador de sus formas de conducirse. Un apartado más lo constituye el de Movimientos sociales, en el cual se realiza una semblanza sobre las formas generales en que se han constituido teóricamente las explicaciones del surgimiento de movilizaciones sociales, ello con la idea de tratar de entender el funcionamiento del EZLN y, dentro de él, la búsqueda de su autonomía educativa. Los nuevos movimientos sociales, es un apartado que muestra la

necesidad de reconstruir las concepciones que buscan explicar los procesos de las movilizaciones sociales.

El tercer capítulo intitulado De los procesos descolonizantes de la educación y de la psicología social plantea el desarrollo de la educación indígena autónoma zapatista y cómo ella se orienta hacia una nueva forma distinta de visualizar el proceso emancipatorio de un sistema capitalista, mediante una perspectiva descolonizante, a la vez que se busca cómo puede incidir en la conformación de una psicología social crítica que permita la generación del conocimiento y el entendimiento del proceso de intervención, desde un nuevo lugar, es decir, una construcción desde abajo, desde las poblaciones que han sido poco beneficiadas por un sistema capitalista en auge. Dicho capítulo da inicio con el apartado del contexto del zapatismo en 1994, más allá de un levantamiento; en éste se realiza una breve cronología del desarrollo del EZLN.

Descolonización en la educación zapatista, es un apartado que describe el proceso de la EIAZ y su acercamiento hacia una emancipación, analizado desde la perspectiva del giro descolonial. Un tercer apartado lo constituye Igualdad del hombre y de la mujer dentro de la educación autónoma, donde se da cuenta de la importancia de llevar a cabo procesos de género igualitario, mismos que se ligan a una idea democratizadora donde todos tienen las mismas oportunidades, independientemente del género. El apartado Sistema educativo zapatista describe las formas organizativas y de aplicación en que el proyecto de la EIAZ se implementa. Por su parte el apartado La descolonización de la psicología social desde una visión educativa zapatista, vincula el proceso educativo indígena autónomo zapatista, con la posibilidad de reestructurar la visión de la psicología social, hacia una vertiente más crítica; en otras palabras, hacia la descolonización.

El capítulo cuarto de este trabajo está constituido por los elementos que conforman el proceso metódico que se llevó a cabo para realizar los aportes teóricos. Como tal, en él se describirán las generalidades de la investigación, dando inicio con el planteamiento del problema, seguido por la justificación que da orientación a dicho trabajo;

posteriormente se enunciarán los objetivos a alcanzar, comenzando por el objetivo general mismo que consiste en analizar la educación zapatista desde una perspectiva psicosocial decolonial que permita comprenderlo en su especificidad descolonizante y también contribuir a la construcción de una psicología social crítica-descolonial. Para dar seguimiento a ello se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los fundamentos y las prácticas decoloniales que permiten comprender la educación zapatista? Precedida del método a considerar en conjunto con el diseño metodológico, para finalizar con las conclusiones de este cuarto capítulo.

Haciendo referencia a los apartados correspondientes a Resultados y Conclusiones, se plantea la probabilidad de tomar a la EIAZ como marco de referencia que permita alcanzar una transformación de la psicología social, para que ella parta desde una postura desde abajo, considerando los 7 principios zapatistas y las ideas generales del giro decolonial.

Finalmente, se muestra la unidad conservatoria de información, en la cual se enlistan los documentos ocupados para la realización de este trabajo.

Capítulo 1. Hacia un proceso decolonizante

...un revolucionario se plantea fundamentalmente transformar las cosas desde arriba, no desde abajo, al revés del rebelde social. El revolucionario se plantea: 'vamos a hacer un movimiento, tomo el poder y desde arriba transformo las cosas'. Y el rebelde social, no. El rebelde social organiza a las masas y desde abajo va transformando sin tener que plantearse la cuestión de la toma del poder.

Subcomandante Insurgente Marcos, marzo de 2001.

1.1 De la justificación de l@s otr@s para un mundo donde quepan muchos mundos.

El entramado de suposiciones que nos lleva a realizar la diferenciación de las distintas posturas epistémicas no puede considerarse como algo fortuito; ello es el resultado de la gran diversidad de pensamientos y de los argumentos que los acompañan y, hasta cierto punto, de una incansable lucha de poder sobre quién tiene la razón o el conocimiento verdadero, algo que dudo que, por la naturaleza del ser humano, pueda cambiar.

1.2 De los mismos que por su cuenta se diferencian de l@s Otr@s; El poder del saber.

Los procesos de imposición y la defensa de posturas se convierten, en este ya mencionado entramado, donde lo mismo es imponer un proyecto de tesis, como no dar respuestas a los supuestos que se plantean en la construcción del conocimiento, así como no considerar el pensamiento y objetivo de otros; quién tiene la razón, parece ser lo que más importa, sin considerar los costos o la fortaleza de los argumentos, pero sí la urgencia de responder a la demanda de una forma específica de pensar las cosas.

El proceso viajero de la razón, la ha ubicado en distintos tiempos y escenarios, desde las antiguas civilizaciones orientales hasta las más actuales; occidentales, eurocentristas, capitalistas u otras, dirían unos, lo cierto es que la lucha por el poder del conocimiento parece no tener descanso. Pudiese hablarse desde las distintas visiones de las ciencias, naturales, duras o sociales; el punto es que, de alguna manera, todas y cada una de ellas considera haber tomado directriz cuando se da cuenta de la importancia de la producción del conocimiento, ello con fines de control, estableciendo un brinco, del tratar de conocer,

al tratar de controlar. Este abrupto histórico, da inicio a una nueva era de pensar, no sólo en la ciencia, sino en la existencia misma de la humanidad.

Walsh, plantea que este abrupto puede verse como el proceso de la modernidad/colonialidad, “entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo, sino desde la dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro. La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la Conquista los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco-europeo como también de la élite criolla” (Walsh, 2007). Dentro de la teoría modernidad/colonialidad se llegan a articular y distinguir cuatro esferas, como se expresa en la publicación *Colonialidad del poder* (Quijano,1999): patrones de poder moderno que articulan la raza, el control del trabajo, el estado y la producción del conocimiento, entiéndase esto como la estratificación social que permite identificar quiénes están arriba y quiénes abajo, es decir la jerarquización clasista que rige los medios de producción. La *Colonialidad del saber*, lo que establece quién posee el conocimiento verdadero, dejando de lado la construcción ancestral y de los grupos indígenas y afros, demeritando sus saberes. Ligada a las anteriores se da la *Colonialidad del ser*, la cual, desde la dimensión ontológica, supone la supremacía de unos sobre otros, derivada de circunstancias geográficas y que aseguran la conquista no sólo física sino histórica, con todo lo que ello conlleva. Finalmente, la *Colonialidad de la naturaleza*, la cual rompe con la relación espiritual entre hombre y naturaleza, la cosmovisión y el contacto ancestral, reduciéndola sólo a una de corte productivo y de explotación de recursos.

Es claro que dichas dimensiones constituyen la propuesta radical, que sugiere quizá todas las posibles formas de ejercer el control, no sólo del individuo sino de todo lo que le es inherente.

Walsh, propone repensar la epistemología y las ciencias sociales (que si podemos ir un poco más a fondo, podrían ser aquellas que finalmente dictaminan la dirección y el rumbo que se debe seguir); para ello recurre a Boaventura de Sousa, a través de la conceptualización de epistemologías del sur; en ellas se referencian dos procesos, los cuales confrontan a las ciencias sociales hegemónicas, la *sociología de las ausencias* y la *sociología de las urgencias*; la primera de ellas busca rescatar la experiencia de las ciencias sociales, valorando la diversidad de conocimientos, los múltiples actores sociales así como sus prácticas. Por el otro lado, la segunda de ellas se orienta a identificar la existencia de posibles experiencias futuras, tomando como base tendencias y latencias. Ambos procesos, en conjunto, dado que llegan a considerar distintas dimensiones sociales, políticas, étnicas, subjetivas y de porvenir, permiten visualizar “el mundo de otra manera”, limitación que poseen las ciencias sociales tradicionales. Bajo esta vertiente, ambos teóricos cuestionan el accionar de la universidad actual, pues ella ha conseguido aislar fenómenos sociales emergentes, así como sus actores, reduciendo su campo a producción académica de escritorio, elitista y poco reflexiva, carente de un involucramiento real para conocer verdaderamente lo que ocurre en ellos, limitándose a realizar interpretaciones (en muchos de los casos), a través de una observación somera y de segunda mano, pocas veces de fuentes directas. Como respuesta a dicho escenario, se plantea la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, la cual funciona como red de conocimiento con base en dos argumentos centrales i) La promoción de encuentros, donde el punto esencial es la compartición de prácticas de transformación social y la producción teórica siguiendo el mismo fundamento. ii) Desarrollar un espacio de formación de activistas, líderes de movimientos sociales y cientistas sociales orientados al estudio de la transformación social (Santos, 2003).

Otras perspectivas que parten de la epistemología de las comunidades, organizaciones indígenas y afros, son las denominadas “*casa adentro*” y “*casa afuera*” (Zapata, en Walsh, 2007). La primera de ellas posee como iniciativa, el debatir y discutir sobre la construcción de los saberes locales, ancestrales; aquello que de forma inherente permita los procesos identitarios y políticos derivados de procesos filosóficos y ontológicos. En el segundo de

los casos, la propuesta es llevar la “casa adentro” hacia otros espacios; Zapata Olivella propone los espacios de educación superior, ya que estos pueden ser escenario fértil para la construcción de nuevas formas de pensar el mundo.

Ante una reformulación de los espacios académicos García (2014) apunta que, la Universidad (caso español) se encuentra en un proceso de aniquilación intelectual, dado que los sistemas educativos han llevado a la planta docente a incorporarse a un mecanismo de producción denominado *papers*, el cual posee la consigna de borrar los rastros de reflexión que dan sentido a la labor académica, priorizando el producir por producir, restando importancia a la formación áulica del alumnado y, por tanto, ofreciendo una calidad educativa de bajo nivel. Dicho mecanismo poco contribuye al desarrollo social, pues dado que la tarea pierde su sentido de aporte y trabajo directo con la sociedad, las acciones orientadas a la investigación conjugada con los otros, parece quedar inexistente. Los *papers* solo privilegian la producción en aras de la obtención de un mejor posicionamiento de las universidades dentro de los *rankings* nacionales e internacionales, facilitando el proceso de desinterés de prepararse por prepararse y hacerlo solo por necesidad, respondiendo así a los intereses políticos y económicos de las minorías que detentan el poder.

Hasta ahora es clara la necesidad de una transformación social, la cual no sólo puede ubicarse en la forma de pensar, sino también en las instancias que pueden propiciar que ello se dé: las universidades.

1.2.1 Decolonizando la universidad latinoamericana

Lo anterior no parece una tarea fácil, sin llegar al grado de pesimismo que impida actuar, pues como es planteado por Castro-Gómez (2007), la universidad actual, la que debiera servir para despertar mentes y crear alternativas que coadyuven al desarrollo social, lejos de las garras del poder, se encuentra suscrita a lo que él llama la estructura triangular de la colonialidad, la cual se destaca por sus tres ejes representacionales: la colonialidad del saber, la colonialidad del poder y la colonialidad del ser. Para entender lo anterior Castro-

Gómez parte de las ideas de Lyotard en su libro *La condición posmoderna*, en el que habla de dos relatos orientados a la educación del pueblo. En el primero de ellos habla sobre el derecho de gozar de las ventajas de la tecnología y de la ciencia, por lo cual el papel fundamental de las instituciones educativas, en específico de las universidades, es el de impulsar el conocimiento científico y técnico, la creación de sujetos puramente pensantes y racionales, aquellos que son formados con capacidades que aseguren el desarrollo material de una nación. Por el otro lado y en un segundo discurso, la existencia de una educación preocupada, no por la tecnificación, sino por el progreso moral de la humanidad, lo que en cierta forma estaría proponiendo la formación de educadores morales, líderes espirituales.

Considerando ambas visiones y siguiendo la percepción de Castro-Gómez, la idea propuesta por Lyotard no deja de ser un planteamiento desde las cúpulas del poder, pues coloca a la universidad como la legitimadora del conocimiento y del saber, concebida desde el panóptico de Foucault (2002), como la institución que establece fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo y el ilegítimo; por tanto, ambas visiones se encuentran inmersas en una postura reproductora del modelo epistémico moderno/colonial y al cual ha denominado como *hybris del punto cero*, caracterizado como la metáfora de un Dios observador, el cual se encuentra en su plataforma inobservable. De lo anterior se depende el incuestionable poder de la ciencia moderna, dado que se encuentra fuera de este mundo, en el punto de inicio de todo, en el punto cero; sin embargo, esta ciencia no consigue conciliar las dos visiones y observarlas de forma integral y tratar de ir más allá; por tanto, se convierte en una mala observadora, al grado de no poder observar como un Dios real y cae en el pecado de la *hybris*, en el pecado de la desmesura. De tal manera que dada la incapacidad de observarlo todo, se justifica la creación de las distintas disciplinas “científicas”, y por tanto de sus Dioses o fundadores particulares.

Es así como la universidad trata de ir construyendo su propio árbol genealógico, del cual se desprenden las facultades, los departamentos, las licenciaturas, las maestrías, los

doctorados, los programas, etcétera, y a su vez se va estableciendo el parámetro de dominio y por ende de control, lo que explica de cierta manera, por qué los profesores no pueden, en la mayoría de los casos, irse moviendo de área de conocimiento y mucho menos de facultades o universidades.

Sumado a lo anterior, en otros muchos casos, algunas universidades han dejado de ser referente en la construcción de conocimiento, y han adquirido el papel de formadoras de mano de obra barata y calificada, la cual es necesaria para mantener las demandas del mercado; por otro lado, las universidades que aún construyen conocimiento, básicamente lo hacen por encargo, y de igual manera de acuerdo a las necesidades ya mencionadas; por tanto, la universalidad y el papel fundamental de estas casas de estudio han perdido rumbo, y han pasado a ser sólo una especie de changarro multiusos, multiproductor y ensamblador.

Sin duda parece un panorama desolador, pues aparentemente sería imposible romper con esas dinámicas; sin embargo, Castro-Gómez recurre al pensamiento complejo y a la transdisciplinariedad como una posible respuesta, donde el sólo intercambiar datos entre dos o más disciplinas no es el objetivo, pues la idea es trastocar o afectar el quehacer mismo de las disciplinas, incorporando el principio del tercero incluido (Nicolescu, 2004). Mientras que para el *hybris punto cero*, lo tercero queda excluido, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse. La transdisciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas, la ley de la coincidencia *oppositorium*. En el conocimiento como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan y alimentan mutuamente. Pero lo anterior no puede verse o concebirse sino a través de un proceso transcultural del conocimiento, lo cual implicaría de igual manera, la consideración del otro, de un tercero y por lo mismo el reconocimiento de los saberes de otros.

1.3 El giro decolonial

Aun cuando se le puede describir como una vertiente no del todo conocida, el giro decolonial ha comenzado a tomar gran fuerza. No necesariamente visto como un hijo de la teoría crítica habermasiana y europea, pero sí como una respuesta a la necesidad de establecer un espacio de demanda y crítica a un sistema globalizantemente capitalista, que no conforma su voracidad. Esta corriente surge como un levantar de mano por parte de Latinoamérica, cansada del abuso de poder, así como de los procesos de sumisión y explotación de las grandes potencias o de los grupos poderosos que parecen tener en su puño a las naciones que son consideradas como países en desarrollo.

Exponentes de dicha corriente se pueden encontrar por toda Latinoamérica, entre ellos el sociólogo Aníbal Quijano; Immanuel Wallerstein: Teoría de la Dependencia, análisis del sistema-mundo; Kelvin Santiago; Ramón Grosfoguel; Sylvia Wynters; Edgardo Lander; Agustín Lao-Montes; Walter D Mignolo; Arturo Escobar: La invención del desarrollo y del tercer mundo; Enrique Dussel: Filosofía de la liberación; Fernando Coronil; Chandra Mohanty; Zine Magubane; Santiago Castro-Gómez: La hybris del punto cero; Oscar Guardiola Rivera; Zulma Palermo; Freya Schiwy; Javier Sanjinés; Catherine Walsh; José David Saldivar; Nelson Maldonado-Torres; Carolina Santamaría; Juan Camilo Cajigas-Rotundo; Fernando Garcés; Mónica Espinosa; Juliana Flórez-Flórez; Leopoldo Zea; Rodó, los cuales en suma han realizado un sinnúmero de trabajos y eventos que han dado forma a esta visión.

A lo largo de la expresión del giro decolonial, no sólo han surgido teóricos, sino también una gran diversidad de conceptos que sin ellos no podría entenderse la postura que le enmarca: Decolonialidad, colonialidad, colonialidad del poder, teoría de la dependencia, análisis del sistema-mundo, marxismo contemporáneo, estudios poscoloniales, colonialismo moderno, colonialidad global, colonialismo de la modernidad, colonización, descolonialización, paradigma marxista de infraestructura/superestructura, geocultura, nordomanía, negación de la coetaneidad en el tiempo, orientalismo, occidentalismo, entre otros.

Fuera de ser una tendencia crítica con una sola orientación epistemológica o teórica, el giro decolonial va incorporando en sus filas a pensadores de distintas disciplinas, lo que permite de cierta forma, visualizar el problema de la globalización desde distintas perspectivas: lenguaje, género, raza, clase, sexualidad, conocimiento, espiritualidad, procesos geopolíticos, procesos geoculturales, procesos geoeconómicos, lo que requiere, sin duda alguna, encontrar las formas dialógicas que permitan la construcción de teorías integradoras y confluyentes, lo que Kontopoulos (1993) nombró pensamiento heterárquico.

Como ejemplo de lo anterior, se puede retomar la teoría de la dependencia y la de colonialidad del poder, donde parte de la crítica fundamental al sistema imperante, es la de tomar como base a la economía como parte privilegiada para el análisis social, dejando de lado categorías como género y raza, entre otros, simplificando a clase, denotando la poca importancia de las diferencias o similitudes entre las distintas poblaciones, cosa que quizá al análisis somero no implicaría mayor complejidad, pero que, sin embargo, llevándolo a cabo con rigurosidad o profundidad, los cambios podrían ser marcados y significativos.

Dando cuenta de lo anterior, teóricos como Quijano han buscado la integración de las distintas categorías de análisis, incorporándolas o diferenciándolas de los patrones clásicos que representan a la colonialidad del poder, y que a la vez constituyen la clara expresión de los procesos de acumulación capitalista, depositados en la reduccionista manera de visualizar la forma en cómo se explica la distribución del capital, tomando como referente el proceso de colonización de América, de tal manera que este teórico, da muestra de las distintas formas mediante las cuales se puede establecer la lógica de la ya mencionada distribución de capital.

Por otro lado, Quijano y Dussel, consiguen trabajar sobre una nueva crítica, en esta ocasión a una forma distinta de acumulación, la del conocimiento. Ella, conocida como

crítica al Eurocentrismo, que considera al conocimiento europeo como superior, desapareciendo en muchos de los casos, cualquier tipo de producción de corte científico que no proceda de esos confines.

1.3.1 El pensamiento decolonial

Partiendo de puntos de inflexión y de reflexión en torno a los fundamentos epistémicos de la escuela de Frankfurt, que dan origen a la teoría crítica desde la visión de Horkheimer (2003), el pensamiento decolonial, lejos de establecer un rompimiento con la conceptualización de modernidad/colonialidad, que según Maldonado-Torres (2006) se conforma como una categoría de análisis de la colonia del poder, incorpora la categoría decolonial como un suplemento de ella, considerando a su vez, una reconceptualización de la colonialidad, enmarcándola en el proceso de la modernidad, dando perspectiva a esta corriente del pensamiento.

Como tal, las nuevas conceptualizaciones obedecen a la necesidad de expandir las categorías de análisis, dado que, en palabras de Mignolo, *la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad, esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad* (Mignolo, 2007 p. 26)

Con base en lo anterior, debe quedar claro que no se pone en tela de juicio el discurso retórico de la modernidad, sino las consecuencias que ella produce a través de sus distintas formas de aplicación, objeto de crítica de la decolonialidad, la cual llega a manifestarse de varias maneras, encubierta bajo una racionalidad moderna.

La ocurrencia de la decolonialidad, según Mignolo, puede tener tres momentos y espacios, el primero de ellos se da en América, a través del pensamiento indígena y el afrocaribeño, durante la fundación de la modernidad/colonialidad, presentándose como

su contrapartida. El segundo de ellos, que aun cuando no se relaciona con el primero de forma directa, sí como contrapartida al imperio británico y el colonialismo francés, en referencia a la reorganización de la modernidad/colonialidad. Y el último en Asia y África, durante la inserción de los movimientos de descolonización, de manera simultánea a la guerra fría y la ascendencia de los Estados Unidos.

Por su parte, Quijano coloca al giro decolonial como una consecuencia de la necesidad de crítica hacia la instauración de la matriz colonial del poder, basada en la racionalidad/modernidad, dando cuenta de la urgencia de *desprenderse de las vinculaciones de ella con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentación de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial* (Quijano, 1999).

De lo anterior se desprende la relevancia de finiquitar el proyecto de colonialidad que, cerca de establecer parámetros de equidad e igualdad, basados en la libre elección de las personas en la misma condición, establece una diferenciación marcada en favor de los dirigentes del poder.

Como bien apunta Mignolo, aun cuando la reflexión del giro epistémico decolonial puede ubicarse de forma reciente, su práctica posee sus orígenes en el periodo colonial durante el siglo XVI y reaparece con mayor fuerza durante los siglos XVIII y XIX, en el marco de la expansión del Imperio británico. Los primeros trabajos que dan cuenta de este pensamiento decolonial están dados por Guamán Poma de Ayala durante el virreinato peruano en 1616 y por Otabbah Cugoano en 1787, posibilitando lo que se denomina *abrir las puertas al pensamiento otro*, lo cual debe entenderse como *desprendimiento y apertura*; es decir, una apertura hacia el desprendimiento epistémico;

Ya no se trata de las puertas que conducen a la “verdad” sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial...El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder. (Quijano, 1999).

Siguiendo a los teóricos anteriormente citados, se puede dar cuenta que el pensamiento decolonial consigue desprenderse del tiempo como marco categorial de la modernidad, permitiéndole escapar de la misma manera de los actos amañados de la posmodernidad. En el primero de los casos, Guamán (2014) confronta a la modernidad naciente desde las minorías indígenas, mientras que, en el segundo caso, Cugoano confronta el asentamiento de la modernidad mediante las experiencias y la memoria de la esclavitud, impactando no sólo a los procesos económicos sino también a la teoría política, ambos casos ubicados en el proceso de colonización de Las Américas.

Queda claro entonces, que el giro decolonial busca la emancipación de un pensamiento racional, que de forma real se muestra como irracional al no respetar las otras formas de pensamiento, buscando imponer la única forma de concebir el mundo, la suya. Por tanto, lo decolonial no puede ser lo ya establecido, no debe ser, como menciona Mignolo, la izquierda, la derecha o lo del centro; se requiere otra cosa, algo que rompa con lo esperado, con lo normal y lo controlado, sin llegar, claro está, a un caos perpetuo. Donde ser joven y estudiante no sea equivalente a terrorista, donde ser indígena no se considere atraso, donde la innovación no sólo sea tecnológica, donde los proyectos educativos no respondan a las necesidades del mercado y sí a las demandas sociales, donde los

medios de comunicación no sirvan para mantener y dictaminar una forma de gobierno, etcétera.

1.4 De la decolonización del conocimiento

De dónde parte el conocimiento y desde dónde debe construirse, es sin duda una de las peleas eternas de todas aquellas corrientes paradigmáticas y epistemológicas que consideran poseer la verdad; pero fuera de ser una pugna real del origen o de la construcción, la disputa se enclava en el control de éste, en las formas para controlar los resultados, y que en una época como la actual, implica controlar de paso sociedades enteras, respondiendo a intereses muy particulares; a esto se suma el desconocimiento, no porque no se conozca sino más bien porque no se reconocen las distintas formas de percibir y construir una realidad, lo que conlleva diversas maneras de vivir y aceptar la existencia o coexistencias de diversas formas de pensamiento. Por tanto, hay que dar su lugar a los grupos que no han sido tomados en cuenta o han sido omitidos, o relegados, o ignorados, etcétera, a la hora de hablar sobre conocimiento.

En uno de sus artículos, González (2015) rescata las palabras de Boaventura de Sousa (2003) “no hay justicia global si no hay justicia cognitiva”, palabras que son antecedidas por una serie de interrogantes, todas ellas enfocadas a los procesos de construcción del conocimiento y más específicamente desde el ámbito de las Ciencias Sociales: ¿Cuáles han sido las prácticas de segregación cognitiva y a través de qué instrumentos se han desarrollado? ¿Es posible hablar de justicia global? ¿En qué sentido se debe entender la justicia cognitiva? ¿Qué relaciones se establecen entre la ética y la epistemología? ¿Qué papel juegan las Ciencias Sociales en la búsqueda de una justicia cognitiva? ¿Pueden los programas de Ciencias Sociales superar el Eurocentrismo y la colonialidad del saber cómo motores de la injusticia cognitiva? ¿Puede la investigación academicista romper las fronteras de las disciplinas y la herencia de la universidad ilustrada, para integrarse con la multiplicidad de saberes?

Como bien apunta González, la aproximación a las respuestas de la serie de interrogantes no puede realizarse sino se han revisado distintas concepciones. Sobre la existencia de dos visiones de ver la Justicia por parte de Aristóteles, este centra su atención básicamente, en la justicia particular, de donde se desprende la distributiva (cada uno recibe, de los bienes o de los males comunes, una parte proporcional a su mérito) y la correctiva o reparatoria (no cuenta el mérito sino el daño infligido o sufrido). En cuanto a buscar la globalización de ella, González se ubica en los postulados de Rawls, Sen y Nussbaum que, aun cuando no llegan a establecer un acuerdo pleno, establecen aportes importantes: “la equidad entre los pueblos y el respeto a su independencia, el reconocimiento de que todos tenemos identidades múltiples, el uso público de la razón para suprimir injusticias, el énfasis en la vivencia cotidiana de la justicia, el pluralismo y la promoción de capacidades para una vida digna”; más dos ideas centrales de Rawls (2005) “los grandes males de la historia humana –guerra injusta y opresión, persecución religiosa y degeneración de la libertad de conciencias, hambre y pobreza, genocidio y asesinato en masa- se derivan de la injusticia política y de sus crueldades y atrocidades; una vez que las peores formas de injusticia política sean eliminadas mediante políticas sociales e instituciones básicas justas o al menos decentes, los males desaparecerán”.

Aun cuando estos principios o postulados nos acercan un poco más al planteamiento de la existencia de una libertad cognitiva global no resultan suficientes; siguiendo la idea de González, la búsqueda de dicho tipo de justicia no sólo debe partir de lo expuesto, sino debe tener en consideración lo político, lo social y lo económico, lo cual debe ir rompiendo con los principios hegemónicos de pensamiento y legitimación del conocimiento, en concordancia con el respeto a las características individuales y libertarias de los pueblos.

Pero ¿cómo entra aquí lo cognitivo? Partiendo de los principios de Foucault (2002) en referencia a la producción de políticas de la verdad y que sin duda recaen en relaciones de poder, dicho teórico menciona que estas relaciones “son ejercidas a través de los discursos y las prácticas sociales que imponen, por un lado, normalización, regulación

y disciplina, y por otro, suponen la valoración desigual de los conocimientos, las capacidades y los hábitos culturales de aquellos grupos sociales diferenciados, lo que permite a la vez inferiorizarlos. De acuerdo con lo anterior, Foucault (2002) supone que de manera real existe una relación entre poder y conocimiento, por tanto “todo saber..., todo aquello que entra en el discurso específico, trae consigo efectos de poder que contribuyen a la legitimación, producción y reproducción de las relaciones de dominación (González, 2010). Por tanto, dicha justicia cognitiva global, puede ser vista como aquel proceso que permite la igualdad y equidad en referencia a las formas de producción (entiéndase esta como un mecanismo que permite la consecución de resultados sociales, políticos y económicos favorables o desfavorables, pero igualmente distribuidos), que parte de la diversidad de las características propias de cada pueblo y que permite establecer las relaciones de poder necesarias y pertinentes de conformidad con la construcción de su propio conocimiento y de las formas para llegar a él, así como detentar su libre autodeterminación.

Pero como se podrá imaginar, las condiciones que apunten a la justicia cognitiva global no han sido tomadas o retomadas, aun cuando se puede percibir su existencia ya que, al parecer, los mecanismos de sujeción al juego global colonizante suelen tener mayor impacto, pues como menciona, a manera de ejemplo de lo que ocurre, Forero (2015) en referencia a la convocatoria para escribir sobre la decolonización del conocimiento y de la Universidad Pública: “la convocatoria fue tan amplia que la extendimos a la mayoría de los países Latinoamericanos, y la respuesta no fue alentadora.... solo ocho asumieron el reto y el compromiso. Muchos se autocensuraron argumentando que escribir y criticar sobre esta situación les podía costar el empleo. Otros, los más (quizá los más mezquinos), dijeron que la revista no se encuentra en los índices internacionales que les permita obtener puntos en sus evaluaciones de carrera académica o de los incentivos que otorgan los Consejos de Ciencia y Tecnología, lo cual puede ser muestra fehaciente del poder que posee la colonización global, que aún aquellos que reniegan de su existencia, se encuentran inmersos y empeñados en seguir con el mismo juego.

Lo cierto, como ya se ha argumentado en otras ocasiones, es que la universidad latinoamericana requiere de una transformación, por lo que aquellas que consigan visualizar su papel en la transformación social, y que partan de espacios propios y no de visiones sajonas o eurocentristas, podrán aprovechar la riqueza cultural latinoamericana que es más que basta y posee mucho que aportar.

Sin embargo, igualmente clara es la posición de los actores universitarios (entiéndase alumnos, profesores, investigadores, autoridades académicas, en todos los niveles implicados; bachillerato, educación superior, posgrados), los cuales se encuentran en constante proceso de dominación y domesticante, orientado por la colonización global. Cueva (2015) plantea (en referencia a lo anterior), que desgraciadamente y debido a la incidencia del mercado, los intelectuales de las universidades públicas se han ido alimentando del mismo sistema, el cual ahora les permite hacerse de otro tipo de reconocimientos que van más allá que los que obtienen al servicio de la educación y dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, dándoles la oportunidad de formar parte de las pasarelas de los medios de comunicación: “El científico social dejó de preocuparse por saber para estar por doquier opinando y granjeándose un lugar fuera del dominio del saber, pero desde el cual jugar la posición de estatus en la universidad pública”. “... de repente, empezó a importar menos un cubículo, un libro o un seminario a puerta cerrada que multiplicarse –tanto fuera como dentro de la universidad- en los programas de radio, en los de televisión y en las distintas secciones de los periódicos.

Bajo el pretexto de internacionalización y por alcanzar una mejor evaluación, la calidad universitaria ha ido en detrimento, convirtiéndose en las salidas fáciles y refugio de las Ciencias Sociales, las investigaciones puramente cuantificables, así como la ficcionalización, la cual no deja espacio para el intercambio de ideas, pues bajo el supuesto de que ante la existencia de un objeto el gusto por él está determinado por las preferencias personales, no puede decirse más. Por tanto, el espacio del debate, el intercambio de posibilidades, y todo aquel proceso que se acerca hacia la construcción de la teorización y del conocimiento, parece ir desapareciendo poco a poco.

Este tipo de prácticas, como marca Cuevas, parece establecer el retorno del sofismo, la especialización de todo y nada en un mismo espacio, discusiones inertes y puntos de vista derivados (sin menospreciar al sentido común) sólo por sentido común y sin mucho respaldo teórico. Desde una visión casi platónica, la era del sofista parece resurgir, las técnicas icónica y fantasmal parecen entrar en disputa; mientras que la primera expresa, aparentemente, una mayor cercanía a la realidad, la segunda se aleja. Debatidos en el texto de Mesmela (en Cuevas, 2015) “el sofista se limita a la producción de la imagen como copia de las cosas reales”, la técnica icónica sólo refleja lo que se ve de forma superficial, no es en sí la cosa lo que representa, es sólo una imitación, por tanto una simulación, que en términos de lo que se ha estado hablando sólo constituye la simulación de la función de las universidades y de sus actores principales; sólo se simula la construcción de un conocimiento. Por otro lado, la técnica fantasmal sólo es apariencia, sólo se transforma en el contorno de lo que debe ser, sólo una sombra en las penumbras, más lejano aún que la misma simulación, pero que, sin embargo, dice representar la cosa real. Los sofistas no hacen ciencia ni transmiten enseñanza, su tarea es la de vender ilusiones y mantenerlas, mientras que no exista alguien que pueda desbaratarlas.

Esta simulación o renaciente etapa sofista, encuentra justificación en lo que Candia y Melgar (2015) identifican en las universidades latinoamericanas, puntualizando que “la mayoría de los académicos han quedado atrapados por el nuevo giro de la ideología del trabajo intelectual, a favor de la competitividad, las certificaciones y la autocensura...” ambos afirman que los profesores e investigadores han sido presa del silencio, del doble discurso y de comportamientos complacientes; el miedo por mantener su posición económica ha conseguido quebrantar su ética profesional, transformándose en una caricatura, que como tal, basa su producción en la construcción de conocimiento ficticio o de poco valor, lo cual de manera más que fácil ha conseguido acrecentar un narcisismo construido por la falacia de su actual posición académica.

Producciones “académicas” puntistas a destajo, sólo han fomentado una nueva forma de explotación, o más bien, una reformada manera de explotación, pues no es suficiente la dudosa veracidad de lo publicado, sino ahora es necesario aprovecharse de aquellos que no poseen el reconocimiento académico, pues de otra manera la productividad se vería mermada. Por ello no es raro encontrar publicados trabajos de alumnos, donde quien encabeza el listado de autoría es el investigador o profesor que “de buena fe” “presta” su nombre para que el artículo sea publicado; eso en el mejor de los casos, pues en otros tantos, el alumno sólo es ocupado para hacer la talacha que el investigador no está dispuesto a hacer.

Parte de esta simulación es la de empecinarse en meter a las Ciencias Sociales en un marco metodológico que no es propiamente el suyo; un marco cientificista y positivista que, sin más, parece ser la única forma en que se puede legitimar el conocimiento, visto por aquellos que no ven más allá de sus ojos (pero que por desgracia son los que por el momento marcan las pautas).

Por tanto, la urgencia de una reforma, no sólo política o institucional, sino también de pensamiento, se hace cada vez más urgente, pues como se expone en el artículo publicado en la revista Pacarina del sur (Candia, 2015), donde firman una gran cantidad de profesionales de Antropología de distintas universidades, que después de realizar un análisis de la situación de su disciplina ante la flexibilidad laboral, conjugan sus opiniones para manifestar cinco puntos cruciales para el desarrollo de su profesión:

- a) La urgencia de reflexionar colectivamente en torno a una estrategia intergeneracional.
- b) La realización de un diagnóstico especializado y técnicamente consistente que permita conocer la realidad de las condiciones de trabajo de los antropólogos.
- c) Que se convoque a un amplio debate en torno a la elaboración de un tabulador, que permita al CEAS hacer efectivas sus atribuciones en el ejercicio de la profesión

y que, como colegio, constituya un instrumento que permita otorgar capacidad de negociación a los profesionales.

- d) Que se procure una estrategia para incorporar a la mayor cantidad de profesionales y fortalecer al Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales.
- e) Debido a la situación de desigualdad y precariedad en la que se encuentran estudiantes y profesionales desempleados y subempleados, así como la importancia de contar con sus experiencias profesionales y avances de investigación en eventos tales como foros, congresos y actividades para la difusión de la investigación, recomendamos que no se les cobren cuotas como participantes y ponentes para dichos eventos¹.

Como resulta evidente, la equidad académica no resulta tan equitativa, pues de alguna manera la producción científica o de conocimiento que surge desde las Ciencias Sociales parece no tener mucha importancia, por lo menos no para aquellos que manejan los presupuestos.

Tal como mencionan Sandoval, Guerra y Meza (2015), la producción científica a nivel de Posgrado se ha convertido (al menos en México) en un bastión de poder, donde los responsables de la construcción del conocimiento parecen trabajar sólo por encargo, desencadenando una simulación que no va más allá de una práctica puntera. Según los autores mencionados anteriormente, la degradación de los procesos investigativos en México deviene de 8 puntos clave;

- a) Las políticas públicas: dado que la globalización se ha convertido en el mandamás de la ciencia, la relación existente entre esta última y la sociedad se ha transformado, generando un tipo de investigación o de conocimiento que parece no cubrir necesidades reales, o más bien básicas, pues en conjunto con las nuevas políticas se ha establecido que la tarea es la de ir creando nuevas necesidades,

¹ Estos puntos se pueden consultar con mayor profundidad en la Revista *Pacarina del Sur*. año 6, núm. 23, abril-junio 2015

las cuales orienten hacia la reconfiguración de la sociedad de aquella que tiene acceso a la supuesta modernidad, dejando de lado, como es de esperarse, aquellas que se caracterizan por una diversidad étnica y cultural de rasgos ancestrales, y aun cuando sean consideradas, no es para mantenerlas con vida, sino para su transformación y por ende para su desaparición. Por tanto, es más que evidente que las políticas públicas son mediadas por los consorcios empresariales, los cuales poseen todo el respaldo del sistema político para hacer y deshacer todo aquello que beneficie a sus intereses y a los de los políticos, sin importar la explotación desmedida de los recursos naturales, protegidos en su mayor parte por las minorías étnicas, encaminando así a su exterminio.

Por tanto, la producción científica parece tener un punto prioritario en la tecnología y no así en la innovación social, a menos que ella asegure la transformación del pensamiento en aras del mercado. En referencia a lo anterior Gago (2009 en Bailón, 2015) cuestiona la asimetría entre la invención que requiere capital y cuyo producto sirve primero a una organización industrial y la multitudinaria, desarrollada por las masas como parte de los procesos culturales.

En estricto sentido, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del SNI, como instancia reguladora de los procesos investigativos del país, se muestra como responsable de la conformación de las políticas que dan pie a lo ya expresado y otras tantas cosas, que cerca de coadyuvar a un desarrollo social, vierte sus esfuerzos a convertir a la sociedad en un mecanismo de consumo de fácil control.

- b) Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, creado en 1970 por Luis Echeverría Álvarez, con la tarea fundamental de constituirse como un instrumento que apoyara el desarrollo del país, asegurando su independencia económica, fortaleciendo e integrando una política científica y tecnológica a través de la formación e incremento del número de científicos nacionales.

- c) Sistema Nacional de Investigadores, “responsable” del mecanismo de innovación, creación y del uso de conocimiento, así como del desarrollo de la estructura productiva y del proceso de enseñanza, se erige como el órgano regulador de dichos procesos y por tanto de lo que se debe construir como conocimiento y de lo que se debe investigar y, como era de esperarse nuevamente, apuntando hacia un beneficio empresarial, tal como lo refiere la adición que se hace a la fracción IX del artículo 1 de la ley de Ciencia y Tecnología:

Fomentar el desarrollo tecnológico y la innovación de las empresas nacionales que desarrollen sus actividades en territorio nacional, en particular en aquellos sectores en los que existen condiciones para generar nuevas tecnologías o lograr mayor competitividad (Diario Oficial de la Federación, 2010).

Como bien apunta Sandoval (2015), lo anterior parece tener sus bases en los principios keynesianos en donde se estipula que “el capital y el trabajo determinan la producción y la productividad de un país y el incremento de tecnología se da precisamente cuando los niveles de estos factores se reducen para producir lo mismo o aún más”. También se basa en la idea de que el “Estado debe, de alguna forma, regular el desarrollo económico y social y no dejarlo todo en manos de los mercados”. Argumento que, al parecer, ha sido malentendido por el Estado y que, como se muestra en la siguiente adición a la Ley antes mencionada, parece ser sólo de forma y no de fondo y que aun en un escondido resquicio, se menciona el desarrollo social; está claro que queda subordinado a los aspectos económicos, fracción VII del artículo 35:

Se concederá prioridad a los proyectos científicos, tecnológicos y de innovación cuyo propósito principal se oriente a la atención de problemas y necesidades o al aprovechamiento de oportunidades que contribuyan al desarrollo económico y **social** (las negritas son mías) sustentable de las regiones, de las entidades federativas y de los municipios, a la vinculación, incremento de la productividad y

competitividad de los sectores productivos y de servicio (Diario Oficial de la Federación, 2010).

Dando un brinco a los aspectos correspondientes a la educación y siguiendo con los principios teóricos keynesianos, Sandoval (2015), advierte que “un país con mejores niveles de escolaridad incide en el factor trabajo y se espera que tenga mejores niveles de productividad; pero las nuevas políticas en ciencia y tecnología no asoman ninguna intención en este sentido; su preocupación principal se encuentra por el lado del capital”.

Sin embargo, y aun cuando es claro que el desarrollo económico es importante, también es claro que no es lo único, ni lo prioritario, es un aspecto que no ha sido considerado por los “hacedores de ciencia y los reguladores del conocimiento”, pues hasta ahora es más que evidente que la Ciencia Social no parece formar parte real de las políticas mediadas por él, no así todo lo relacionado con la tecnología.

Lo anterior se muestra más preocupante, cuando damos cuenta que forma parte de las políticas que la misma Secretaría de Educación Pública, en teoría, responsable de coordinar los esfuerzos para educar a la nación y no de capacitarla para ser mano de obra barata al servicio del capital.

- d) El concepto de innovación, a sabiendas de que este posee características polisémicas, que incluyen la reestructuración, reformulación, reconstrucción (ellas acompañadas de una mejora), creación, reforma, etcétera, no necesariamente implica un bien material o tecnológico. Otras concepciones más apegadas a un proceso mercantilista hacen referencia a que el concepto en definición puede ir desde una mejora en la calidad del producto hasta una nueva organización industrial, incorporando cinco categorías con respecto a su naturaleza: 1) Introducción de un nuevo producto: inserción al mercado de un producto, mejorado

o de nueva creación. 2) Introducción a un nuevo método de producción: para tal caso existen dos categorías, la técnica y la administrativa: la primera hace referencia a los procesos mejorados o nuevos que definen los métodos de producción o de prestación de un servicio, mientras que la segunda hacia las formas de distribución, organización, explotación y obtención de recursos. 3) Apertura de un nuevo mercado. 4) Conquista de una nueva fuente de aprovisionamiento de materias primas y 5) Creación de una nueva organización industrial (Schumpeter; en Sandoval et al; 2014). Como se podrá dar cuenta, este concepto no apuntala hacia la mejora del desarrollo social sino al fortalecimiento del mercado y del desarrollo económico que, aun cuando puede ser considerado como parte de lo social, parece que no es el objetivo primordial. Cuestión preocupante cuando es el SNI quien se rige por ello, para lo que, a forma de falacia, fácilmente denominarían apuntalamiento de la nación.

- e) Lo público y lo privado: la idea de la necesidad de financiamiento para los procesos innovadores ha encontrado respuesta en la inversión tanto pública como privada, lo que nos lleva a dos escenarios. El primero de ellos es el que apuesta a que el Estado invierta en las empresas privadas, so pretexto de que los empresarios mexicanos no poseen interés en el desarrollo de tecnología. El siguiente escenario es que el Estado permita la inversión en rubros que deberían ser exclusivos de su competencia y, desde luego, en los que él debería invertir; en ambos casos, la tendencia mostrada no apunta al fortalecimiento social de la nación, pues es claro que a través de las tantas modificaciones hechas a la ley de Ciencia y Tecnología (todas ellas en beneficio del mercado), el desarrollo nacional no tiene como base el apoyo a las instituciones educativas y la investigación social, colocando a la universidad pública en una completa desventaja (a menos que ella rompa con su autonomía y se convierta en un servidor incondicional del Estado), en referencia a la educación privada del mismo nivel. A consideración de Sandoval (et al; 2014) “El conocimiento científico, como producto de la inversión del estado, no debe considerarse como propiedad privada”, pues “la apropiación pública de la ciencia

debe permitir al ciudadano tomar mejores decisiones de vida” (Betancourt, 2002; en Sandoval et al; 2014).

Debe entenderse que la construcción del conocimiento no debe caer en manos de las empresas, pues como apunta Nieto (2002; en Sandoval et al; 2014) la ciencia y la tecnología... “son prácticas sociales en las cuales el público debe tener una participación activa y es importante reconocerlas como prácticas culturales, ya que de ahí se pueden establecer políticas de fomento científico para hacer los programas de apropiación pública, la principal estrategia para la consolidación de la ciencia como factor de desarrollo social y económico”. Lamentablemente, lo anterior no se lleva a la práctica, lo que sin duda conlleva a la degradación de la sociedad en todo sentido, pues solo algún sector se ve beneficiado con dichas políticas.

- f) Independencia e interdependencia de las instituciones científicas y tecnológicas: la construcción del conocimiento, así como los procesos de innovación, no deben estar supeditados a los intereses políticos; deberían obedecer a un interés puro de la ciencia y de aquellos que la realizan, en aras del desarrollo social. Sin embargo, el problema se resalta porque el sistema científico nacional es exogenerado, ya que no surgió en respuesta a los problemas de nuestra sociedad y de nuestras culturas, sino como un trasplante acrítico y asíncrono de estructuras científicas y tecnológicas de otros países; además es endodirigido, porque se mantiene en extrema vulnerabilidad, ya que siempre se ha pretendido dar soluciones inmediatas poco estudiadas como una forma de parchar los inmensos huecos que presenta la ciencia en México (Fragmen, 2005; en Sandoval et al. 2014). Parte de dicha problemática se ve reflejada en el momento en que el CONACYT se dedica a financiar investigaciones derivadas del programa científico internacional, las cuales, por una parte, suelen no ser de corte social, y, en segundo término, no responden a necesidades nacionales sino globales. Por tanto, la creación científica nacional parece carecer de independencia, lo que

conlleva de igual manera falta de autonomía. Siendo estos programas científicos de interés global, la posibilidad de búsqueda de procesos de interdependencia nacional se ve igualmente coartada (necesaria para el desarrollo de la investigación social y nacional), priorizando la relación con instituciones externas.

- g) Conocimiento y desarrollo: ¿Qué es lo que sucede al interior de un país para que la ciencia, la tecnología y la innovación logre un impacto significativo en el desarrollo social y económico? Tres aspectos pueden dar respuesta: 1) Las diferencias de inversión de acuerdo con el PIB; 2) La relación de inversión pública y privada; 3) La cantidad de científicos y técnicos. Pero ni las fuerzas del mercado, ni la inversión en capital para el sistema productivo, conducen por sí solas al desarrollo de estructuras de generación del conocimiento científico y tecnológico de una nación (Abello et al., 2001, en Sandoval et al. 2014). Paradójicamente, aun cuando lo anterior no parece difícil de entender, las políticas nacionales insisten en dejar de lado la participación de la sociedad para resolver los problemas nacionales, y dedicarse a favorecer las demandas internacionales y globales que poco apoyan al desarrollo del país, trayendo como consecuencia la inexistencia de los otros nacionales, los que de alguna manera son los que sufren la carencia de la producción científica que vaya en su beneficio.
- h) Posgrado, investigación y difusión: Estos tres componentes suelen constituirse como parte de la base del desarrollo de una nación; por tanto, las políticas de financiamiento de la ley de Ciencia y Tecnología en México enfocan sus esfuerzos en que ellos reciban el apoyo necesario; sin embargo, y como podrá constatarse con el sólo hecho de realizar una revisión somera sobre lo que en la materia se desarrolla en el país, todo parece ser sólo la simulación de que en realidad se hace algo de calidad. Además de que lo que se hace es simulación, el desarrollo de la ciencia y del conocimiento se ve “reforzado” por instituciones de educación superior que ofrecen “estudios de posgrado de calidad”, y lejos de que ello sea cierto, dicha calidad parece ser soportada por la eficiencia terminal cuantificable y

no cualificable, lo que pone en entredicho su verdadera calidad, aun cuando suele ser respaldada por el padrón de excelencia de CONACYT, que por el sólo hecho de contar con profesores miembros del SNI, parecen tener la legitimación. Lo cierto es que miembros del SNI o no, los investigadores de los programas de posgrado han perdido interés en la producción real del conocimiento, limitándose a producir a destajo, no sólo supuestos conocimientos, sino también egresados en los distintos niveles posibles. La calidad cualificable de la producción académica o científica, ha pasado a un suborden; lo importante es producir en cantidad. Prácticas como la anterior, han dado paso a una gran cantidad de seudocientíficos y seudoinvestigadores, los cuales suelen encontrar cabida en instituciones educativas de dudosa calidad, mismas que suelen producir nuevos seudoinvestigadores y seudocientíficos que, como es de esperarse, muchos se rinden a las demandas del mercado y no a la resolución de los problemas sociales. Lo anterior, como ya se había expuesto, es resultado de las políticas educativas mercantilistas, las cuales suelen evaluar a las instituciones por cuanto producen y no por cómo producen. En este caso, no es necesario decir cuáles son los costos sociales que ello conlleva, basta con ver la realidad nacional.

Tratados estos ocho puntos, propuestos por Sandoval (2014), damos cuenta de la situación que sufre el desarrollo científico y las instituciones “responsables” de ello, y el camino hacia el desarrollo de una nación parece ser un tanto tortuoso, más aun cuando las políticas reinantes sigan favoreciendo al mercado y no a la sociedad; cuando lo que importe no es conocimiento real sino la simulación de que se construye conocimiento; cuando la prioridad es elevar la eficiencia terminal cuantificable y no cualificable; cuando apremia más el conseguir puntos que formar de manera real, potenciales científicos o investigadores; lamentablemente parece que nos debemos al mercado, porque la mayoría parece así haberlo decidido.

1.5 Democracia y decolonialidad

Hablar de democracia implica necesariamente remontarse hacia su significado de origen, aquél que proviene del griego, *kratos* “poder” y *demos* “pueblo”, lo cual se deriva como poder del pueblo, aun cuando originalmente el término denotaba una forma de gobierno donde el pueblo como tal, era el responsable de tomar sus propias decisiones, capaz de llevar a cabo su autodeterminación y autogobierno. El transcurrir del tiempo ha implicado algunas modificaciones, no tanto en el significado, sino en la forma en que dicho concepto ha sido interpretado, o más allá, se ha utilizado en su parte práctica. Para Sartori (2005), la democracia ha modernizado su significado cambiando a liberal democracia; ello a diferencia del concepto original, ha visto su transformación, complicando no sólo su entendimiento sino también su praxis. Sartori asegura que ella debe ser considerada bajo tres aspectos definidores:

1) "**La democracia es un principio de legitimidad**", ella se deriva de la libertad y periodicidad de sus elecciones, en donde el poder pertenece al pueblo, y éste no es una cuestión de quién lo posee sino de cómo se ejerce.

2) "**La democracia es un sistema político llamado a resolver problemas de ejercicio de poder**", la democracia como sistema, implica el proceso de elección de aquellos que deberán de representar a la colectividad; mientras ello se lleva de forma presente, se da un sentido de unidad, el cual se va debilitando una vez que se ha establecido la titularidad; a partir de ello se da inicio a un proceso de dicotomía, por un lado se sugiere que la titularidad del poder puede implicar el ejercicio de este en términos individuales, donde el titular de él proclama un autogobierno para sí, y en un segundo aspecto, visualizado por John Stuart Mill (1975; en Sartori, 2005), la cota de poder no va desde el autogobierno hacia sí mismo, sino que está determinado por la delimitación que los otros ejercen sobre este; es decir, el autogobierno alcanza un punto real, pues se da sentido a esta representatividad efectiva.

Y 3) "**La democracia es un ideal**", pensarla como un hecho real u observarla como tal, termina por crear inconformidades; la importancia de verla como un ideal permite, en el sentido humano, guardar la esperanza de mejora, más aún cuando se hace referencia a la democracia moderna, pues como ya se había mencionado, en cuanto a su concepto de origen, este ejercicio implicaría no un ideal sino una praxis. Sartori, tomando como base el punto anterior, hace referencia a dos tipos de democracia: aquella que puede ser considerada como descriptiva, que define a su versión real, tal como se conoce, y la democracia prescriptiva, que es como uno quisiera que fuera; de tal forma que, al parecer, puede existir una gran diferencia entre ellas y que, dependiendo del lugar donde se ejerza, en ocasiones no existe ningún punto de encuentro.

Aunada a estas dos visiones de democracia, Sartori hace referencia a una democracia más, la cual se puede ubicar dentro de la segunda de las visiones comentadas, la "democracia sustancial o comunista", la cual puede ser considerada como más natural (pensando el origen del término), pero que sin embargo, no deja de ser idealista y, desgraciadamente la diferenciación que se hace de esta con aquella visión occidental o descriptiva, tiene como referentes los postulados teóricos del ideal de democracia y no de su aplicación real; según Sartori, esto conlleva a la única existencia de un tipo de democracia, la democracia liberal.

Haciendo una acotación, hasta el momento, la existencia de un sólo tipo de democracia realmente es poco posible; en términos quizá un tanto aventurados, se puede decir que existen tantas versiones de ella como agrupaciones que se rijan bajo esta idea. Considerando hasta el momento lo comentado, hablar de democracia podría (nuevamente hasta este momento) tratar de identificar básicamente dos interpretaciones, las cuales ya han sido subrayadas por otros autores: la liberal democracia y la democracia liberal. Partiendo de una interpretación somera, por la conjunción de los términos, se podría pensar que no existe diferencia... Nos habla de la existencia no de una democracia sino de varias de ellas, en específico de dos, la que él considera como buena y la mala. La primera de ellas es la que de alguna manera ha podido mantener la esencia de su

origen. El pueblo, a través de su propia organización, y a través de la representatividad de los miembros de la comunidad, lleva a cabo los consensos necesarios para poder mantenerse como una asociación fortalecida, que puede establecer sus propias normas y reglas que aseguren la supervivencia. Dicha democracia permite la participación de la población en general. Bajo la idea de que la comunidad es una totalidad, quizá al puro estilo del precepto gestáltico, el todo no es igual a la suma de sus partes, la comunidad se erige como una totalidad, en donde cada uno de los miembros de ella, posee una función particular y de igual importancia; es decir, cada individuo es pieza fundamental para el funcionamiento de la organización, por tal motivo el éxito o fracaso es responsabilidad de todos y cada uno de los miembros.

El poder ejercido se encuentra igualmente repartido, los representantes no son más que eso, meros representantes que llevan la opinión de aquellos a quienes representan; suponiendo que la opinión procede de la gran mayoría, y no de intereses puramente particulares. Bajo este modelo, lo que se busca es un bienestar real y colectivo, en el cual la necesidad de uno pasa a ser la necesidad de todos.

Aunque la fórmula parece ser simple, los hechos demuestran la gran dificultad de alcanzar resultados firmes y efectivos; dado que ello implica lidiar con la naturaleza humana, se puede describir que el ser humano es racional y egoísta por naturaleza, lo que, en cierto sentido, si es que esto se considera verdadero, implica la necesidad de actos de conciencia moral, ética y humana que están por encima del instinto natural de la sobrevivencia individual. La visión del poder, revisada desde esta perspectiva, no reviste la idea de un grupo único que lo concentra; por el contrario, fortalece la descentralización de este; sin caer en los aspectos religiosos, implica un proceso de omnipresencia, se encuentra en todos lados, desde el más pequeño hasta el más grande de los miembros de la colectividad. La legitimación de esta forma de gobierno tiene como base su propio origen, la misma praxis que permite que funcione y se mantenga, a pesar de las confrontaciones temporales y espaciales que forman parte del desarrollo de toda sociedad.

Por otra parte, la segunda de ellas, la democracia mala, producto de la manipulación de su concepto real, se ubica como una forma mañosa de ejercer el poder, el cual no proviene directamente del pueblo, sino de aquellos que se nombran representantes de él y quienes, de forma afanosa, buscan no perder el control sobre él. Estrategias como la creación de los partidos políticos y los supuestos procesos electorales que permiten legitimar la obtención del poder por parte de ellos. Sumado a lo anterior, la falta de una libertad real para poder ejercer los derechos que por ley se tienen, da pie a la aplicación de todo un proceso represor que, aun cuando no es del todo visible, los resultados suelen ser contundentes.

A través de artilugios que desvían la atención de la población, con la finalidad de mermar los atributos constitucionales, y permitiendo la incorporación de grupos de choque e infiltraciones dentro de las acciones de expresión de la libertad de aquellos que luchan por ella; la nueva o mala democracia desprestigia los cimientos que le dan origen, pues al parecer, poco tiene de democracia. Esta mala democracia ha podido multiplicarse sin que sea detenida, y ha ido mutando en ocasiones de manera poco real, pues como se muestra en los resultados de la publicación *The Economist* de marzo de 2012, de 165 países y dos territorios, donde se toman como referentes el proceso electoral, el pluralismo, las libertades civiles, el funcionamiento del gobierno, la participación política y la cultura política, el ranking de naciones consideradas como tales, muestran las carencias o la casi inexistencia de puntajes favorables hacia su medición (1); por tanto, la democracia como tal, parece poseer una gran diversidad de variantes dentro de esta clasificación de “mala”, a tal grado que, versiones de su aplicación, parecen carecer de todo rasgo de una democracia real en su origen. Lo cierto y preocupante es que este modelo de democracia existe, y más preocupante es que se aplique, desarrolle y gane cada vez más adeptos en un mundo globalizante, donde dentro de las prioridades no se encuentra considerada la sociedad, al menos no la civil, pero sí la de mercado. Sin embargo y considerando lo comentado hasta ahora, la existencia de un modelo democrático, independientemente de la vertiente, parece ser necesaria para el

funcionamiento de una sociedad ávida de cierto orden social, aun cuando lo ideal es que esta debería ser incluyente y de cimientos claros.

Hasta ahora se ha argumentado un poco sobre la esencia de la democracia, pero ¿Qué hay de las características de los gobiernos que deben ser considerados como democráticos? Según Dahl (1999), existen al menos cinco criterios para ello: A) Participación efectiva, la cual implica una igualdad en todo sentido para expresar y que sus puntos de vista sean considerados. B) Igualdad de voto, participar en el momento que sea adoptada la decisión política, y que el voto emitido tenga el mismo peso e importancia que el de los demás participantes. C) Comprensión ilustrada, dentro de un tiempo razonable todo individuo debe tener la posibilidad de informarse e instruirse sobre diferentes políticas y las consecuencias de ellas. D) Control de la agenda, los miembros deben poseer el poder de decidir qué asuntos deben estar considerados en la agenda y la prioridad de ellos; y E) Inclusión de los adultos, basado en que todos los adultos residentes deban contar con las garantías y derechos que provee el título de ciudadano. Según Dahl, el porqué de estos criterios tiene una respuesta simple: “cada uno de ellos es necesario si los miembros de la comunidad han de ser iguales políticamente a la hora de determinar las políticas de la asociación” (1999). Es decir, que un gobierno que deba ser considerado como democrático está obligado a, por lo menos, tomar en cuenta estos cinco criterios; sin embargo, al parecer estos sólo conllevan a un plano de lo político, más subjetivo y libre en interpretación, dejando de lado una aplicabilidad real que pueda dar origen a formas eficientes de participación y de inclusión, pues al parecer, para alcanzar esas garantías, lo primero es que la persona pueda ser considerada como ciudadano. ¿Pero qué pasa con aquellos que aun siendo considerados como adultos no pueden acceder al nivel de ciudadano? Aparentemente existe un punto de exclusión democrático.

1.5.1 La democracia y su justificación

Según el mismo Dahl (1999), la incorporación de un régimen democrático tiene su justificación en los alcances y delimitaciones que posee; por tal, propone diez puntos clave para entender por qué puede ser adecuado.

a) **Evitar tiranías, en otras palabras, evitar gobiernos autócratas, crueles y depravados.** Aunque el argumento por sí mismo parece ser de gran claridad, son bien conocidos los resultados de aquellos gobiernos que se han caracterizado por imponer su poder sobre sus dirigidos, ocupando quizá los mecanismos más atroces vistos y las ideas más enfermas llevadas a la práctica; el proceso democrático coadyuva a encontrar procesos menos dolosos y de beneficios de mayor alcance, y de alguna forma del fortalecimiento de utopías. Pero tal como lo llega a apuntar él mismo, la democracia no está exenta de causar daños, más aún cuando ello implica la dictadura de una mayoría. Sin embargo, el argumento a favor (aunque un tanto dudoso y no del todo aceptable), tiene su soporte en un daño menor, en lo que las palabras de Woldenberg encuentran eco, arguyendo que la democracia no fue hecha para hacer personas felices², lo que de alguna manera pone en claro la imperfección de la democracia, si es que ella se había considerado como tal.

b) **Derechos esenciales: Garantizar a los ciudadanos una cantidad de derechos fundamentales que los gobiernos no democráticos no garantizan ni pueden garantizar.** La democracia no sólo es un sistema político o un procedimiento de gobierno como dice Dahl, también es intrínsecamente un sistema de derechos, mediante el cual los ciudadanos pueden hacerse escuchar, expresar sus puntos de vista y demás; en otras palabras, resaltar los cinco criterios expuestos con anterioridad. Pero como de igual manera ya se había comentado, al parecer ellos están circunscritos a aquellos considerados como ciudadanos; por tanto, no todos pueden alcanzar dichos beneficios; debe entenderse, quizá, que uno tiene que ser parte de una comunidad, pero de manera formal, legal e institucional, no basta con existir y cohabitar el mismo espacio.

² Tomado de una entrevista televisiva en 2011

c) **Libertad general; asegura a sus ciudadanos un mayor ámbito de libertad personal que cualquier alternativa factible a la misma.** La oportunidad real de poder expresarse y de ser escuchado, desde luego suena del todo atractiva, pues es fundamental para la instrumentación de una autonomía moral y para la conservación de la cultura política que mantiene vivo el proceso democrático; de igual forma marca la pauta para establecer los acuerdos mínimos de convivencia y el establecimiento de límites sociales y jurídicos. Lo cierto es que ello, al igual que los anteriores, posee sus bemoles, 1) Se vuelve a encontrar la figura del ciudadano; 2) ¿Cuáles son el alcance y la limitación de la libertad individual? 3) ¿Cuáles son el alcance y la limitación de una libertad colectiva? 4) ¿Qué tanto la libertad de expresión influye en un sistema político? 5) ¿Qué sugiere que la libertad de expresión coadyuva a una formación o cultura política?

d) **Autodeterminación, ayuda a las personas a proteger sus propios intereses fundamentales.** Basado en los principios básicos de John Stuart Mill, Dahl supone la libertad de elección de la propia forma de vida, argumentado que cada persona debe determinar la forma de satisfacer sus deseos de vida y las formas de proteger lo obtenido, aun en contra del gobierno; Mill (2014) opina que “*quien está incluido en el electorado de un Estado democrático, no puede tener ninguna certeza que sus intereses serán adecuadamente protegidos; pero si está excluido, puede estar perfectamente seguro que sus intereses serán seriamente vulnerados por negligencia o daño directo. ¡Mejor será la inclusión que la exclusión!*” Dichos argumentos no parecen del nada alentadores, por el contrario, se leen alarmantes. Realizando un acto introspectivo, ¿cuánto esfuerzo implica poder hacerse de una vida más o menos decente? Ello considerando ser parte de este electorado mencionado por Mill (2014) y suponiendo de igual manera que todo lo conseguido es conforme a lo legal y moral, sea ello material o abstracto (del ámbito de las relaciones interpersonales). Sin duda lo expresado por Mill (2014), pone en duda la eficacia de la democracia, pues nada ni nadie parece asegurar retener lo conseguido, pues hacerlo sería un acto más que humano, pero ello no exime de

que se puedan dar los mecanismos mínimos para que lo que está en juego se recupere con el menor daño posible, por un lado, pero por otro lado nuevamente damos cuenta que no todos pueden tener estos beneficios: debe ser uno parte del electorado; de no ser así, está excluido. Un tercer punto al respecto remonta a la variante de democracia en la que se encuentra inmersa la persona, pues si se tiene el infortunio de estar incrustado en la variante negativa, en una de sus versiones menos alentadoras, es claro que los intereses son protegidos de acuerdo a un estatus social, de conformidad con la legalidad o la moralidad de la sociedad en general; es decir, uno vale dependiendo cuánto tiene, su medio social, y/o su poder coercitivo; por tanto, los intereses que se defienden suelen ser mercantiles.

e) ***Autonomía moral: proporcionar una oportunidad máxima para que las personas ejerciten la libertad de autodeterminarse -es decir que vivan bajo leyes de su propia elección.*** Este punto hace referencia a la libertad de elegir las normas morales que se han de seguir, aun a pesar de las ya existentes y sumando las que por el orden legal se han establecido; no siendo esto un acto difícil de entender, la libertad de elección de las normas morales está determinada por la libertad de participar en la construcción de ellas, de tal manera que se debe poseer dicha libertad para dar a conocer su punto de vista y, a su vez, la oportunidad de que éste sea considerado. Por tanto, los individuos se comprometen a obedecer aquellas normas morales que ellos mismos ayudaron a construir. Lo anterior, sin duda, no es un acto sencillo; la diversidad de intereses personales y de aspectos culturales parecen hacer la tarea difícil; más aún cuando, como es de suponerse, no todos quedan del todo contentos con las normas resultantes. No conforme con lo anterior, la obediencia de ellas es más compleja que su misma construcción, pues al transformarse en normas no sujetas a sanción, por lo menos dentro del orden jurídico, ellas se cumplen según el marco de interpretación de cada persona, lo cual puede llegar a establecer parámetros de gran amplitud, en referencia a lo que se debe entender.

f) **Desarrollo humano: proporcionar una oportunidad máxima para ejercitar la responsabilidad moral.** Tomando como referencia el punto final del párrafo anterior, es claro que no basta con la formulación de las normas, sino también con la obediencia o la responsabilidad social de cumplirlas, de asegurar su cumplimiento o de sancionarlas. Lo cierto es que ello parece algo fuera de lo esperado o alcanzado; en términos estrictos somos responsables de aquellos a quienes elegimos; por tanto, las decisiones que ellos toman deben ser de igual manera nuestra responsabilidad. Es poco probable que las personas asuman su responsabilidad, más cuando las consecuencias de sus actos poseen mayores implicaciones o afectaciones, caso contrario si los resultados son benéficos.

g) **Protección de intereses personales esenciales: promover el desarrollo humano más plenamente que cualquier alternativa factible.** Bajo la idea de la posibilidad de alcanzar un desarrollo personal, la libertad de defender y proteger lo conseguido, se convierte en una responsabilidad ineludible por parte de aquellos que son adultos; con base en el supuesto de que sólo ellos poseen la capacidad de tomar decisiones importantes, las cuales velen por sus propios intereses y, a su vez, estas no dañen las de otros o los intereses de los otros. Argumento que, por sí mismo, suena altamente complicado dada la existencia o no de límites que resulten claros y aceptados por los demás, pues difícilmente la defensa de un interés implica la defensa de uno más, lo que nuevamente nos lleva al ámbito de la subjetividad, donde la interpretación y juicios de valor de los participantes se ponen en juego para buscar acuerdos que, aparentemente, no deberían ser tan fáciles de alcanzar cuando todo parece ser una relación de costo- beneficio.

h) **Igualdad política: fomentar un grado relativamente alto de igualdad política.** Una aparente igualdad en torno a lo político parece ser necesaria, pero ante ello surge una pregunta ¿Qué debe entenderse como política? Lamentablemente y aun cuando existe una definición que deriva de los asuntos del ciudadano o del

reordenamiento de una ciudad, la aplicación en la actualidad parece diversificarse o, en muchos de los casos a limitarse; lo que es claro es que la participación en este campo, por parte de los ciudadanos, solo se acota a su libertad de elección, mientras para aquellos que hacen política son los que toman las decisiones, haciendo y deshaciendo como mejor les place y respondiendo no necesariamente a intereses colectivos o más bien sociales, sino a los propios, de particulares cercanos, o de partidos políticos; por tanto, la política no se encuentra al alcance de todos, lo cual limita la libertad o igualdad que se propone.

- i) ***Búsqueda de la paz: las democracias “modernas” no se hacen la guerra entre sí.*** Claro está que esta ventaja de la democracia sólo puede observarse dentro de los bloques superiores; es decir, dentro de los modelos de gobierno del orbe mundial, pues difícilmente las similitudes pueden ser puntos de desacuerdo y de conflicto; sin embargo, esta afirmación puede ser un tanto ambigua y no sé si contradictoria, pues no ocurre lo mismo hacia el interior de estos gobiernos, quienes sólo aparentan su sistema democrático hacia afuera, mientras que en sus entrañas esta lógica no aparece por ningún lado, ya que en muchos de los casos se transforman en un sistema puramente dictatorial o autoritario, prevaleciendo los episodios de corrupción y de impunidad, ¿o debe entenderse que estas son las libertades que la democracia moderna otorga?
- j) ***Prosperidad: tendencia a ser más prósperos que los países no democráticos.*** Bajo las leyes del mercado, la libertad de comprar y vender parece ser clara, sólo que en ocasiones la mayoría de la población en la actualidad, no posee los recursos para comprar lo que desee; de igual manera en muchas ocasiones lo único por vender es su fuerza de trabajo que, dicho sea de paso, también resulta mal pagada, aunque no en todos los casos; por ejemplo, en los puestos políticos, esta supuesta prosperidad, también ejemplificada por la libertad de movilidad laboral, parece un argumento risible, pues ello no obedece a una libertad sino a una necesidad y, no tanto para ser prósperos, sino para tener al

menos los elementos básicos para poder subsistir. Lo que sí se denota con gran claridad en el caso de las democracias modernas, es que el factor prosperidad sí se ve reflejado, no en toda la población, claro está, pero sólo basta recordar que las personas más ricas del mundo, en su mayoría, pertenecen a un régimen democrático.

Como podrá observarse hasta ahora y bajo los postulados de dos teóricos de la democracia expuestos hasta ahora, la existencia de ventajas y desventajas es notable, ello dependiendo del modelo democrático del cual se hable y de la versión que aplique, pues de alguna forma se puede dar cuenta que, aun cuando la etimología del concepto es la construcción teórica, y ya no se diga la práctica, es más que diversa. El punto de discusión no es si la democracia como tal es buena o mala, por lo menos en concepto, sino las formas en que ella se instaura, legitima y busca mantenerse.

Resumiendo, “un régimen político puede ser llamado “democrático” (“poliárquico, en la terminología de Dahl, 1999) si satisface tres criterios básicos: inclusividad, competitividad, e institucionalización de derechos civiles y políticos fundamentales. Estos tres principios generales de la democracia presentan complejidades de acuerdo con las condiciones políticas, sociales, económicas, culturales y étnicas de cada país”. (Sandoval, 2014.)

1.5.2 Democracia y sociedad civil

La construcción de todo un proceso democrático implica la participación de distintos actores; por una parte, aquellos que, de alguna forma, se consolidan como representantes de la población, principalmente protagonizados por los partidos políticos quienes, a nombre de la elección popular, llegan a decidir sobre las necesidades, problemas y soluciones de aquellos que los han votado; sin embargo, la esencia del ser humano siempre pone riesgos a esta alternativa de ceder el poder. Según Tocqueville (1985), los procesos democráticos no pueden ser desligados de las acciones individualistas, las cuales se accionan desde el despotismo, que por su naturaleza es

tímido y oportunista, pues ve en el aislamiento de los hombres la posibilidad más amplia de mantener su propia duración, procurando que ello se dé por cuantos medios están a su alcance. Palabras que sin duda explican la realidad de una democracia moderna, donde una de las principales estrategias para mantener y legitimar un orden, la constituye el proceso de divisionismo de la sociedad en general y que, desde luego, lo que menos importa son los costos sociales, pues un gobernante déspota puede perdonar a sus gobernados fácilmente cuando ellos no lo quieran, con la condición de que ellos no se quieran entre sí (Tocqueville, 1985), lo que fortalece la visión de un régimen moderno, donde la principal tarea es fomentar el individualismo.

Los medios mediante los cuales esta estrategia puede ponerse en marcha son inesperados, así como inaudito su objetivo "*En la guerra hay reglas, en las peleas de barro, hay reglas. En política no hay reglas*" (Ross Perot, candidato a la presidencia de los Estados Unidos, 1988). Por tanto, uno puede esperar hasta lo inesperable en el arte de mantener un régimen; Ayotzinapa puede ser un ejemplo de ello que, fuera de ser por sí una estrategia, forma parte de una estrategia mayor y donde es más que visible lo ya mencionado.

Más se puede decir sobre esta parte del proceso democrático, pero por el momento es conveniente hablar de los otros actores: la sociedad civil. La idea de que no hay líderes sin seguidores o no hay gobernador sin gobernados o cualquier variante de esta, no deja de ser cierta; sin embargo, la participación de aquellos a los que se les puede nombrar como gobernados es muy diversa, pues se puede hablar desde el pasivo extremo, hasta el anarquismo igualmente extremo, pero independientemente de ello, lo cierto es que son parte fundamental en el mantenimiento de un régimen y de sus gobernantes, así como de la legitimación de sus acciones.

La fortaleza o debilidad de los gobernados está en función de su capacidad de organización, pero aun cuando esta pueda ser considerada como un derecho natural, al igual que la libertad, esta oportunidad está limitada o coartada por ellos mismos que, al

votar a sus representantes, permiten que ello se dé de tal manera. Considerando nuevamente la idea de Tocqueville expresada al inicio de este apartado, es claro que los rasgos de humanidad también se hacen presentes en este lado del proceso democrático; aun dadas las libertades de asociación, parece que ello no resulta ser suficiente para convocar a la agrupación y a la formación de asociaciones, pues pese a la existencia de un derecho a la igualdad que, como dicen nuevamente Tocqueville, puede poner a los hombres unos con otros sin necesidad de establecer lazos de compromiso. Esto no parece darse, por el contrario, hace presente una lucha entre ellos en busca de favorecer los intereses personales. Sin embargo, su grado de independencia los ubica en un cierto grado de debilidad que puede mantenerse hasta no dar cuenta de la necesidad de asociación. Desgraciadamente y como ya se ha comentado, estas posibilidades, así como el derecho para asociarse, no pueden ganarse si no es hasta alcanzar el carácter de ciudadano y el cual se obtiene hasta cumplir los 18 años; ello en teoría, ya que no resulta ser el único criterio, pues como es igualmente sabido, uno debe ser incorporado a la base de datos que lo identifica como ciudadano legal.

Regresando al tema, cuando los individuos logran dar cuenta de la necesidad de asociarse, pueden realizar el intento, pues difícilmente una necesidad común logra verse como un interés común. Cuando el paso llega a ser dado y se consigue forjar esta agrupación, el sistema democrático les enseña que no es suficiente con agruparse; tener una necesidad y un interés común, no es suficiente tener algo que defender en forma conjunta; no es suficiente ser ciudadano, se requieren por lo menos tres cosas de gran peso para el sistema, y el sólo hecho de poseerlos, posibilita a una sola persona a alcanzar una posición dentro de las mismas élites; una posición económica fuerte, buenas relaciones con las élites y, desde luego, saber hacer política. Si algo ha enseñado la historia, es que sin estos tres elementos una persona no existe. Es así como en las asociaciones que se pueden llamar civiles, lo que se desprende de ser ciudadano, pueden ser individuos aislados con un carácter débil que carecen de una garantía de ser escuchados y apoyados; por tanto, su única posibilidad de realizar un cambio se ve reflejada en la opción de insertarse en el mundo de la política. Es así como la política se

convierte en un trampolín a las mejoras de calidad de vida, que independientemente de ser un individuo aislado o una asociación civil, debe hacer uso de las posibilidades de inserción a este mundo demagógico y retórico, donde al amparo de las leyes, mañosamente ocupadas, se puede ir abriendo camino. Aunque desprotegida, la sociedad civil puede alcanzar una nueva oportunidad a través de la organización, lo cual se convierte en su fortaleza, siempre y cuando sepa jugar el juego de la política, de lo contrario, regresará irremediabilmente a la invisibilidad. ¿Es la organización política de la sociedad civil la respuesta a un régimen democrático más real? La respuesta, a mi parecer, puede ser afirmativa; lamentablemente la condición humana parece regir la dirección de las organizaciones; aunque el objetivo sea legítimo, existen varios factores sociales que impiden la consecución de éste, entre ellos y quizá los más comunes, la irresistible oportunidad de obtener reconocimiento al dirigir un movimiento o una organización en pro de un beneficio social, que sin duda ha llegado a corromper hasta a los más incorruptibles, pues al constituirse como una posible amenaza para el sistema, no es difícil que comiencen las ofertas en beneficio particular.

El siguiente factor, es la impetuosa voluntad de los partícipes de una organización, que con entusiasmo y emotividad tratan de alcanzar sus metas, olvidando que esto es un juego político y que se juega con la cabeza, aunque la finalidad sea alcanzar el sentimiento de los más para tomar fuerza, al puro estilo de la guerra de baja intensidad.

Aun cuando parece obvio, la participación de la sociedad civil es punto de partida para general cambios radicales; sin embargo, ellos deberían ser bien planeados y organizados.

En términos generales, la construcción o conformación de un régimen democrático debe ir más allá de la defensa de los intereses particulares, claro es que se habla de una democracia un tanto ideal, aquella que sea integradora y equitativa, que considere a la población que conforma la diversidad de un país, y no un modelo que sólo ocupe el término para justificar, de palabra y no de hecho, la usurpación del poder del pueblo y la

manifestación de su poderío como clase claramente diferenciada de la mayoría de la población, la cual considera a la ciudadanía, como un mecanismo de explotación, no sólo de recursos y de fuerza de trabajo, sino de potencial fuerza de apoyo político basado en mecanismos de influencia y de maniqueísmo.

En su obra clásica, *La democracia en América*, Alexis Tocqueville plantea que uno de los requisitos de una democracia de calidad es la existencia de una sociedad civil fuerte, independiente del Estado, que represente los intereses y los valores importantes de la sociedad, como son los sindicatos, las sociedades de profesionales, organizaciones agrarias, grupos vecinales, asociaciones de empresarios, sociedades religiosas, etcétera.

En el mismo sentido de Tocqueville, pero con un mayor desarrollo, el sociólogo y politólogo británico Dahrendorf (1994), plantea que un elemento central en las democracias modernas es el de los sectores organizados, los cuales disponen de alta capacidad para la organización y la movilización en defensa de sus intereses y valores, mientras que los sectores desorganizados carecen de capacidad para la defensa y movilización en pro de sus intereses. Es decir, que una dimensión importante de la democracia tiene que ver con la fortaleza de la sociedad civil, con su nivel de participación política y el ejercicio de sus derechos civiles y políticos. Esta sociedad civil cumple dos funciones importantes: limita el poder del Estado y exige rendición de cuentas.

Por otro lado, como lo comenta Martínez (2015), el método de Condorcet, que apunta al rescate del espíritu de la democracia, el cual había sido sepultado por las políticas modernas y el expansionismo capitalista, gracias a un modelo casi autocrático, se perfila a formar parte de una de las opciones para establecer mecanismos alternos a la división del poder y a la toma de decisiones.

El mismo autor, hace referencia a distintas formas que ha adoptado el proceso democrático en el caso de Latinoamérica, lo que considera como híbridos, que sin

embargo, poseen elementos importantes para una búsqueda emancipadora, que puede derivar en una nueva etapa que rebase la modernidad y se instaure en la cultura de los distintos espacios o localidades, y a lo que Dussel (1999, en Martínez, 2015) llamó transmodernidad, y Santos (2008, en Martínez, 2015) como traducibilidad, considerando que es necesaria la interpretación de dichas hibridaciones.

En interpretación de Martínez (2015), la instauración de la democracia en Latinoamérica resultó ser una simple caricatura de un ejercicio ontocrático, siendo la realidad la visión de la autocracia la que se establece, derivada de la política eurocentrista y norteamericana que, finalmente, cimientan la democracia actual.

Como tal, la democracia debería cubrir una postura racional y dialéctica, una que permita un diálogo claro entre gobernados y gobernador, entre electores y electo, pues como se ha planteado en el sentido ontológico de dicho concepto, esta debe estar determinada por la búsqueda de procesos y decisiones equitativas e igualitarias, siendo la idea principal aquella que se postula en los principios zapatistas: “mandar obedeciendo”.

Como apunta Martínez (2015), la democracia debe ser vista desde el campo que Habermas llamó “autoevidencias culturales”, que hace referencia a los resultados de una relación simbiótica entre los participantes implicados en la toma de decisiones, orientadas hacia la mejora y emancipación de localidades particulares. Así pues, la democracia es aquí una mera expresión de la cultura de lo común, o de aquello que se sobreentiende que es bueno para todos: una democracia sin agonística, sin colonialismo, sin exposiciones tecnocráticas o dialógicas demostrativas, sin murmullos de lobistas, sin “virtudes ciudadanas”, sin individuos con intereses singularizados que Descola (2012), menciona como a los humanos que aún no les han traído el “cuerpo”.

1.6 El brinco paradigmático de la visión liberadora

La urgencia de un cambio necesario para establecer una nueva visión, en aras de una transformación social, cada vez parece ser más notorio; la democracia como se conoce

en la actualidad, y no hablo de la democracia teórica sino de la práctica, ha dejado de ser funcional, al menos para aquellos que apuestan a esta transformación dirigida a nuevas formas de relación de poder más equitativas. Para Césaire (2006), la movilidad hacia la geopolítica (aun cuando no hable de poder sino de razón) y corpo-política, es un paso necesario para llevar a cabo la transición de la democracia (representada por el conocimiento como motor de su accionar), ficticia hacia la de equidad real; mientras tanto, para Grosfoguel (2008), se requiere de un diálogo horizontal y liberador, en respuesta a la verticalidad del monólogo occidental, se requiere de una descolonización de las relaciones globales de poder... no se pueden asumir relaciones horizontales e igualdad entre las culturas y los pueblos cuando a nivel global están divididos en los dos polos de la diferencia colonial. Desde la epistemología latinoamericana, Dussel (1994) propone trascender las visiones eurocentristas desde la transmodernidad. Ello hace referencia a la concretización en el nivel de proyecto político del universalismo concreto que Césaire propone construir. Dussel, desde esta visión, antepone una multiplicidad de posibles propuestas críticas descolonizadoras contra la modernidad eurocentrada y de otros pueblos colonizados, y ve el potencial epistémico en aquellos pueblos que no han sido colonizados por la modernidad europea. Aun cuando la propuesta de dicho teórico resulte interesante y, en cierta forma utópica, no se puede dejar pasar de lado, pero para que ello pueda surtir efecto, es necesario transformar el sistema de dominación y explotación del patrón.

A diferencia de Laclau y Chantal, quienes no podían ver más allá de un universalismo eurocentrado, Grosfoguel (2008), expone la posibilidad de la existencia de uno que se desligue de dicha visión, para él la "Otra Campaña" a la que convocara el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Sin determinar el éxito de ella o no, "la Otra" supone una forma diferente de hacer política, y que bajo la ideología tojolabal de "andar preguntando" se va construyendo esta nueva manera. Dicha concepción se encuentra ligada al concepto de democracia, la cual debe de entenderse como "el mandar obedeciendo", visualización completamente distinta si uno se ubica en la postura occidental. La idea de la "Otra Campaña" es, que al final de un largo "Diálogo Crítico

Transmoderno” con todo el pueblo mexicano, se articule un programa de lucha, un universal concreto que incluya dentro de sí las demandas particulares de todos los sujetos y epistemes de todos los mexicanos. Los zapatistas no parten de un universal abstracto, para luego ir a predicar y convencer de la justeza de este a los mexicanos.

La “Otra” establece u orienta una nueva forma de ver, construir, pensar, etcétera, derivando hacia la “Otra Campaña”, que nos ubica en una nueva forma de organización, en la cual se pueda construir un nuevo modelo de ejercer el poder y una nueva política, y por ende, una nueva democracia, la cual se ejerce a través del “mandar obedeciendo” y se construye con el “andar preguntando” y se trabaja desde el “Retaguardismo”.

Hasta aquí se han planteado algunas ideas generales que permiten entender el desarrollo de un proceso democrático que no ha sido bien llevado, pero que también marcan la pauta para entender la necesidad de establecer un cambio teórico-práctico orientado a modificar la manera de construir el conocimiento, que hasta ahora se ha impuesto de forma hegemónica, destapando así la necesidad de visualizar nuevas maneras para que ello sea posible. Es por tanto que el siguiente capítulo se presenta como un intento de esclarecer cómo en particular la psicología social, ha tenido la necesidad de transformarse a lo largo de su desarrollo, motivando a algunos pensadores como Frantz Fanon y Martín-Baró, a forjar la idea de una psicología más crítica y la necesidad de reconceptualizar algunas visiones teóricas.

Capítulo 2: Por una psicología social decolonizada

“La libertad es como la mañana. Hay quienes esperan dormidos a que llegue, pero hay quienes desvelan y caminan la noche para alcanzarla”.

Subcomandante Insurgente Marcos

Ante el proceso de globalización, caracterizado por unas políticas democráticas inexistentes, se ha dejado de lado la participación real de todos aquellos actores que deben ser considerados en las tomas de decisión, de los aspectos fundamentales de cada una de las sociedades y rubros que resultan inherentes a la conformación de mejores formas de convivencia. Conforme a lo anterior, es claro suponer, que las estrategias que dan sentido al desarrollo social, mediadas por las formas de cómo se adquiere y se promueve nuevos o antiguos conocimientos se encuentran maniatadas por los modelos políticos que se dicen democráticos, que, sin embargo, como ya se ha mencionado resultan básicamente en todo lo contrario. A sabiendas que la construcción del conocimiento se ha convertido en una de las claves que ha permitido los procesos de desarrollo mundial; sin embargo, también ha constituido el mecanismo más viable de dominio, explotación, opresión y control, todo ello derivado de las políticas neoliberales que establecen los rumbos a seguir sin importar a quiénes y cuánto afecten. Establecer nuevas formas que busquen una equidad real en cómo se plantean y deciden, parece ser algo que ya no puede esperar; es, por tanto, que este capítulo pretende plantear una forma distinta de visualizar una de las ramas de las ciencias sociales, en este caso la psicología social.

2.1 La producción del saber social; la psicología social en la mira

El fin del siglo XV y el principio del XVI constituye una especie de parteaguas en el desarrollo de la sociedad. El nacimiento de la imprenta impulsó la filosofía de la ilustración, la industrialización, el surgimiento de nuevos modos de producción y la era de las innovaciones tecnológicas que fueron conformando sutilmente la llamada modernidad. El pensamiento también se transformó; se estableció una ideología y una epistemología de la dualidad sujeto-objeto, acompañada de un universalismo. La

centralidad del sujeto y de la conciencia, el fortalecimiento de la idea de igualdad y de la libertad individual, es decir, del individuo como valor fundamental; según Ibáñez (2001) con la modernidad, los principios absolutos sobre los que descansaba la Verdad dejan de ser instituidos por Dios a través de sus representantes y, en su lugar se coloca la Razón, que tendrá los mismos efectos totalizadores.

Sin embargo, a mediados del siglo XX el proceso de la modernidad comenzó su debacle, recibiendo una gran cantidad de críticas principalmente sobre las promesas hechas, como la de la emancipación y algunas otras creencias falsas, tales como la existencia del individuo, su racionalidad y la razón como reflejo auténtico de la verdad absoluta (Ovejero, 1999; Zarco, 2012). Sumando la crítica a la gran meta-narrativa legitimadora y a las ideas de progreso e historia inherentes al proyecto moderno, en contraposición, plantea un conocimiento descentralizado y local. La crítica al concepto de representación, en su lugar, la construcción social de la realidad, critica al <<sujeto>> del conocimiento occidental y la reivindicación de las diferencias, por lo que propone una dimensión temporal y local de las categorías utilizadas en los proyectos emancipatorios y la ciencia (Cabruja, 1988; Zarco, 2012), de tal forma que pensamientos cimentados dentro de la modernidad, van perdiendo fuerza ante la inoperatividad y fundamentación práctica y teórica, obedeciendo a la necesidad de generar nuevas formas de explicar la realidad, y estableciendo así el proceso postmoderno que, según Lyotard (1988; Zarco, 2012) es una deslegitimación e incredulidad con respecto a los meta-relatos, que sostienen a la ciencia moderna y una condición que produce un saber sensible a las diferencias y a lo inconmensurable.

Ante ello, Ibáñez argumenta que la necesidad de un cambio ideológico deriva de los mismos errores de la modernidad:

... es la razón, sostenida como uno de los fundamentos de la modernidad, la que reduce las diferencias, las anula y las categoriza de tal manera que elimina la pluralidad y se niega la diversidad; en cambio la postmodernidad legitima la

diversidad y la fragmentación de la realidad y del sujeto, así como el relativismo de los conocimientos. Es un paso del realismo al relativismo ontológico... (Ibáñez, 1998: en Zarco, 2012).

Estableciendo la nueva idea de que no todo es y debe de ser de la misma manera, para cada situación o hecho, pueden existir diversas visiones y explicaciones, la realidad del sujeto no es o no puede ser solo una. Por tanto, la importancia de transformar el pensamiento moderno se hace palpable, es necesario romper con el criterio de validez del conocimiento de uso, en lugar de su valor de verdad y de la dualidad sujeto-objeto, lo que permite tambalear los cuatro mitos de la modernidad:

El mito del conocimiento válido como representación correcta y fiable de la realidad; el mito del objeto como elemento constitutivo del mundo; el mito de la realidad como entidad independiente de nosotros y el mito de la verdad como criterio decisorio.

Estos grandes debates epistemológicos, generados por un inminente cambio de paradigma, y la existencia de diferentes posturas sobre la generación del conocimiento, sean modernas o postmodernas, han generado que las ciencias sociales circulen de un lado a otro, sufriendo una gran cantidad de críticas, la gran mayoría de ellas procedentes de las ciencias duras, haciendo referencia a la inexistencia de un método científico que dé veracidad a los hallazgos.

Para los casos de la psicología y de la psicología social, su existencia como ciencias ha sido muy cuestionada, aunque, en aras de ser aceptadas como tales, ambas se vieron en la necesidad de hacerse de dos postulados filosóficos: el primero, que la verdad del hombre se agotaba en su ser natural, y el segundo, que el camino de todo conocimiento científico debía pasar por la determinación de vínculos cuantitativos, la construcción de hipótesis y la verificación experimental (Foucault, 1957).

Por su parte, Lakatos (1983) caracteriza a la psicología como al resto de las ciencias sociales, por la falta de un programa de investigación coherente. En su lugar se acude a la teorización *ad hoc*, en la cual aspectos especiales o particulares de la mente son tratados desde varios puntos de vista diferentes sin que apenas se realice ningún esfuerzo, si es que se realiza alguno, por conectarlos entre sí y darles coherencia. Popper (en Lakatos, 1983) desdeña simplemente la psicología describiéndola como falsa, llena de modas y dogmas desenfrenados.

Por tanto, la rigurosidad derivada de una visión moderna exige por parte de los impulsores del “método científico” la existencia de reglas y normas muy estrictas e inflexibles; sin embargo, al cuestionarnos, es claro que esta idea inflexible y ortodoxa llega a carecer de fundamentos amplios. No hay que olvidar que la gran empresa de la construcción de conocimiento posee como estructura base al positivismo clásico, el mismo que se sigue permeando, no sólo en la manera de investigar, sino también en la forma de teorizar y explicar la realidad de un mundo, desvaneciendo aspectos como los procesos que permiten fundamentar o dar cuenta de mejor manera de ciertos aspectos de la vida social cotidiana, lo que ha permitido que ella, la empresa de la construcción del conocimiento, se vaya desdibujando parcial y paulatinamente. A pesar de lo anterior, esta forma de investigar y dar explicación se ha naturalizado y legitimado por la tradición del pensamiento occidental, mismo que ha tomado el mote de moderno al transcurrir los años.

Ante un pensamiento conquistador, colonizante, también llamado moderno, fomentado por un sinnúmero de escritos procedentes de los siglos XVII y XVIII, la resistencia prácticamente inexistente de la psicología sucumbe, estableciendo sus bases positivistas. Considerados como productos modernos, la psicología y la psicología social heredaron características de la modernidad; sin embargo, aun cuando no han podido desligarse del todo de estos orígenes, la postmodernidad ha permitido plantear nuevas alternativas a la construcción del conocimiento; entre las más importantes se encuentra la desaparición del sujeto moderno para dar paso a las relaciones intersubjetivas.

Para Ovejero (1999 en Zarco, 2012) “el resultado de este cambio es una nueva psicología social antipositivista, historicista, reflexiva, preocupada por lo simbólico y lo lingüístico; es una psicología que intenta recuperar lo “social” y concebir al ser humano de una manera no mecanicista, es además una disciplina no aislada de las otras ciencias sociales”.

Para Ibáñez (1994) el socioconstructivismo como una propuesta de la postmodernidad permite reedificar el modelo de ciencia moderno existente: “concebir el saber científico como un producto social resultado de prácticas colectivas y determinar la aceptación del conocimiento –no verdadero sino adecuado– a través del acuerdo y la comunicación interpersonal. La realidad no es independiente a las prácticas sociales, al contrario, es el resultado de esas prácticas”.

Siguiendo la idea de Ibáñez, el individuo por sí mismo no construye una sociedad, sino son las relaciones con los Otros lo que permite que ello se dé; por tanto, pensar que existe una realidad única puede ser una falacia, pues ella es el resultado de muchas realidades, por lo cual sólo se establece un marco consensuado que no asegura que ella sea completamente igual para todos, reiterando, ello es una socioconstrucción.

Es así como la postmodernidad consigue influir sustancialmente en la psicología social, como mencionan Lyotard y Lynch (1986) se hace la guerra al totalitarismo y en su lugar activa las diferencias, presenta lo impresentable y rescata el papel protagónico del lenguaje (como una herramienta para construir la realidad).

Este giro que da la psicología social, la lleva a constituirse como una ciencia crítica, pues se da a través de los incesantes cuestionamientos hacia la forma moderna de producir y construir el conocimiento, pretendiendo la búsqueda de la emancipación social. Lo anterior le ha permitido plantear nuevas epistemologías, teorías y metodologías, aun cuando ellas no pueden ser consideradas como propias; según Iñiguez (2003 en Zarco, 2012), la nueva psicología social:

... se estructura en torno a la subjetividad y el imaginario social, a las perspectivas postestructuralistas o constructivistas, a los planteamientos postmodernos, al abandono de las grandes narrativas, al análisis del discurso, al análisis convencional y a la psicología discursiva como alternativa seria al cognitivismo dominante y, cómo no, al relativismo (Zarco, 2012).

Lo anterior marca un vínculo más subjetivo en relación con la construcción del conocimiento; a su vez marca una crítica a la forma tradicional y ortodoxa, individualista, despótica y autoritaria del pensamiento moderno. Esta consideración busca encaminar a la psicología y a la psicología social hacia una mirada crítica, una que pueda ser estimada como un acto de liberación y emancipación en todos los caminos y vertientes necesarios, siendo Martín-Baró quien, tomando la experiencia de la guerra civil en El Salvador plantea:

No se trata de abandonar la psicología; se trata de poner el saber psicológico al servicio de la construcción de una sociedad donde el bienestar de los menos no se asiente sobre el malestar de los más, donde la realización de los unos no requiera la negación de los Otros, donde el interés de los pocos no exija la deshumanización de todos (Martín-Baró, 1983)³.

Por tanto, la propuesta se acerca a la psicología a trabajar en conjunto con los más desprotegidos y no como un vehículo de dominio considerando:

Que no sean los conceptos los que convoquen a la realidad, sino la realidad la que busque a los conceptos; que no sean las teorías las que definan los problemas de nuestra situación, sino que sean los problemas los que reclamen y, por así decirlo, elijan su propia teorización (1983)⁴.

³ Juan Pablo Aranguren Romero II Congreso De Estudios Poscoloniales, III Jornadas De Feminismo Poscolonial, "Genealogías Críticas De La Colonialidad" Mesa 2: Epistemologías Coloniales/Des/Poscoloniales, Descolonizar La Psicología: Bordeando Los Límites De La Palabra Como Acto Liberador¹

⁴ Ibidem

Bajo esta perspectiva, permitir que sean los actores los que vayan aportando a la teorización de sus hechos parece ser lo adecuado. El conocimiento lo construye aquel que se convierte en actor y no necesariamente aquel que, desde su escritorio, observa, supone y redacta apoyándose de la teoría existente, que en la mayoría de los casos se encuentra lejana de la realidad de quien la vive. Es clara la necesidad de entender que los problemas sociales no pueden caer en un reduccionismo psicologicista, menos aun cuando dichas problemáticas han sido sacadas del contexto en donde se desarrollan. También parece claro, que no es posible cosificar a los individuos o grupos, pues esta tarea sólo lleva a la construcción de leyes y principios universales que quedan lejos de explicaciones acordes a la situación contextual. La construcción de la realidad no depende o no debería depender de la visión de unos cuantos, aquellos que niegan la existencia de lo no observable; por tanto y retomando a Martín-Baró, la palabra debe convertirse en el acto liberador, aquella que permita explicar la realidad de quien la vive, dando cuenta no solo de las razones o actos intrínsecos, sino también de las relaciones que se establecen con las condiciones sociales y materiales; conformar una visión del Otro o de los Otros, permitiendo desdibujar las posiciones de jueces y juzgados para ir delineando una posición complementaria fuera de prejuicios, la pretensión es pues, romper con la lógica moderno/colonial para ir deconstruyendo Otro modo.

Los tropiezos de la psicología social en aras de transformarse en crítica han sido algunos; sin embargo, la tarea no se ha abandonado, caso ejemplar es la vertiente latinoamericana, que a pesar de considerarse como relativamente joven, ubicando su surgimiento alrededor de los años 50 y bajo una visión estadounidense, ha tratado paulatinamente de ir rompiendo con esa hegemonía.

Para entender cómo se ha dado esta búsqueda, Montero realiza una síntesis de su evolución, presentada en cinco fases:

1. La primera de ellas la denominó “protopsicología social”, la cual está constituida básicamente por los antecedentes de esta, argumentando que no

podía aún nombrarse “psicología social”, sino como la visión de un pensamiento sociopsicológico, ubicado a mediados del siglo XX, bajo la hegemonía del periodo colonial.

2. La segunda de ellas la nombró “fase de la constitución”, y la afirmación sistemática de la subdisciplina. Ella comprende la cientificidad de la entonces disciplina, aunando la necesaria construcción de un nicho académico, no sólo de las ciencias afines, sino también de la investigación y enseñanza de la protopsicología. Según Montero, ello la construcción del nicho académico se puede ubicar, en algunos casos, desde los años cuarenta y hasta principios de los 60.
3. Consolidación de la psicología social como disciplina académica constituye la tercera fase. Siendo tácitamente un proceso necesario, ella se caracteriza por replicar conocimientos no propios del ámbito latinoamericano, tomando como base una visión más psicológica, lo que Blanco denomina la etapa de la psicología social psicológica, haciendo uso del paradigma método experimental. Esta puede ser ubicada desde mediados de los 60, hasta mediados de los 70.
4. La cuarta fase es la denominada “la crisis de la psicología social”. Viéndola como una oportunidad de redireccionar la producción teórica y metodológica, se sumerge en un análisis crítico, observando su relevancia y significación en contextos particulares. Montero añade:

... los psicólogos sociales comienzan a sentir un intenso malestar con relación a las condiciones en que realizan su trabajo, en relación con las orientaciones que lo inspiran y, sobre todo, en relación con su utilidad y efectos. Comienzan a preguntarse a quién sirve y para qué sirve su quehacer, y han acumulado ya suficiente experiencia como para haber

constatado que ciertas explicaciones teóricas asumidas como el modo apropiado de comprender y aprehender la sociedad no producen respuestas, o bien las que dan son irrelevantes o simplemente no funcionan, no sirven (Montero,1993 en Solís, 2011).

5. La más reciente, la quinta fase, considerada como “el desarrollo propio de la psicología social”. Criticada, evaluada y repensada, da inicio a la producción autóctona, partiendo de una realidad intrínseca, de la crítica teórico-metodológica existente y del desarrollo de aportes derivados de su objetivo como el quehacer (Solís, 2011).

Atendiendo puntualmente a esta evolución, el acercamiento a una psicología social crítica puede ser ubicado en términos generales en las más recientes fases.

Dentro de esta nueva visión crítica se pueden destacar básicamente tres tendencias; González Rey plantea que la primera de ellas es representada por teóricos como Bleger y Pichón Riviére, constituyendo, con su trabajo, una de las rupturas más importantes con el dogmatismo psicoanalista y marxista, que hacen su aparición primeramente en Argentina. De acuerdo con Pichon-Riviére (1987, en Solís, 2011):

La psicología social que postulamos tiene como objeto el estudio y transformación de una realidad dialéctica entre formación y estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad. Dicho de otra manera, la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción de vínculo. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases (en Solís, 2011).

La segunda tendencia (en la que ahondaré más), se encuentra representada por Maritza Montero, José Miguel Salazar, Frantz Fanon y Ignacio Martín-Baró, la cual, gracias a sus contribuciones, puede ser vista como el antecedente directo para la psicología social decolonial.

Para Martín-Baró, los aportes pioneros más significativos en la psicología social crítica latinoamericana no se encuentran en Pichon-Rivière y Bleger, sino que deben buscarse en los trabajos de Paulo Freire y su método de alfabetización concientizadora, surgido de la fecundación entre educación y psicología, filosofía y sociología. Para Martín-Baró, el concepto de concientización, articula la dimensión psicológica de la conciencia personal y la transformación social con su dimensión social y política, y pone de manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social. Pero, sobre todo, continúa Martín-Baró: “la concientización constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra personal y social, de los pueblos latinoamericanos, no sólo imposibilitados para leer y escribir el alfabeto, sino sobre todo para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia”. (Solís, 2011).

La tercera tendencia es la representada por Lane y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC). Donde según González:

Partiendo de forma explícita del marxismo, Lane y sus colaboradores estudian las cuestiones de la alienación en el trabajo, tema que desarrollan de forma muy creativa en el campo de la investigación psicológica. Este grupo, constituido en núcleo de investigación de la PUC de San Pablo, donde Lane comienza a dar clases en 1965, echa mano de la teoría de la actividad de Leontiev en su esfuerzo de explicar la psique en la acción humana y en las condiciones sociales e históricas de esta acción (Gonzales, 2004 en Solís, 2011).

Es así que, según González, estas tres tendencias constituyen un rompimiento con la psicología social tradicional, pero no todas ellas esbozan el origen de una psicología decolonial, más apegadas a la realidad contextual y que parta de los mismos actores en referencia a la conformación teórica y metodológica.

2.2 Surgimiento de una psicología social decolonial

Considerando el apartado anterior y según González, la nueva psicología crítica, en aras a alcanzar una psicología social decolonial, ve sus inicios con cuatro teóricos; el primero de ellos es José Miguel Salazar, quien desde Venezuela comienza su rompimiento con la psicología social dominante, al desarrollar su vertiente crítica de esta disciplina. La segunda representante es la también venezolana Maritza Montero, quien en conjunto con el anterior afirman:

un compromiso con la realidad compleja que está asociada a los procesos psíquicos que caracterizan a la población y a los latinoamericanos. La emergencia de una visión socio-histórica de la psique comienza a aparecer desde diferentes perspectivas (Gonzales, 2004 en Solís, 2011).

Para Montero la psicología social es una disciplina que se revisa a sí misma de manera constante, posibilitando esporádicamente el planteamiento de la construcción de nuevos paradigmas, que den su lugar a los actores y a la realidad social, como participantes activos, dinámicos y dialécticos en los procesos de investigación y de construcción del conocimiento; estos elementos le permiten una orientación crítica que deja la puerta abierta a una psicología decolonizante "... pero además es esta una psicología social que busca un nuevo paradigma..." y este nuevo paradigma es el de la decolonialidad, que en realidad, no sería un nuevo paradigma al estilo de Thomas Kuhn, sino un —paradigma Otro en los términos de Mignolo, o un —giro decolonial en palabras de Maldonado-Torres (2006, en Solís, 2011).

Los otros grandes teóricos, que a mi consideración realizan un trabajo más específico hacia la emancipación de la psicología social son Frantz Fanon y Ignacio Martín-Baró, de los que se profundizará un poco más, cabe mencionar que, dada una revisión bibliográfica profunda, pocos o quizá solo los ya mencionados, son los teóricos que han postulado la idea de una transformación de la psicología social hacia un versión más crítica y emancipadora.

2.2.1 Frantz Fanon

En su obra *Piel negra, máscaras blancas*, Fanon comienza a dar muestras del rompimiento con la psicología tradicional, estableciendo una crítica al método científico ocupado por las ciencias naturales, dando cuenta de la innecesaria presencia de éste y planteando la existencia de otras posibilidades que no deriven de las ciencias exactas, sino de unas que puedan ir construyendo según las necesidades que la realidad demande:

Es de buen tono hacer preceder una obra de psicología, de un punto de vista metodológico. No nos ajustaremos a esta regla. Dejamos los métodos a los botánicos o a los matemáticos. Hay un punto en el cual el método se reabsorbe (Fanon, 1967 en Solís 2011).

En su obra ya mencionada, Fanon busca coadyuvar en la emancipación de la gente negra⁵.

...El objetivo de nuestro estudio se precisa: permitir al hombre de color comprender con ayuda de ejemplos concretos, los factores psicológicos que pueden alienar a sus congéneres” (Fanon, 1967) “(...) —lo que queremos es ayudar al Negro a liberarse del arsenal de complejos que ha germinado en el seno de la situación colonial (Fanon, 1967).

⁵ Es importante aclarar que la palabra “negra o negro” no son ocupados de manera despectiva o discriminatoria, sino que son tomadas de la misma manera en que Frantz Fanon hace uso de ellas.

Es así que dicho teórico, plantea una solución a partir de la realidad, echando mano de las mismas circunstancias que dan origen a las condiciones de vida, que en este caso atañen a los negros.

Los problemas generados por la colonialidad se derivan de la imposibilidad de visualizar las condiciones subjetivas de una realidad palpable; por ende, de la misma subjetividad que procesan aquellos que la viven.

A lo largo de su obra, Fanon plantea que pretende tocar el fondo de la miseria de los negros con el objetivo de dar cuenta cuales son las condiciones y las circunstancias que los mantienen en una situación de miseria y opresión, tratando de regresar la humanidad a aquello que se ha cosificado, por el mismo proceso colonizador:

La “cosa’ colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera...”. (Fanon, 1983; en Solís, 2011).

Es así que lo que “afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia” (Fanon, 1983; en Solís, 2011).

Los procesos sociales resultan, en cierta forma, de las acciones que los mismos actores realizan a lo largo del tiempo; por tanto, no sólo es su presente lo que conforma su realidad sino también su historia en conjunto con las condiciones contextuales y materiales.

El proceso decolonizante “introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad” (Fanon, 1983 en Solís, 2011). Hombres nuevos que son el resultado de nuevas formas de interaccionar, de pensar, de sentir, causales derivados de la construcción de una distinta perspectiva, de aprender a mirar las cosas por fuera de lo establecido, de lo creado, de lo ya dado. Por tanto, en

acuerdo con Fanon, la decolonialidad es el factor que posibilita la creación de hombres nuevos, de nuevas mentes, de nuevos paradigmas y de nuevas formas.

Siguiendo con el planteamiento de este teórico, el proceso colonizador consigue establecer marcos de diferenciación que, lejos de encontrarse orientados a la aceptación del Otro como alguien distinto pero igual a la vez, establece estereotipos y distinciones discriminatorias, ubicando dos actores, el negro-colonizado y el blanco-colonizador, orientando al primero a tratar de desconocer el color de su piel y tratando de imitar no sólo la forma de vida, sino incluso la forma de hablar, ello con la firme intención de borrar su mancha colonizada y pintarse de colonizador; sin embargo, se convierte en una eterna lucha entre el blanco-colonizador y el negro-colonizado; mientras el primero se esfuerza en mantener como esclavo al segundo, éste busca el reconocimiento del primero. La posible existencia de un sentimiento de inferioridad ante el blanco es lo que da causa al proceso civilizatorio del negro. Sin embargo, tarde o temprano da cuenta de que no basta con dominar la lengua del Otro, de vestirse como él, de adquirir sus costumbres o hábitos, o de enunciar como negro a Otro negro (no asumiéndose como tal), y en ocasiones discriminando a los Otros del mismo color, pues al llegar a territorios de blancos, él seguirá manteniendo su color de piel, y lo que Fanon nombra inconsciente colectivo, se lo hará saber.

Por su parte y en referencia a lo anterior, Aranguren menciona que dicha situación llevó a Fanon a plantearse ciertas interrogantes ¿Por qué un negro está dispuesto a arriesgar la vida por quienes lo desprecian y abusan? y ¿Por qué el hombre negro llega internamente a contribuir a la objetivación de sí mismo? La explicación de Fanon se centra, justamente, en la internalización de estructuras sociales de poder, en lo que va a llamar “epidermización” (en Aranguren, 2014⁶).

⁶ Juan Pablo Aranguren Romero, II Congreso De Estudios Poscoloniales, III Jornadas De Feminismo Poscolonial, “Genealogías Críticas De La Colonialidad” Mesa 2: Epistemologías Coloniales/Des/Poscoloniales, Descolonizar La Psicología: Bordeando Los Límites De La Palabra Como Acto Liberador1

Este proceso de epidermización se convierte en la respuesta del negro para poder ser aceptado, aunque no exista alguna forma de asegurar que ello suceda. Dicho proceso es descrito por Fanon de la siguiente manera:

“Yo empiezo a sufrir por no ser un blanco en la medida en que el hombre blanco me impone una discriminación, hace de mí un colonizado, me arrebató todo valor, toda originalidad, me dice que yo parasito el mundo, que tengo que ponerme, lo más rápidamente posible, a la altura del mundo blanco”. (Fanon, 2009: 102; en Aranguren, 2014).

Ante dicho argumento, las posibilidades alternas parecen ser pocas, la demanda del Otro parece ser clara, pero también incierta, pues ella no asegura la consecución del objetivo, pero también es claro que ante la inminente posibilidad de morir (muerte no necesariamente física, sino psicológica o social) se da la necesidad de adoptar las normas establecidas, se convierte quizá en la única posibilidad de subsistir. Por tanto, la existencia basada en el Otro no ofrece mayor margen de acción, “blanquearse o desaparecer” (Fanon: 2009; en Aranguren, 2014).

Atendiendo de manera formal los términos mediante los cuales se puede obtener el reconocimiento, la perspectiva de sometimiento colonizador es amplia, dejar de ser lo que se dice se es, para pasar a ser lo que de otra forma dicen que debe ser en función del Otro. Por tanto, resulta imperante que la existencia del sí mismo no se encuentre en función del Otro (el Otro colonizante), se requiere romper con esa desvalorización. La liberación del yo (en Fanon del negro) no puede estar determinada por la palabra de un lenguaje opresor que ratifica su existencia en referencia al propio punto de vista colonizante:

El blanco, en tanto que amo le dice al *negro*: «A partir de ahora eres libre». Pero el *negro* ignora el precio de la libertad, porque no ha combatido por ella. De vez en cuando combate por la Libertad y la Justicia, pero se trata siempre de libertad blanca y de justicia

blanca, es decir de valores secretados por los amos. El antiguo esclavo, que no encuentra en su memoria ni la lucha por la libertad ni la angustia de la libertad de la que habla Kierkegard, se planta con la garganta seca frente a ese joven blanco que juega y canta sobre la cuerda tensa de la existencia (Fanon, 2009, p. 182; en Aranguren, 2014).

Por tanto, la aceptación del sí mismo, como lo que se es, debe comenzar a tomar fuerza, siendo claro que ello llevará a identificar un punto de partida hacia una nueva visión, en aras de la liberación ante la colonización del actor, construyendo firmemente una nueva forma de pensamiento y de accionar, que provenga de dicha aceptación.

Es así que el proceso liberador de Fanon, supone dar cuenta que los males que acompañan a la colonización son producto del pensamiento y la acción del blanco, que han conllevado la deshumanización y la colonización del otro, como un objeto moldeable para sus propios intereses y pretensiones, lejano de alcanzar una libertad propia para pasar a ser depositario de estigmas y de ideas falsas que aseguran su opresión y su control.

2.2.2 Ignacio Martín-Baró.

Otro de los teóricos que se ha ocupado de la psicología crítica es Ignacio Martín-Baró, quien es considerado como una de las alternativas, no solo dentro de la teoría psicológica, sino también de la metodología. La obra de Martín-Baró ha permitido sentar las bases para el desarrollo de una nueva psicología, dado que llevó sus estudios hacia la confrontación de las problemáticas sociales y su asociación con la vida cotidiana, derivadas de las relaciones de poder dominantes. Mediante una crítica a las condiciones sociales que imperan en los países latinoamericanos, Martín-Baró afirma que:

Una forma más sutil de atribuir el fatalismo al carácter o a la personalidad de los individuos se encuentra en quienes lo vinculan con una baja motivación de logro. Decir, por ejemplo, que el obrero o el campesino latinoamericanos, a diferencia de los norteamericanos, no progresan porque carecen de esa ambición y empuje, es

una forma aparentemente más “técnica”, pero no por ello menos psicologista, de cargar a la víctima con la culpa de la situación (1982: en González, 2004).

En otras palabras, él plantea que las condiciones existentes bajo el dominio colonizador generan acusaciones de culpabilidad hacia los actores sociales menos favorecidos, no reconociendo que, en gran medida, es el sistema quien contribuye a la desigualdad de condiciones y oportunidades para alcanzar un mayor desarrollo. Por tanto, sugiere la necesidad de trabajar con una psicología más crítica, una de corte social que contemple la realidad latinoamericana y que parta de la perspectiva de los actores oprimidos.

Aun cuando Martín-Baró considera a otros teóricos, por ejemplo, Pichon Rivière como precursores de una psicología crítica, para él son los trabajos de Paulo Freire sobre el método de alfabetización concientizadora, los que permiten dar un giro significativo a la psicología tradicional.

Solís (2011) afirma que, para Martín-Baró, el concepto de concientización consigue articular tres dimensiones: la psicológica, que incorpora la conciencia social y la transformación social con las dimensiones social y política, estableciendo un proceso dialéctico entre el saber y el hacer, entre el crecimiento personal y la organización comunitaria y, entre la liberación individual y la transformación social; de manera que para Martín-Baró la concientización constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra personal y social de los pueblos latinoamericanos, no sólo imposibilitados para leer y escribir el alfabeto, sino sobre todo para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia (2006)⁷. Añadiendo, nuestro objetivo último consiste en articular la perspectiva de los condenados de esta tierra centroamericana en el trabajo de la psicología social como ciencia y como praxis.

⁷ Ignacio Martín-Baró, *Psicología sin Fronteras*, revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria, Vol. 1, No. 2, 2006 “hacia una psicología de la liberación”. Departamento de Psicología, Universidad Centroamericana. San Salvador, El Salvador.

Con ello Martín-Baró busca rectificar el camino de la psicología social colocándola en el punto cero de la producción del conocimiento con el siguiente argumento:

Para nosotros, latinoamericanos, se trata de replantear críticamente el quehacer de la psicología social a partir de una clara opción (y toda opción es, por principio, axiológica). La psicología social en América Latina tiene que optar por un desde qué o quién y para qué o quién, tomando claro partido entre dominadores y dominados. Negar la ineludible necesidad de esta opción es empeñarse en negar la realidad misma, y, en última instancia, pretender salirse de la historia. Para el caso, dejar que quienes de hecho disponen del poder social utilicen la psicología en su beneficio, como un instrumento supuestamente aséptico: la asepsia en la dominación social. Entonces sí la psicología es una auténtica —ideología de recambio (Martín-Baró,1990).

El error constante se ubica en partir desde nada y desde nadie, la ciencia no puede realizar una abstracción total de la realidad para formar conocimiento, el hacerlo implica partir desde aquellos que tienen el poder desde la posición histórica concreta de la situación.

Negar el para qué o para quién de la ciencia es, en la práctica, ponerla al servicio de los intereses dominantes, ya que todo producto histórico necesariamente promueve unos u otros de los intereses socialmente en conflicto (Martín-Baró,1990). Mientras desde el quién, debe coadyuvar en identificar el ámbito de los problemas, los que deben constituirse como el objeto de investigación. Por otro lado, el para quién (en psicología social) debe clarificar el objetivo del quehacer; en este caso según Martín-Baró: la liberación histórica de los pueblos latinoamericanos, a través de un proceso de liberación de las opresiones concretas que, en cada situación, mantienen al pueblo en una situación de enajenación personal y social (Martín-Baró,1990).

Ante lo anterior, Martín-Baró hace hincapié que la cultura sajona es muy diferente a la latina, dado que esta, suele dar mucho peso a las relaciones interpersonales y a las características de las personas; considerado ello, es claro que no puede ser posible edificar la estructura del conocimiento bajo las características de la cúpula del poder y de un sistema opresor. Bajo esta diferencia cultural es necesario que la psicología comience a desmontar el sentido común que oculta y justifica intereses dominantes, transmutándolos en rasgos de carácter; la psicología ha abandonado por acción u omisión el psicologismo imperante (2006), desconociendo que las relaciones que se establecen y son mediadas por el poder, no son más que una relación de dominio y opresión y, por tanto, deben ser desarticuladas.

En este sentido, para Martín-Baró, la psicología latinoamericana debe descentrar su atención de sí misma, despreocuparse de su estatus científico y social y proponerse un servicio eficaz a las necesidades de las mayorías populares. Son los problemas reales de los propios pueblos, no los problemas que preocupan a otras latitudes, los que deben constituir el objeto primordial de su trabajo (Martín-Baró, 2006). De tal forma que lo que debe importar a la psicología social crítica no son los problemas que surgen en distintos espacios, sino los escenarios propios de la psicología local, aquellos que atañen a las poblaciones y actores que pueblan dichos espacios. Mucho se ha perdido en el intento por apropiarse de marcos teóricos de escenarios ajenos para ser trasladados a contextos distintos, lo que ha llevado a una distorsión de la realidad y a explicaciones ficticias de las problemáticas sociales imperantes localmente. La premura por tomar como base los acontecimientos propios, cada vez es más apremiante, ya que esto promulgaría la construcción de conocimiento real y apropiado para cada población.

Siguiendo a Martín-Baró, él asume que la problemática de mayor importancia que sufren los pueblos latinoamericanos es la situación de miseria y opresión y su constante condición de marginalidad; por ello, para alcanzar su libertad es necesario redefinir la manera en que se construye el conocimiento, definir la verdadera realidad de los pueblos

“la verdad de las mayorías populares no hay que encontrarla sino hacerla” (Martín-Baró, 2006).

Los autores referidos y sus planteamientos forman parte de la psicología crítica en perspectiva decolonial, ya que proponen alternativas al carácter universal de la psicología hegemónica mediante el cuestionamiento y la deconstrucción de la “objetividad” y la “neutralidad”, pregonadas por esta disciplina social. Uno de los fundamentos de la deconstrucción de la psicología como también del sistema capitalista, radica en lo que los teóricos de la decolonialidad denominan “abrir las ciencias sociales”, reivindicando los aportes de los estudios subalternos y de los intelectuales de larga tradición en América Latina, cuya esencia de pensamiento radica en la deconstrucción de la ciencia moderna y sus conocimientos eurocéntricos considerados superiores, los cuales se institucionalizan y organizan en torno al poder del sistema capitalista/colonial.

Esta investigación sobre la educación zapatista se inscribe dentro de la psicología social decolonial, partiendo del principio de incorporar la visión de los actores sociales con pensamiento y práctica situada, renunciando a la pretensión de la objetividad y la neutralidad científicas.

2.3 Movimientos sociales

El ser humano difícilmente puede ser pensado fuera de una sociedad, esta idea se ha mantenido por muchos años; en este caso no es la intención cuestionar dicha suposición, por el contrario, servirá como argumentación para llevar a cabo una interpretación sobre cómo los movimientos sociales se han desarrollado y transformado, no sólo en su conceptualización sino también en su accionar, hasta llegar a la aparición del ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el cual servirá como base para ejemplificar una nueva forma de visualizarlos y quizá, identificar la necesidad de reformular el concepto existente.

Para tal efecto, es importante considerar que el ser humano deriva de un antecedente social, que se engendra independientemente de los aspectos afectivos o cognitivos, en el marco de una relación interpersonal, la cual se encuentra inmersa a su vez en un contexto, que posee por sí mismo una gran variedad de características propias, háblese principalmente de una carga cultural y un semblante económico-político y social, el cual, en algunos casos, define la dirección de los individuos adheridos a ella. Como se podrá suponer dicha relación forma parte de un elemento de mayores dimensiones, una sociedad, la cual permite al individuo naciente ir incorporando y asimilando las normas establecidas. Sin embargo, esta asimilación no ofrece necesariamente la aceptación de ellas, lo que en términos generales establecería periodos de inconformidad que, al ser compartidos con otr@s, pueden derivar en la necesidad colectiva de mostrar su descontento.

Como parte de los distintos tópicos de interés de la psicología social, está el de los movimientos sociales surgidos principalmente alrededor de los años 60, década en la cual surge gran cantidad de ellos y, como apunta Javaloy (2013), la organización y la presencia de los mismos a partir de dicha década se ha constituido como un hecho permanente, no sólo en el viejo continente, sino en la misma América Latina, y la protesta como característica principal de estas movilizaciones, ha establecido un eje fundamental para su persistencia.

Por tanto, la pretensión de este apartado no es ahondar en las visiones y propuestas eurocentristas que enmarcan a los movimientos sociales, sino realizar un condensado de los principales planteamientos decoloniales que intentan dar una nueva perspectiva de la forma en que pueden ser estudiados; para ello, la primera parte de este capítulo está orientada a establecer las condiciones y algunas conceptualizaciones que han dado pie a las movilizaciones, así como de las circunstancias que han permitido sus variaciones. Posteriormente, se busca dar un semblante de los nuevos movimientos sociales.

Este primer apartado busca dar respuestas a preguntas como ¿Qué son los movimientos sociales? ¿Cuáles son las bases de sus orígenes? Y ¿son todos los movimientos sociales iguales, poseen la misma estructura?

2.3.1 Movimientos sociales, una visión decolonizante

De acuerdo con Mayer y McAdams (1999), existen tres posibles razones que originan, no sólo los movimientos sociales sino las mismas revoluciones; 1) Oportunidades políticas. En referencia a ellas, diversas investigaciones, norteamericanas y europeas, plantean dos distintas vertientes: la primera, de visión más sajona, establece una estrecha relación entre la situación política y las necesidades sociales, ubicadas principalmente en los cambios de la estructura política y de las relaciones informales de poder. La segunda visión profundiza en las oportunidades contextuales que ofrece el panorama político, así como en las limitaciones que existen en este mismo ámbito.

2) Estructuras de movilización. Ligado al punto anterior, las condiciones políticas y contextuales enmarcan los procesos de adhesión a la participación social en los movimientos. En primera instancia, Mayer y McAdams (1999), colocan cierto peso a la movilización de recursos, que básicamente implicaría una relación de costo y beneficio; es decir, la inserción o la decisión de participación podría estar fundada en los intereses de aquellos personajes que se adhieren, que lejos de ser particulares o colectivos resultarían en un beneficio de cualquier índole para ellos mismos. Una segunda vertiente considera la naturaleza de la movilización, es decir los motivos que dan pie a ella como discriminación, represión, religión, derechos, etcétera y, de igual manera, el grado de organización, considerando el nivel de influencia que ambos aspectos pudieran ejercer.

3) Procesos enmarcadores. Mayer y McAdams (1999), coinciden en que los dos elementos anteriores no son suficientes para explicar la movilización o acción colectiva; apuntan que es necesario un efecto mediador que permita la conjunción de ambos, y estos son los significados compartidos que coadyuvan en definir la situación y dotan a los individuos de mayores elementos para considerar su participación activa: “resulta

imprescindible, que las personas, como mínimo, se sientan agraviadas por la situación determinada y crean que la acción colectiva puede contribuir a solucionar esa situación”.

La conceptualización de los movimientos sociales, como se puede ver, no es del todo clara, pues las distintas vertientes que existen en referencia a ello no confluyen en un punto de acuerdo. Por otro lado, hablar de este tema bajo una perspectiva latinoamericana parece agudizar las diferencias, pues como menciona Flórez-Florez (2015), el caso de los movimientos sociales latinoamericanos no tiene cabida dentro de las conceptualizaciones más sajonas, pues ellas parten desde un punto de vista de la modernidad y sus límites, resultando más que claro que América Latina, en la mayoría de los casos, si no es que en su totalidad, no ha podido alcanzar estos estándares modernos y, lejos de ser en realidad sociedades con estas características, más bien parecen ser la simulación de ello.

Siguiendo con lo anterior, no es necesario revisar estadísticas o revisar tanta literatura como sea posible para justificar las condiciones submodernas que viven los países latinos; basta con observar la realidad que por sí sola muestra las carencias y atrasos tecnológicos y económicos que poseen dichas naciones. Por tanto, hablar de movimientos sociales bajo estas condiciones y tomando como base la conceptualización moderna podría decirse que no tiene ningún sentido.

Además de las diferencias económicas, políticas, sociales y estructurales, una diferencia más salta a la luz: el pensamiento y el significado que se da a los procesos de interacción entre los individuos que participan en una posible movilización social; “el principio ético *Ubuntu* de la filosofía africana usado en la costa pacífica colombiana: *soy porque somos*”, (Flórez-Florez, 2015), principio acuñado por el líder del proceso de comunidades negras Leymah Gbowee (2001 en Flórez-Florez, 2015), y que lejos de ser simples palabras, representaba una lucha por los otros en aras a una mejora de ellos mismos. Este ejemplo por sí mismo, refleja una conciencia más colectiva, aquella que suele ser parte de una identidad comunitaria y que ha permitido a muchos grupos originarios encontrar en ello

cohesión, participación y respeto, no sólo a sí mismos y a los otros, sino también al entorno.

Quizá una definición más cercana al contexto latinoamericano es la propuesta realizada por Mendiola en 2002, que apunta:

Un movimiento social designa un *entramado relacional* (de límites difusos que expresan los diferentes grados de implicación en el movimiento) aglutinado en torno a una *identidad colectiva* que, en virtud de los deseos de incidir en los *procesos de cambio social* propios de todo contexto social, desencadena una *movilización no esporádica* (caracterizada por formas no convencionales de acción) en donde el *movimiento interrelaciona con una multiplicidad de actores colectivos* (favorables o desfavorables a sus propuestas: actores institucionales u otro tipo de movimientos sociales) que *afectan y condicionan el propio decurso* de la movilización emprendida por el movimiento social. (En Flórez-Florez, 2015).

Esta definición explica que una movilización se construye a partir de múltiples relaciones que se definen a partir de un contexto propio y de las necesidades que de él emergen; por tanto, las acciones que derivan podrán incorporar diferentes actores, los cuales, en cierto momento, pueden modificar el curso o la desaparición del movimiento social.

Bajo esta idea, basta revisar la construcción de América Latina y del Caribe, donde las movilizaciones que dieron la pauta a la liberación e independencia de países como Nicaragua, Cuba, México y Bolivia, según Mireles (1996 en Florez-Florez, 2015), no fueron encabezadas por partidos políticos, sino por agrupaciones sociales, conscientes de la necesidad de emprender cambios radicales a diferentes niveles. Dicha necesidad deriva de la pretensión de incorporar a estas naciones a un proceso de modernidad, lo cual puede no ser considerado negativo, pero sí los mecanismos y estrategias utilizados para ello. Ejemplo de ello es lo que señalan Javier Martínez y José María Vidal-Villa (1996 en Florez-Florez, 2015) sobre el impulso de las políticas neoliberales, donde a través del

Fondo Monetario Internacional, se daba inicio al desmantelamiento del Estado de Bienestar, lo que implicaba la privatización del sector social y la generación de nuevas políticas de división del trabajo industrial; en otras palabras, disminución de los servicios sociales, anteriormente cubiertos por el Estado en conjunto con la explotación y disminución salarial, regida en este caso por las empresas privadas. Lo anterior, sin duda alguna, deriva en graves problemáticas del orden social, como puede ser el crecimiento del comercio informal, aumento del índice delictivo, proliferación de grupos armados y otros más.

Claro es que los más afectados son los países latinoamericanos, pues no cuentan con las estructuras y condiciones necesarias para acceder a este supuesto primer mundo, convirtiéndose en blanco de los capitales extranjeros y de los procesos de endeudamiento excesivo del Estado.

La política internacional demandante de los grandes capitales, de los procesos de inversión y de la explotación de recursos naturales y humanos desde mediados del siglo XIX, se ha convertido en la principal productora o generadora de movilizaciones sociales en los países llamados subdesarrollados, produciendo, como ya se había mencionado, grandes problemas sociales, derivados principalmente de la disminución de los servicios públicos de bajo costo y del raquítrico poder adquisitivo de la población, debido al endeble pago o al creciente desempleo. Factores como estos han sido puntos clave para la demanda social organizada; sin embargo y, como es posible imaginar, los actores sociales se han transformado, pues las necesidades sentidas, aun cuando siguen siendo de un sector específico, éste ya no es el que solía pelear o manifestarse como se hacía en los movimientos de la Europa central. Los actores en este caso ya no eran los políticos que buscaban derrocar gobiernos o tomar el poder; ya no era poder económico que intentaba apoderarse de los medios de producción y de recursos explotables, en este caso, el papel del actor social se trasladó al pueblo, "sus objetivos ya no estaban orientados a controlar el Estado (como productor de lo social), sino a promover ante él

una democracia igualitaria y participativa” (En su estilo más puro como se expresó en un capítulo anterior) (Florez-Florez, 2015).

Dentro de esta vertiente, las movilizaciones sociales también lograron tomar otro giro, ya no era sólo la demanda de recursos y las mejores formas de vida, principalmente basadas en lo económico, ahora se incorporaban los procesos identitarios, aquellos que permitieran el reconocimiento de nuevos grupos o necesidades sociales no materiales.

“Sus demandas habían pasado del ámbito económico-material al cultural-simbólico; la producción como principal esfera de acción había sido reemplazada por la distribución y el consumo. Su estructura organizativa era más reticular, horizontal, fluida, participativa y descentralizada, que jerárquica y centralizada. Sus estrategias se desplegaban en los espacios micro de la vida cotidiana. Su escenario de acción había pasado de la fábrica y el campo a las ciudades” (Florez-Florez, 2015).

De acuerdo con lo anterior, se puede suponer que también surgió una nueva forma de organización de los movimientos sociales (lo que algunos teóricos llamaron los nuevos movimientos sociales), rompiendo con la base jerárquica predominante hasta entonces, de tal manera que se establecieron nuevas formas de participación, imperando una mayor inclusión y la toma de decisiones en conjunto, tomando en cuenta nuevos escenarios de demanda y nuevas demandas. Estas nuevas demandas podían ir desde condiciones de calidad de vida, hasta exigencias de reconocimiento o respeto de derechos civiles y humanos. Ahora han adoptado también distintas formas de expresión incluyendo procesos de resistencia y de defensa, basados en principios y valores colectivistas, de autogestión, solidaridad y algunos otros con prospectiva participativa y de cohesión.

2.4 Los nuevos movimientos

¿Nuevos movimientos sociales⁸? Sin duda las distintas perspectivas teóricas referidas a estos fenómenos sociales han logrado complicar la categoría de los procesos que estas movilizaciones realizan, aun cuando se sabe que difícilmente pueden establecerse categorías que encajen de forma perfecta, existen ciertos indicadores que pueden ayudar el proceso, incluso cuando no sea del todo necesario.

Las visiones sajonas y eurocentristas no han conseguido describir o explicar las nuevas formas de organización social que se han dado desde mediados del siglo pasado; por tanto, una nueva forma sugerida es dar un vuelco a esa mirada y apuntar hacia el origen mismo, donde estas nuevas maneras de expresión se hayan originado en América Latina.

Como bien apunta Florez-Florez (2015) las formas de expresión, aun cuando sean similares, se han modificado; los actores ya no son los mismos, el objetivo ya no se encuentra orientado a la toma del poder, sino a buscar condiciones sociales equitativas e igualitarias y, parte importante, ya no dependen de las organizaciones políticas.

Al parecer un factor subjetivo podía estarlos caracterizando: el componente identitario, lo que propone de alguna forma, un carácter múltiple e híbrido de los integrantes organizativos. Como se había mencionado, el objetivo no es el poder sino una lucha en contra de las jerarquías y sus procesos de dominación.

Ejemplo de lo anterior es el movimiento obrero que se dio en el proceso democratizador del Cono Sur, donde Elizabeth Jelin a mediados de los años ochenta, en su publicación *Los nuevos movimientos sociales* menciona que éste no se hubiera dado sino gracias a la ola de movimientos emergentes de mujeres, al rock nacional, a los derechos humanos, a los vecinos, etcétera. (Jelin 1985; en Florez-Florez, 2015).

⁸ Término acuñado por Frank, André Gunder, en su texto 10 tesis acerca de movimientos sociales, ed. Alfoz, Madrid, 1988.

Por su parte, Calderón (1987 en Florez-Florez, 2015), para dar explicación y soporte a la necesidad de reconceptualizar los movimientos sociales latinoamericanos, coordina el texto *Movimientos sociales ante la crisis*, que es una compilación y un estudio comparativo de diversos escenarios sudamericanos, buscando demostrar cómo las circunstancias de esta zona habían posibilitado el surgimiento de nuevos actores, de nuevos órdenes sociales.

Lo anterior, derivó en establecer nuevos horizontes, pues ahora existía la posibilidad de que los movimientos pudieran orientar la producción de lo social, es decir, establecer nuevas demandas y distintas formas y estructuras.

En palabras de Mireles (1993, en Florez-Florez, 2015), los movimientos sociales de los años ochenta, inauguran un nuevo panorama político, cuestionando el crecimiento económico, así como la distribución de la riqueza y la falta de seguridad, manifestada en el caos social de las clases no privilegiadas.

Básicamente, las demandas ya parecen ser otras, independientemente si fue causa de las circunstancias materiales o de un nueva forma de pensamiento, las nuevas agrupaciones movilizadas, no se encuentran conformes con aspectos más generales que, aun cuando son de suma importancia, parecen ser objetivos difíciles de combatir, quizá porque no se encuentra localizado el punto de ataque; lo cierto es que dada la incertidumbre de dónde golpear, las nuevas movilizaciones han puesto su mirada en los resultados que este sistema más amplio produce; por tanto, luchar en favor de la igualdad, en contra de la discriminación, en la búsqueda de un salario digno, en la justicia por la desaparición forzada, en la defensa de los derechos humanos y en otros tópicos tan similares pero a la vez tan diferentes y diversos, son las nuevas banderas. Ya no es sólo la demanda de los recursos materiales, ahora se suman aspectos más sociales, de índole más subjetiva, pero a la vez poderosa, en donde pueden encontrarse rasgos de identidad e identificación.

Melucci (1988, en Florez-Florez, 2015) bajo el debate de la existencia o no de los nuevos movimientos sociales, argumenta que las diferencias entre los movimientos sociales a secas y los nuevos quizá no existen, pues ambos poseen las mismas limitaciones epistemológicas y, por tanto, considera que aquél que se dedique a su estudio, debe asumir la presencia de agentes sociales coherentes que van moviéndose a lo largo del flujo histórico y a su vez propiciando cambios y nuevos escenarios.

En aras de esclarecer el debate entre lo nuevo y lo viejo, Slater contribuye en dejar de marcar las semejanzas, para enfocarse en las diferencias. Como base de su explicación toma el rol de Estado “su grado de penetración en la vida de la sociedad civil, sus funciones como Estado de bienestar, su grado de centralización del poder y el grado de erosión de su legitimidad” (Slater, 1988 en Florez-Florez, 2015).

Hellman (1992 en Florez-Florez, 2015), considera que, derivado de las relaciones que se establecen con el Estado (en referencia a las diferencias entre lo viejo y lo nuevo), la autonomía se ha convertido en un fetiche para los movimientos considerados como clásicos, mientras que para los nuevos movimientos, se ha convertido en un objetivo; por consiguiente, en las movilizaciones norteamericanas y europeas que representan a lo viejo, los procesos de influencia desprendidos de la relación con el Estado y de los procesos políticos enfocados a la movilización social, son más que evidentes, determinando la inexistencia de la autonomía en la construcción y organización de los movimientos; caso contrario de lo surgido en Latinoamérica, donde plenamente, además de buscarse la autonomía, se lucha por ella.

En conclusión, es claro que la psicología social ha buscado, a través de algunos intentos una reformulación, tarea que no ha resultado fácil por diversas razones; una de ellas puede ubicarse en la inexistencia de formas prácticas y teóricas; otra, que no haya recibido el empuje necesario; es así que la intención del siguiente capítulo es ofrecer dos alternativas que logren coadyuvar en la posibilidad de visualizar la transformación de la

psicología social: en este caso el giro decolonial y la experiencia de la Educación Indígena Autónoma Zapatista.

Capítulo 3: De los procesos decolonizantes de la educación y la psicología social

Es necesario reeducar al deseo. Enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más, y sobre todo a desear de un modo diferente.

Subcomandante Insurgente Marcos, agosto de 1996.

El presente capítulo pretende exponer parte del desarrollo de la educación zapatista y cómo ha ido adquiriendo su carácter decolonizante, elemento que servirá como base para realizar una propuesta de acercamiento de una psicología social crítica. Para tal efecto, este capítulo lo he dividido en varios apartados. Inicia con una breve descripción del movimiento zapatista y una cronología básica previa a su proceso educativo, seguido de una serie de antecedentes del desarrollo de este proceso en el cual se incorporan testimonios de promotores e integrantes del movimiento, obtenidos durante el trabajo de campo realizado. Este capítulo abordará el proyecto educativo y su relación con el giro decolonial; para ello se van bosquejando eventos, desde antecedentes y motivos que llevan a la conformación de dicho proyecto, como las formas de organización que fueron dándose para la conformación de la educación zapatista.

3.1 Contexto del zapatismo en 1994: más allá de un levantamiento.

A finales de la Guerra Fría que culminara alrededor de 1968, el país se encontraba en una crisis financiera debido a una forma de gobierno populista que se endeudó debido al auge de la expropiación petrolera, crisis que se extendió hacia el inicio de los años 80's; a ello le siguió la nacionalización de la Banca y una incomparable inflación que se prolongó hasta finales de esa década. Bajo una audaz maniobra política del entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari, el pueblo mexicano otorgó su voto de fe creyendo que el país se incorporaba al primer mundo lo que, desde luego, a no muy largo plazo, terminó por ser una mentira, descubierta con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el primero de enero de 1994. Sin ser esta la fecha de inicio de este movimiento, pues su organización política y militar ya llevaba al menos diez años de trabajo, sí fue el momento en que se dio a conocer, siendo calificados por los medios de comunicación tan sólo como transgresores de la ley (Lara y Ruiz,

2001). Su primer comunicado (la Primera Declaración de la Selva Lacandona) apareció en el mes de diciembre de 1993, en la cual acusaba un fraude electoral, consumado en el proceso de 1988 por el partido oficial. Este primer comunicado se presentó con la frase de “YA BASTA” y fue la pauta para la llegada de un sinnúmero de ellos, destacándose La Sexta Declaración de la Selva Lacandona.

El levantamiento indígena del sureste mexicano, conformado por los neozapatistas (Ejército Zapatista de Liberación Nacional-EZLN), forma parte de los múltiples movimientos que se han suscitado a lo largo de toda Latinoamérica. Sin embargo, el zapatismo salió a la luz pública en un momento en que la nación se encontraba dentro de la ficticia estabilidad del salinismo (el destape del candidato del partido oficial, la firma del Tratado de Libre Comercio con Norteamérica, la transición a un primer mundo, el producto del neoliberalismo), el régimen mexicano en el 93 contaba con una apariencia sólida y homogénea, así que uno se pregunta ¿por qué elegir el 1° de enero de 1994?

Para el gobierno mexicano la existencia de un grupo armado en el sureste no representaba algo de mayor importancia, aun cuando existían rumores de que llevaba cerca de 10 años gestándose. Como era costumbre, debido a que el grupo se conformaba por indígenas y por campesinos, fácilmente podría ser tratado y eliminado como a una narco-guerrilla, pues según los informes, contaban con pocas armas (rifles .22, escopetas viejas) y aparentemente no conseguirían más allá de la toma de alguna alcaldía o tierras, no más, pero su eliminación no sería sino después de la firma del TLC.

El EZLN nació en la Selva Lacandona, formándose el primer núcleo en noviembre de 1983; pero no es sino a principios de los 90 cuando la crisis y la represión empujaron a importantes sectores de la población indígena a unirse al movimiento armado.

En el contexto de los movimientos revolucionarios latinoamericanos, el neo zapatismo (desde sus orígenes, menciona subcomandante Marcos), se rehusó a recurrir a ajusticiamientos, venganzas, secuestros, etcétera. Teniendo como línea compartida con

esos movimientos (en su creación por los precursores y fundadores del EZLN), una cultura y prácticas políticas leninistas, autoritarias, militaristas y antidemocráticas, infundadas por el sector urbano (extracción de movimientos anteriores en México) e indígenas politizados. Esos comportamientos y concepciones fueron pasando a segundo plano, y ese grupo, el neozapatista, perdía peso en el seno del movimiento.

El discurso y las prácticas leninistas dejaron el lugar a la insurrección social, a un movimiento comunitario armado, formado por combatientes de un núcleo restringido dentro de los cuadros políticos militares, campesinos que, como parte del movimiento, empuñaban armas y eran parte de las actividades cotidianas de sus tierras.

3.1.1 Primero de enero de 1994. Una cronología

1° de enero de 1994 era la fecha marcada por el EZLN para salir a la luz pública, y como lo acostumbran hasta ese momento, se determinó en las bases que lo constituyen y en las cuales se acordó que participarían jóvenes, mujeres, hombres, niños, ancianos. “La guerra no significa que se luche por la toma del poder, sino por el cambio del sistema democrático, significa la igualdad en la lucha política y la apertura del espacio, la lucha civil y pacífica” (subcomandante Marcos, en Le Bot 1997).

La promulgación de la Primera Declaración de la Selva Lacandona significó un hito en la historia reciente de México, particularmente para los pueblos indígenas. En su comunicado, el EZLN declaraba la guerra al “usurpador” presidente Carlos Salinas de Gortari y a su Ejército Federal, y anunciaba su avance hacia la capital del país. Exigía la formación de un gobierno de transición que atendiera las demandas más apremiantes de la población y convocara a elecciones de un Congreso Constituyente.

Después de doce días de enfrentamientos entre militares y el EZLN, por medio de una fuerte campaña propagandística, se reconoció la amplia participación indígena en el alzamiento armado. En febrero de 1994, ya instalado el llamado “Diálogo de la Catedral de la Paz”, en San Cristóbal de las Casas, entre el EZLN y el Comisionado para la Paz,

Manuel Camacho Solís (nombrado directamente por el presidente de México Carlos Salinas, en ese momento), se realizaron reuniones y asambleas de las organizaciones y pueblos indígenas, siendo estas las primeras que se manifestaron en favor de la lucha zapatista.

Transcurrida una semana de negociaciones, los zapatistas llevaron a consulta de sus comunidades 34 propuestas del comisionado, que contenían sobre todo asistencia social a las comunidades indígenas más atrasadas.

En un tenso clima político por el asesinato de Luis Donaldo Colosio, candidato a la presidencia del "partido oficial", y con una fuerte incertidumbre en torno a la sucesión de esta candidatura, en junio de 1994, el EZLN rechazó los 34 ofrecimientos del comisionado de paz, rompiéndose así el diálogo y la negociación con el gobierno federal, dando paso a la Segunda Declaración de la Selva Lacandona, donde el EZLN llamó a formar un gran movimiento social que terminara de una vez por todas con el régimen del partido de Estado.

En agosto de 1994 se realizó la primera Convención Nacional Democrática (CND), en el ejido Guadalupe Tepeyac, creándose un "Aguascalientes" (campamento de indígenas zapatistas) en la selva Lacandona. Entre los más de 8 mil convencionistas se encontraban Intelectuales, políticos, sindicalistas, artistas y dirigentes de organizaciones sociales principalmente de oposición, y entre los que se contó un nutrido grupo de representantes de comunidades y pueblos indígenas del Estado de México, Distrito Federal, Morelos, Jalisco, Nayarit, Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Guerrero, Oaxaca, Yucatán y Chiapas. Se integró una presidencia colectiva de más de 100 personas y se acordó convocar a reuniones por sector y por región, para construir el programa de lucha de la CND.

Una vez concretadas las elecciones federales y de haber triunfado el partido gobernante (PRI), en octubre de 1994 a través de un comunicado, el EZLN advirtió a la sociedad civil

del peligro inminente de dar continuidad a las políticas sociales que representaba Ernesto Zedillo, presidente electo. Para noviembre de 1994 se realizó una debilitada 2a. sesión de la Convención Nacional Democrática, que buscaba constituirse como una fuerza social de peso ante el sistema existente; sin embargo, afloraron las divergencias y la incapacidad de sus dirigentes para dar una conducción clara al movimiento social emergente. En diciembre del mismo año, el EZLN realizó una avanzada militar hacia 34 municipios de Chiapas (Lara y Ruiz, 2001).

En enero de 1995, apareció la Tercera Declaración de la Selva Lacandona, acompañada de los primeros contactos del gobierno de Zedillo, que constituían una ofensiva militar en contra del EZLN, la creación de Ley para el Diálogo y la Reconciliación, Creación de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) así como el reconocimiento de la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI).

Con la participación de dichas comisiones, del gobierno y la parte zapatista, se desarrollaron los diálogos con la finalidad de debatir la temática de la Mesa 1 sobre “Derechos y Cultura Indígena”.

En febrero de 1995 se realizó una 3a. sesión de la Convención Nacional Indígena en Juchitán, Oaxaca, donde sería recibida una Caravana de delegados zapatistas que tomarían rumbo a la ciudad de México.

En abril de 1995, convocada por organizaciones indígenas que tenían el apoyo de algunos diputados de oposición, se realizó, en uno de los salones del Congreso de la Unión, la 1ª Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA), donde se presentaron propuestas de iniciativas de ley para la reforma constitucional que reconocían la autonomía indígena, la creación de un cuarto nivel de gobierno, y la creación de una sexta circunscripción electoral, como una forma de garantizar la representación política indígena, en los congresos locales y federales y un territorio en el

que pudieran ejercer sus propios gobiernos y sistemas sociales. En ese mismo mes, se estableció el Acuerdo de San Miguel.

En mayo del mismo año, dio inicio el Diálogo de San Andrés. Entre los acuerdos de negociación se estableció un orden de temas que incorporaban Derechos y Cultura Indígena, Democracia y Justicia, Bienestar y Desarrollo, y Derecho de la Mujer en Chiapas. Respecto a la forma de discusión y a la búsqueda de acuerdos, se estableció que cada tema sería tratado en dos etapas: en la primera, constituidos en mesas y grupos de trabajo, invitados y asesores del gobierno y del EZLN, tratarían el tema y formularían propuestas de solución para los problemas; y en la segunda, la negociación propiamente dicha, se buscaría llegar a acuerdos (Lara y Ruiz, 2001).

En octubre de 1995 se instaló la Mesa de Trabajo 1 "Derechos y Cultura Indígena" que establecía los compromisos suscritos por el Gobierno Federal con los pueblos indígenas, delimitados en ocho grandes lineamientos (Lara y Ruiz 2001)

- a) Reconocimiento de los pueblos indígenas y su derecho a la libre determinación en un marco constitucional de autonomía.*
- b) Ampliar la participación y representación política, reconocimiento a sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales.*
- c) Garantizar el acceso pleno a la justicia, así como también a la jurisdicción del estado, reconocimiento de sus sistemas normativos.*
- d) Proteger las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas.*
- e) Asegurar educación y capacitación, respetar y aprovechar sus saberes tradicionales.*
- f) Satisfacción de sus necesidades básicas. Impulsar producción y empleo.*
- h) Protección a los indígenas migrantes.*

En septiembre de 1996 se dio la suspensión del Diálogo. En torno a la sentencia dictada a Javier Elorriaga (preso político), el EZLN realizó una consulta interna, anunciando así

que suspendían su participación en el diálogo y negociación, planteando cinco demandas mínimas para la reanudación de éste.

Para octubre de 1996, se realizó la instalación de las Mesas tripartitas EZLN-COCOPA-CONAI, para resolver la suspensión del diálogo y revisar las condiciones planteadas por el EZLN, a través de una negociación con el gobierno por conducto de la COCOPA.

El 12 de noviembre de 1996 la COCOPA presentó su propuesta de iniciativa de reformas constitucionales. El EZLN manifestó que esa propuesta no era completa, pero la aceptó en términos del procedimiento acordado. Por su parte, Zedillo pidió 15 días para hacer consultas, demorando varios días más su respuesta y, en los primeros días de diciembre, hizo saber a la COCOPA que no aceptaba o rechazaba la propuesta, sino que hacía “observaciones” que ponía a consideración del EZLN. Dichas observaciones eran en sí una contrapropuesta.

En diciembre de 1996 Zedillo presentó su contrapropuesta de reformas; los puntos centrales de la propuesta del gobierno fueron: a) Autonomía. Hubo un intento de acotar lo más posible el sentido de libre determinación y autonomía. b) Sistemas normativos. A pesar de que la propuesta de la COCOPA se limitaba a los Acuerdos de San Andrés, hubo un intento de limitar esos acuerdos. c) Territorio. Se excluyeron las referencias a hábitat y territorio indígena, a pesar de que fueron conceptos aceptados en los Acuerdos. d) Autorreconocimiento. Se suprimió la definición de pobre indígena, además del criterio de autorreconocimiento para definir lo indígena... Hubo dos o tres puntos en que la postura del gobierno retrocedió respecto a su propio documento del 12 de noviembre del mismo año; la propuesta se encontró sujeta a un nuevo análisis por parte del Ejecutivo, argumentando que necesitaba tiempo para “estudiarla”. Pero en apariencia lo que llevó a no aceptar la propuesta de los legisladores y a dar una contrapropuesta, fue el supuesto de que la primera contenía “riesgos” de que partes de territorio nacional se fragmentaran o se dividieran y quedaran fuera del territorio nacional. Sin embargo, una lectura objetiva y clara de la propuesta de la COCOPA, nos muestra que los indígenas sólo buscaban

una organización interna en todos sus ámbitos incluyendo el político, así como tener representantes en el poder Legislativo y no quedar fuera de las leyes constitucionales. Aquí cabe enunciar las palabras expresadas por un indígena “...nosotros los pueblos indios somos los que mejor testimonio podemos dar en la defensa de la patria” (Lara y Ruiz, 2001).

En enero de 1997, el EZLN rechazó la contrapropuesta del gobierno e hizo del conocimiento público todos los puntos trabajados, solicitando a la COCOPA una definición pública y la exigencia de que se cumpliera lo pactado en los Acuerdos de San Andrés. En febrero de 1997, la COCOPA prometió hacer un pronunciamiento público, y reactivar el proceso de diálogo y negociación.

Durante ese año la reanudación del Diálogo se hizo patente, pero no se llegaba a concretar nada.

La “guerra de baja intensidad” por parte del gobierno, la militarización en Chiapas, la contrapropuesta por parte del gobierno y las campañas electorales para jefe de gobierno en julio 6 de ese mismo año, hacían notar que la mirada política se encontraba muy distante de Chiapas, así como del conflicto mismo. Por su parte las ONG’s, la sociedad civil y los delegados de mil 111 pueblos indígenas que apoyaban al EZLN, se manifestaban en septiembre de 1997, a favor a los Acuerdos de San Andrés.

Un hecho que atrajo las miradas nuevamente a Chiapas fue la masacre de Acteal el 22 de diciembre de 1997, en donde 45 indígenas desplazados de los Altos de Chiapas, fueron asesinados por grupos paramilitares con apoyo priista. El estado de tensión que prevaleció movilizó al gobierno, a la sociedad civil (nacional y extranjera) y a la prensa en general, volcando todo el interés en aclarar los hechos (Lara y Ruiz, 2001).

En enero de 1998, el clima de tensión era una problemática seria para el gobierno, apuntando al retiro de su cargo de funcionarios del gobierno estatal.

El gobierno concluyó que fueron problemas internos de dos grupos indígenas, y que la muerte de los 45 indígenas fue resultado de la venganza de la muerte de 18 indígenas del grupo que agredió. Por su parte, la sociedad civil realizó diferentes manifestaciones, en donde exigió la aclaración de la masacre y el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés.

Después de la masacre de Acteal, el presidente de México Ernesto Zedillo mostró una política de dos caras, ya que la credibilidad de su gobierno se había venido abajo con su supuesta “disponibilidad” para lograr la paz en Chiapas, y por otro lado la campaña de militarización reforzada para las zonas de presencia zapatista, aunada a una campaña de xenofobia a los extranjeros que participaron con el EZLN.

Como parte de la intención de dialogar y encontrar solución al conflicto, el gobierno informó, por medio del coordinador para el diálogo en Chiapas, de los 8 puntos que Gobernación le hizo llegar al EZLN a través de la CONAI, el 23 de enero de 1998, para reanudar el diálogo y la negociación y así poner término al conflicto armado en Chiapas.

Con esta doble careta, el gobierno informó a la ciudadanía sus deseos más grandes por la paz en Chiapas, acentuándose a la vez en la región la presencia de grupos militares.

A principios del año 1998, Gobernación declaró que los conflictos en el Estado eran por problemáticas intergrupales, de familias, de comunidades y, como respuesta, el 10 de abril fueron encarceladas las personas que participaron en la inauguración del nuevo municipio autónomo de Taniperla, Ocosingo (entre ellos un profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, UAM-X). Incrementándose el estado de inseguridad, el temor y miedo dentro de los municipios que contaban con militantes del EZLN, dejando en claro que el gobierno de Albores pretendía acabar con las irregularidades dentro de los municipios, y crear un estado “más equilibrado con su remunicipalización del estado de Chiapas”. Un hecho que marcó ese año fue la disolución de la CONAI, dado que no accedió a entrar al doble juego que caracterizaba al gobierno.

La parcialidad en la que ubicaban a este organismo, el clima de hostigamiento y otras tantas situaciones más, obligaron al obispo Samuel Ruiz y a sus compañeros, a anunciar el desmembramiento de la CONAI, haciendo referencia a que no abandonarían a las comunidades y anunciando que la iglesia católica seguiría apoyando a la población manteniéndose muy de cerca del conflicto (Lara y Ruiz, 2001).

En noviembre del mismo año, el EZLN, convocó a la sociedad civil a un encuentro en San Cristóbal de las Casas, en donde se discutió el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés; también se habló de planear cómo hacer llegar a la sociedad las demandas de los indígenas, y de todos los sectores oprimidos por el régimen gubernamental, haciendo mención a la posible creación de redes en todo el país, a través de una consulta a toda la población sobre lo firmado en la Mesa 1 por el gobierno, en febrero de 1996.

Los meses posteriores sirvieron para la difusión de la consulta en donde hombres y mujeres del EZLN, viajaron por todo el país para la promoción y realización de ella en marzo de 1999; cabe hacer mención que antes de que se llevara a cabo, los medios de comunicación “oficiales” y el propio gobierno desacreditaron dicha propuesta, tachándola de ser una consulta amañada por parte del secretario de Gobernación, Francisco Labastida. Para la entrega de resultados sobre dicha consulta, se convocó a las organizaciones que participaron y la apoyaron, convocando al segundo encuentro del EZLN y la sociedad civil que se llevaría a cabo en la Realidad, Chiapas, territorio zapatista, donde acudirían personas de toda la nación y un número considerable de extranjeros (no obstante la campaña de xenofobia que se implantó permanentemente), que a pesar de arriesgar su estancia en territorio nacional (por no contar con visa oficial para poder ser observadores de guerra) se sumaron a la lista de invitados.

En 1999, pese a las visitas de miembros de Naciones Unidas, de Amnistía Internacional y de Derechos Humanos, la campaña del gobierno continuó con la guerra de baja intensidad, escudando los problemas en intrafamiliares y comunitarios, como en el caso

del municipio de Amador Hernández, un ejemplo de cómo se debían reforestar las reservas de la selva.

Todos esos hechos fueron una lupa para lo que sucede en Chiapas; para el gobierno es incómodo que en ese Estado vivan pequeños hombrecitos que habitan espacios con grandes riquezas, yacimientos, maderas preciosas, etcétera, y a los cuales no es tan fácil despojarlos de sus tierras, del espacio al cual fueron orillados.

3.2 Decolonización en la educación indígena autónoma zapatista

Sin lugar a duda, una de las propuestas de mayor peso por parte del movimiento zapatista, ha sido el proceso educativo, el cual cimentó las bases de su organización. Por tanto, es necesario mencionar que es este rubro quizá el de mayor importancia para entender su proceso y, desde luego, su ideología.

3.2.1 La educación y la autonomía indígena

Durante los últimos años la educación en México no se ha destacado principalmente por su alta calidad, sino más bien por ser una herramienta de control y de sometimiento; la manera en cómo se ha dado a lo largo de los gobiernos en turno, podrá dar cuenta que se ha ido transformando de acuerdo a las necesidades de aquellos que han tomado el poder; sin embargo, todos los proyectos educativos implantados han conservado al menos una característica, la de no ser tomada en cuenta como una medida de desarrollo nacional, pues es bien claro, y así lo han entendido los gobiernos, que un pueblo educado no es fácil de controlar.

Por ello, existen a lo largo de todo el país programas educativos que no responden a las necesidades y características de cada una de las regiones de la nación; por consiguiente, el nivel educativo es significativamente desigual, siendo las poblaciones rurales y los grupos indígenas quienes han tenido que pagar el coste de las políticas gubernamentales, pues les han ofrecido procesos educativos de bajo presupuesto y de mala calidad.

Ejemplo de lo anterior es el programa de CONAFE, el cual hacía llegar a las comunidades rurales e indígenas profesores que no tenían la preparación necesaria para enfrentarse a poblaciones de habla indígena.

Debido a situaciones como la anterior, la construcción de una nueva forma de educar se convirtió en algo apremiante. Buscando el rompimiento de los procesos educativos marcados por el Estado, donde lo que se pretende es la estandarización de los conocimientos y de las formas de enseñanza, la propuesta surge a partir de las necesidades propias de la zona; "La educación autónoma empezó viendo las necesidades, y la educación autónoma no es como la educación del gobierno" (Comité de Educación Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001). A sabiendas de la importancia que conlleva el proceso educativo se define como una tarea que no puede dejarse de lado, pues será a través de ella que se podrá alcanzar una autonomía real; "La educación es muy importante porque todo viene de la educación". Cuando se levantó el EZLN en 1994, una de sus principales demandas fue la educación. Sin embargo, parte de la autonomía, ha significado para los indígenas construir su propia realidad, sin esperar que el gobierno cumpla con sus demandas. Por ello, en muchos municipios autónomos zapatistas ya se está practicando la educación autónoma, un sistema educativo que ofrece una alternativa al sistema educativo del gobierno.

3.2.2 La educación del gobierno y la educación autónoma

La conciencia nace a través del reconocimiento de los problemas, de dar cuenta y entender la realidad, identificando las maneras en que un sistema de Estado oprime a la sociedad. Para las comunidades indígenas zapatistas, la educación del Estado ha sido una forma más de maltratarlos, de negarles su cultura y sus derechos. El Comité de Educación explica el por qué decidieron formar un sistema de educación autónoma y qué significa: La relación entre la educación y la autonomía es clara, se requiere establecer nuevas formas de enseñanza y la construcción de nuevos conocimientos, los cuales surjan de las mismas comunidades, quedando en claro no necesariamente partir de cero,

es decir no desechar todo lo ya dado. "Así podemos enseñar entre nosotros como nosotros quisiéramos. Reflexionamos como nosotros queremos aprender y así enseñamos". Esta educación debe estar basada en procesos autonómicos estableciendo de manera visible la diferencia de aquella que el Estado imparte, donde no sólo se enseñe en un solo idioma y no sólo los contenidos que el sistema propone, muchos de ellos inútiles para los contextos de las comunidades: "nosotros queremos poder aprender en nuestra propia lengua. En su idioma de ellos, eso nos obliga hablar su idioma y nos obliga aprender sus ideas". El zapatismo propone un proceso de enseñanza donde sean ellos mismos los que deben enseñar a la vez que van construyendo su propia educación, "es mejor hacerlo entre nosotros mismos, nombrar nuestros propios maestros, promotores, y también incluir nuestra cultura. Porque en la educación oficial puede ser que se pierde la cultura y los niños indígenas ya no van a conocer su cultura". El sistema educativo gubernamental, paulatinamente rompe con la cultura de cada región, fomenta el exterminio de ella, de tal manera que en muchos casos se generan sentimientos de vergüenza por ser indígenas. Las políticas educativas generadas desde el gobierno parecen ser planteamientos que no responden a las necesidades reales de las regiones particulares, sino más bien a las necesidades que el mercado requiere; por tanto, no es una adecuación que contribuya al desarrollo real de la sociedad, sino a los grupos de intereses mercantilistas y elitistas, "El gobierno tiene una educación que beneficia a ellos y nada para el pueblo. Por eso decidimos buscar nuestros propios maestros y enseñar cómo deberían de enseñar." (Comité de Educación, Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001).

El Comité de Educación percibe la educación de Estado, u oficial como la nombran ellos, como una simulación, la cual tiene como objetivo controlar y aculturar, pues ella modifica los hechos históricos y oculta la realidad del país, se busca la modificación cultural hacia una que favorezca los intereses elitistas, tratando de convencer que las cosas son de la forma que ellos dicen, desapareciendo estratégicamente diversos contenidos o modificándolos, con la idea de formar percepciones distintas a la de una realidad que solo viven los más desfavorecidos, "el gobierno está ocultando la verdad pero a través de los

maestros porque con los maestros mete su idea del gobierno para que no se despierte la gente, para los que no conocen la historia del país o de su propia realidad". Conocer la historia verdadera y mantenerla es uno de los objetivos de la educación autónoma, no sólo aprender a leer y escribir, sino pensarse desde sí mismos y poderse ubicar en el contexto nacional e internacional; conocer las formas reales en que vivían sus antepasados, y cómo eran las formas de vida y enseñanza, pues perciben una educación autónoma que antecedió su propuesta de proyecto educativo, mediante el cual ellos no sólo conocieran la situación real del país sino que también pudieran participar en la resolución de problemas que les aquejan. "Por ejemplo, nunca nos decían que ellos (sus antepasados) tenían su propia autonomía". Para los zapatistas el Estado les teme, pues saben que "Despertando un niño, el gobierno tiene miedo de que salga un dirigente político, una persona que sepa la realidad. Lo que quiere el gobierno es que agarremos las costumbres de ellos".

Como plantea Quijano (1999), el proceso de dominación no se da en específico en el aspecto económico, sino que trastoca el ámbito de lo social, buscando el cambio cultural principalmente, tratando de modificar costumbres y formas de pensamiento; en palabras de los zapatistas "Nos quiere obligar a tener las mismas costumbres, las mismas ideas como ellos". A través de la enseñanza y la ejemplificación fuera de contexto se busca la transformación cultural, demostrando que lo adecuado es la modernidad y los valores que el sistema de Estado fomenta. "Nos enseñaban cosas para perder la cultura, por ejemplo, que nuestros antepasados no sabían leer y escribir, que no sabían hacer las cuentas. Pero ya sabemos que no es cierto, que los antepasados sí sabían hacer cuentas. Tenían mucha sabiduría".

El proceso educativo a lo largo de las distintas administraciones gubernamentales estatales o federales ha ido minando los procesos comunitarios y los antecedentes culturales de cada región. A través de los mecanismos de colonialidad del poder y del saber, las ideas de un sistema moderno han ido penetrando paulatinamente en las formas de enseñanza que se ponen en práctica en el ámbito rural e indígena, ejerciendo con

base al poder Estatal, diversas formas de instrucción escolarizada, misma que no se apega a las condiciones de las comunidades, detonando lentamente el quebrantamiento de los saberes y de los procesos de organización de los grupos más vulnerables, mecanismo que no sólo ha impactado en los procesos económicos, sino en la vida cotidiana y comunitaria. "Son nuestros padres que empezaron a perder la cultura de nuestros antepasados. No porque querían perder su cultura sino porque la idea del gobierno era muy fuerte. El gobierno metía sus ideas a la fuerza". A manera de respuesta a lo anterior, la educación zapatista busca recuperar lo perdido y fomentarlo para evitar la extinción cultural e identitaria de sus propias comunidades. Bajo el lema de "divide y vencerás" y el de "un pueblo mal educado o sin educación es más fácilmente dominable", la educación proporcionada por el Estado no se ha convertido en un factor de importancia y al cual se le asignen recursos suficientes para alcanzar un nivel respetable de calidad, a diferencia del rescate de las empresas paraestatales (mismas que también han dejado de ser importantes y se ha optado por venderlas) y de la banca nacional. Por otra parte la educación de calidad sólo ha sido asignada a aquellos que pueden pagarla y en la cual, en algunos casos, solo se enseñan nuevas formas de explotación orientadas a la supervivencia del mercado internacional, mientras que a la población mayoritaria, aquella que carece de recursos suficientes, sólo se le da la que algunos cuantos pesos pueda cubrir, ofreciendo un proyecto educativo estandarizado, de bajo nivel y con profesores, en su mayoría, mal preparados y/o con ideas modernizadoras (esto último, no puede ser del todo malo, a menos que asegure y fomente el exterminio cultural de los grupos originarios) que acentúen su orientación educativa hacia la defensa del sistema de opresión. "Yo por mi parte..., con mi propia experiencia, donde me di cuenta de que no se aprende en las escuelas del gobierno. No es una buena enseñanza, no son buenos maestros... casi no aprendimos nada". (Relato: Mariano, promotor de educación, San Pedro Polhó, 15-05-1998 en Lara y Ruiz, 2001).

En el caso de la educación autónoma, los promotores de educación son los maestros comunitarios, son quienes llevan a cabo el proceso de enseñanza, son los que instruyen a los niños en sus propias comunidades, y son seleccionados por las propias

comunidades y por las autoridades zapatistas. De igual manera es la misma comunidad la que decide sobre los contenidos que se revisan en el salón de clases, así como los métodos y formas de enseñanza, todo ello con la finalidad de romper con las viejas prácticas de los profesores que provenían de las escuelas de gobierno. "Nuestra educación autónoma es muy diferente que la del gobierno porque el gobierno nos enseña cosas que ni nos sirven. Nos enseñan por interés no porque se preocupan de los indígenas" (Anita, promotora de educación, San Pedro Polhó, 16-06-1998 en Lara y Ruiz, 2001).

Conforme el proyecto autónomo avanza, dar cuenta de cómo su propio proceso va tomando fuerza es algo que ellos mismos reconocen y dan la importancia y el esfuerzo que ameritan:

Sobre la educación autónoma, es muy importante para nosotros como promotores de educación y también para la comunidad. Allí aprendemos más, cómo enseñar a los niños de las dos lenguas, español y respetar nuestra lengua y sus derechos de los niños y sus palabras que ellos expresan en la escuela... nosotros, tenemos más cariño a los niños y a las niñas y estamos trabajando voluntario, ni un centavo estamos ganando. Sólo con el esfuerzo de nuestra comunidad estamos avanzando porque tenemos el interés de aprender mucho más sobre la educación. (Doroteo, promotor de educación, San Pedro Polhó, 18-08-1998 en Lara y Ruiz, 2001).

Sin duda el proceso educativo autonómico, aun cuando es muy joven, falto de experiencia, metodología, carente de profesores bien preparados dentro del campo teórico, sigue adelante; en conjunto profesores, niños, autoridades y comunidad van aprendiendo juntos y construyendo sus propias formas, aquellas que surgen de la experiencia que van adquiriendo y de sus saberes tradicionales.

3.2.3 Historia de la educación autónoma

El incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, llevó a los zapatistas a considerar la creación de su propia educación, la “educación verdadera” como ellos la llamaron. Esta educación trata de rescatar lo no cumplido, basando sus principios en la preservación de su cultura como pueblos indígenas, proponiendo una educación bilingüe e intercultural. Entre sus formas autónomas de organización, se puede destacar que las comunidades deben definir los contenidos, de acuerdo con las necesidades propias de cada comunidad, quedando claro que serían ellos mismos quienes crearían su propio conocimiento, lo que de alguna manera remite a los principios del giro decolonial, en el cual se reconoce que la construcción del conocimiento no es exclusiva sólo de algunos grupos y de formas muy específicas de generarlo.

Hasta antes del levantamiento del EZLN, el gobierno era el encargado de generar políticas educativas indigenistas, mismas que lo único que forjaban era una relación de dominación, opresión y atraso de estos pueblos, lo que en palabras de Freire era considerada la educación tradicional como domesticadora, es decir no se reconocía la dignidad del hombre, sino más bien se cosificaba y se les daba trato de meros receptores y repetidores de los supuesto conocimientos aprendidos, atribuyendo a aquellos, que en teoría, son los que enseñaban como los únicos poseedores del conocimiento, fomentando prácticas racistas que buscaban la extinción cultural de los pueblos indígenas, bajo el pretexto de una homogeneización de la población que asegurara el desarrollo del país. Caso contrario de lo que se piensa en la educación zapatista, que es la multiculturalidad la que permite un mejor desarrollo, pues es lo que asegura el reconocimiento del otro y la cohesión colectiva, no así el proyecto educativo gubernamental que dibujaba a profesores mal preparados y con prácticas de maltrato, falta de ética profesional y, en muchos casos, faltos de conocimiento de la lengua de la región; ejemplo de ello es el programa de CONAFE y el modelo de la Dirección General de Educación Intercultural (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública. Los modelos planteados se dirigían bajo un sistema bilingüe y bicultural, en el que, sin embargo, no existían propuestas reales de inclusión de los pueblos indígenas, más bien sólo era una

modificación del discurso educativo que conforme avanzaba el cambio presidencial, se iba adaptando a las necesidades políticas y económicas del sistema en turno.

Entre 1988 y 1994, se estableció un programa educativo institucional denominado Programa Alternativo de Educación Indígena, mismo que como ya se ha mencionado, se fue transformando y cambiando de nombre, primero como Programa de Educación Básica de la Selva (PEBS) y luego a Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (PEICASEL); como es de pensarse dichos modelos no fueron sustancialmente distintos al de CONAFE y al de la DGEI, pues las prácticas docentes parecían surgir de una misma forma de instrucción educativa. Estos modelos educativos fueron generando todo un proceso de desintegración comunitaria, así como la creación y acentuación de problemas de orden comunitario, asegurando la falta de cooperación intercomunitaria, además de un adoctrinamiento político acorde a las necesidades del sistema.

Como experiencia más cercana a la autonomía educativa se encuentra la reunión del Congreso Indígena (C.I.) en su sesión de San Cristóbal de las Casas en 1974, donde la demanda educativa comenzó a ser visible, lo que dio la pauta para que, en 1988 la Asociación Rural de Interés Colectivo-Unión de Uniones Ejidales (ARIC-UU), ubicada en Ocosingo, diera comienzo a la propuesta de una experiencia educativa alternativa, e implementando la elección de maestros campesinos para la creación de una escuela comunitaria, misma que no fue reconocida por el Estado, pero que se llegó a difundir a lo largo de los territorios indígenas y pudo ser considerado como un antecedente claro para la propuesta educativa zapatista.

El primer paso hacia la formación de un sistema de educación autónoma fue identificar lo que no les gustó de la educación del gobierno: el maltrato a los niños, la falta de respeto para la cultura y el idioma indígena, y sobre todo que la educación oficial funcionara como vehículo para introducir las ideas del gobierno. Otro paso fue valorar el conocimiento que

tenía la gente indígena que no venía de las escuelas del gobierno; al contrario, entre ellos mismos se enseñaron, aprendieron por estar organizados y por la lucha indígena.

De acuerdo con los testimonios de antiguos integrantes de las juntas de Buen Gobierno, en 1994 hubo varios problemas con los profesores que venían de la Secretaría de Educación Pública; se ha dicho que algunos de ellos servían como espías, mientras que otros transportaban los materiales escolares a través de los camiones del ejército; la educación autónoma en forma vio sus comienzos en 1997, después del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés.

Aunque en algunos procesos del movimiento se fue dando paulatinamente la implementación de la educación autónoma.

Quizá el proyecto de mayor importancia y que fue cimentando la verdadera educación autónoma fue el de Semillita del Sol, que se conformó a través de la organización de una comunidad de Tojolabales y Enlace Civil en 1995; de ahí se desprendieron sinnúmero de proyectos educativos apoyados por sociedades civiles. Hasta 1997 se dio de manera formal y en acuerdo con las autoridades zapatistas, el surgimiento de la educación autónoma, dando comienzo en el Caracol de Oventic la conformación de la secundaria autónoma. En 1998 en los Altos de Chiapas, después de la Matanza de Acteal en San Pedro Polhó, el proyecto educativo de Tas Pol Be; en 1999 un proyecto educativo apoyado por la diócesis para el grupo de las Abejas de Xoyep y Yibeljoj y, posteriormente, algunas otras experiencias educativas.

A través de algunos miembros de los comités de educación, se expresaban las dificultades que habían sufrido y que a su vez se fueron constituyendo como motivos para la construcción de la educación alternativa: "Lo que hemos aprendido ha sido por esfuerzo de nosotros mismos. Sí nos enseñaron a leer y hacer sumas y multiplicación, pero muy poco porque hacíamos muchos errores, no lo hacíamos muy bien. En los trabajos de la organización (el EZLN) logramos otro conocimiento, otra experiencia. Por

ejemplo, la comunidad nos elige para un cargo local y dentro de este cargo tenemos que resolver problemas, informar sobre la situación, y así aprendemos otro poquito más. Hay que entender la situación política, los trabajos, los problemas que vivimos." Argumentos que, como se puede apreciar, ya comenzaban a ser parte de los fundamentos decoloniales, pues demostraban la autosuficiencia y la designación tomando en cuenta las formas de vida, no sólo cotidianas sino también de las cuestiones políticas y económicas de la región.

Es así que las problemáticas existentes de la educación del gobierno dieron pie a que los zapatistas buscaran otras alternativas, aquéllas que pudieran cubrir sus necesidades reales y que estuvieran de acuerdo a lo que sus propios contextos demanden: "La educación autónoma empezó viendo nuestras necesidades y la educación autónoma no es como la educación del gobierno. Nosotros empezamos a pensar en una educación entre nosotros mismos. Nos dimos cuenta de que (nos) estamos olvidando contar y hacer cuentas en nuestro propio idioma. Empezamos a pensar en nuestra propia autoridad (de la educación), en tener nuestros propios maestros. Así es como empezamos a soñar todo esto. Y cuando empezamos a organizarnos es cuando empezamos a hacerlo. Más con esta lucha, con esta organización. Vimos que, si vamos a cambiar, vamos a cambiar todo"; por tanto, la necesidad de promover cambios es más que urgente, pues de no hacerlo seguro seguiremos viviendo en el atraso, no en términos de desarrollo cultural, pues de ello saben y bien, sino en oportunidades de inclusión, pero de una real, que sea reconocida ante los demás.

Uno de los obstáculos en la construcción de una educación autónoma, es la dificultad de nombrar maestros comunitarios, si es que no aprendieron mucho de la educación oficial. "Tuvimos que buscar apoyo para capacitamos más y capacitar a los promotores de educación porque aprendimos muy poco en las escuelas del gobierno y vimos que necesitábamos aprender otro poquito más. Por eso teníamos que buscar que la sociedad civil nos apoye con la capacitación, para poder aprender más. Algunos campamentos siguen enfrentando dificultades en nombrar su promotor de educación". De alguna forma,

la construcción de una educación alternativa no puede ser dada únicamente desde adentro, más aún cuando en muchos de los casos se carece de la instrucción especializada, por lo menos de inicio. "No es tan fácil encontrar promotores de educación, gente que está en la resistencia y que recibe este trabajo. De todos modos, está creciendo el trabajo de la educación" (Comité de Educación Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001). Por tanto y bajo los principios decoloniales sobre la colonialidad del saber expresados por Quijano, donde la búsqueda de ese desprendimiento de lo ya establecido se debe ver reflejada en la construcción de un conocimiento nuevo o en la expresión de lo ya dado, siempre y cuando esto salga desde los lugares específicos, bajo los contextos propios de donde este conocimiento se encuentra enraizado, aunque no es reconocido por las comunidades que se creen portadores y constructores de él.

Plasmado en un devenir histórico, el proyecto educativo autónomo zapatista refleja su postura descolonizante y decolonial, rompiendo con los procesos hegemónicos de un sistema globalizante que establece marcadamente los principios de sometimiento y raciales que aseguran la exclusión social de los grupos menos favorecidos; por ello, un momento muy importante en la historia de la educación autónoma fue la decisión de ya no aceptar la presencia de los maestros oficiales (quienes conjugaban sus prácticas docentes con las prácticas expresadas) en las comunidades y establecer la educación autonomía, como la educación principal en la región autónoma. "El momento de correr los maestros oficiales empezó en mayo del 1997". La decisión de correr a los maestros oficiales era un acuerdo del municipio y marca el inicio de una educación alternativa en forma.

La educación como parte fundamental del desarrollo de un pueblo o nación, requiere cierto grado de calidad, misma que se debe asegurar con la toma de decisiones eficaces, considerando las necesidades reales, que posee una sociedad o una comunidad. Lo anterior implicaría una adecuada planeación y la elección de los métodos de enseñanza apropiados, e igual de importante, la participación de todos aquellos que se encuentren o deberían de estar involucrados en este proceso.

Por tanto, la conformación de una educación autónoma o una educación regionalizada debe tener como objetivo primordial la cobertura de las necesidades reales y locales en cuestión de contenidos educativos, y no la aplicación de modelos que no consideren los contextos particulares y procuren una instrucción con características iguales para cada zona.

En este sentido, la educación alternativa debe contribuir al desarrollo de la misma autonomía y determinación de los pueblos, favoreciendo el rescate y fomento de su cultura y tradiciones, que aseguren la existencia de su identidad.

"Dentro de la educación autónoma viene el respeto para la cultura y las tradiciones porque la autonomía refiere a eso, lo está viviendo el mismo pueblo. Estamos exigiendo derechos y cultura indígena, pero ¿cómo lo vamos a lograr, si no lo hacemos nosotros?" (Edgar, promotor de educación, San Pedro Polhó, 01-08-1998 en Lara y Ruiz, 2001).

A sabiendas que estos principios de respeto a la cultura y tradiciones no serían dados por un sistema educativo oficial o de Estado, la decisión de los zapatistas de tomar en sus manos el proceso educativo, se ve como la mejor de las opciones.

"En la educación autónoma se piensa incluir la cultura. Hay muchas cosas de nuestra cultura que ya se han perdido, costumbres que tenían nuestros padres y abuelos, muchas costumbres que hemos agarrado de los Kaxlanes (ladinos, no indígenas) y eso (lo) reconocemos, pero lo que no queremos es perder lo que todavía existe".

Conocedores de la necesidad de mantener sus raíces, sus tradiciones y sus formas de organización, el punto de partida de una nueva educación debe surgir de las características particulares de cada comunidad, pues no todas las comunidades poseen las mismas necesidades y las mismas formas de organización que, aun cuando se comparten, algunas de ellas mantienen sus particularidades.

Queremos que las tradiciones se apliquen en la educación: aprender a leer y escribir, pero también contar historias de los antepasados. Lo que quiere hacer el gobierno es borrar eso de la historia. Por eso estudiamos, para conocer esa historia y los problemas que se han vivido. Para no perder la cultura creemos importante enseñar en nuestra lengua. También enseñamos en español como segunda lengua, es importante enseñar en nuestra propia lengua para no olvidar nuestra cultura (Edgar, promotor de educación, San Pedro Polhó, 01-08-1998 en Lara y Ruiz, 2001).

Para el zapatismo era más que claro que apostar por una educación oficial, una proporcionada por el Estado, aseguraría, paulatinamente, la extinción de la cultura y de los procesos identitarios propios de los grupos indígenas. Lo cual, visto desde el giro decolonial, implicaría poner en marcha una cultura de exterminio de estos grupos, incluso aunque no fuera de forma aparentemente no violenta, sino de manera estructural y planeada desde los guetos de poder. Esto implicaría el control sistemático de la población, sobreponiendo un pensamiento de mercado y de individualismo que no permitiera la cohesión y colaboración de los grupos que se mostraran en contra de las políticas que ellos mismos implantaran.

La autonomía educativa y regionalizada, debe ir más allá de lo que en las zonas urbanas se enseña, es así que un proceso autonómico debe partir, como ya se ha dicho, de los propios contextos y de las necesidades particulares; es decir, de lo que en cada región se requiere conocer y aprender, aunado desde luego, a conocimientos generales que ayuden a la integración de distintos escenarios.

También enseñamos sobre el campo dentro de la educación porque es parte de nuestra cultura también..., enseñamos a leer y escribir y la suma y la multiplicación, pero también le enseñamos a sembrar... Vimos que esta idea es buena porque el día que diga el niño que ya no quiere estudiar, o, aunque quiera estudiar, pero también quiere su hortaliza o su milpa para sembrar maíz, ya va a

saber. También están aprendiendo a sembrar verduras en una hortaliza colectiva de la escuelita (Comité de Educación, Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001).

El proceso autonómico entiende que la educación forma parte de la vida cotidiana comunitaria, en donde también se tiene que fortalecer el respeto, lo cual es un eje central de la cultura indígena. Identificado por los grupos indígenas, en la educación oficial, a través del ejemplo y de cómo se comporta el maestro, los niños van aprendiendo estilos de comportamiento que posteriormente replican, "enseñan a los niños la idea de que está bien si quieres humillar alguien, a otro niño. No enseñan a respetar... Los niños aprenden estas ideas malas porque aprenden del ejemplo del maestro". (Comité de Educación: Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001).

La base del proceso educativo autónomo se puede identificar dentro del tipo de relaciones que se establecen, se debe partir desde lo más básico de los procesos de socialización y de transmisión de valores, la familia misma. Bajo esta idea, debe entenderse por qué es fundamental la participación de todos los sectores de la comunidad en la construcción del modelo educativo, son los núcleos familiares los que participan en la conformación o construcción de los seres sociales, son el escenario primario donde uno inicia su proceso de aprendizaje y se fomentan las prácticas sociales de comportamiento. "Pensamos que la educación empieza dentro de la familia... si los niños están aquí y respetan a su maestro, pero no respetan en la casa, y sí respetan dentro de la casa, pero no respetan a los demás hermanos de la comunidad, no significa tener una educación... Si no les estamos demostrando un buen ejemplo en la casa, no estamos dando una educación". (Comité de Educación, Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001).

La transición educativa debe ser necesaria, romper con las malas prácticas, con las formas y la orientación que ofrece hasta ahora el modelo gubernamental, son vicios que deben cesar. La introducción de modelos alternativos como el planteado por el zapatismo se convierte en una de las opciones conocidas, la implementación de un proceso autonómico se visualiza como un intento real de establecer no sólo distintas formas de

educación, sino también de cooperación y desarrollo local, regional o nacional, partiendo no nada más de los aspectos puramente económicos que propone el mercado mundial y la modernidad, sino de procesos más sociales que apuntan hacia la búsqueda de equidad y del reconocimiento del otro u otros como parte fundamental de la consecución de mejores formas de vida: “el buen vivir”.

3.3 Igualdad del hombre y la mujer dentro de la educación autónoma

En el ámbito de lo comunitario las mujeres históricamente no han tenido mucho acceso a la educación, debido a procesos desiguales y aspectos culturales como el machismo. La inserción del sector femenino en escenarios de enseñanza y de aprendizaje no ha alcanzado resultados reales de inclusión, lo cual se ha transformado en el establecimiento de marcadas diferencias entre varones y mujeres fortaleciendo roles culturales, así como el cumplimiento de responsabilidades particulares.

Lo anterior, también derivado de procesos educativos no sólo formales, ha complicado la participación de la mujer en distintos ámbitos de desarrollo personal y colectivo; ello tras ser considerado como deficiencia social, requiere de atención particular y, como es de suponerse, es el escenario educativo el más propicio para poder ser trabajado; lo cierto es que, a sabiendas de la necesidad de ello, poco se ha trabajado o poco ha sido considerado, y aun cuando se establecen programas a nivel federal que buscan “la igualdad” entre hombre y mujer, dichos programas han resultado paliativos, que en muchos de los casos colocan a la mujer como un ser de suma vulnerabilidad y que, en lugar de asegurar la igualdad, remarcan de forma tajante las diferencias ya establecidas por la sociedad misma.

Bajo los planteamientos que se han hecho sobre la educación autónoma cabe mencionar que, dentro de las tareas de este proyecto se ha reconocido la importancia de la mujer en ellos, buscando su participación en la construcción de este. Sin embargo, los cambios para establecer la equidad de género como un punto fundamental se han conseguido poco a poco; reflejo de ello es que en muchas comunidades autónomas la mayoría de

los que estudian son niños y pocas niñas. Aun así, la inclusión y la equidad se van abriendo paso. Importante es para el proyecto zapatista no dar una educación diferenciada entre niños y niñas, con la idea de ofrecer igualdad de condiciones para ambos grupos.

Los niños y las niñas están aprendiendo igual en los estudios y aparte queremos que aprendan las cosas que son parte de nuestra cultura, hacer tortillas y pozol, traer maíz, sembrar una mata de maíz porque queremos incluir la agricultura como parte de la educación (Comité de Educación, Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001).

Como parte del proceso equitativo e igualitario, las asambleas comunitarias no sólo han reconocido la importancia de la mujer, sino también la existencia de sus derechos, lo cual les ha permitido, tener mayor acceso a la instrucción escolar, y participar por los distintos puestos o cargos de representatividad comunitaria.

Si algún día le da algún cargo a una mujer, no va a decir que no va a poder. Porque es lo que pasa antes con las mujeres, que no quieren entrar (en algún cargo) pero porque desde antes no hicieron el esfuerzo para aprender (Edgar, promotor de educación, San Pedro Polhó, 01-08-1998 en Lara y Ruiz, 2001).

La implementación de pensamientos de igualdad y equidad no sólo ha permitido que los hombres den cuenta de la importancia de la participación de la mujer en la construcción del proyecto autónomo, sino quizá lo más importante, es que las mujeres se hayan dado cuenta de ello y perciban que no hay o no debe haber impedimentos para tomar las oportunidades que los hombres también tienen. Muestra de lo anterior y cada vez más común es la participación de ellas en el ámbito educativo, lo cual se transforma en un ejemplo y una forma de aprendizaje para los alumnos con los cuales trabajan; por un lado, demuestran a las niñas que como mujeres tienen posibilidades, oportunidades y derechos, mientras que los varones aprenden a percibir que las mujeres están en

igualdad de condiciones. "Nosotras como mujeres trabajando en la educación autónoma... para apoyar a nuestro pueblo y también como un ejemplo para las demás mujeres... Los niños que están creciendo se dan cuenta que todos tenemos derechos, que no sólo los hombres, que las mujeres también pueden hacer un trabajo que antes hacían solo los hombres". (Eva, promotora de educación, San Pedro Polhó, 06-08-1998 en Lara y Ruiz, 2001).

En busca del rompimiento de estereotipos y discriminación de género, la inclusión y la participación simultánea entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, ofrece nuevas alternativas al desarrollo de un proyecto autónomo; por tanto, el reconocimiento no sólo de los derechos que poseen las mujeres sino también el autorreconocimiento de ellas de poder participar en la toma de decisiones, se convierte en una de las herramientas de mayor importancia para alcanzar el desarrollo de dicho proyecto.

3.4 El sistema educativo indígena autónomo zapatista

La labor educativa nunca ha sido ni será una tarea fácil, pues como se ha mencionado, el proceso educativo implica además de un proyecto que debe ser bien planeado, tanto en contenidos como en herramientas metodológicas, teóricas y modelos, también las personas que serán responsables de implementarlo, lo cual se convierte en una faena ardua de organización, diálogo, logística, capacitación y suma de compromisos y responsabilidades.

3.4.1 El trabajo del Comité de Educación

La estructura de la educación autónoma incluye promotores de educación en cada comunidad: un Comité de Educación que promueve la educación también en cada comunidad y un Comité Autónomo de Educación que coordina el trabajo de educación en toda la región. Todos en conjunto son los responsables de coordinar e implementar el proyecto educativo autónomo en cada una de las comunidades zapatistas, así como de planear y organizar dicha tarea.

Cada uno de los miembros del Comité de Educación, es responsable de solucionar las problemáticas que emanen del proceso educativo; lo cual puede ser desde conflictos con los niños, con los padres de ellos, o con los promotores de educación. También, dentro de sus funciones, se encuentra la de seleccionar a quienes fungirán como promotores y ver por su capacitación, buscando que cada uno de ellos entienda el proceso autónomo de la educación y sus formas, con la finalidad de evitar que se repitan los esquemas que la escuela de gobierno ofrecía.

Los miembros del Comité de Educación deben tratar de solucionar todos los conflictos que deriven de su ámbito; sin embargo, cuando la problemática rebasa sus capacidades pueden acudir con el Comité Autónomo Regional de Educación, que es el responsable de coordinar a los comités de cada municipio zapatista.

Mi trabajo es de cuidar, auxiliar a las otras comunidades cuando tienen problemas. El promotor de educación tiene su Comité de Educación dentro de la comunidad. Cuando es un problema grave, vienen a nosotros, del comité regional de educación. Mucho del trabajo es corregir, dar explicación qué es la educación autónoma, la autonomía (Comité Autónomo Regional de Educación, Oventic, 05-04-2005).

Dentro de las mismas funciones está también explicar a los comités municipales de educación cuáles deben ser sus responsabilidades y las formas en que los problemas deben ser resueltos, proponiendo básicamente, la instauración de asambleas, además de turnar a otras instancias problemáticas que abarquen a más municipios, ya que como ellos dicen, la solución de los problemas no es de uno sólo, es para todos los hermanos. Cada uno de los miembros de los comités poseen la responsabilidad de fomentar la resistencia y hacer valer el principio de “mandar obedeciendo” (principio fundamental para mantener el proceso autonómico), a través de dar seguimiento al cumplimiento de las tareas que han sido asignadas a cada uno de los participantes del proyecto educativo.

A sabiendas que la horizontalidad del proyecto zapatista es fundamental, cada determinación tomada no se adquiere de forma individual, pues como lo dice uno de los miembros del Comité de Educación “Soy autoridad, pero no quiere decir que voy a mandar a mis compañeros. Estamos buscando el bienestar de todos, no el beneficio personal”. Considerando que las decisiones tomadas afectan a todos, el Comité de Educación está facultado a remover a los representantes que no están cumpliendo con sus tareas, así como a no obligar a los que prestan sus servicios a retirarse cuando ellos lo decidan; sin embargo, no sucede hasta que la persona que sale deja capacitada a la que ocupará su lugar, asegurando el funcionamiento correcto del o los comités de educación, ejerciendo los principios zapatistas.

3.4.2 Logros e importancia de la educación

Se sabe que el proceso de construir un sistema de educación autónoma es un camino bastante largo, como también lo es la edificación de la autonomía en general; sin embargo, a través de la resistencia y las formas de organización, los resultados se han visto reflejados, por ejemplo, rechazando un sistema de educación que no respeta ni la cultura, ni a los niños indígenas. Se ha logrado definir la educación como un eje elemental dentro de la lucha por la autonomía y se han logrado pasos concretos y muy importantes hacia la creación de un sistema de educación alternativa.

Como una forma de sobreponerse a lo considerado como colonialidad global, la apuesta por educación autónoma consigue rebasar los marcos hegemónicos derivados de las formas de diferenciación racial dictadas por las actualizadas formas de ejercer el control de las sociedades, donde sólo lo blanco o sajón son las posibilidades de ser consideradas como alternativas hacia la construcción del conocimiento. Levantar la voz para advertir que también en otros espacios es posible la construcción de nuevas formas de organización, y también el surgimiento de conocimiento de validez, busca romper con los procesos de dominación y de discriminación, además del reconocimiento de los otros como alternativas a las cuales se puede y debe voltear a mirar.

Es claro que implementar nuevas formas y nuevos pensamientos no resulta nada fácil y que ello no puede darse de la noche a la mañana; sin embargo, el modelo zapatista ha dedicado el tiempo y esfuerzo requeridos, quizá más esfuerzo que tiempo para realizar dichos cambios.

Lo que vemos que hemos logrado es un paso más dentro de la misma lucha..., empezar a educarnos como nosotros quisiéramos..., ya están aprendiendo que es la educación autónoma... Ya lo estamos logrando, aunque sea poco a poco... Por la explicación de lo que queremos, se está despertando la conciencia, eso es lo que estamos logrando (Comité Educación, San Pedro Polhó, 0-08-1998).

Al analizar las posibilidades y teniendo claro que no se trata de regresar a la manera en que se daban las cosas, es decir, partir de formas y conocimientos propios, se va construyendo una alternativa educativa. "Buscamos el camino que es mejor para el pueblo, tomando en cuenta nuestra cultura... Necesitamos aprender de los errores, si caemos levantamos de nuevo y buscamos otros mecanismos para mejor hacer el trabajo." (Comité Educación, Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001).

Bajo la visión de Quijano (1999), la naturalización de las relaciones sociales, es aquella que ha permitido que el sistema hegemónico derivado de un modelo neoliberal pueda mantenerse a flote, pues la adecuación de las formas de pensamiento han constituido el eje rector para favorecer los comportamientos que orillan a las personas hacia el conformismo social; esto se traduce en la existencia y conciencia misma del o los individuos a aceptar una realidad que les ha sido dada y construida sin opción de replicarlo de contraponerse. En cierta forma las sociedades se han convertido en una especie de máquinas controladas por los ordenamientos que les han impuesto, a través de las formas de educar y de los mismos medios de comunicación. Sin embargo, la lucha zapatista ha conseguido en poco tiempo semicontrarrestar estos procesos de dominación, gracias a la construcción de formas alternativas de educación, elemento clave para insertar las nuevas formas y modelos que contradigan lo ya establecido. "En

mi ejido... algunos niños ya saben escribir, entienden que es la educación. Está más diferente como enseñan los del gobierno..., ahora estamos avanzando por la ayuda de los compañeros que están participando en este pueblo rebelde zapatista." (Crescencio, promotor de educación, Oventic, 05-04-2005 en Lara y Ruiz, 2001).

3.5 De la decolonización de la psicología social desde una visión educativa indígena autónoma zapatista

Este apartado pretende vincular los tres principales tópicos que se han desarrollado a lo largo de este trabajo: giro decolonial, educación zapatista y psicología social, de tal manera que entre ellos se pueda cubrir el objetivo planteado.

Para dicha finalidad, en la primera parte de este segmento se busca establecer las bases del giro decolonial en el proceso de gobierno zapatista y su implicación con su propio sistema educativo; una vez realizada dicha tarea se buscará establecer a este último como parámetro del proceso decolonizador de la psicología social.

3.5.1 De lo decolonial a la educación indígena autónoma zapatista y del zapatismo a lo psicosocial

Ante la necesidad de establecer una educación cercana a las necesidades reales de las comunidades rurales e indígenas en el periodo de 1988 a 1994, surgió una especie de experimento educativo un tanto institucional, y otro más de origen contextual, el cual se denominó Programa Alternativo de Educación Indígena, para posteriormente cambiar su nombre por el de Programa de Educación Básica de la Selva (PEBS), y luego al de Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (PEICASEL), mismo que logró rebasar la propuesta del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) implementado por el gobierno en la región del sur del país.

Como era de esperarse, la educación de corte estatal no contempló las condiciones contextuales de las regiones lo que, de alguna manera, provocó procesos de aculturación, mismos que iban rompiendo con las formas de vida tradicionales de las

comunidades en tanto ámbitos políticos, económicos y, desde luego, culturales, sumando a ello los problemas generados por las formas precarias y degradantes de educación, donde los golpes del profesorado hacia los alumnos eran el pan de cada día, sin olvidar las condiciones éticas en las cuales se presentaban y que, al no ser originarios o cercanos a las comunidades, la lengua ocupada no ayudaba en nada a la transmisión del conocimiento. Aunado a lo anterior, el desconocimiento de los usos y costumbres y, desde luego, la politización de las comunidades. La educación que partía desde el sistema y de las políticas educativas de la SEP, se asemejaba a una política de exterminio cultural, ejecutada por los profesores que eran asignados sin considerar los espacios en donde desempeñarían su tarea, y a los cuales poco les importaba desarrollar su labor de la mejor manera, pues sólo estaban conformes con recibir su pago, sin importar los resultados obtenidos al final del ciclo escolar, lo que de cierta manera podría compararse con una estrategia de baja intensidad, misma que buscaba desarmar a la población a través de ideologización neoliberal y de la discriminación racial hacia la cultura de los espacios donde fungían como profesores, minimizando sus tradiciones y costumbres.

En respuesta a estas formas de llevar a cabo el proceso educativo por parte del Estado, las comunidades indígenas dieron inicio a la búsqueda de una forma autónoma de cubrir dicho proceso, pues de alguna forma, los grupos originarios veían y siguen viendo a la educación como un importante instrumento de desarrollo social, con el cual se erradica la ignorancia, las discriminaciones y las dominaciones existentes durante siglos.

Al favorecer el rompimiento de la colonialidad de la naturaleza, las comunidades zapatistas optan porque la educación alternativa que están generando, pretendiendo incorporar dentro de su proceso de enseñanza, el vínculo existente con el medio ambiente y el respeto a la madre tierra, eligiendo de inicio el proceso descolonizante de la educación en su zona, dando pie a la erradicación del pensamiento de considerar a la naturaleza como mero objeto de explotación.

Aunado a lo anterior, en lo descrito por Quijano como la colonialidad del poder, del saber y del ser, se ponen de manifiesto las desventajas en las cuales se encuentran las comunidades originarias y que, de no poder sobreponerse a ellas, la existencia como grupos se pone en riesgo inminente. Por tanto, toman el control de sus procesos y transforman sus posibilidades de regir su desarrollo. Según Baronnet (2011) las comunidades zapatistas toman el control de su educación optando por la autonomía de la misma, en aras de alcanzar la emancipación y contrarrestar las políticas educativas impuestas por el estado y erradicar la también imposición de los programas curriculares, que como ya se había dicho, impiden el adecuado desarrollo de las comunidades.

Para 1996 el Congreso Nacional Indígena buscó rescatar el derecho de los pueblos indígenas a ver por su educación y, en conjunto con las comunidades, planteó la constitución de los planes y programas conforme a las regiones y su capacidad de desarrollo económico, para que en 1997, se estableciera la estrategia de resistencia educativa, partiendo de la idea de no aceptar recursos económicos de lo que los zapatistas llaman el mal gobierno y, a su vez, pugnar por la formación de promotores de educación y de maestros originarios, buscando el proceso autogestivo de la educación indígena zapatista.

Para tales fines, en los municipios autónomos (MAREZ) se dio inicio a la tarea de selección de los posibles candidatos a ocupar los puestos de profesores, a la vez que eran expulsados de las comunidades zapatistas los profesores asignados por el gobierno. “Construir la autonomía educativa es uno de los proyectos más amplios de desarrollo y apropiación social y cultural de las prácticas del autogobierno, que les permite controlar los criterios de orientación y de evaluación de lo que es pertinente enseñar y estudiar”. (Ruiz, 2011).

Desde la visión de Santiago Castro-Gómez (2000, en Araiza y Lara, 2016) la violencia epistémica impide que los saberes se generen en otras latitudes distintas a la matriz colonial del poder y, si ello sucede, se consideran como inválidos; por tanto y en palabras

de Boaventura Sousa Santos (2014, en Araiza y Lara, 2016) es necesario reconocer las epistemologías del sur.

De acuerdo con Araiza y Lara (2016) para entender una visión decolonizante es necesario apuntar hacia Freire, ya que su propuesta orienta hacia el cambio social a través de la lectura de la realidad social antes que la de los textos. Con base en lo anterior, ambos teóricos sintetizan los planteamientos de Freire; a) educar es conocer críticamente la realidad; b) educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad; c) educar es formar sujetos de dicho cambio social y d) educar es diálogo.

Tanto la educación como las escuelas autónomas son diferentes en cada municipio, Caracol, comunidad, etcétera, aunque sí tienen una base común: las demandas. No está dirigida por alguien que no conozca sus saberes, lengua, cosmovisión entre otras; por eso son ellos, los pueblos indígenas, los que están trabajando en la construcción de su educación (Ruiz, 2011).

3.5.2 Decolonizando la psicología social

Sin duda, el surgimiento y desarrollo de la psicología social se encuentra lleno de altibajos, mismos que han permitido que vaya tomando varias vertientes, desde la psicología psicológica, aquella que toma como referente al individuo como eje de sus explicaciones, hasta la psicología sociológica, la cual parte de la sociedad como base de sus interpretaciones, vista desde un cuadro construccionista a uno constructivista, pasando por las respectivas variaciones, comunitaria, antropológica, conductista, neoconductista y demás; sin embargo, cada una de sus versiones tiene el yugo de la ciencia tradicional, de aquella que establecía la visión del investigador a tratar a los individuos, grupos, comunidades o sociedades como meros objetos de estudio, favoreciendo la construcción del conocimiento desde una postura eurocentrista y/o sajona, donde se considera a los científicos como los únicos poseedores del conocimiento y con la capacidad de generarlo, dejando de lado, como ya se ha

comentado a lo largo de este trabajo, la inclusión de aquellos que han sido usados como conejillos de indias.

Con base en lo anterior, es claro que el surgimiento de una nueva psicología social parecería algo necesario, una que rompa con los estándares establecidos y que promueva una estrategia emancipatoria, no sólo en el proceso de la construcción del conocimiento, sino también en los procesos de intervención y en los individuos, grupos, comunidades y sociedades que sean receptores de él. Para tal caso, la consideración de los esquemas generales que parten del giro decolonial y de la EIAZ, resultan de suma importancia, pues gracias a ello se puede visualizar que existen formas otras de promover cambios reales, no sólo en los aspectos teóricos, sino también en los prácticos e ideológicos.

Principios básicos del giro decolonial como los son la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza y la crítica del *hibrys* punto cero, se convierten en indicadores que deben ser evaluados para dar inicio a un proceso descolonizante; romper con los esquemas que a lo largo de la historia de la ciencia se han acentuado y que son meros mecanismos de somentimiento, represión y explotación que han facilitado la constitución de diferencias raciales, económicas, políticas y sociales, no sólo en México, sino en distintas latitudes del planeta.

Al considerar esto último y la pretención de llevar a la psicología social hacia un ámbito descolonizante, es claro que, al igual que cualquier otra ciencia, ésta debe reiniciar su punto de reflexión y ubicar un nuevo rumbo a tomar. Bajo estos indicadores, los procesos que coadyuven a la procuración de una participación más integral, donde no sólo los investigadores sean los que escriban o construyan el conocimiento, sino también participen aquellos de donde éste surge. Esta manera de construir el conocimiento establecería nuevas formas y nuevos aportes y, en muchos otros casos, el rescate de otros que han perdurado a pesar de que se ha buscado su eliminación y que son el resultado de procesos derivados de tiempos ancestrales, donde los individuos, grupos,

comunidades o sociedades han mantenido formas otras de organización, de construcción de saberes y de conducirse también de formas políticas otras. Por tanto, ya es tiempo que la psicología social trate de ir encontrando estas formas, como lo ha demostrado el zapatismo en la implementación de la EIAZ donde, regida por los siete principios fundamentales mencionados en apartados anteriores, ha conseguido una forma de organización democrática y democratizadora, misma que ha aportado no sólo a la búsqueda de mejores formas de relación, sino a procesos de identificación y consolidación de la misma agrupación, permitiendo que nuevos y viejos mecanismos de participación se integren para conformar una propuesta distinta.

En conjunto, las experiencias derivadas de la EIAZ y del giro decolonial, dan evidencia de aportaciones teóricas, metodológicas y analíticas que pueden transformar a la psicología social. Hablando de puntos teóricos, en ambos, es necesario el rompimiento de las formas de pensar y de visualizar al individuo como objeto de explotación, siendo que ello parte de un proceso colonizante. La explotación del individuo y de los recursos naturales son, hasta ahora, los ejes rectores que han permitido la construcción de categorías clasistas y racistas, colocando a la mayor parte de la población en desventajas considerables ante aquellos que se autoproclaman como merecedores del poder, siendo ellos los que dictaminan el proceder de cada una de las sociedades, decidiendo sobre prácticamente todos y cada uno de los rubros que inciden en el ámbito social; hablese de ciencia, educación, práctica laboral, salud, etcétera. Partiendo de posturas eurocentristas y sajonas, los procesos de explotación son requeridos para el sostén de un sistema capitalista que no hace más que ir devorando todo lo que está a su alcance. Regido por la demanda del mercado, este sistema busca su sobrevivencia a costa de quien tenga que sufrir las consecuencias, sin importar la condición social que mantenga.

Como contrarespuesta, la formulación de nuevas maneras de gobernar, que partan de procesos democratizadores y del reconocimiento del individuo como pieza de la construcción de éstas, sugiere, tanto en la EIAZ como en el giro decolonial, establecer mecanismos que permitan la participación de todos los implicados en cada uno de los

rubros del ámbito social, independientemente de la condición o posición que ellos guarden. De la misma manera, se busca pugnar por estrategias a nivel político, económico y social que se muestren suficientes para cubrir las necesidades comunes, y que reestructuren la organización colectiva en aras de una participación equitativa e igualitaria.

Siguiendo los principios zapatistas, el **obedecer y no mandar**, responde a que aquellos que ostentan el poder, o mejor dicho, representan a la sociedad, deben regirse por las ordenanzas de aquellos que los designaron y no servirse de su posición para tomar decisiones que sólo beneficien a unos cuantos; en específico a ellos mismos. Esto, trasladado a la psicología social, implicaría que deberían ser los individuos, grupos, comunidades o sociedades, los indicados para decidir sobre lo que requieren como apoyo para alcanzar un desarrollo razonable, y que no sean los investigadores o interventores los que tomen esas decisiones. **Representar y no suplantar**, podría tener similitud con dar reconocimiento a aquellos que participen en la construcción de proyectos sociales donde se genere conocimiento, y no ser los investigadores quienes se apropien de los proyectos y los presenten como propios. **Bajar y no subir**; consultar a los individuos, grupos, comunidades o sociedades sobre lo que requieren, pues son ellos los que saben sus necesidades y no dejar a las cúpulas de poder que tomen las decisiones sobre algo que ellos no viven. **Servir y no servirse**; ofrecer apoyo real a quien lo necesite y no sólo ocupar a los individuos, grupos, comunidades o sociedades, para la consecución de sus propios intereses, académicos o económicos. **Convencer y no vencer**; se refiere a explicar los proyectos que se pretendan implementar y que sea la sociedad la que tome la decisión de su viabilidad y no que se realicen sin previa consulta. **Construir y no destruir**; implica coadyuvar con los implicados a la elaboración de nuevos proyectos que les sean de beneficio, sin desechar los que están funcionando. **Proponer y no imponer**; sugerir cambios o nuevos proyectos o programas consultando a los beneficiarios y no sólo aplicarlos sin aviso alguno. Estos siete principios conformarían parte de la propuesta hacia la nueva psicología social, que a su vez formarían parte del desarrollo teórico y de sus principios éticos.

Por otro lado, el cumplimiento de los siete principios zapatistas y los que se refieren al giro decolonial, verían su aplicabilidad o estrategias metódicas en la búsqueda organizativa y de participación de los individuos, grupos, comunidades o sociedades implicadas; es decir, el proceder de ellos estaría en función de las necesidades, debilidades y fortalezas que cada región posea, de tal forma que no exista un sólo método, sino los que sean necesarios de acuerdo a las circunstancias en turno.

Por último, la propuesta de análisis debe estar regida, de igual manera, por ambas vertientes, lo cual implicaría el conocimiento de los aspectos políticos, económicos y sociales, no sólo de las regiones particulares o de la población específica, sino de todos aquellos espacios o zonas que lleguen a afectar positiva o negativamente el desarrollo buscado.

Capítulo 4: Metodología

“Nosotras, nosotros, zapatistas, vemos una cosa y ellos ven otra, porque vemos que se sigue recurriendo a los mismos métodos de lucha y de manera concomitante surgen y se desarrollan los nuevos parámetros de ‘éxito’

(Subcomandante Insurgente Galeano, abril de 2015)

Como todo proceso investigativo, es necesario hablar sobre el planteamiento que permitió guiar el desarrollo pretencioso de este trabajo, en aras de los aportes a la construcción del conocimiento; es así que este capítulo busca describir los elementos constitutivos de esta investigación. El primer apartado presenta el problema de investigación, en el cual se hace una semblanza de los antecedentes históricos o del estado del arte que guarda el fenómeno social que constituye el estudio de caso que permitirá cubrir el objetivo de la presente investigación, mismo que se mencionará en secciones posteriores. En el segundo apartado se presenta la justificación de la investigación que se realizó, la cual, de manera intrínseca, obvia la consecución del grado de Doctor, pero que de igual manera pretende dar a conocer la importancia académica hacia el aporte del conocimiento. Como tercer punto, se plantean tanto el objetivo general como los objetivos específicos, que al igual que la pregunta de investigación como siguiente apartado, guiaron la investigación. Finalmente, los últimos dos apartados constituyen el método a seguir y el diseño metodológico.

4.1 El problema de investigación

Derivada desde una perspectiva más europea y norteamericana, la psicología social latinoamericana, no ha podido dar respuesta a las problemáticas sociales que emanan de la realidad latinoamericana, pues es de suponer que los marcos teóricos propuestos, no suelen dar una explicación real y suficiente a los fenómenos sociales en estos contextos.

Es claro que la psicología social (latinoamericana) debe buscar nuevos horizontes y debe comenzar a construir su propia teoría y sus propios escenarios, apegados a los contextos particulares; no basta con ser el vehículo de denuncia de la pobreza y la desigualdad.

La perspectiva de visualizar una nueva psicología social desde lo latinoamericano, en aras de resolver problemáticas más propias de los contextos, presenta distintas alternativas y diversos escenarios donde México es uno de ellos.

La existencia de una política de exterminio de los grupos originarios busca paulatinamente modificar los saberes, las tradiciones y costumbres, mediante mecanismos de transculturización, los cuales a través del proceso educativo van insertando persistentemente nuevas formas de pensamiento, las cuales son implantadas por la supuesta modernización que sólo responde a las necesidades mercantilistas de la actualidad. Pese a lo anterior, la fortaleza y características de los grupos originarios han dado pelea mediante la conformación de distintas organizaciones y movilizaciones, todas ellas en defensa de su existencia. Ejemplo de ello es el movimiento indígena maya del sureste mexicano, encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), quien, como agrupación, ha conseguido proponer nuevas formas de resistencia y de lucha, tomando como base no una propuesta armada, sino una que provenga desde el origen del problema y la evitación del exterminio.

La propuesta zapatista que se postula desde una visión contestataria y de alteridad, busca establecer nuevas formas de gobierno y convivencia social, a través de preceptos como 'buen gobierno', 'democracia real', 'mandar obedeciendo', 'autonomía', mismos que permean todo el sistema zapatista, tomando como base de su divulgación, el proceso educativo autónomo.

1. **Cobertura temática** (Educación autónoma zapatista)
2. **Espacio** (San Pedro Polhó, Caracol Oventic)
3. **Temporalidad** (período 1998-2015)

El Sistema Educativo Zapatista (SEZ) es uno de los pilares más importantes de la política y las dinámicas que los indígenas construyen en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), al margen de la modernidad/colonialidad. Este proceso tiene profundas diferencias en su contenido, forma, pedagogía y didáctica con la educación formal oficial; posee su propia autodeterminación en lo que se debe enseñar y aprender, constituyendo una educación crítica decolonizada, que también contribuye al pensamiento crítico de las ciencias sociales y, en particular, a la psicología social. Es por ello que el objeto de análisis del presente trabajo, es la educación autónoma zapatista en su generalidad, tomando como estudio de caso el proceso educativo en San Pedro Polhó del Caracol “Resistencia y rebeldía por la humanidad”, en Oventic, en el período de 1998 a 2015, año en que se llevó a cabo el segundo nivel de la Escuelita Zapatista, pretendiendo con esta investigación, aportar a la psicología social tanto del análisis de la educación zapatista, como de la perspectiva decolonial.

4.2 Justificación

La necesidad de una visión alternativa de la psicología social se hace visible, sobre todo cuando el contexto de ésta es Latinoamérica. El presente trabajo intenta hacer un acercamiento a esta nueva visión, aquella que pueda surgir desde el lugar mismo de los escenarios en que se suscribe. Para dicha tarea, se han propuesto dos ejes temáticos: el giro decolonial y la Educación Indígena Autónoma Zapatista.

El primero de ellos encuentra su justificación en los principios de la construcción del conocimiento y en la búsqueda de un proyecto emancipador, lejano de las alternativas eurocentristas y norteamericanas. Como una visión que pretende considerar los escenarios originarios y latinoamericanos, la construcción del conocimiento se va gestando desde sus propias problemáticas y desde sus propuestas particulares para solucionarlos, atribuyéndoles la capacidad y los elementos suficientes para dicha tarea. Apoyándose en los sub-ejes de Colonialidad del poder, Colonialidad del ser, Colonialidad del saber, Colonialidad de la naturaleza, Abrir las puertas al pensamiento del otro, Democracia y Desprendimiento epistémico, esta postura será considerada como uno de

los principios que, en conjunto con el siguiente eje, pretenden dotar a la psicología social con elementos de análisis alternativos a los que posee, transformándose en una alternativa distinta.

Por otro lado, justificar la pertinencia de la Educación Indígena Autónoma Zapatista para este trabajo, resulta necesario, pues considerado como una puesta en marcha del proceso decolonizante, este proceso educativo cementa las bases para llevar a cabo un análisis desde la visión alternativa de la psicología social que se pretende.

4.3 Objetivos de la investigación

En este apartado se describen los objetivos que se busca alcanzar, delimitados por un objetivo general y uno específico.

4.3.1 Objetivo general

Analizar el proceso educativo zapatista, desde una perspectiva psicosocial crítica-decolonial.

4.3.2 Objetivo específico

Realizar un aporte teórico y analítico en el campo de estudio de la psicología social decolonial.

4.4 Preguntas de la investigación

Para esta investigación se han formulado dos preguntas de investigación las cuales, en conjunto con los objetivos planteados, buscan guiar el rumbo.

¿Cuáles son los fundamentos y las prácticas decoloniales que permiten comprender la educación zapatista?

Premisa 1: Los fundamentos teóricos decoloniales permiten comprender el proceso educativo zapatista.

Premisa 2: Existen prácticas decoloniales que permiten entender el proceso educativo zapatista.

Premisa 3: Existen fundamentos teóricos decoloniales en el proceso educativo zapatista, que aportan a la construcción de una psicología social latinoamericana decolonial.

Premisa 4: Existen fundamentos metodológicos decoloniales en el proceso educativo zapatista, que aportan a la construcción de una psicología social latinoamericana decolonial.

¿Cuáles son las aportaciones teóricas y analíticas que la educación zapatista otorga a la comprensión de una psicología social crítica decolonizada?

4.5 Métodos de investigación

Para esta investigación se proponen los métodos cualitativos de la teoría fundamentada y el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

4.5.1 Teoría fundamentada

Para describir de mejor manera en qué consiste la teoría fundamentada, me apoyo en una cita, muy ilustradora, para asegurar su comprensión:

“Esta propuesta hace referencia a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad", que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias, o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la

comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss, y Corbin, 1998, p. 22)

Aunque la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos, la creatividad de los investigadores también es un ingrediente esencial (Sandelowski, en Strauss, y Corbin, 1998). De hecho, Patton (1990 en Strauss, Anselm y Corbin, 1998), hizo el siguiente comentario: "La investigación de evaluación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis" (Strauss, y Corbin, 1998). Y enseguida ofrece una lista de comportamientos que encuentro útiles para promover el pensamiento creativo, algo que todo analista debe tener en cuenta. Éstos incluyen: a) estar abierto a múltiples posibilidades; b) generar una lista de opciones; c) explorar varias posibilidades antes de escoger una; d) hacer uso de múltiples formas de expresión tales como el arte, la música y las metáforas para estimular el pensamiento; e) usar formas no lineales de pensamiento tales como ir hacia atrás y hacia delante y darle vueltas a un tema para lograr una nueva perspectiva; f) divergir de las formas tradicionales de pensamiento y trabajo, también para conseguir una nueva perspectiva; g) confiar en el proceso y no amedrentarse; h) no tomar atajos sino ponerle energía y esfuerzo al trabajo; i) disfrutar mientras se ejecuta (Strauss, y Corbin, 1998).

El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es, al mismo tiempo, arte y ciencia... La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. Lo que buscamos al investigar es un equilibrio entre ciencia y creatividad (Strauss, y Corbin, 1998).

Esta metodología proporciona un sentido de visión, de a dónde quiere ir el analista con la investigación. Las técnicas y procedimientos (el método), por otra parte, proporcionan los medios para llevar esta visión a la realidad. Esta metodología coadyuva, no sólo en

generar teoría, sino también en fundamentarla en los datos. Tanto la teoría como el análisis de los datos exigen interpretación, pero al menos se trata de una interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática (Strauss, y Corbin, 1998).

Esta metodología, comúnmente conocida como teoría fundamentada, fue construida originalmente por dos sociólogos, Glaser y Strauss.

Con base en lo anterior, se puede decir que, por investigación cualitativa, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (Strauss, y Corbin, 1998).

Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como del funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos, sin embargo, el grueso del análisis es interpretativo... se reúnen datos por medio de entrevistas y observaciones, técnicas normalmente asociadas con los métodos cualitativos. Sin embargo, los codifican de tal manera que permiten hacerles un análisis estadístico. Lo que hacen es cuantificar los datos cualitativos. Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones, pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo (Strauss, y Corbin, 1998).

4.5.2 Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es una perspectiva crítica sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado «con una actitud». Se centra

en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad. Es decir, la investigación realizada mediante el ACD combina lo que, de forma tal vez algo pomposa, suele llamarse «solidaridad con los oprimidos» con una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de los textos y las declaraciones con el fin de establecer, confirmar o legitimar su abuso de poder. A diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega, sino que explícitamente define y defiende su propia posición sociopolítica. Es decir, el ACD expresa un sesgo (Van Dijk, 2012).

4.5.3 Pertinencia metodológica

La utilización de distintas herramientas metodológicas permite una mejor explicación y profundización en la obtención de resultados. Para este caso la doble propuesta está definida por dos abordajes que, en sí mismos, poseen estrategias y fundamentos que favorecen el tipo de investigación, ya que no establecen una rigidez en los procedimientos propuestos, sin que ello vulnere su validez y confiabilidad.

Teoría fundamentada y análisis crítico del discurso, son dos propuestas metodológicas y analíticas que se conjugan eficazmente en esta investigación; por su naturaleza o sus bases, ambas suponen la necesidad de una nueva forma de visualizar la realidad, una que no parta de las normas del poder y sí desde aquellos que buscan alternativas, no sólo de la construcción del conocimiento, sino también de una realidad o forma de vida.

Como tal, se remiten básicamente a una propuesta esencialmente cualitativa; de igual manera sugieren la posibilidad de trabajar con la información recolectada mediante distintas técnicas, entiéndase lo anterior como textos, videos, entrevistas.

4.6 Diseño metodológico

El tipo de investigación que se propone es básicamente exploratorio, dado que poco se conoce sobre el tema y por considerar que es un aporte que da pie a nuevas investigaciones.

Marcado el objetivo, es claro entender que lo que se busca es establecer un aporte hacia la psicología social, el cual pueda tener como base dos elementos, el primero es la visión del giro decolonial, el cual pretende ser insertado en la visión de la psicología social y, el segundo elemento, es el pretexto de análisis de lo que se conformará como la propuesta de una psicología social decolonizante. Para tal caso, se toma al Ejército Zapatista de Liberación Nacional, pero es oportuno aclarar que no será todo su marco organizativo, sino solo el parámetro de la educación.

4.6.1 Tipo de estudio o investigación

Como marco de orientación, el estudio es de corte cualitativo y para ello se toma la teoría fundamentada. Mediante ella pueden trabajarse investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, las emociones y los sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (Strauss, y Corbin, 1998). Dicha teoría, según sus autores, puede ser considerada como un método investigativo, ya que contempla diversas estrategias indagatorias, las cuales pueden coadyuvar en la formulación de nuevas formas de construir conocimiento.

4.6.2 Recolección de datos

Para la recolección de información en esta investigación se emplearon distintos mecanismos.

Para tal efecto se realizó una búsqueda bibliográfica orientada, es decir para cada uno de los temas propuestos para para este trabajo se seleccionó el material que pudiera dar

elementos suficientes para llevar a cabo el análisis, es así como para el caso del giro decolonial y decolonialidad, se buscó a los principales representantes, considerando de igual manera el mismo criterio para el tema de democracia y psicología social. En el caso de la educación zapatista y el movimiento zapatista, la elección de los textos tuvo como base, no solo teóricos que hablan sobre el tema, sino entrevistas publicadas o retomadas de investigaciones realizadas, así como las mismas publicaciones que el movimiento zapatista ha realizado mediante el proceso de la llamada escuela zapatista.

Conforme con lo anterior, se han tomado como muestra las fuentes de información primaria que a continuación se enlistan, es importante mencionar que este listado de documentos forma parte solo de lo correspondiente al movimiento zapatista y su proceso educativo, pues de ellos de donde se identificaron los elementos que dicho proceso y movimiento, pueden aportar de la visión el giro decolonial para la construcción de la propuesta de una nueva psicología social.

Material	Muestra	Tema	Referencia
Entrevistas	-7 promotores de educación -Comité de Educación	Educación en el Municipio Autónomo de San Pedro Polhó, Caracol de Oventic	Lara, A. y Ruiz, A. 2001, Tesina UAM-I.
		-EZLN, Documentos y Comunicados, Vol. 2 y Vol. 5 -Ellos y nosotros	Compilado de documentos sobre los comunicados del EZLN 2002. Comisión sexta del EZLN 2013.

Material	Muestra	Tema	Referencia
Textos	8 textos	-Caracoles y Juntas de Buen Gobierno Zapatistas -Sexta declaración de la Selva Lacandona -Educación Alternativa, visión psicosocial -Libros de texto de la Escuelita Zapatista 1 y 2	Comisión sexta del EZLN 2012. CCRICGEZLN 2005 Lara, A. y Ruiz, A. 2001, Tesina UAM-I.
Videos	1 video	Ta Spol Be	Ta Spol Be UAM-I (2010).

Al material seleccionado le precede una revisión general, en la cual se identificaron los tópicos interrelacionados para los fines de este trabajo: Educación y Zapatismo

Las estrategias de muestreo y recolección de datos en un estudio cualitativo de perspectiva fenomenológica de acuerdo con Creswell (1998), presentan estas características:

Unidad de análisis	Proceso educativo Zapatista
Selección de sujetos o material	Sujetos que hayan participado en el proceso. Material que hable sobre el proceso educativo zapatista

Unidad de análisis	Proceso educativo Zapatista
Estrategias de muestreo o estrategias de selección son utilizadas	Muestreo por criterios previamente establecidos. (Principales exponentes del tema, en el caso del zapatismo, publicaciones realizadas de manera directa y/o entrevistas publicadas o retomadas de otras investigaciones y de forma directa.)
Delimitación espacio-temporal	Origen de las Juntas de Buen Gobierno Aparición de los Caracoles Creación del Sistema Educativo Zapatista Implementación de la Escuelita Zapatista

El muestreo está dado bajo dos condiciones específicas no probabilísticas. En el caso de las entrevistas directas, bajo la selección accidental en el universo de promotores de educación, ubicados en la población de San Pedro Polhó (entrevistas retomadas de Lara y Ruiz, 2001).

Para el caso del texto y el video, el muestreo fue dado por conveniencia.

A través de un análisis al material indicado se trató de identificar el proceso educativo zapatista mediante las siguientes indicadores o referentes:

4.6.3 Unidades de información

- a) **Promotores de educación:** Personas que participan de manera directa en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.
- b) **Comité de Educación:** Grupo de personas designadas por las autoridades para coordinar y tomar decisiones en el proceso educativo.
- c) **Autoridades zapatistas:** Grupo de personas designadas por la comunidad para coordinar los asuntos comunitarios, bajo el precepto de mandar obedeciendo.
- d) **Educación zapatista:** Proceso educativo de enseñanza-aprendizaje,

incorporado a las comunidades zapatistas.

Las siguientes categorías fueron definidas conforme las necesidades de la investigación, es decir, en su mayoría fueron de forma inferencial, con la idea de encontrar bajo estos ejes, la información que permitiera identificar los elementos que funcionaran como aporte a la idea de una nueva psicología social.

Categorías de información

- a) Zapatismo
- b) Fundamentos Democráticos del EZLN
- c) Postura del EZLN
- d) Origen de la Educación Zapatista
- e) Construcción de la otra educación
- f) Autonomía educativa
- g) Comités de educación
- h) Promotores

Las principales fuentes de información **secundaria** son textos que han abordado las siguientes temáticas y se encuentran referidos en la bibliografía de este trabajo:

- a) **Educación Autónoma Zapatista**
- b) **Descolonización**
- c) **Decolonialidad**
- d) **Psicología social crítica**

En referencia a las fuentes de información secundarias, se estableció una relación con lo obtenido en las fuentes primarias y su vínculo con el proceso decolonizador; es decir, qué es lo que otros dicen o escriben sobre el movimiento zapatista. También se hizo una

relación de los principales autores que han escrito sobre educación zapatista y sobre educación decolonizada, y como ello permitiría establecer la propuesta de una psicología social decolonizante.

Una vez descrita la parte metódica, cabe mencionar que los siguientes capítulos conllevan, desde el inicio, al análisis realizado de la documentación que buscó dar respuesta a los objetivos planteados, misma que se encuentra integrada a lo largo de cada uno de ellos y en los apartados últimos.

Una vez planteados los elementos correspondientes a la propuesta educativa del movimiento zapatista, es importante hacer mención que también se llevó a cabo el análisis de textos (libros, revistas, páginas web), de los cuales se pudo obtener la información correspondiente al marco del giro decolonial y al proceso evolutivo de la psicología social. La información obtenida permitió llevar a cabo el análisis mediante el programa Atlas Ti, mismo que posee la bondad de ir agrupando los datos obtenidos, ello mediante la conformación de categorías y subcategoría y grupos de categorías, los cuales son expresados como memos, códigos y familias correspondientemente. Dichas formas de conjunción de información pueden ser presentadas mediante grafos, los cuales pueden hacer visible la relación que guarda la información obtenida de distintos textos.

En referencia de a las entrevistas, ellas fueron realizadas en las comunidades de San Pedro Polhó, y Oventic, bajo las siguientes características:

- Individuales
- Pertencientes al proceso educactivo
- Se realizaron durante los espacios de capacitación educativa de los distintos proyectos educativos (Tas pol be y ESRAZ)
- Bajo el aviso de que la información que ofrecieran seria con fines académicos y de investigación, y que se omitirían los nombres completos del informante, a lo cual se respondió que no importaba si se hacia referencia de sus nombre, sin embargo se opto solo por colocar el nombre que ellos sugirieron.

4.6.4 Procesamiento de la información

El tratamiento de los datos se llevo a cabo contemplando el análisis crítico del discurso y el programa ATLAS Ti. Dicho software, permitio la contrucción de las diferentes categorias, entiendase estas como códigos, memos y familias. El primero de ellos hace referencia a las citas textuales que se han extraido de los documentos revizados, los memos corresponde a las anotaciones, opiniones, argumentación, etc, que el investigador realiza y que puede agrupar varios códigos, finalmente las familias estan conformadas por agrupaciones de códigos o de memos, que puedan ser vinculados entre ellos.

Una vez llevado a cabo la conformación de familias se procedio a obtener los graficos que muestran la forma en que ellos se encuentran realcionados, mismos que sirvieron para llevar a cabol análisis de la información con base a la teoría fundamentada.

Resultados

El análisis realizado de la bibliografía revisada y de las entrevistas documentadas, dio como resultado, utilizando la unidad hermenéutica del software Atlas.ti, la conformación de varias categorías divididas en Códigos y Memos, las cuales a su vez, fueron agrupadas en familias, mismas que indican la relación existente entre los tópicos resultantes.

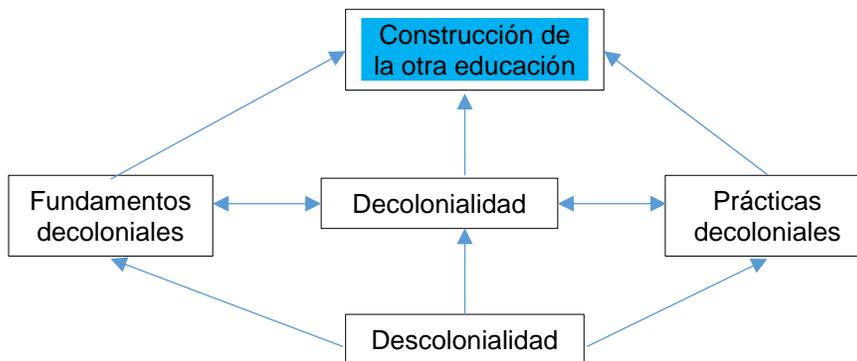
Para esta investigación, los “códigos” creados fueron: Decolonialidad, EZLN, la Otra educación, los cuales sirvieron para llevar a cabo la agrupación de los conceptos más importantes a analizar, con la finalidad de conformar los marcos generales en los que se organizó la información que pretendió dar explicación a las preguntas de investigación y al objetivo mismo.

Por otro lado, los “memos”: autonomía colectiva, autonomía educacional, decolonizando la educación, educación autónoma y educación indígena, dieron la pauta para llevar a cabo y, de manera más específica, el establecimiento de relaciones que permitieran realizar el vínculo explicativo entre el giro decolonial.

De tal manera que, tanto códigos como memos, sirvieron para conjuntar un análisis crítico que permitiera la pertinencia de hablar de la necesidad de visualizar a la psicología social como un marco referencial que coadyuvara en nuevas formas de participación y en la construcción de nuevos conocimientos, desprendidos, no desde los guetos de poder que dicen poseer la verdad, sino más bien, a partir de una construcción que venga desde abajo, desde aquellos que sólo han sido ocupados como conejillos de indias o como objetos de estudio. De tal forma que, la propuesta de una psicología social crítica permita establecer nuevas formas de construcción del conocimiento y nuevas formas de llevar a cabo el proceso de intervención, en aras de mejorar las condiciones de vida de las comunidades y de los grupos que se encuentran a la sombra del sistema imperante.

Familias, corresponde a los códigos que organizan la información y se presentan las siguientes relaciones:

Esquema 1: Familia Decolonialidad (código)

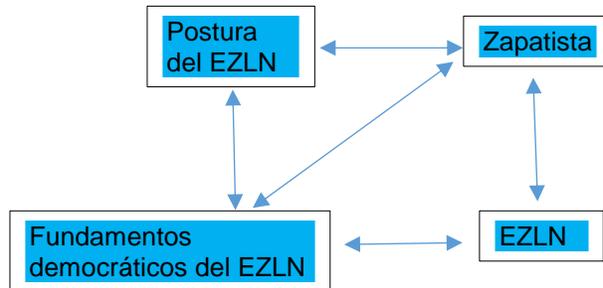


Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS. Ti 7.5

Tomando como base de esta Familia el referente de Decolonial, podemos encontrar que los principios de descolonialidad encuentran cierto punto de relación con las prácticas y los fundamentos decolonizadores, mismos que dan pie a la construcción de la llamada por los zapatistas “la Otra educación”, la cual se convierte en la propuesta que realiza el movimiento del EZLN y que llega a trastocar toda la esencia de éste.

De acuerdo con el análisis realizado, el fundamento decolonizador, partiendo desde sus distintos expositores, parece dar fundamento a lo que se ha denominado como “la Otra educación”, pues como tal, las acciones consideradas para su construcción han implicado y necesitado de nuevas y distintas acciones, así como formas de pensar los procedimientos y un claro desprendimiento de los lineamientos impuestos por los sistemas político, económico y social globalizantes vigentes.

Esquema 2: Familia EZLN (código)

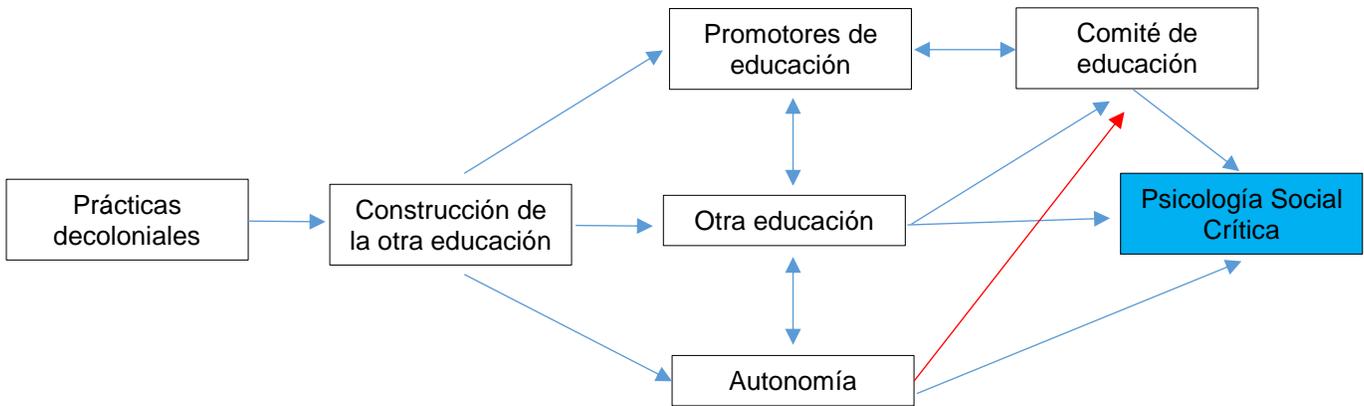


Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS. Ti 7.5

Para este caso, el EZLN se encuentra definido principalmente por cuatro componentes encontrados durante el análisis realizado; su postura, lo cual implica parte de sus elementos de resistencia ante el sistema no sólo de los gobiernos local y nacional, sino del sistema económico y político global. Es en las formas de resistencia en donde se encuentran los fundamentos democráticos que rigen básicamente su forma de accionar, mismos que buscan la participación igualitaria y las maneras de elegir su forma de gobierno y finalmente, la categoría de Zapatista que, básicamente, hace referencia a lo que es pertenecer al movimiento.

Considerando las formas de participación y organización, los principios éticos marcados por la ideología zapatista incluyen la cooperación colectiva y comunitaria, así como la representatividad real y la toma de decisiones conjuntas y consensuadas, fundamentadas en el respeto y el reconocimiento de la diversidad existente de etnias, edades, religiones, etcétera.

Esquema 3: Familia la Otra educación (código)



Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS. ti 7.5

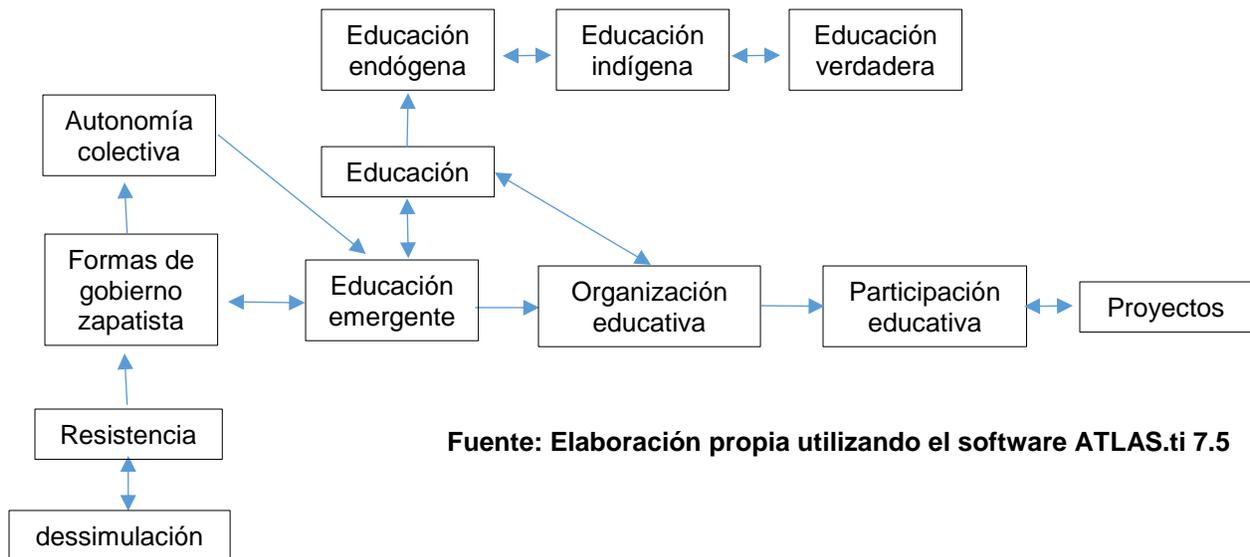
Como objetivo del proceso educativo del movimiento indígena zapatista, se plantea la creación de lo que el EZLN ha denominado “la Otra educación”, esta se da en términos de la búsqueda de la autonomía educativa, la cual implica una serie de acciones paralelas de varios actores y fundamentos teóricos; en este orden de ideas, la construcción de “la Otra educación” ha requerido de la conformación de Comités de educación, los cuales están conformados por elementos seleccionados por las propias comunidades que rigen su postura, con base en fundamentos de corte decolonial; de ello se desprende la participación de los promotores de educación que, al igual que los anteriores, son electos por las mismas comunidades y también de la misma manera, implementan dentro de su labor, los principios de decolonialidad. Lo anterior se define como una nueva forma de construir un modelo educativo acorde a las necesidades particulares de cada zona, buscando el desprendimiento de los sistemas y modelos vigentes que poco han aportado al desarrollo de los grupos indígenas.

Es así como este esquema general, considerando sus particularidades, puede llegar a tomarse como una propuesta alterna de intervención que permita la conformación de una nueva psicología social, la cual, abordada desde un punto crítico decolonial, establezca

nuevas formas de construir conocimiento y ofrezca también nuevos mecanismos de participación en aras del desarrollo, no sólo de la misma disciplina, sino de las comunidades en las cuales se incide.

Las familias correspondientes a los memos, se describen de la siguiente manera:

Esquema 4: Familia Autonomía Colectiva (memo)



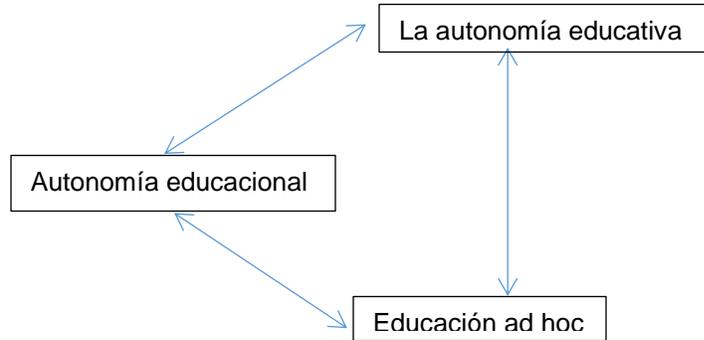
Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS.ti 7.5

El tópico Autonomía Colectiva hace referencia al modo en que se ha organizado el proceso educativo de manera autónoma, de las formas en las que participa la comunidad para que dicho proceso se defina por las diferentes formas de ver a la educación y sobre los procesos que la acompañan, en función de las formas de participación y de la concepción que del proceso educativo emanen. Bajo este esquema, podemos observar que la autonomía colectiva, como una forma de gobierno, deriva de la colectividad y, como el Movimiento Zapatista, ha adquirido sus propias formas de gobierno, impacta de forma directa al proceso y organización educacionales que él desea.

Haciendo énfasis en la consecución de una educación indígena para indígenas, dando como resultante una educación emergente y endógena, mediada por la participación de

la comunidad, en referencia a la organización del proceso educativo, se busca una educación verdadera, la cual parta de esquemas de resistencia y de un proceso de desimulación, es decir, dejar de jugar a la escuela bajo los sistemas vigentes, y ofrecer un proceso que realmente cubra las necesidades de las comunidades.

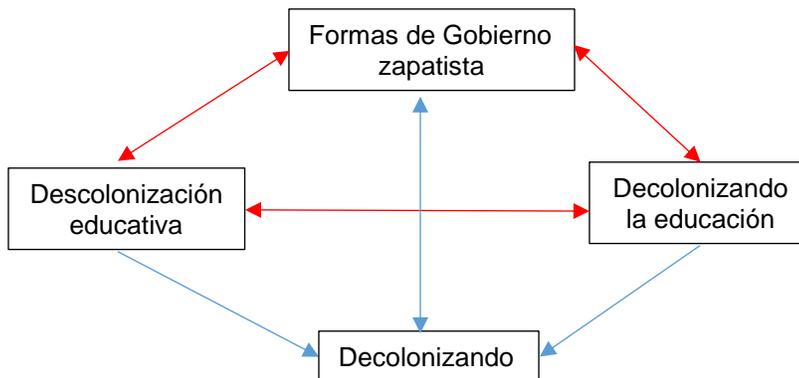
Esquema 5: Familia Autonomía Educacional (memo)



Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS. Ti 7.5

Esta familia hace referencia a que la autonomía educacional debe ser *ad hoc* a las necesidades particulares de cada una de las comunidades, las cuales podrán gestar su propio proceso autónomo derivado de sus particularidades.

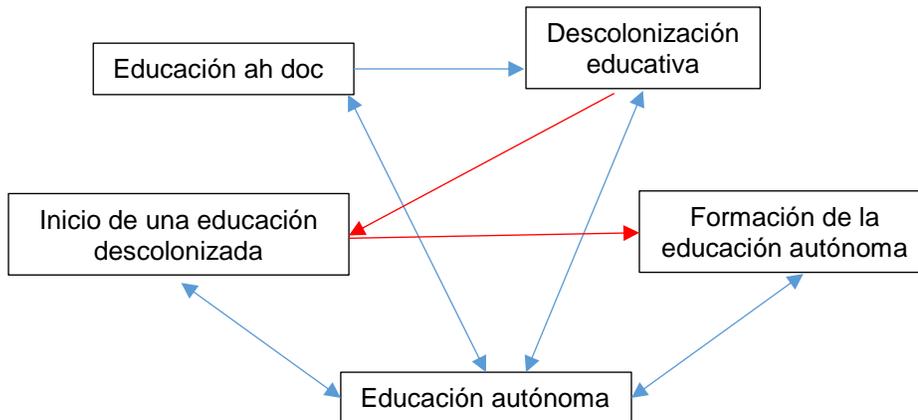
Esquema 6: Familia Decolonizando la educación (memo)



Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS. Ti 7.5

Bajo este esquema el proceso decolonizador está dado por las formas de gobierno zapatista, mismas que dan inicio a la descolonización del proceso educativo para pasar a la decolonización de la misma.

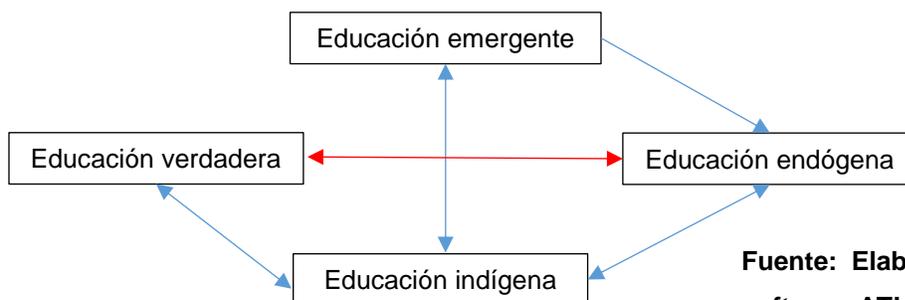
Esquema 7: Familia Educación Autónoma (memo)



Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS. Ti 7.5

Este esquema hace referencia a la educación autónoma, misma que concentra varios procesos que se encuentran interrelacionados entre sí. Parte de la autonomía educativa requiere un marco específico de acción, lo cual implica la planeación de una educación *ad hoc* a las necesidades de cada una de las comunidades; esto deriva necesariamente del proceso de descolonización, mismo que dará pie a la formación de la educación autónoma.

Esquema 8: Familia Educación Indígena (memo)



Fuente: Elaboración propia utilizando el software ATLAS.ti 7.5

La educación indígena ubica a ésta como una educación emergente, la cual deba poseer la característica de endógena para ser considerada como verdadera, al menos para las comunidades.

Discusión

En este apartado se pretende dialogar sobre los aspectos que dan sentido al Movimiento Zapatista para ser visualizado bajo el marco del giro decolonial y posteriormente ser llevado hacia el tema de la psicología social crítica decolonizante. Por tanto, se han incorporado nuevos argumentos que parten de inicio del proceso educativo zapatista, así como de la ideología que les rige, para posterior ser ligados con los temas de descolonialidad, decolonialidad y psicología social.

i) Del origen de la educación zapatista

Una vez recuperadas las tierras cultivables, los zapatistas vieron la posibilidad de emprender nuevos proyectos, entre ellos la construcción de un nuevo sistema educativo, uno que realmente respondiera a las necesidades de las comunidades indígenas campesinas.

Bajo el pensamiento zapatista, la construcción de la Otra educación debería cimentar un proceso libertario, que permitiera desprenderse del yugo de los sistemas educativos y políticos que planteaban los gobiernos federal y estatal. Por tanto, la construcción de la Otra educación debería venir desde abajo, desde el mismo pueblo, quien determinaría lo que realmente se le debería educar y qué se le debe enseñar, así como las formas de enseñar, dado que a lo largo de cientos de años los resultados del sistema educativo imperante no daban resultado, no sólo por lo que en él se enseñaba, sino por las formas y por los contenidos que en muchos de los casos eran inútiles para los contextos comunitarios “...el problema era que los niños casi no aprenden nada, lo único que aprenden es a leer y a escribir pero sin entenderlo, porque estaban aprendiendo en lo que es la segunda lengua, lo que es castellana, pero los niños hablan tzotzil en esta región, entonces no conocen nada de tzotzil, no saben leer ni escribir. Y la otra lengua aprenden a escribirla, pero no entienden lo que dice” (Pañuelos en Rebeldía, 2016).

El poco interés de los niños hacia la escuela no sólo era el reflejo de que las clases no se realizaran en su lengua nativa, sino también de las prácticas poco pedagógicas de los

responsables áulicos, que no solo no hablaban la lengua originaria de la región, sino que tenían también poco interés en realizar su labor. Quizá no tanto porque no les gustara, sino por las condiciones a las que tenían que enfrentarse, como la de ser enviados a una zona que podía estar a una distancia considerable de su lugar de origen, o por las condiciones en las que tenían que vivir si se instalaban en la comunidad donde trabajarían. Pero más allá de estas justificaciones y otras más, su función no se realizaba con decoro. “Y otra cosa es que para los niños la escuela es... terrible, que no quieren ir, porque los maestros cuando no saben les pegan”. (Baronnet, 2015).

Siendo estos algunos de los motivos que dieron origen a la Otra educación, es claro que no fueron los únicos, pues desde la gestión federal y la Ley General de Educación, aun cuando se establece el servicio educativo a comunidades libres y el respeto a su lengua, al parecer nunca estuvo contemplado ofrecer una educación de calidad para estos sectores; sin embargo son los municipios autónomos zapatistas, los que decidieron actuar por su cuenta en el proceso educativo, tomando como base los procesos políticos e institucionales de lo que nombraron el Buen Gobierno.

De tal forma que la autonomía educativa se da como resultado de las demandas indígenas que pretendían alcanzar el proceso emancipatorio de las políticas institucionales, implementadas por personas ajenas que desconocían las necesidades educativas de cada una de las comunidades indígenas.

Según Rodríguez (2014), debido a los constantes reclamos de los grupos indígenas para ser reconocidos de manera constitucional, no sólo su existencia sino sus derechos y el respeto a ellos, México se suscribió al convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, lo que permitió la modificación de los artículos 2, 4 y 115, así como el logro del reconocimiento deseado. Conforme a ello, el EZLN fundó los Municipios Autónomos en Rebeldía del Ejército Zapatista (MAREZ), lo que les permitió, ya con el reconocimiento al menos en papel, ejercer su derecho de autonomía y, a su vez, plantear su propia forma de gobierno y de cubrir sus necesidades, entre ellas la educativa.

Esta posibilidad de decidir sobre su propia forma de organización marcó la pauta para establecer las otras formas de ver por su proceso educativo; con ello se delegó a la comunidad la responsabilidad de ir construyendo sus propios marcos educativos y lo que conlleva ello; es decir, la forma en que se deberá educar, sobre qué, con qué y quiénes serán los responsables de este proceso. Por tanto, es la comunidad quien decide en cada uno de los aspectos, así como en la elección de lo que ellos nombraron “promotores de educación”.

A sabiendas de que es la educación quizá la parte más importante de su desarrollo como movimiento social, la toma de decisiones en referencia a ello requiere la participación general de las comunidades, estableciendo mecanismos de toma de decisiones colectivas, como lo han hecho históricamente, a través de asambleas.

Los zapatistas rompen el esquema dado por el gobierno sobre la educación y sus escuelas y ellos “conciben la educación autónoma como el arma más poderosa, es una práctica colectiva que requiere una gran responsabilidad comunitaria, hecho contrario al individualismo que promueve la educación indígena oficial al servicio del mercado” (Torres, 2012, en Rodríguez, 2014).

Aunado a lo anterior, es claro que la construcción de la nueva escuela, debe permitir no sólo la preparación, al menos básica, sino la transformación de pensamiento y la cohesión colectiva y aquellos elementos que les permitan a las comunidades zapatistas mantener vigentes sus formas otras de visualizar la manera de vivir y de organizarse, en aras de la construcción de otros mundos que sean posibles, lejanos de la explotación, la marginalidad y el no reconocimiento de su situación como comunidades indígenas y campesinas y, quizá no sólo de ellas, sino que marque la pauta para que otr@s puedan seguir su ejemplo.

Las escuelas autónomas zapatistas afirman que, desde su fundación, han impartido una educación liberadora, reflexiva y crítica “Ya que es contraria a los

intereses de nuestros pueblos, no permitiremos la ideología capitalista, que los neoliberales coman a costa del sufrimiento de los pobres y que los pobres recibamos las migajas que nos dan, es a este tipo de educación a la que nos oponemos como zapatistas". (Coordinación General del Sistema Educativo de la Zona Altos de Chiapas 2007, en Rodríguez, 2014).

Parte importante de la construcción de las nuevas escuelas la constituye, sin duda, el nacimiento de los MAREZ que, como una medida de resistencia y de reclamo hacia el Estado mexicano, hacen necesaria su aparición a manera de estrategia de organización de las comunidades en lucha y resistencia.

El nacimiento de los MAREZ dio lugar a las Juntas de Buen Gobierno, las cuales se asumieron como las responsables de la organización y de la cobertura de las necesidades de las comunidades rebeldes, entre ellas la de educación.

Es así que el Proyecto Educativo Autónomo se planteó como un espacio de intercambio, de colaboración, de aprendizaje, pero también de construcción de conocimiento y de reestructuración de pensamiento.

Como bien menciona Baronnet (2011), la búsqueda de la autonomía educativa es el resultado de las demandas indígenas y campesinas que requieren una emancipación de la política educativa del Estado, que se encuentra ajeno a las necesidades reales de las comunidades y que, sin embargo, trata de imponer modelos educativos poco o nada adecuados, sin considerar la diversidad cultural existente en los espacios locales de cada región.

ii) De los zapatistas y la escuela autónoma

La necesidad de transformar las formas de ver el mundo actual cada vez se vuelve más urgente, al igual que la manera en la cual se construye el conocimiento, pues como uno podrá dar cuenta, los sistemas político, económico y social imperantes, suelen establecer grandes y profundas desigualdades que dividen el mundo, de acuerdo a las posibilidades y oportunidades que posee la sociedad para salir adelante, siendo este sistema el encargado de determinar qué lugar debe ocupar cada uno de los miembros de las distintas sociedades.

Pensar alternativas para romper con dicho proceso no ha sido algo nuevo; sin embargo, como ha sido lo común, no dejan de ser propuestas que nunca consiguen pasar al plano de lo real, o bien, pocas veces han alcanzado la trascendencia necesaria. Los motivos pueden ser diversos, desde el impedimento del sistema hasta la poca voluntad de aquellos que deberían procurar los cambios y los encargados de participar para que ello pueda ejecutarse.

De estas formas de pensamiento, se puede destacar la teoría crítica, la cual tiene su origen principalmente en Europa y, por otro lado, el giro decolonial que ve sus inicios en Latinoamérica. De este último, derivado de las características de la situación geopolítica, ha habido varios intentos de movimientos, entre los que merece mencionarse el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), mismo que ha conseguido trastocar fronteras debido a que no se quedó solamente en el plano de lo intelectual, llevando su filosofía y su pensamiento al campo socialmente aplicado.

Como ya se pudo revisar en apartados anteriores, el origen y las causas que dan nacimiento a este movimiento, son los zapatistas que buscaron e implantaron su proceso autonómico, mismo que hasta ahora les ha permitido establecer las formas propias de gobernarse, en aras de transformar su forma de vida (y la de otros), a través de la implementación de estrategias diversas de organización que les han dado la posibilidad de resistir los embates del sistema imperante:

“Estamos en tierras rebeldes. Aquí viven y luchan éstos que se llaman "zapatistas". Y muy otros son estos zapatistas... y a más de uno desesperan. En lugar de tejer su historia con ejecuciones, muerte y destrucción, se empeñan en vivir. Y las vanguardias del mundo se mesan los cabellos, porque en el "vencer o morir" estos zapatistas ni vencen ni se mueren, pero tampoco se rinden y aborrecen el martirio tanto como la claudicación. Muy otros, es cierto”. (Enlace Civil A.C., 2016).

Las diversas formas de alcanzar sus ideales no están basadas en los actos de ilegalidad, sino en las diversas formas de resistencia y voluntad, propias de un grupo de indígenas que busca no sólo no desaparecer, sino ser reconocido y quizá enseñar que la construcción de un mundo diferente es posible:

“Son indígenas rebeldes. Rompen así con el esquema tradicional que, primero de Europa y después de todos aquellos que visten el color del dinero, les fue impuesto para mirar y ser mirados.” (Enlace Civil A.C., 2016).

Han roto esquemas no sólo por ser indígenas que dan una lección de cómo gobernar, sino también han enseñado a reconocer y a aceptar la existencia de distintos mundos; los zapatistas a través de las formas poéticas que adoptan para explicar su posición democrática ponen en relieve la visión que tratan de ejemplificar con sus prácticas de gobierno, un gobierno que pretende ser distinto a lo establecido.

Nombrados Caracoles, los espacios que concentran a las autoridades regionales de cada zona zapatista, denominadas como Juntas de Buen Gobierno, se constituyen como los organismos o instancias que regulan las prácticas comunitarias:

“Así los "Caracoles" serán como puertas para entrarse a las comunidades y para que las comunidades salgan; como ventanas para vernos dentro y para que veamos fuera; como bocinas para sacar lejos nuestra palabra y para escuchar la del que lejos está. Pero,

sobre todo, para recordarnos que debemos velar y estar pendientes de la cabalidad de los mundos que pueblan el mundo". (Enlace Civil A.C., 2016).

Lo anterior visto desde el giro decolonial, se visualiza como parte de las estrategias zapatistas para evitar su exterminio cultural, anteponiéndose a los procesos de discriminación racial, dictados por un sistema económico y social que pretenden dejarlos fuera de la existencia de un mundo posible.

Claro es, que hablar de regulación de las prácticas comunitarias, no se limita a ser sólo un mecanismo de inserción hacia otros mundos o sociedades, como su forma de gobierno; son las Juntas de Buen Gobierno de cada uno de los Municipios Autónomos Rebeldes, las responsables de todos los procesos concernientes al desarrollo de las comunidades autónomas.

Derivado de lo anterior y de las formas de organización, se establece "La Autonomía Colectiva" la cual está definida a partir de los niveles de participación conjunta, de los implicados en la tarea de fortalecer y construir nuevas maneras de hacer las cosas, no necesariamente fuera de la legalidad, pero sí desde la legitimidad que da el derecho de ser diferente, y la libertad de poder ser quien se quiere ser y de las necesidades y anhelos conjuntos. Por tanto, es claro que, para la consecución de ella, se requiere de autorresponsabilidad individual y conjunta, en la participación orientada a la conclusión de las tareas y proyectos emprendidos, quedando claro que son las mismas comunidades las responsables de la implementación de todos y cada uno de los proyectos construidos por ellos mismos.

Conforme a lo anterior, uno puede dar cuenta que el zapatismo no es un movimiento que esté de moda por ser un movimiento indígena, sino por las propuestas que realiza y las formas en cómo se maneja. Este se puede definir como ejemplo de un proceso democrático que busca reedificar los objetivos puros de la participación colectiva y el respeto de los derechos otorgados a cada uno de los miembros de la sociedad, sean

niñ@s, hombres, mujeres, adult@s mayores, independientemente del puesto o cargo que ocupen. A través de un principio de horizontalidad e integración, todos son partícipes de la construcción de un mundo incluyente y cuya propuesta se encuentra regida por siete principios que conforman su proceso ideológico:

Obedecer y no mandar;

El principio de todo gobierno está en la representación de una voluntad. El pueblo tiene, en todo momento, la facultad de revocar al mandatario que no cumpla con su función a cabalidad. El gobierno obedece a las necesidades de cada comunidad o localidad sin decidir cuál es la mejor forma de vivir nuestras vidas, simplemente cumpliendo con organizar y planificar. Quien manda, obedece la voluntad del pueblo. (López, 2016).

Principio básico de los procesos democráticos de cualquier región que se jacte de serlo. Un gobierno que obedezca y no que tome por su cuenta y de acuerdo con sus intereses las decisiones que afecten a la gran mayoría. Un gobierno que sea regido por aquellos que lo eligieron, y que elija lo que mejor les convenga.

Representar y no suplantar;

Los representantes son elegidos de forma rotativa, incluso sin que ellos lo soliciten, pero no es visto como una imposición, sino como un servicio a la comunidad. Su trabajo es igual de importante que el de cualquier otra persona en la comunidad. (López, 2016).

Dicho principio establece la oportunidad y responsabilidad de toda la comunidad para participar en la toma de decisiones que a esta atañe, de tal manera que se garantice que la representatividad sea una condición a la cual todos los miembros de la comunidad tengan derecho y puedan ejercerla, considerando que todos y cada uno de los integrantes poseen las mismas oportunidades y el mismo valor.

Ello asegura la oportunidad de que todos puedan y tengan que ser parte representativa de sus comunidades, sin distinción de género, ni de creencia religiosa, o de nivel

económico o educativo. Representar a su comunidad no es considerado como un privilegio, sino como una responsabilidad que no es mayor o menor que las demás tareas que se realizan.

Bajar y no subir;

El zapatismo no aspira a la toma del poder porque sabe que el poder proviene del pueblo. Hacer comunidad es poner los saberes y las técnicas al servicio de la sociedad, aceptar que cualquier trabajo es igual de importante que un cargo público. (López, 2016).

Las decisiones no son tomadas por quienes son representantes, sino por el pueblo mismo, las consultas se hacen al pueblo y es éste quien determina lo que se debe hacer. Considerando que es el pueblo quien debe gobernar y que no se otorgan privilegios a quien, en su momento, esté a cargo de la representatividad.

Servir y no servirse;

La cooperación desde los cargos públicos y hasta cualquier actividad requiere de una acción solidaria y desinteresada. Servir a la comunidad no es un trámite burocrático ni un trabajo remunerado, se trata de una expresión de la colectividad. (López, 2016).

La representatividad no debe ser motivo de supremacía, ni de jerarquía, por tanto, no debe conllevar privilegios; por el contrario, debe responder a un proceso democrático orientado a la búsqueda y aplicación de la igualdad, la legalidad y la justicia, fuera de las prácticas tradicionales de las formas de un gobierno corrupto y explotador.

Convencer y no vencer;

Principio fundamental para la creación de un nuevo mundo. De nada sirven las absurdas contiendas electorales y las campañas que no representan los intereses reales del pueblo. La nueva política se hace a través del convencimiento, no de la decisión de unos cuantos. (López, 2016).

La construcción de una nueva forma de gobierno que sirva realmente al pueblo, no debe ser un juego de palabras que trate de engañar para la obtención del poder y dirigir el rumbo de las comunidades por iniciativa propia, lesionando los intereses reales de aquéllos a los que debe servir.

Construir y no destruir;

La construcción de un mundo nuevo no tiene un instructivo; ni el zapatismo ni nadie tienen la verdad ni la capacidad para elegir qué forma de gobierno resulta más adecuada para cada pueblo y nación que integran la realidad latinoamericana y mundial. (López, 2016).

Una nueva forma de gobierno y un nuevo mundo no poseen una forma única y verdadera de llevarse a cabo; esto puede ser posible con la participación de todos aquellos que comparten la necesidad, la voluntad y el pensamiento de construir mejores formas de vivir, conscientes de que, para alcanzarla, debe existir su participación, una que sea real y no sólo caer en el juego de la simulación.

Proponer y no imponer;

El rompimiento con la política que domina a la sociedad requiere de un cambio radical. Proponer a través de la acción y la palabra, actuar en consecuencia con la realidad y con un fin social es una máxima, tanto de los individuos como del gobierno, para lograr una transformación en la sociedad. (López, 2016).

El proceso político deber ser real, que excluya la politiquería que actualmente se practica, y orientarse al respeto auténtico de las garantías del pueblo y no a los intereses personales o a los de la minoría en el poder. Por tanto, aquéllos que ocupan los espacios de representatividad deben de gobernar con estricto apego a las decisiones de quien los eligió y sus propuestas deben considerar la viabilidad más nunca deben ser impuestas o no discutidas.

Aun cuando es claro que los principios expresados anteriormente no aseguran por completo la existencia de una mejor manera de vivir, el cumplimiento de ellos establece en sí, una forma diferente de buscar dicha mejora;

“... es posible crear un mundo donde quepan todos los mundos, donde la explotación, la miseria y la dura realidad de la historia y el presente latinoamericano encuentren una alternativa que se consolide teniendo como base la resistencia al mercado, la memoria histórica, la dignidad, la comunidad y la solidaridad”. (López, 2016).

Esta propuesta zapatista, se orienta un proceso de resistencia, como bien se apunta en la cita anterior, una que no sólo confronte los embates del mercado en cuanto a las condiciones económicas, sino en casi todo a lo que a la raza humana confiere, lo cual incluye alimentación, educación, salud, a las formas en cómo se construye el conocimiento y, desde luego, al rescate de los usos, costumbres y saberes locales.

Conforme a lo anterior, los principios zapatistas buscan proteger a las comunidades, fortalecerlas en la búsqueda de su autonomía, pero, sobre todo, en su proceso identitario y organizativo; de tal manera que, a través de ello, se estimule la cohesión que permita la mejor participación posible en la toma de decisiones que atañen a los espacios respectivos.

... las bases zapatistas ponen en práctica y valorizan conocimientos y saberes que ayuden a fortalecer su identidad como militantes de una organización político-armada; esto es como autónomos, como indígenas campesinos y mexicanos... El significado que cobra la autonomía se da con base en el control del territorio y no en una mera declaración propagandística ... La autonomía por lo tanto se define como un proceso de construcción en tiempo y espacio no concedido por el Estado sino asumido como una conquista puesta en práctica (Zibechi, 2008).

Dicha autonomía, aun para los incrédulos, ha permitido establecer nuevas formas de gobierno, beneficiando en distintos ámbitos a las comunidades participantes del Movimiento Zapatista. Reflejado en la cohesión comunitaria, en las formas de organización, en los niveles de participación, en los procesos educativos, de salud y más, así como en las formas en como su proceso democrático se pone en marcha.

Parte de este proceso autonómico, está referido a lo que los zapatistas han considerado como parte fundamental del desarrollo de las sociedades a la educación.

La necesidad de buscar mayores y mejores formas de inclusión de las poblaciones rezagadas y discriminadas por el sistema imperante pone en claro que el camino debe buscar nuevas alternativas, más aún cuando los canales “legítimos” se han agotado; aunque cabe aclarar que lo propuesto por los zapatistas no sea legal, al menos no de forma constitucional, pero tal vez sí para aquéllos que detentan el poder. Estas nuevas alternativas requieren un profundo estudio, que permita un nivel de eficacia óptimo, aquel que, de manera real, satisfaga las necesidades de la comunidad. Regresando al proceso educativo, es claro que no se necesita profundizar sobre la idea de que cada región requiere un nivel educativo acorde a sus necesidades y características, y no un proceso o modelo educativo estandarizado, que sólo se convierte en una forma estratégica de control y opresión sobre las poblaciones más desfavorecidas.

Por tanto

...la autonomía educativa surge como una de las demandas centrales del movimiento indígena, no solo 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..., en articulación con contenidos de aprendizaje anclados en las demandas de su plataforma de lucha (tierra, techo, trabajo, salud, educación, alimentación, entre otras. (Baronnet, 2015).

Siendo así que, como una medida de resistencia ante el exterminio, no sólo físico sino también político, social y cultural, la capacidad de establecer los propios modelos de enseñanza permite ir fortaleciendo los procesos intercomunitarios, mismos que consolidan la estrategia particular de alcanzar mejores oportunidades de sobrevivencia y existencia, manteniendo el vínculo con su origen e historia y, desde luego, con su contexto particular.

Los valores sociales contenidos en los principios pedagógicos... remiten a la búsqueda de cierta horizontalidad en la relación entre el educador y el alumno. Esta transformación constituye "un paso ineludible para descolonizar el proceso de producción de conocimiento en la escuela, lo cual implica la aceptación mutua de saberes aprendidos que es fundamental contrastar e implica que los nuevos saberes que surjan vayan definiéndose y redefiniéndose en un proceso que es histórico y legítimo" (Maris y Solari, 2009: 189 en Baronnet, 2015).

Como puede verse en la cita anterior, la necesidad de entrar en un proceso descolonizante traslada la responsabilidad no sólo del proceso de enseñanza aprendizaje a las comunidades autónomas, sino también de la construcción y difusión de saberes, los cuales no necesariamente surgen de una realidad nacional o internacional, sino de los espacios locales que, al igual que cualquier otra sociedad, poseen sus formas y medios para la producción de conocimiento, mismo que tiene igual valor que el desprendido por cualquier otra localidad o institución educativa, con la particularidad de reconocer que ello no puede ni debe establecerse como una generalidad aplicable a todos los espacios o ámbitos sociales.

"...como es una educación autónoma todo lo que va construyendo siempre tiene que ver con la realidad del pueblo... Tratar de concretizar las cosas que van aprendiendo y entender lo que es cierto. Porque hay muchas cosas en las escuelas oficiales nos dan una idea de que es una cosa que es fuera de la realidad de las comunidades. (Pañuelos en Rebeldía, 2016).

La visión de autonomía hacia la educación, no sólo conlleva un desprendimiento de las políticas educativas nacionales, que buscan, en parte, la construcción de una identidad nacional simulada, que beneficia a los intereses económicos de la clase gobernante, apostando a la división cultural y el resquebrajamiento de las raíces nacionales; sino también a la construcción de nuevas formas de gobierno, de organización y de pensamiento, basadas en los saberes tradicionales y en las características y circunstancias de cada región.

Partiendo de una organización hacia la liberación que forma parte de una política cultural construida "desde abajo", los MAREZ plantean la posibilidad de una autonomía educativa como herramienta para revalorar los conocimientos generales, prácticos y éticos, de su identidad.

Es así que parte de este proceso autonómico y democrático, permite a cada comunidad la posibilidad de decidir las formas y el tipo de educación que mejor les funcione, considerando la participación de toda la comunidad en esta toma de decisión. Equivocarse y experimentar está permitido, pasos contemplados en la construcción de una educación nueva, que parta de sus orígenes como comunidad indígena y de su forma de pensamiento, así como de su ideología y de sus formas de hacer política, fortaleciendo su proceso identitario y de cohesión comunitaria, elementos que les han permitido resistir a lo largo del tiempo.

“Como ya se estaba analizando con toda la comunidad de esta región, los representantes de cada pueblo pues llevan y le dejan opinar al pueblo como quieren que se construya la educación. Entonces salió por varias reuniones la idea de que se tiene que construir una educación donde entre la vida social de los pueblos indígenas, que no venga de afuera, eso es lo que dijeron. Pero cómo se construye eso, nadie lo sabía. Nadie, sólo se pensaba cómo hacerlo”. (Pañuelos en Rebeldía, 2016).

Las propuestas de una educación autónoma pueden ser pocas o muchas, pero llevarlas al plano de lo real y a lo aplicado no ha resultado ser algo común. A través de una forma de organización definida, los zapatistas han conseguido poner en marcha lo planeado para su proceso educativo, quizá con tropiezos, pero firmes en continuar y, como ya se ha dicho, partiendo desde sus propios principios y de su vida cotidiana.

“Las experiencias de autonomía educativa ilustran la capacidad del movimiento político y cultural zapatista de apropiarse de manera innovadora el derecho de los indígenas a una autonomía educativa, de acuerdo con sus propias estrategias sociales. Se trata de un modo alternativo de integración a "un mundo en el cual quepan todos los mundos", según la famosa fórmula del EZLN, pues la cuestión ideologizada del multiculturalismo tiene que ver con proyectos divergentes de nación (Baronnet, 2015).

Dicha experiencia ha sentado las bases para lo que ellos han llamado “educación verdadera” adjetivo ganado por los orígenes de su implementación, los cuales responden a las necesidades reales de las comunidades y a las formas de pensamiento que les caracterizan, rompiendo con la idea de una educación estandarizada que no ayuda en mucho en los diversos contextos.

La autonomía educativa, más allá de formar parte de un proyecto que busca transformar las formas y los medios de organización y de gobierno, se orienta a la formación de distintos pensamientos y a la formación de cuadros que puedan dar seguimiento al proyecto de nación o de sociedad que se busca; por tanto, el fortalecimiento de las identidades colectivas, de las estrategias de trabajo comunitario, de la valoración de sus saberes y sus costumbres, son parte fundamental de las estrategias y contenidos en los, por así llamarlos, planes curriculares de dicha educación.

Esta autonomía se encuentra dada, no sólo por la independencia de marcos generales o nacionales de los procesos educativos, sino por la autodeterminación de los saberes y

necesidades colectivas que rigen la vida comunitaria, así como por la búsqueda constante de planteamientos teóricos, procedimentales y estratégicos que resulten eficaces en la implementación de un proyecto educativo que rebasa su mismo carácter; es decir, no solamente es un proyecto educativo, pues trastoca todos los ámbitos de la filosofía zapatista y de sus formas de organización.

Parte importante de este proceso autonómico son las limitaciones y el tiempo de desarrollo que derivan de estas, pues es claro que, con la falta de recursos, la situación política y de seguridad que guardan las comunidades, limita un avance más rápido, lo cual no implica que no sea eficiente en referencia a la obtención de resultados que el movimiento zapatista busca.

Como se ha mencionado, el proyecto educativo va más allá de enseñar a leer, escribir, hacer operaciones matemáticas o conocer el medio; éste se orienta en la formación zapatista y en el reconocimiento de sus principios e ideales, mismos que permiten fortalecer su existencia como movimiento, no nada más al interior de las comunidades, sino también hacia el exterior de ellas; de tal manera que dicha filosofía pueda extenderse hacia otros confines. “La educación autónoma indígena zapatista fue encaminada a un reconocimiento de la identidad zapatista de la lucha y los escenarios que llevaron a esta revolución indígena, así como la identidad con el uso de pasamontañas y el reconocimiento de Emiliano Zapata. (Rodríguez, 2014).

Como Baronnet ha reafirmado, el proyecto educativo zapatista no parte de un planteamiento nacional actual, al menos no en las formas, pero sí en los procesos intra e interculturales e intra e intercomunitarios, mismos que permiten establecer redes de compartición de conocimientos y experiencias en el largo proceso de construcción de una nueva escuela y, a su vez, en la construcción y rescate de los conocimientos ancestrales y locales de los grupos indígenas participantes en dicho proyecto. Para los campesinos indígenas zapatistas de Chiapas, la educación “nace” de la comunidad; lo cual significa que la escuela de los “autónomos” la apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por

descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas, legitima una articulación pragmática entre los conocimientos localmente situados y los que provienen de la cultura escolar nacional y occidental (Baronnet, 2011). Buscando no solamente un proyecto emancipador, sino como menciona el mismo Baronnet, también uno de corte político de transformación social y educativa que esté inscrita en la lógica de redefinición desde abajo.

Hasta ahora y, sin necesidad de realizar un análisis completamente exhaustivo, es claro que el proyecto educativo zapatista, no es nada más un reclamo activo al modelo educativo nacional vigente; el primero se ha convertido en un proyecto educativo de corte político y social que busca la transformación. Basado en sus siete principios, apunta a la construcción de nuevas formas de organización y de gobierno, apostando por la inclusión y el reconocimiento del otro. Estos principios, que permean toda la filosofía e ideología zapatista, surgen básicamente de la vida cotidiana y de la experiencia sufrida por sus comunidades, postulándose como una propuesta para ver de manera diferente las estructuras sociales, política y económica, que actualmente rigen lo local, lo nacional y lo internacional. Hay que partir de las necesidades primordiales de toda comunidad y reconocer, no sólo la existencia del otro, sino también lo que conlleva en sí. Los otros, aquellos que el sistema discrimina y oprime, también tienen cosas que decir, pues son ellos los que de alguna manera forman parte de la base de un sistema y, sin su existencia, este no podría mantenerse y, sin su participación, podría derrumbarse.

El planteamiento de un proyecto educativo autónomo, forma parte una estrategia a largo plazo que pretende establecer un desaprendizaje y un deaprendizaje desaprendizaje dejar de aprender y deaprendizaje reconstruir el aprendizaje desde una nueva visión, lo primero bajo la necesidad de romper con las formas actuales en las que se piensa, se vive, se educa, se gobierna, se requiere ir dejando atrás ciertas prácticas que sólo conllevan a procesos de sumisión, de represión y de opresión y que en la mayoría de los casos se da de manera inconsciente bajo estrategias de distracción política o mediática. En el segundo caso, se requiere la construcción de nuevas formas, que no

necesariamente surjan de la nada, pero que no se parta de las prácticas mercantilistas del capitalismo voraz; la opción propuesta desde el zapatismo se origina desde las bases del sistema social, que provenga de una lógica democrática verdadera y no de una simulación, donde es necesario recuperar no nada más los acontecimientos históricos, culturales o tradicionales, sino también valores, enseñanzas, principios, entre otros; por ejemplo, donde honestidad signifique honestidad y participación, y no sólo conceptos que se interpreten de acuerdo a las necesidades particulares o de conveniencia.

iii) De la organización educativa autónoma

La construcción de una educación autónoma requiere de diversos actores, pues el proceso no consiste en sólo pensarla, sino también planearla y ejecutarla, más aún cuando ello surge como una necesidad de desarrollo, lo cual queda claro con la siguiente cita que recopila en parte la importancia de la educación y hacia dónde va:

Después de que nos levantamos en armas, vimos pues las necesidades de levantar la educación que necesitamos en nuestras propias manos para que como pueblo aprendamos lo que necesitamos, conocer nuestras historias verdaderas de nuestros pueblos que aquí es el tzeltal y conocer el mundo y de nuestros países, y prepararnos con el estudio para la lucha, la construcción de la autonomía y la transformación de nuestro país. Nacimos entonces la educación autónoma que le llamamos slecubtesel lumaltic que es mejorando nuestros pueblos, donde nuestros pueblos en resistencia tienen el promotor que es de su comunidad para que sea según vemos pues que así nos fortalecemos como pueblos y en organización... (Transcripción del "Comunicado a las sociedades civiles", MAREZ Francisco Gómez, 23 de octubre de 2006, en Baronnet, 2015).

La construcción de un proyecto tan importante como el descrito en la cita anterior, implica no solamente la participación de aquellos que serán los responsables de estar en los espacios áulicos, sino de toda la comunidad, pues la propuesta parte de la organización y del rescate de los saberes tradicionales, además de la ideología que permita la

construcción de cuadros que faciliten la sobrevivencia del proyecto de una nueva educación. Por tanto, la organización que se busca debe ser amplia y clara, con tareas bien definidas y objetivos alcanzables a corto, mediano y largo plazos.

El EZLN con las MAREZ, instaura una educación autonómica colectiva, lo que genera que las comunidades tengan un papel de responsabilidad al igual que los promotores de educación, así, el material educativo que se elabora para cada escuela autónoma tiene un desarrollo distinto, ya que los programas son atendidos por las necesidades de la comunidad, no obstante, estos siempre son guiados por los principios del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (Rodríguez, 2014).

Dicha organización, permite a cada comunidad implementar el proyecto educativo que mejor le convenga, considerando las necesidades particulares de cada zona, sin olvidar la ideología que rige al movimiento. Como se ha dicho, la cooperación de la comunidad se vuelve fundamental, pues es de ella de donde proviene no sólo el contenido curricular de su propio proyecto educativo, sino de los responsables de implementarlo y de satisfacer las necesidades de ello mientras desempeñan su labor docente, ya que, como cualquier miembro de la comunidad, posee otras actividades que cubrir y que no puede resolver debido a su integración al proceso de educación.

A saber, la elección de los que fungirán como los profesores autónomos, no implica una asignación forzosa sino voluntaria, lo cual busca asegurar el compromiso y la responsabilidad social hacia su comunidad y hacia el movimiento autonómico.

“La educación autónoma se está tratando de construir bajo de una resistencia, que el pueblo trate de buscar formas de cómo mantener a los promotores. Principalmente tiene que dar el alimento, a veces se les da un poco de ropa cuando ya no tienen, pero no un salario y se tratan de mantener... Es un trabajo voluntario y eso es lo que se está haciendo en todo lo que es la organización. No hay salario,

sino que se tiene que construir por cambiar este mundo". (Pañuelos en Rebeldía, 2016).

Como tal, la construcción de un nuevo orden educativo debe de llevar en sí una forma distinta de pensar la educación y una gran fortaleza o, como los zapatistas le llaman, resistencia, la cual debe ir orientada a no sucumbir ante los embates de un sistema capitalista y a las políticas generales establecidas por el mercado nacional o internacional; aun cuando la apuesta implicaría a lo no comprobado, a lo no aplicado, a lo no esperado, es claro que se requiere una nueva forma.

... para alcanzar la educación que necesitamos los pobres..., es mejor empezar desde ahora la educación del pueblo, por eso es necesario entender que debemos empezar a... preparar nuestros planes y programas de educación por el pueblo en los diferentes niveles de educación, de acuerdo con nuestros ideales y nuestros intereses como pueblo (transcripción del programa "Demanda Educación" de Radio Insurgente, MAREZ Francisco Gómez).

Empezar a formar y adoctrinar sobre los principios del zapatismo es parte de la apuesta. Ir modificando desde la infancia y la adolescencia las formas de pensamiento imperantes, a través de formas otras y desde l@s otr@s, que en muchos casos son l@s marginad@s, l@s no tomad@s en cuenta y que quieren construir algo distinto.

Este adoctrinamiento debe ser llevado a los espacios áulicos, y no son los maestros sino los promotores de la educación, los encargados de dicha tarea.

... lo que se trató de cambiar es que todas las cosas se construyen en colectivo, que se trabaja en equipo y que, si a alguien le cuesta entender las cosas, se apoya entre el grupo. Eso es lo que se fue practicando y se fue diferenciando con la oficial... Los maestros tienen la idea de los niños de que sólo él sabe y lo que dice es perfecto, pero ya practicamos el principio de ser promotor, nomás promueve el

grupo, a ver todas las opiniones y lo que saben. Esa es la metodología diferente que se fue utilizando (Pañuelos en Rebeldía, 2016).

La inexistencia de maestros, pero sí de promotores de educación, posee en sí mismo el rompimiento de esquemas en la construcción de conocimiento y del poseedor de éste, mismo que se construye, desde este modelo, a través de los procesos de participación democrática. La otra forma apunta a que no es ahora quien esté al frente del grupo el que todo lo sabe (supuestamente), sino es simplemente el que coadyuva a la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales se derivan del mismo entorno y de las necesidades particulares de la comunidad; es decir, todos poseen conocimiento y es tarea de todos compartirlo.

En este sentido, la enseñanza impartida por los y las docentes comunitarios denominados "promotores y promotoras de educación autónoma" (nopteswanej o promotoretik en lengua tzeltal), está orientada hacia fines prácticos bien marcados. (Pañuelos en Rebeldía, 2016).

Partiendo de las necesidades de la comunidad y de lo que en ella existe, se busca la forma para poder enseñar, es como se va construyendo el conocimiento útil y factible para su aprendizaje. Este proceso indagatorio, no es tarea de uno solo, sino de toda la comunidad, al igual que en el proceso educativo, compartiendo acciones que sirvan de ayuda mutua.

Enseñarnos a resolver el problema del pueblo, vamos a saber siempre para qué sirven las cosas que vemos y así vamos a hacer nuestro propio camino para resolver nuestras demandas y nuestros promotores poco a poco apoyan a su comunidad y la comunidad apoya a sus promotores y así va a respetar y valorar la educación autónoma y así nos hacemos ejemplo para otras organizaciones (Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón, 2001, en Baronnet, 2015).

La elección o designación de aquellos que serán en parte responsables de la educación, en específico los que estarán frente a grupo (pues como ya se había dicho toda la comunidad es responsable), de igual forma implica la decisión de la comunidad, también de cómo se elige a sus autoridades y demás cargos. En tal caso, los designados como promotores, en muchas ocasiones no cuentan con los recursos pedagógicos para desempeñar su labor; sin embargo, eso no impide que la realicen, lo que les ayuda a no sólo identificar un único modelo de enseñanza, y ocupar esos recursos según convenga a la hora de estar frente a grupo; lo importante de ello es que esta carencia de formación docente los lleva a acercarse a nuevas formas y experiencias, mismas que son retomadas del contexto local y que son, en muchos casos, la clave del éxito de su modelo educativo.

La falta de preparación formal de los promotores de educación los lleva a enseñar según las necesidades en el aula; es decir, ellos enseñan como mejor lo consideran, más no así lo que deben enseñar; ello está dado por consenso de la comunidad y es ella quien evalúa el desempeño tanto del promotor como el aprendizaje de los estudiantes.

iv) De la construcción de la Otra educación

La construcción de la Otra educación no ha sido una tarea fácil; buscar el esquema que rompiera con la escuela tradicional lejana a las prácticas existentes, a las formas y a los contenidos, implicaba una ardua labor de organización y de encuentro de estrategias, así como la toma de decisiones que favorecieran a la implantación de un modelo que diera lugar a un proceso acorde a las necesidades propias de cada región y de cada comunidad, mismo que permitiera ver avances en referencia a la forma de pensamiento que se pretende, tomando como base los principios zapatistas establecidos por la colectividad indígena campesina. Aunque la autonomía no surgió de forma inmediata con el levantamiento, sí es una idea que se fue cimentando desde su nacimiento, dando inicio a partir del 1997, bajo la consideración de la falta de aprendizaje de los niños y de las prácticas pedagógicas y no pedagógicas, derivadas en mucho, de la búsqueda autonómica.

En palabras de la Comandante Rosalinda, citada por Baronnet (2015) la construcción de la otra educación debe estar constituida por una idea "[...] concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia, la cual, siguiendo a Baronnet, debe poseer un aspecto multilingüe, intercultural, de pensamiento crítico, emancipador, popular y científico que, acompañada por los preceptos de libertad, justicia y democracia, debe coadyuvar a restablecer o fortalecer los valores colectivos y el rescate de los saberes comunales y, a la par, ir edificando nuevas formas pedagógicas y didácticas que muestren y aseguren la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos y cada uno de los niveles en que se presente o se requiera.

En opinión de los zapatistas y, a manera de ejemplo de cómo se encuentra organizado el modelo educativo de una de las comunidades, se plantea que:

El sistema educativo está organizado por un colectivo de Coordinación General, integrado por cuatro promotoras y seis promotores. El ciclo escolar comprende desde septiembre a julio, con unas vacaciones entre diciembre y enero. Las áreas de conocimiento son lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción; también se atiende el tema del cuidado del medio ambiente. El plan de estudios: "Parte de priorizar la cultura propia y todos aquellos elementos que son parte de la cosmovisión indígena. Estas áreas de aprendizaje han sido elaboradas a través de las demandas de las comunidades y dan respuesta al tipo de educación que nuestras comunidades necesitan" (Pañuelos en Rebeldía, 2016).

Dichos contenidos están definidos por las políticas locales, emanadas de los principios del EZLN y alimentadas por las condiciones sociales y de guerra que vive el movimiento y las comunidades en la zona de conflicto.

Como ya se había comentado, el marco autonómico de la libertad educativa está autodeterminado política y culturalmente; es decir, posee una organización propia distante de la normativa estatal, la cual se ve limitada por las mismas condiciones imperantes en la zona, así como por la capacidad y los recursos de cada una de las comunidades.

La construcción de la nueva educación es papel de todos y requiere la participación de la mayor cantidad de personas posible, pues debido al carácter autonómico de la organización zapatista, son las comunidades las responsables de proveer, además de los recursos materiales y humanos, los pedagógicos.

La salida de los profesores oficiales da la pauta para que las comunidades puedan tomar en sus manos el destino de la educación, quedado en claro que los recursos ocupados para su gestión e implementación no deben ser los mismos en cada una de las comunidades o regiones zapatistas, pues cada una de ellas posee características distintas. Los principios decoloniales, así como los democráticos, van conformado la construcción y desarrollo del proceso educativo autónomo, mediante una participación inclusiva y horizontal; del mismo modo, las comunidades indígenas van realizado sus aportes y resolviendo los problemas que sobre la marcha se presentan, tomando en cuenta la opinión de todos aquellos que quieran participar. De manera similar, la elección de los contenidos basados en los principios zapatistas busca romper con el desarrollo opresor y discriminatorio que recae sobre las comunidades indígenas, demostrando a su vez, la capacidad que poseen para desarrollar y enseñar su propio conocimiento.

Estas consideraciones dadas son las que finalmente tratan de dar orientación al proceso educativo, pues como parte de las necesidades colectivas de cada localidad, deben ser retomadas para apuntar a la transformación social del mismo, y en donde se resalta la importancia de la cultura indígena considerando el orgullo de serlo, así como el amor a sus tradiciones y el respeto a la tierra y la riqueza de su lengua.

Por tanto y como se ha dicho, la participación de la comunidad en el proceso educativo es indispensable pues como apunta Regino:

“Con el involucramiento de las familias se busca potencializar el modo de gestión de redes regionales de escuelas en las cuales no es desde el gobierno central donde surgen las decisiones y las prácticas de política educativa, sino desde municipios conformados por comunidades organizadas internamente. En el plano cultural y educativo, la ventaja que se desea obtener de la autonomía regional para los pueblos indios es la de intervenir en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios, en un contexto de "verdadera interculturalidad". (Regino, 2004).

Este curso hacia la educación verdadera o a la Otra educación como la han denominado los zapatistas, implica una construcción desde abajo y plural donde se tenga que redefinir el camino y la concepción de lo que es la educación desde y para los distintos niveles y las distintas visiones; desde las distintas formas, metodologías y procesos; desde las distintas epistemologías, cosmovisiones y cosmogonías; como lo menciona Ramos (1999) para que ello permita también la generación y formación de docentes y discentes, que generen nuevas formas de pensamiento.

Una educación verdadera que pueda ser considerada como intercultural y bilingüe requiere, dentro de las posibilidades y capacidades que las comunidades posean, para la construcción de un marco curricular, poder incorporar los contextos particulares como medios de aprendizaje y que estos sean organizados de manera sistemática, a la vez que garanticen un proceso pedagógico acorde al mismo contexto, yendo más allá de la comprensión y el conocimiento lingüístico de la comunidad; de tal forma que los usos y costumbres, así como la cosmovisión y cosmogonía sean parte importante de un proceso de enseñanza-aprendizaje que culmine en un conocimiento significativo e identitario que

responda a las necesidades de la zona y que ello permita el diálogo con otros contextos y otras culturas que sirvan de referentes.

La construcción de una nueva educación, sin duda, debe realizar diversos aportes para ser considerada como algo nuevo o diferente; en este caso para los campesinos indígenas, es claro que la educación que habían estado recibiendo no les era del todo útil, pues de alguna forma, los conocimientos otorgados provenían, en muchos de los casos, del desconocimiento contextual. Por tales motivos, la propuesta hecha ubica el origen del proceso educativo en la misma comunidad, pero sólo como punto de partida, también considerando como válidos algunos de los conocimientos provenientes de sistema educativo estatal o del federal.

Según Baronnet (2015), la capacidad de revalorar los saberes prácticos y éticos, aquellos que pueden ser considerados como útiles para reforzar su identidad, su resistencia, dignidad y su reconocimiento como pueblo indígena y mexicano, son la principal fortaleza que poseen los zapatistas para desarrollar la Otra educación. Por tanto, ejercer su derecho consuetudinario se convierte en una de las armas de mayor peso para dicha tarea.

Como parte de este proceso de construcción, los zapatistas imparten las clases de acuerdo al contexto y al idioma de cada comunidad, ocupando el español como una segunda lengua; aunado a lo anterior, Torres (2012), menciona que parte importante de la autonomía educativa es el contacto con las personas de la tercera edad, ya que son ellos los conocedores de la historia de cada una de las comunidades y, gracias a su participación, se puede construir cierto material didáctico ocupado en las clases que se imparten. Dichos materiales son elaborados por los niños, los promotores y la comunidad; de esta manera se rompe el esquema del profesor como autoridad e igual las condiciones de participación de cada uno de los implicados en el proceso educativo, dando pie al aprendizaje libre e innovador.

Impartiendo las mismas materias que la escuela oficial, la escuela autónoma busca no dejar en rezago a sus comunidades, permitiendo su inserción a los otros mundos; lo que hace la diferencia es el enfoque, los mecanismos de enseñanza y algunos de los contenidos, los cuales como ya se ha mencionado, apuestan a fortalecer la identidad, no solamente como indígenas, sino como zapatistas autónomos y rebeldes, procurando un pensamiento crítico.

Es así que la autonomía educativa tiene como base el rescate de su cultura indígena y sus formas de organización, al igual que su contacto con la sociedad civil y la construcción de un pensamiento crítico que facilite dar cuenta de las condiciones preponderantes que aquejan a las comunidades marginadas.

Por tanto, la principal política establecida es la de la educación para el pueblo desde el pueblo y con el pueblo, evitando en lo posible, la participación de agentes externos que puedan contaminar su proceso.

v) Del zapatismo, de la des y decolonialidad y de la psicología social

Lo anterior, trastocado de una visión del proceso educativo zapatista y desde una implicación des y decolonizante, plantea la necesidad de establecer nuevas y otras formas, no solo de la implementación de nuevas maneras de educar, sino también de dar forma y sentido a la construcción del conocimiento. Es claro que, desde las formas de ejercer el poder, a través de los procesos de dominación, de la educación, de la construcción del conocimiento y de la aplicación de este, todo se muestra como una estrategia de mantener a los grupos de elite por encima de la sociedad en general, pues es desde esta cúpula donde se toman las decisiones que impactan a los otros y que benefician solo a unos.

Conclusiones

Como se puede ver a lo largo del trabajo, el problema de la educación y la construcción del conocimiento, se ha caracterizado por el constante dominio del proceso colonizador, representado por los grandes capitales y las políticas de mercado globalizante, ello ha llevado a que las formas de educar y de producir nuevos saber, estén mediados o regidos por intereses económicos y no tanto por necesidades sociales, y que aún cuando se produce para atender las necesidades sociales, primero se trata de sacarles el mayor jugo posible, vendiendo a altos precios las nuevas aportaciones. El caso de la Psicología Social no ha sido diferente, pues a lo largo de su existencia ha sufrido altibajos, mismos que se han reflejado a partir de la crisis sufrida a finales de los 60 y durante la década de los 70 y que han sido el producto de las críticas positivistas procedentes desde la ciencia dura, críticas que la han colocado prácticamente como inexistente o calificado de no poseer elementos científicos. Sin embargo, ello ha permitido que su desarrollo pueda irse diversificando conforme ha pasado el tiempo y durante su expansión como ciencia o disciplina, alcanzando diferentes latitudes y campos de intervención o aplicación, sin embargo, en lugar de tomar una postura crítica ha tratado de apegarse a las demandas imperialistas, fungiendo, en muchos casos, como una herramienta de opresión. Dicho desarrollo, es claro, no ha podido desprenderse del todo de su mismo origen, el cual se puede ubicar desde una visión eurocentrista y/o sajona. Aunque lo anterior no necesariamente representaría un problema, lo cierto es que, dadas las características de la población latina, que es donde se ha buscado darle mucho énfasis, los marcos teóricos y metodológicos existentes no logran cubrir las necesidades y problemáticas que de dichas poblaciones emanan.

En consecuencia, la propuesta de la creación de una nueva vertiente de la psicología social se hace más que necesaria, una que se aboque a las características particulares de poblaciones como Chiapas. Por tanto, para tal tarea se han buscado como referentes dos experiencias, mismas que pueden conjuntarse en una sola visión; ellas son el Giro Decolonial y la Educación Autónoma Zapatista, ambas tienen como objetivo servir como referentes a la construcción de una Psicología Social Crítica de enfoque latinoamericano.

Hasta ahora pocos han sido los esfuerzos para la consecución de una ciencia crítica en esta latitud, básicamente las propuestas de Ignacio Martín-Baró con la psicología de la liberación; Paulo Freire y la pedagogía del oprimido y Frantz Fanon, de origen martiniqués y considerado como iniciador del movimiento decolonial, con su obra *Los Condenados de la Tierra*, el desarrollo de una ciencia social no ha podido ir más allá, solo ha aportado tenues intentos, mismos que no han sido tomados en cuenta para redireccionar no solo a la psicología social, sino tampoco a la formas de como se construye el conocimiento.

Es claro que, dado el desarrollo de la ciencia social crítica y en específico de la psicología social, la búsqueda de nuevas vertientes se hace necesario y la experiencia zapatista y el giro decolonial, pueden sentar las bases para tal tarea. Basada en los referentes teóricos, filosóficos y epistemológicos del giro decolonial, la construcción de la psicología social que se necesita puede partir de los principios básicos de esta concepción; argumentos como los de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, así como los argumentos sobre la *hybris* del punto cero, pueden ser una directriz que tomar en cuenta para la conformación de nuevas formas de hacer ciencia. Al igual que la experiencia de la Educación Autónoma Zapatista, la visión del giro decolonial apuesta al rompimiento con las formas tradicionales y hegemónicas de cómo deben ser y hacerse las cosas, y cuál debe ser el punto de partida. Bajo los principios democráticos e ideológicos del movimiento zapatista, aquellos que se basan principalmente en razones morales y éticas como son Obedecer y no mandar, Representar y no suplantar, Bajar y no subir, Servir y no servirse, Convencer y no vencer, Construir y no destruir, Proponer y no imponer, la psicología social crítica que se pretende puede ir encontrado su nueva versión.

El reconocimiento del “otro” y del “sí mismo”, debe ser considerado como una estrategia de orden y de punto de partida que la construcción del conocimiento y las formas de intervención deben considerar. Dejar de ocupar a los “otros” como conejillos de indias o como entes que no tienen la capacidad de decidir por sí mismos, ya no debe de ser una opción; es claro que las comunidades o los grupos con los que las ciencias sociales

tradicionales han trabajado no son, y nunca han sido, incapaces de ver por sí mismos y de poseer las soluciones a las problemáticas que les aquejan; también que son los cánones ya establecidos los que han colocado las limitaciones, a base de imponer el dominio y la sumisión a través del poder, no nada más físico, sino también económico y de recursos, pues son aquellos, quienes “detentan el poder”, los que hasta ahora han establecido las normas y las reglas del juego, basados en difundir su falsa idea de saber lo que se requiere, cuando en realidad sólo obedecen a las normas del mercado de un sistema capitalista que busca devorar lo más posible en beneficio de unos cuantos.

En concordancia con lo anterior, la nueva psicología social (crítica), debe dar cuenta de la existencia del “otro” y considerar que éste es capaz no sólo de aportar a la solución de sus propias problemáticas, sino de general conocimiento real. Por tanto, dar este reconocimiento, no implica solamente hablar de su existencia, sino en forma conjunta asegurar su involucramiento en todo aquello que le atañe, de tal manera que su voz y participación física, moral, ética, ideológica y de diversa índole, sea parte obligada, consentida y consensuada. Esta nueva versión demanda a la psicología social la construcción de conocimiento que parta del “otro” y que deje de lado total o parcialmente aquellos fundamentos teóricos que tratan de dar respuesta a sus necesidades que no son el resultado directo de ellos y que, sin embargo, pretenden generalizar explicaciones.

La experiencia zapatista, es la muestra de que se puede ir en contra de lo ya establecido o más bien, de lo impuesto. En términos de lo que corresponde a la configuración de una nueva psicología social, las experiencias descritas se convierten en la base de su consecución, y de los nuevos aportes que de ella se desprendan.

En conclusión, se requiere una nueva visión, no sólo para la construcción del conocimiento, sino para los procesos de intervención y estrategias metodológicas, que coadyuven en la resolución de problemáticas muy particulares, de las localidades y zonas donde la psicología social incide o debe incidir, constituyéndose como una nueva alternativa de aplicación que aporte resultados reales y con eficacia.

En resumen, desde las aportaciones de Quijano (1999), la colonialidad del poder debe entenderse como el mecanismo mediante el cual el sistema imperante establece las condiciones político-económicas y sociales de vida; es decir, toma el control de la población a través de la segmentación racial, del trabajo, de la construcción del conocimiento y demarca la estratificación social estableciendo una jerarquización social clasista. De alguna forma esto viene a manifestarse como una manera sistemática de represión o dominación, pues a través de ello se designa el lugar que debe ocupar una persona, así como lo que puede ganar y dónde trabajar, entre otras cosas. Ante esta crítica que realiza Quijano hacia el sistema mundo, denominado así por Wallerstein (2005) la propuesta anti sistémica del movimiento zapatista se encamina hacia el cumplimiento de los siete principios zapatistas que ya he mencionado, los cuales permiten establecer nuevas formas igualitarias del proceso de gobernabilidad y aseguran la participación democrática de la sociedad.

Ante la colonialidad del saber, definida como el establecimiento de quien posee el conocimiento verdadero o válido, dejando de lado las culturas ancestrales para enfocarse hacia las élites científicas mezcladas entre lo sajón y lo eurocentrista, siendo marcadas como el centro del conocimiento volviendo inadecuado teórica o metodológicamente lo que viene de fuera, la propuesta decolonizante autonómica responde con la construcción de un proceso educativo que parte de las raíces mismas de su cultura indígena, de la cual surgen los contenidos y las formas de enseñanza. Dicho proceso es el resultado de la participación colectiva de todos aquellos que estén implicados en él; es decir, de la comunidad en general, estableciendo un esquema particular para cada una de las comunidades, el cual responda a las necesidades particulares, respetando, de igual manera, los siete principios, así como la ideología del mismo movimiento.

Por otro lado, la colonialidad del ser, demarcada desde la dimensión ontológica, supone la existencia de una raza suprema que, por circunstancias geográficas, puede colocarse por encima de los otros permitiéndole asegurar los procesos de conquista, no sólo físicos sino de toda índole, colocándoles como los herederos del poder en cualquiera de sus

versiones. En respuesta a este proceso de reificación (convertir en cosa), se hace presente la redificación de los procesos identitarios de los pueblos indígenas y de la cultura ancestral que les han dado origen y permanencia, rescatando la importancia que poseen como seres humanos, acreedores a los mismos derechos que los otros poseen, sin dejar de lado las prácticas y formas de organización comunitaria que han evitado su exterminio.

Finalmente, la colonialidad de la naturaleza, desconoce la relación espiritual entre hombre y naturaleza, así como la cosmovisión y el contacto ancestral, y considera a esta sólo como un bien que debe ser explotado y ocupado para prácticas productivas. En contestación a ello, las políticas educativas zapatistas incluyen o pretenden hacerlo, en cada uno de sus espacios, sus tradiciones culturales que les vinculan con su relación y respeto hacia la madre tierra, añadiendo sus formas tradicionales de siembra.

Lo cierto hasta ahora, es que el planteamiento zapatista ha buscado el rompimiento con lo ya establecido desde la ingenua idea de las élites, donde se colocan como los únicos poseedores de las alternativas para la búsqueda de mejora en las sociedades existentes, sin importar que estas mejoras sólo hacen referencia a sí mismos, desconociendo la existencia de otras alternativas; o más grave, desconociendo la existencia de otros. En caso de reconocerlos, es bajo los términos reificadores, transformándolos en instrumentos de explotación y de mano de obra barata para sus propios fines económicos.

Por otro lado, argumentar sobre la necesidad o la existencia de una psicología social crítica, parece ser una tarea más que clara, pues de acuerdo a lo expuesto hasta ahora, parece cuestionable su papel actual como ciencia, la cual, plagada de pensamiento colonizante, sólo se presenta como una de las tantas opciones que permite el conocer a la sociedad por llevarla hacia un proceso de dominación y control, de tal forma que ella se encuentre básicamente al servicio de los grandes capitales.

Pocos son los intentos para la transformación real y de desarrollo que la psicología social ha realizado; por ello y retomando los esquemas teóricos del giro decolonial y los esquemas prácticos del zapatismo, es más que claro que la construcción de una psicología social crítica es posible, como se pudo ver anteriormente. Bajo los principios de colonialidad expuestos por Quijano (1999), y los principios zapatistas, la adhesión a un sistema opresivo y dominante no son necesarios para el desarrollo de la misma psicología, como lo hizo ver Fanon (1967) en su momento. Por otra parte, como lo mencionó Castro-Gómez (2005), el sistema moderno-colonial y aquellos que lo sustentan, se encuentran en lo que él llama la *hybris* punto cero, en la postura de verse como un Dios que todo observa y, desde luego, todo controla. Sin embargo, son los principios zapatistas mencionados los que deberían ponerse en práctica para la consecución de una psicología social alternativa, partiendo del proceso democrático de horizontalidad y el realzamiento de los aspectos culturales de los espacios donde se pretende intervenir y no, como se ha dicho, desde la reificación de las comunidades o participantes.

En términos generales y considerando todos y cada uno de los temas revisados, el planteamiento de los aportes que recibe la psicología social y hacia donde se busca llegar se puede presentar de la siguiente manera:

	Educación zapatista	Giro des-decolonial
Aportes	7 principios (Obedecer y no mandar / Representar y no suplantar / Bajar y no subir / Servir y no servirse. Convencer y no vencer / Construir y no destruir/ Proponer y no imponer)	Colonialidad del ser
	Rompimiento con la escuela tradicional	Colonialidad del saber
	Determinar las problemáticas desde abajo	Colonialidad de la naturaleza
	Proponer soluciones desde abajo	Colonialidad del poder
	Participación colectiva	Sociología de las ausencias
	Horizontalidad	Sociología de las urgencias
	Dessimulación	Casa adentro
		Casa afuera
	El tercero incluido	

Entiéndase lo anterior como los aportes que se desprenden de las experiencias del movimiento zapatista y del giro decolonial, mientras que el siguiente cuadro plantea la diferencia entre la psicología social clásica y la propuesta

Indicador	Psicología social	Psicología social crítica decolonizante
Dualidad	sujeto-objeto	otro-otros
Nivel de análisis	Conciencia	Interacción
Origen del conocimiento	Ciencia	Vida cotidiana
Lugar de origen del conocimiento	Modernidad, Mercado global, Capitalismo	Sociedad, pueblo, grupos
Enfoque	Positivismo, reduccionismo	Crítico
Mecanismos de aplicación	Desde los científicos	Científicos-pueblo
Formas de aplicación	Asistencialismo, impositivo, opresivo	Participativo, incluyente
Formas de explicación	Generalizable	Contextual

Es así, que la psicología social alternativa o crítica, debe partir de la existencia del otro, en todos sus sentidos, y no ubicarlos como mecanismo de generación de conocimiento desde atrás de un escritorio, donde no se le permita su derecho a objetar, sino más bien que se le dé la oportunidad de participar y coadyuvar en esta construcción.

“Nosotros aspiramos a ser sus iguales. No más grandes, pero tampoco más pequeños. Durante años hemos sido los infantes de una nación grotesca. Acumuladas inmensas riquezas en un puñado de traidores a la patria, democratizada la pobreza entre millones de trabajadores en el campo y la ciudad, los indígenas ni siquiera alcanzábamos la categoría de ciudadanos”.

Subcomandante Insurgente Marcos, agosto de 1995.

Unidad conservatoria de información

Aranguen, Juan (2014) *Descolonizar la psicología: Bordeando los límites de la palabra como acto Liberador* en II congreso de estudios poscoloniales, III jornadas de feminismo poscolonial, Bogotá, Colombia.

Araiza, Alejandra y Lara, Jonhny (2016) *La educación autónoma zapatista. Una apuesta pedagógica desde las epistemologías del Sur. 6. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica. Revista Viento Sur* Número 147/Agosto. <http://www.vientosur.info/spip.php?rubrique22>

Aranzazu, Paula (2014) *Democracia torcida (de risa)* 26 de febrero de 2018 Recuperado de <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-194940/sensacine/>

Assies, Willem (2004). *Diversidad, Estado y democracia: unos apuntes*, en *La democracia en América Latina (contribuciones para el debate)*. Pp. 228-243. PNUD.

Bailón, Christian (2015) *La burocratización del saber: aproximación crítica a la actual construcción del conocimiento y el pensamiento social en México*. D.F: Pacarina del Sur. Año 6, núm. 23, abril-junio 2015.

Baronnet, Bruno (2011) *La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas*; México, México: Decisio, Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Morelos.

Baronnet, Bruno (2015) *Derecho a la educación y autonomía Zapatista en Chiapas*, México: Convergencia, vol.22 no.67.

Baronnet, Bruno (2015) *La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano*. Brasil, Porto Alegre: Educ. Real. vol.40 no.3

Barroso, Cristino (2016) *Movimientos sociales y acciones colectivas* Recuperado de <https://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/Cambio%20Social/22.%20MOVIMIENTO%20SOCIALES.pdf>

- Cabruja, Teresa (1988)** *Geopolítica del conocimiento e intimidad entre hombres, un recorrido psicosocial / decolonial*. Tesis Doctoral en psicología Social. Barcelona. 2012.
- Candia, José Miguel y Melgar, Ricardo (2015)** *La carta encendida: pensando a contracorriente*. En México, D.F: Pacarina del Sur. Año 6, núm. 23, abril-junio 2015, Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/editorial/1056-alternativas-articulos-y-revistas-academicas-latinoamericanas>
- Castro-Gómez, Santiago (2005)** *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia, Bogotá: Editorial Universidad de Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago (2007)** Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, en Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, El giro decolonial. Universidad Central, Instituto de estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto pensar.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007)** *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia, Bogotá: Universidad Central, Instituto de estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto pensar.
- Césaire, Aime (2006)** *Discurso sobre el colonialismo*. Ed. Akal- Madrid, España
- Creswell, John (1998)** *El diseño de la investigación cualitativa*. Ed. Del Cardo, Chile.
- Cueva, Marcos (2015)** *Imagen, sofisma y estatus en la práctica de evaluación académica*. México, D.F: Pacarina del Sur. Año 6, núm. 23, abril-junio 2015, Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/editorial/1056-alternativas-articulos-y-revistas-academicas-latinoamericanas>
- Dahl, Robert (1999)** *La democracia una guía para ciudadanos*. Capítulos: 4: ¿Qué es la democracia? 5: ¿Por qué la democracia? España, Madrid: Taurus.
- Dahrendorf, Ralf (1994)** *El conflicto social moderno*. España, Barcelona: (encargo sobre plástica de libertad). Mondadori.
- De Sousa, Boaventura (2003)** *Universidad popular de los movimientos sociales y/o red de conocimiento*: Recuperado de <http://www.fsmt.org.co/universidades.htm>
- De Sousa, Boaventura (2014)** *Epistemologías del sur*. edición de Kindle, Brasil

- De Tocqueville, Alexis (2007)** *La democracia en América*. Ed. Akal. Libros cuarto, quinto y séptimo. México, D.F.: Divergencia, 2 (1).
- Descola, Philippe (2012)** *Más allá de naturaleza y cultura*. Ed. Amorrourtu. España.
- Diario Oficial de la Nación (2010)** Secretaria de Gobernación.
- Doug McAdam y McCarthy, John (1999)** *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*; Oportunidades políticas estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales. España: ed. Istmo.
- Dussel, Enrique (1994)** *Posmodernidad y transmodernidad*. Ed. Lupus inquisidor. México.
- Duverger, Maurice (1985)** *Métodos de las Ciencias Sociales*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Enlace Civil A. C. (2016)** *Caracoles y Juntas de Buen Gobierno*. Recuperado en <http://www.enlacecivil.org.mx/caracoles.html>
- Escuelita Zapatista (2014)** *Gobierno Autónomo I y II*, Cuaderno de texto de primer grado del curso de la libertad según I@s zapatistas. Ed. Independiente. Chiapas
- Espina, Laura (2014)** *Educación zapatista*. Trabajo fin de grado educación social, España, Valencia: Universidad de Valladolid.
- Fanon, Frantz (1967)** *Piel negra mascararas blancas*. Ed. Akal, España.
- Florez-Florez, Juliana (2015)** *Lecturas emergentes: Volumen I: El giro decolonial en los movimientos sociales*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Foucault, Michael (1957)** *El giro decolonial en la psicología: hacia la construcción de una psicología decolonial*.
Recuperado 6-02-2018 <http://hdl.handle.net/10893/3937>
- Foucault, Michel (2002)** *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- García, Fernando (2014)** *Crisis y Universidad de intelectuales a hacedores de papers*. Ed. Sin permiso. México.
- Gago, Hughet (2015)** *En Vinculación, universidad, Estado, Producción: el caso de los posgrados en México*. Ed. Siglo XXI. México.
- Garrido, Alicia (2007)** *Psicología Social; perspectivas psicológicas y sociológicas*, España: Universidad Complutense.

- González, Diego (2015)** *Ciencias sociales y justicia cognitiva global: reflexiones epistemológicas para una aproximación investigativa*. México, D.F.: Pacarina del Sur. Año 6, núm. 23, abril-junio 2015.
- González, Fernando (2004)** *La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su Impacto en los Diferentes Campos de la Psicología*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2004, Vol. 38, Num. 2.
- Grosfoguel, Ramón (2008)** *Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial* Tabula Rasa. No.9: 199-215, julio-diciembre 2008. Colombia Bogotá: Editorial University of California – Berkeley, USA.
- Guamán, Felipe (2014)** *Epistemologías del sur*. Ed. Akal. Madrid, España.
- Gutiérrez, Jaime Rodolfo (2014)** **Apuntes Seminario de investigación I**. Fa.Ci.Co. Toluca, México.
- Horkheimer, Max (2003)** *Teoría crítica*, Ed. Amorrortu editores. Argentina.
- Ibáñez, Tomas (2001)** *La psicología social como crítica*. Revista Anthopos. España.
- Javaloy, Federico (2013)** *Comportamiento colectivo y movimientos sociales*. Ed. Pearson. España.
- Kontopoulos, Kyriakos (1993)** *La lógica de la estructura social*. Universidad de Cambridge.
- Flores, Juliana (2015)** *Lecturas emergentes I y II*. Ed. Siglo del hombre. Bogotá, Colombia.
- Lara, Alejandro y Ruiz, Araceli (2001)** *Educación alternativa; enfoque psicosocial*. Tesis de Licenciatura. México D.F.: UAM-I.
- Laclau, Ernesto y Chantal, Mouffe (1987)** *Hegemonía y estrategia socialista - Hacia una radicalización de la democracia (1ª edición)*. España: Siglo XXI
- Lakatos, Imre (1983)** *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial. Madrid.
- Le Bot, Yvon (1997)** *El sueño zapatista*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- López, Alejandro. (2016)** *Los 7 principios del zapatismo para construir un mundo donde quepan todos los mundos*. Recuperado en (<http://culturacolectiva.com/los-7->

principios-del-zapatismo-para-construir-un-mundo-donde-quepan-todos-los-mundos/)

- López, Sinesio (2000)** *Democracia y participación indígena: El caso peruano*, en García, F. (2000) *Las sociedades interculturales: un desafío para el siglo XXI*. México, D.F.: FLACSO.
- Lyotard, Jean (1990)** *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México Ed. Rei.
- Maldonado-Torres, Nelson (2006)** *La topología del ser y la geopolítica del saber*. Argentina, Buenos Aires: Del signo.
- Martín-Baró, Ignacio (1983)**. *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martín-Baró, Ignacio (1990)** *Democracia y reparación*. Prólogo al Ebro de David Becker y Elisabeth Lira.
- Martín-Baró, Ignacio (2006)** *Hacia una psicología de la liberación*. Revista electrónica de intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria. Vol. 1, N°2. Ed. Psicología sin Fronteras. El Salvador.
- Martínez, Alexander (2015)** *Descolonizar la democracia: reflexiones sobre su origen colonialista y perspectivas de una ontocracia*. IV Foro Interuniversitario Poder Constituyente: Autonomía y Democracia por la Paz y por la Vida, Colombia.
- Mayer, Zald y McAdams, Doug (1999)** *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Ed. Itsmo, Akal. España.
- Mignolo, Walter (2007)** *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. Ed. Cosmopolis, Barcelona.
- Mill, John Stuart (2014)** *Sobre la libertad*. Ed. Akal. México
- Nicolescu, Basarab (2004)** *Manifiesto de transdisciplinariedad*. Norteamérica, Nueva York: Albania, Universidad de Nueva York.
- Ovejero, Anastacio (1999)** *Geopolítica del conocimiento e intimidad entre hombres, un recorrido psicosocial / decolonial*. Tesis Doctoral en psicología Social. Barcelona. 2012.
- Pacarina del Sur (2015)** *La práctica profesional de la antropología en México frente a la flexibilización laboral*. México, D.F.: Pacarina del Sur. Año 6, núm. 23, abril-junio

2015, Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/editorial/1056-alternativas-articulos-y-revistas-academicas-latinoamericanas>

Pallicer, Rodrigo y Tevez, Emilio (2015) *Un acercamiento al inicio de la "vida universitaria": la relevancia de los vínculos de pares en los estudiantes inmigrantes durante el... ¿traspaso hacia la adultez?* México, D.F: Pacarina del Sur. Año 6, núm. 23, abril-junio 2015. Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/editorial/1056-alternativas-articulos-y-revistas-academicas-latinoamericanas>

Pañuelos en Rebeldía (2016) *Cómo funcionan las escuelas zapatistas*. Recuperado de <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/612/143/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2004) *Informe sobre Desarrollo Humano*. Capítulo 3: La construcción de democracias multiculturales. México, D.F.: Ediciones Mundi-Prensa, S.A.

Quijano, Aníbal (1999) *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, en teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Colombia, Bogotá: Ed. Centro editorial Javeriano.

Ramírez, Rosa María (2014) *Apuntes del seminario de Filosofía de la Ciencia*. México, Toluca: Fa.Ci.Co.

Ramos, José Luis (1999), "El drama de llegar a ser maestro indígena", en *Sinéctica*, núm. 15, México, Guadalajara: ITESO.

Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/editorial/1056-alternativas-articulos-y-revistas-academicas-latinoamericanas>

Rawls, John (2005) *Legado de un pensamiento*. Ed. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Red nacional de organismos civiles de derechos humanos (1999). *Informe sobre los sucesos de Acteal "todos los derechos para todos"* www.rnocdh.org.mx.

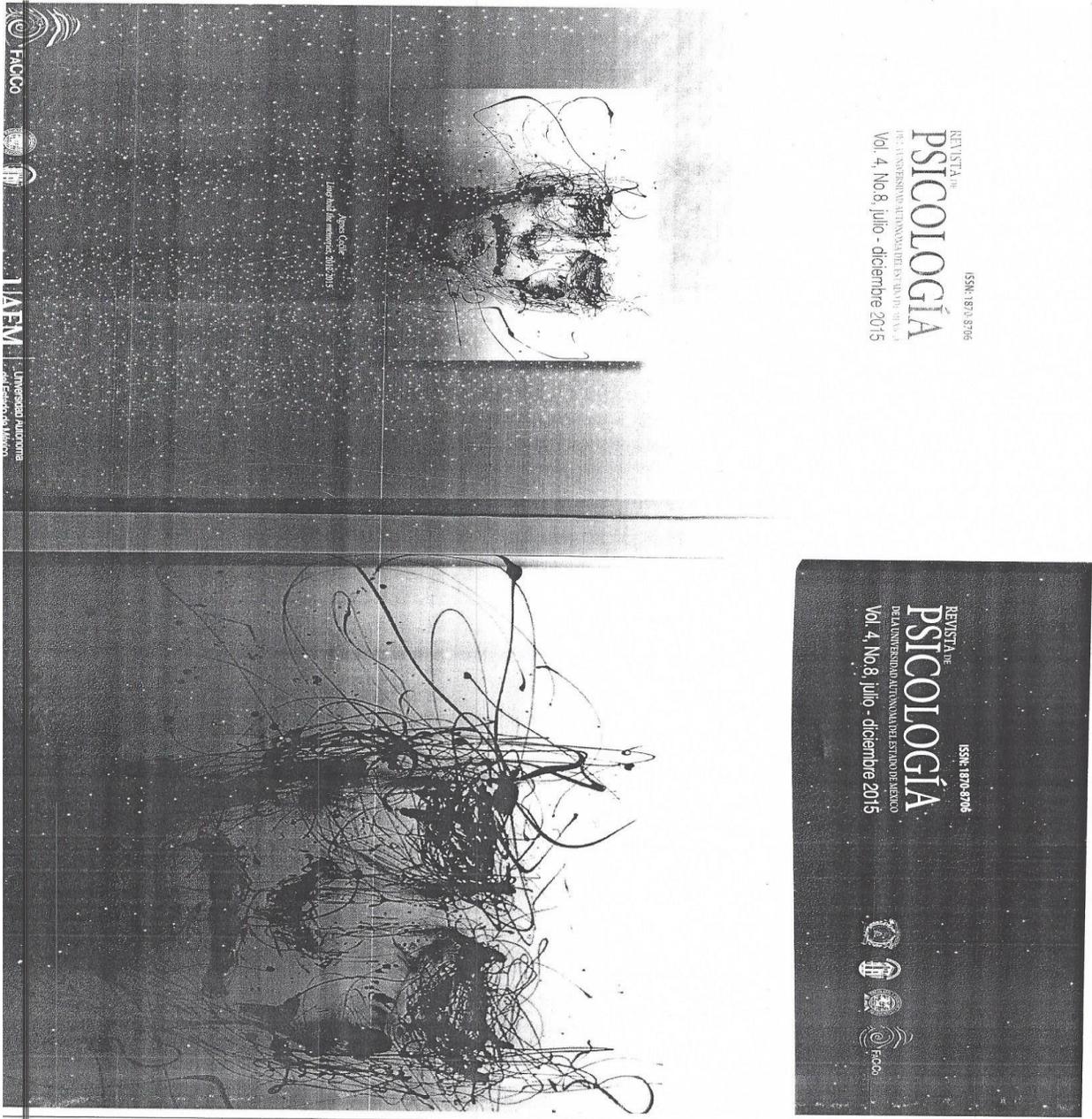
Regino, Adelfo (2004) *Diversidad y autonomía*. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana", en *Renglon*, núm. 56, México, Guadalajara: ITESO.

- Rodríguez, Natalia (2014)** *El concepto de autonomía en la educación indígena en las escuelas zapatistas del sur de México*. Colombia Bogotá: universidad colegio mayor de nuestra señora del rosario, facultad de ciencias políticas y gobierno.
- Roitman, Marcos (2005)**. *Las razones de la democracia en América Latina*. Capítulo: "Formas de Estado y Democracia multiétnica en América Latina. México, D.F.
- Rojas, Ignacio (2014)** *Apuntes sobre Metodología de la ciencia*. Fa.Ci.Co. Toluca, México.
- Ruiz, Jorge (2011)** *La educación Autónoma Zapatista: un proceso de formación del saber nosótrico*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. UNAM, México.
- Sandoval, Eduardo, Guerra, Ernesto y Meza, María Eugenia (2015)** *Control, subordinación y simulación en el posgrado, la investigación y la divulgación*. México, D.F.: Pacarina del Sur. Año 6, núm. 23, abril-junio 2015.
- Santos, Boaventura (2003)** *Crítica de la razón indolente*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Sartori, Giovanni (2005)** *¿Qué es la democracia?* México, D.F. Editorial Patria.
- Sartori, Giovanni (2005)** *Elementos de teoría política*. Capítulo: 2: Democracia. España, Madrid: Alianza Editorial.
- Solís, Luis (2011)** *El giro decolonial en la psicología: hacia la construcción de una psicología decolonial*; Tesis de grado Doctoral. Universidad del Valle. Cali, Colombia
- Strauss Anselm y Corbin Juliet (1998)** *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia, Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.
- The economist (2012)** *The Word in 2012*, New York.
- Tocqueville, Alexis de (1985)** *La democracia en América*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, Irma (2012)** *La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatista*.
- Van Dijk, Teun (2012)** *Análisis crítico del discurso*. Barcelona. Antrhupos.

- Walsh, Catherine (2007)** *¿Son posibles unas ciencias sociales culturales otras?* Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales en *Nómadas* No. 26. Colombia, Bogotá: Universidad central de Colombia.
- Wallerstein, Immanuel (2005)** *Análisis de Sistemas-Mundo*. Una introducción. México D.F. Ed. Siglo XXI
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2003)** *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. Métodos de análisis crítico del discurso. Teun A. van Dijk. España, Barcelona: Gedisa.
- Womack, John (2009)** *Rebelión en Chiapas*. Una antología histórica. México, D.F.: Ed. Debate.
- Zapata, Manuel (2007)** *Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales en Nómadas*, en Walsh, Catherine. (2007) *¿Son posibles unas ciencias sociales culturales otras?* No. 26. Colombia, Bogotá: Universidad central de Colombia
- Zarco, Fernando (2012)** *Geopolítica del conocimiento e intimidad entre hombres, un recorrido psicosocial / decolonial*. Barcelona.
- Zibechi, Raúl (2008)** *Autonomías y emancipaciones*. América Latina en movimiento, Univ. San Marcos y Bajo Tierra, Lima y México.

Anexos

Artículos publicados



**REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE MÉXICO**, vol. 4, no. 8, julio-diciembre de 2015,

es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Av. Filiberto Gómez s/n, Col. Guadalupe, Toluca, Estado de México, C. P. 50010, tel. 01722 2720076, revista_psicologia@uaemex.mx. Editor responsable: José Antonio Virseda Heras. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-010914004500-102, ISSN: 1870-8706, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Unidad de Título y Contenido No. 15961, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impreso por CEDIMSA. Compañía Editorial de México S. A. de C. V., Juan Aldama 407-C, Col. Francisco Murguía, C.P. 50130, Toluca, Estado de México. Este número se terminó de imprimir en noviembre de 2015 con un tiraje de 200 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos citando la fuente.

La REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UAEM está incorporada al Catálogo del Sistema de Información LATINDEX-Catálogo

EDITORIAL

Aprendizaje invisible: apropiación de las habilidades digitales por parte de los estudiantes del nivel medio superior.
 Caso: Universidad Autónoma del Estado de México
 Invisible learning: appropriation of digital skills by high school students. Case: Autonomous University of the State of Mexico
 Tania Morales-Reynoso, David Aarón Miranda-García,
 Javier Margarito Serrano-García, Brenda Mendoza-González

115

Diferencias en el autoconcepto entre diadas de padres-adolescentes con y sin antecedentes de maltrato infantil
 Differences between the self-concept dyads parents-adolescents with and without history of child abuse
 Carlos Alberto Alvarado-Martínez,
 Dulce Rosaura Balcera-Palafox, Marisol Pérez-Ramos

131

Contribución de la Licenciatura en Psicología de la UAM para la formación de ciudadanos
 Contribution of Psychology Degree uam for the formation of citizens
 Jaime Rodolfo Gutiérrez-Becerra, Adelaida Rojas-García,
 Alejandro Lara-Figueroa, Anallely Verónica Garduño-García,
 Javier Rafael Moru-Castro

141

La teoría dual como un marco teórico para entender el autismo
 The dual theory as a theoretical framework for understanding autism
 Jonathan García-Campos

159

Reseña
 175

Cuando se comenzó el trabajo como editor en marzo de 2012 la situación parecía desolada. Se detectaron varios áreas de oportunidad: la comunidad de la Facultad no conocía suficientemente la Revista, no se cumplía con las fechas de publicación, no habían casi artículos para posibilitar una planeación adecuada, el formato electrónico se registraba con el ISSN del formato impreso y el acceso al formato electrónico era complicado. Algunos autores publican solamente en revistas indexadas. Para poder actualizar la Revista se recurrió a la cooperación de los cuerpos académicos de la Facultad, que reaccionaron con prontitud, por lo que se pudieron publicar los dos números de ese año. Aunque al principio se concentró la publicación en los cuerpos académicos, con el paso del tiempo la Revista se enfocó a atraer autores externos, lo cual se ha conseguido en cierta medida aunque se requieren más esfuerzos por lo que se pidieron sugerencias del Comité Editorial. La Revista en su formato electrónico se instaló para mayor accesibilidad en la página de la Facultad de Ciencias de la Conducta, que debe mejorarse para que el acceso a la Revista sea más rápido y el diseño debe mejorarse sustancialmente. Se consiguió el ISSN para el formato electrónico.

La siguiente tabla muestra la evolución que ha tenido la Revista en estos últimos años desde el 2012 al 2014.

	2012	2013	2014
Artículos recibidos	27	17	33
Artículos aceptados	18	10	27
Artículos rechazados	3	4	4
Artículos externos	1	1	5
Artículos internos	11	11	8

applied, 7 categories with their respective subcategories, with words associated with concepts of citizenship(s) were obtained and citizenships that allowed us to build the characterization questionnaire.

The results concluded that the contents of the program learning units of this degree does not seem to include enough information referring to civic education and citizenship, at least not in the formal part, since only contents on human rights and ownership (in the community, in the strict sense does not delve on how the process occurs citizen but simply meant as informational content areas more not apply).

Keywords: citizen, citizenship, higher education, values, social representations.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo educativo de los sujetos es necesario para la construcción de una noción independiente, justa y democrática; también representa un bien cultural fundamental para el incremento de la calidad de vida. La formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social cobra una creciente importancia por varios motivos, uno de ellos es que al ir perdiendo la educación su carácter impulsor de movilidad social y la capacidad de equilibrar la concentración del ingreso y las estructuras sociales, la formación ciudadana es indispensable para asegurar, al menos, una participación más activa y consciente de los sujetos, individuales o colectivos, en la vida política, económica y social de la nación, que permita conformar horizontes promisorios en la construcción de un país más democrático, con menos desigualdad y exclusión (Mejía, 2006).

CIUDADANÍA

El ciudadano es producto de la modernidad y estará presente en la opinión pública, soberanía popular, procesos electorales y en subsistemas sociales (Cisneros, 1994). Esto permite que se puedan detectar o bien trabajar sobre puntos clave de participación colectiva que conlleva a la formación ciudadana ante una realidad actual que es la vigencia del movimiento y colaboración con otras actividades para hacer crecientemente fuertes de organización democrática, pues la transformación psicosocial se puede distinguir en el modo de interacción y organización de los miembros que integran un centro educativo.

De inicio, se considera pertinente señalar que el tema de la ciudadanía se ha convertido en una referencia obligada tanto en las discusiones políticas como en los debates académicos actuales. Esto es debido a que su uso se ha multiplicado y su sentido se ha diversificado de manera que aparece vinculado a problemáticas de la más variada índole. Por ejemplo, dentro de la historia:

"El punto de partida del concepto ciudadanía se encuentra en Aristóteles, quien en el libro III de *La Política* sostiene que ser ciudadano significa ser titular de poder público; ciudadano es quien participa en la formulación de las decisiones colectivas...", a lo que Nicolás y Castro (2010), agregan que "en su sentido original, que puede encontrarse ya en la ética de Nicómaco de Aristóteles, ciudadanía designa, simplemente, el ser miembro de una comunidad política, independientemente de la forma que esta comunidad adopte" (Fernández Samblán, 2003).

Con dicho vocablo se alude a uno de los referentes identitarios desde donde los sujetos—individuos o instancias sociales—articulan experiencias, sentidos y significados. Es decir, es un elemento configurador de sentidos y significados subjetivos en la vida individual y colectiva, y, a la vez, ese mundo individual y social aporta núcleos de sentido que configuran la ciudadanía en tanto condición y práctica política. La anterior tiene una serie de implicaciones significativas en los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas (Ocampo, Méndez y Pavlelov, 2008).

Dentro de la formación ciudadana se pretende tener una formación y organización donde se pueda construir una postura de participación comunitaria. Al respecto, Ignacio Martín-Baró (1998) menciona que la ciudadanía se ejerce tanto en la organización e interacción ciudadana, como en las metas que se establezcan en la sociedad o grupo social, por lo cual se resalta que en la formación ciudadana se encuentran componentes, por ejemplo, para Serrano (2004, citado por Mejía, 2006) la noción de ciudadanía tiene tres componentes: la posesión de un conjunto de derechos y deberes; la pertenencia a una comunidad política determinada (Estado-nación); y la capacidad de participar en la definición de la vida pública (política, social y cultural). Así mismo, García (2009) refiere que la identidad o pertenencia al grupo es entendida como un fenómeno cognitivo que le permite identificarse a la persona e identificar a los miembros de su propio grupo. Por último, Ugaldé (2005, citado por Mejía, 2006) refiere que los derechos a la salud y a la educación son componentes básicos de la ciudadanía social.

Por lo cual es necesario aceptar que, más allá de cualquier intención de estructurar programas y proyectos formales orientados a tal fin, la escuela en sí misma es un escenario político donde se forman ciudadanos y ciudadanas. En su interior, todos los miembros de la comunidad educativa participan de dinámicas relacionales que dan forma a la subjetividad social propia de dicho contexto, la que a su vez se encuentra relacionada con procesos de subjetividad social más amplios, lo que permite afirmar que la vida en la comunidad educativa es una experiencia continua de aprendizaje ciudadano.

Así, la escuela, como espacio de socialización política, se constituye en nicho donde se tensionan las subjetividades individuales y sociales, y se configuran actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades, individuales o colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas. Tales prácticas son múltiples y

del hombre antes que ella se realice. Con esto se favorece la reflexión, la crítica y la transformación del conocimiento.

A través de la formación, el ser humano obtiene la apropiación de hábitos, habilidades, convicciones, el carácter, los sentimientos, los valores y el desarrollo físico, moral y espiritual (Quiceno, 2004; citado en Posada, 2011).

De acuerdo con Cortina (1997), la ciudadanía se transforma en ciudadanía plural, ya que ciertos grupos minoritarios y excluidos han combinado el ideal republicano con la idea de igualdad, el liberal con la de humanidad, y el comunitarista con la del interés general, que dan cuenta de todas las posibles ciudadanías (ciudadanía política, civil, social, económica, intercultural y cosmopolita) (Quiroz y Arango, 2011).

Es importante resaltar, al respecto, el escaso conocimiento que los estudiantes y en ocasiones los docentes tienen sobre las diferentes concepciones de ciudadanías. Por ello, se enfatiza el papel fundamental que la educación escolarizada deberá asumir en la formación ciudadana de sus propios estudiantes, llevarlos a una formación consistente, crítica y creativa.

Lo anterior conlleva a pensar que la escuela es el primer lugar de actuación pública que experimentan los estudiantes (desde el nivel inicial y hasta el profesional), es el espacio, donde se establecen numerosos relaciones con los otros, de alguna forma permanentes. Es el espacio donde se generan transformaciones académicas, de socialización, de autoproducción y auto organización.

El concepto de formación ciudadana en la educación básica y media se encuentra plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo y el plan de estudios, mismos que contemplan elementos de poder y de la comunidad académica electoral. Se consideran entonces, temas obligados en los contenidos del plan de estudios, aquellos relacionados a la intervención, innovación y transformación, acordes al sentido político, civil y social.

Para la educación superior, los contenidos en los planes de estudio deberían contemplar un conjunto de conceptos sobre normas constitucionales, deberes y derechos. En este nivel educativo, no se ha tenido la necesidad de abordar nuevas comprensiones de la realidad social, cultural, política y económica propias de cada localidad y de promover nuevas prácticas de relaciones sociales y de ejercicios ciudadanos. Ello, esperando que en los niveles educativos anteriores se haya promovido esta formación.

Respecto a lo anterior, en 2000, la Facultad de Ciencias de la Conducta adoptó un modelo curricular basado en competencias, que surge como una alternativa para combatir la disfunción severa entre educación y trabajo, fomentando el desarrollo de habilidades superiores y lograr reconstruir los sistemas educativos. Este modelo educativo presenta las siguientes características: Flexibilidad curricular, entendida como un plan de estudios basado en créditos, con mínimas variaciones en las asignaturas, que permite la innovación constante a través de su oferta educativa anual en cuanto a

créditos optativos, posibilidad cursar el plan en diferentes rangos de tiempo, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Posteriormente, en 2003 dicho currículo tuvo modificaciones dando paso al *adendum*, en el cual los programas se encontraban ubicados por áreas del conocimiento y en la actualidad se organizan por núcleos de formación, de igual manera algunas asignaturas sufrieron cambios en su nombre y otras más fueron eliminadas.

Método

Objetivo

El presente trabajo fue analizar si la educación superior es un medio propicio para la formación ciudadana de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La primera fase de la investigación citada, tuvo como objetivo: identificar el concepto ciudadana(o) y ciudadanía.

Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo cualitativo que permitió analizar las representaciones sociales sobre el concepto de ciudadana(o) y ciudadanía. Así como, el análisis propio de los contenidos de los programas de las diferentes áreas de formación disciplinar de la licenciatura en psicología.

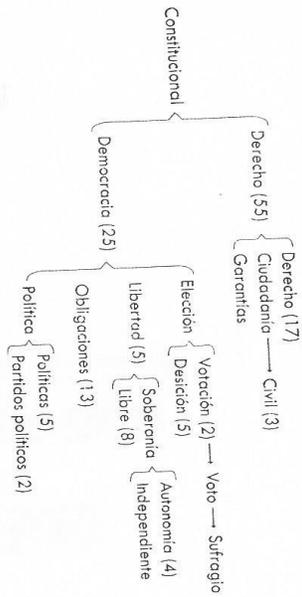
Variables

- Ciudadano: es una condición política de los sujetos sociales, sustentada en el reconocimiento de que son diferentes, aunque iguales en su dignidad (A. Ocampo, S. Méndez, C. Povqueu, 2008).
- Ciudadanía: el término se liga a la concepción del Estado-nación moderno, en el sentido de un individuo igual a otro en derechos y obligaciones frente al Estado (Alcalá, 2010).

Población

En la primera fase se aplicó a 124 estudiantes de un total de 203, de 8° y 10° semestre de tres Unidades Académicas de la Universidad Autónoma del Estado de México (Zampano, Atlacomulco y Facultad de Ciencias de la Conducta, donde se imparte la Licenciatura en Psicología). Posteriormente, en la segunda fase se aplicó a 253 estudiantes, considerando cinco espacios académicos (Telupitac, Ecatepec, Atlacomulco, Teotihuacán y la Facultad de Ciencias de la Conducta, donde se imparte la Licenciatura en Psicología).

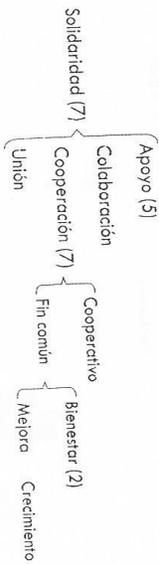
Figura 4. Cognema constitucional



Fuente: Elaboración propia.

La sexta categoría, no tan amplia, es la que encabeza el término de solidaridad, la cual supone mecanismos de acción, que al parecer, apuntan hacia el bienestar común. En ese sentido, cabe destacar la importancia que para los estudiantes representan la cooperación y el apoyo como elementos generadores de la vida colectiva y de la búsqueda compartida del crecimiento social.

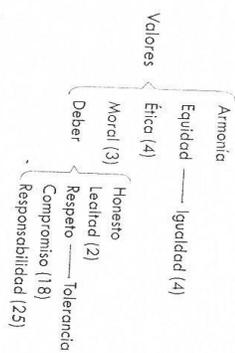
Figura 5. Cognema solidaridad



Fuente: Elaboración propia.

En la séptima categoría están los valores, que forman la parte moral de lo que debería ser un ciudadano y, a la vez, se constituyen en principios que orientan el comportamiento de la persona hacia sí mismo y hacia la sociedad en general. En la concepción de los estudiantes, la responsabilidad y el compromiso son las más grandes aspiraciones que, por una parte, los caracterizan y, por otra, se convierten en parte de las metas a que aspiran llegar.

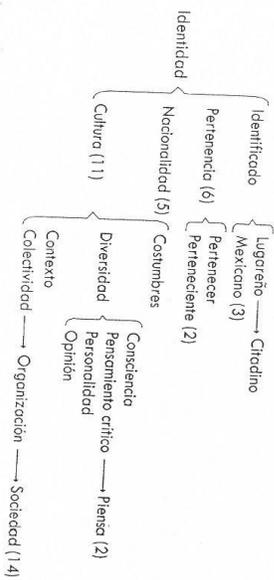
Figura 6. Cognema valores



Fuente: Elaboración propia.

Por último, la octava categoría, en donde identidad abre una nueva serie de cognemas, los cuales muestran la existencia viable de inclusiones, lo que permite no sólo una identificación, sino la aceptación y necesidad de distintos puntos de vista. Destaca, en ese sentido, la importancia que adquieren la cultura, la pertenencia y la nacionalidad como elementos identitarios, así como el papel que asume la sociedad en la construcción de la visión de identidad entre sus miembros.

Figura 7. Cognema identidad



Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase consistió en la construcción del cuestionario de caracterización, el cual se desprende del proceso de categorización de las palabras obtenidas en la primera aplicación. Para el caso del concepto de "Ciudadano" se consideraron un total de 15 ítems, para el concepto de "Ciudadano" el instrumento contó con 20 ítems. Ambas aplicaciones sólo se realizaron a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de 8°

Las unidades de aprendizaje se dividen por áreas de aplicación de la Psicología: Clínica, Educativa, Organizacional y Social, en general se manejan los tres componentes de la Formación Ciudadana, siendo de mayor frecuencia: derechos y obligaciones y pertenencia a la comunidad; mostrándose que a diferencia del Núcleo Básico, en este núcleo sí existen contenidos temáticos que propician la participación ciudadana en los programas de la Licenciatura en Psicología.

Gráfica 3. Componentes de la formación ciudadana en el Núcleo Integral Profesional

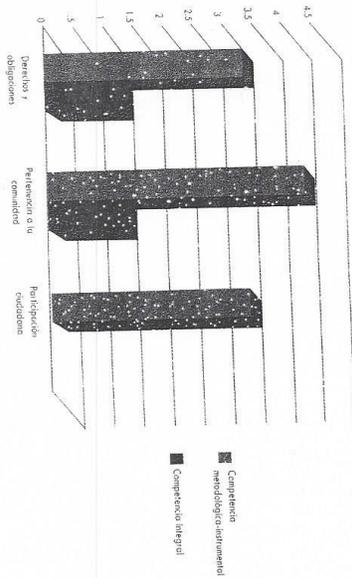


Figura 3. Componentes de la formación

Este núcleo propicia los derechos y obligaciones, la pertenencia a la comunidad y la participación pública en la formación de los alumnos de la Licenciatura en Psicología. Finalmente, con esto se observa que el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la FcCICA y Unidades Académicas de la UAGM, contribuye en el Núcleo Básico con 34% en el componente de derechos y obligaciones y 89.9% en pertenencia a la comunidad en la formación ciudadana. Mientras que en el Núcleo Sustantivo Profesional 36% incluye elementos relacionados al componente de pertenencia a la comunidad y 10.5% la participación ciudadana; a diferencia del Núcleo Integral Profesional en donde los contenidos temáticos propician los tres componentes de la formación ciudadana, en 50% los derechos y obligaciones, 62.5% en pertenencia a la comunidad y 37.5% en participación ciudadana.

CONCLUSIONES

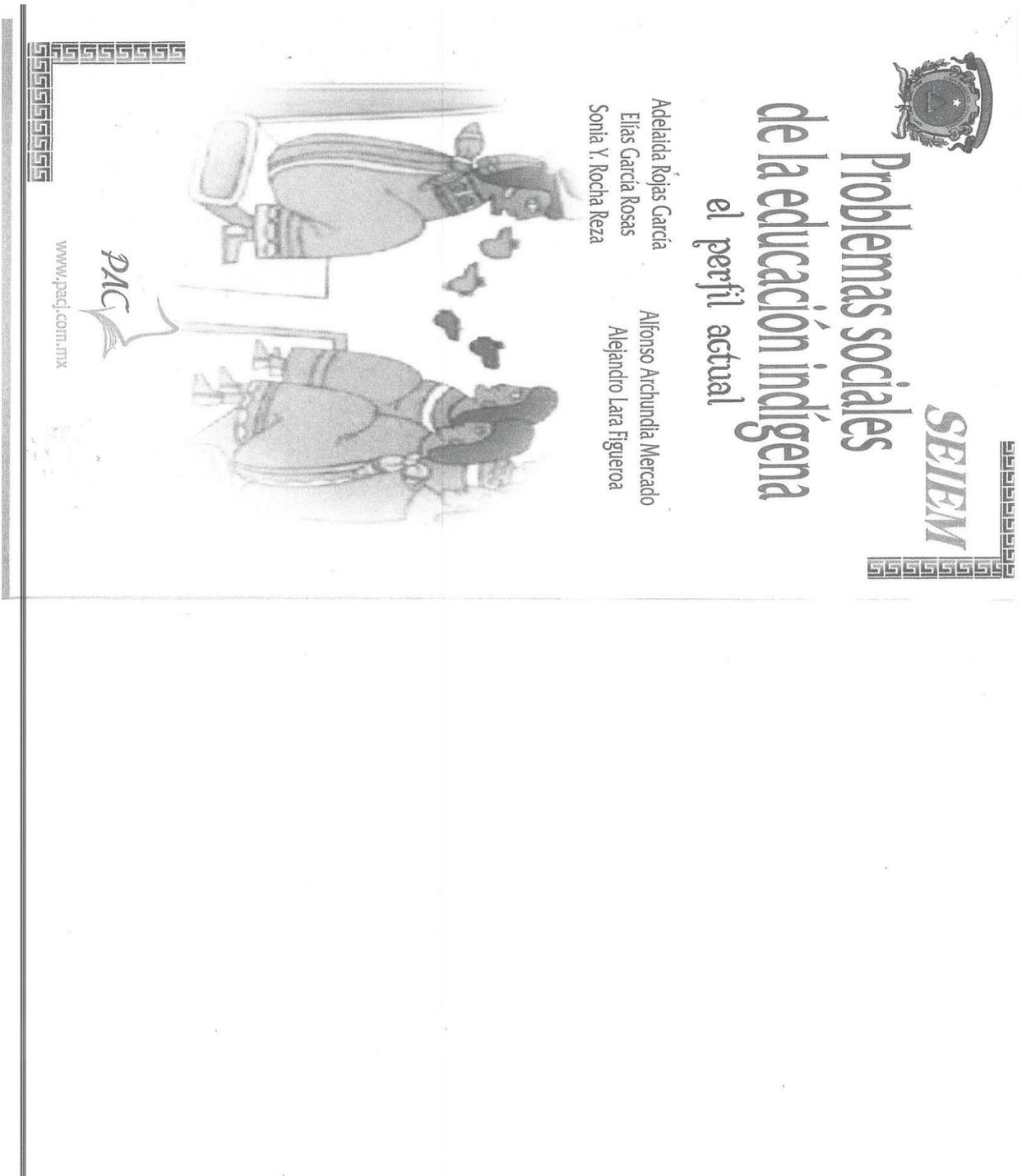
Ser ciudadano implica un sinnúmero de relaciones de significante, los cuales se mezclan construyendo o dando forma a partir de ideales, acciones, actores, valores, sentimientos, que sin duda alguna, no pueden ser vistos sino es a través de la interacción ciudadana es una construcción social la cual representa a un individuo idealizado, que se forma entre la conjunción de la psique individual y la colectiva, buscando la mejora de la calidad de vida en conjunto con otros.

De igual manera, cabe resaltar que las siete categorías obtenidas, expresan la representación que tienen los conceptos de ciudadano(a) y ciudadanía en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología. Mostrando además una diversidad de representaciones sociales, las personas hacen de éstas, una combinación de lo psicológico y lo social, por tal motivo estos resultados efectivamente representan dicha combinación, el sujeto es y se sujeta a la sociedad.

Finalmente, se pudo observar que el contenido de las unidades de aprendizaje del plan de estudios de la Licenciatura de Psicología propicia mediamente el desarrollo de la formación ciudadana y el ser ciudadano, resaltando, que dicha formación no sólo se circunscribe a la educación formal, al espacio áulico o al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a la participación en distintos escenarios tanto universitarios como del ámbito comunitario.

REFERENCIAS

1. Alcalá, R. (2010). *Ciudadanía y Autonomía*. México: UNAM.
2. Cisneros, P. (1994). *Psicología política: hacia la prospectiva del ciudadano*, *Sociología*, 9 (24), enero-abril.
3. Corina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, 2 ed., Madrid: Alianza.
4. Fernández, J. (2003). *El despertar de la sociedad civil. Una perspectiva histórica*. México: Océano.
5. García, R. E. (2009). *El papel de la educación en la conformación de la ciudadanía indígena. Un enfoque basado en la democracia participativa para el Estado latinoamericano*. Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación de Estudios Marriñ-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
6. Mejía, Z. (2006). *Ciudadanía y educación*. En Ximnai, *Revista de Investigación de la Universidad La Salle Pachuca*, 1(1), Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de www.lasallepachuca.edu.mx/ximnai2/hm/7.htm



Problemas sociales de la educación indígena

- el perfil actual

ISBN: 607 833 413 1

Código de barras: 9 786 078 334 131

O.P.: 14-097-E01

Febrero 2014

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS ©

Publicaciones Administrativas

Contables Jurídicas, S.A. de C.V.

Oficinas y Ventas:



www.pacj.com.mx

Antonio Caso No. 149,

Letra D, Col. San Rafael.

Tels. 5703 0032

5546 0464

Fax. 5566 1092



interpac@pacj.com.mx

www.pacj.com.mx

www.facebook.com/pacjpublicaciones

Estimado Cliente: En caso de presentarse algún defecto en la presente obra, favor de comunicarlo a los teléfonos de:

Publicaciones Administrativas Contables Jurídicas, S.A. de C.V.

o vía electrónica a interpac@pacj.com.mx para proceder al

cambio del ejemplar. Lectura y corrección de estilo por Juan Fco.

Escalona. Formación: Teresa O. Durán Zamora.

Diseño Gráfico: Gpe. Jazmín Avendaño Trujillo.

Esta obra fue impresa en: Tiro: 1,000 ejemplares

CRIBA TALLER EDITORIAL, S.A. DE C.V.

Calle 2, No. 251. Col. Agrícola Pantitlán.

Del. Iztacalco, México, Distrito Federal.

Impreso en México

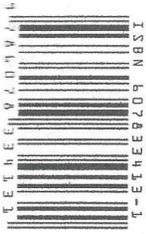
Printed in Mexico

**PROBLEMAS SOCIALES DE LA
EDUCACIÓN INDÍGENA
EL PERFIL ACTUAL**

En el presente trabajo se parte de reconocer que la sociedad no es un rebaño de animales ni una simple suma aritmética de individuos caídos del cielo ya hechos; todo lo contrario, pues la conformación de la organización social es un producto histórico, resultado de la transformación de las relaciones gregarias en relaciones sociales. Entre los factores que han incidido en la socialización de las relaciones humanas deben señalarse, primordialmente, el trabajo, el lenguaje, el pensamiento lógico, las relaciones sociales, los sentimientos y la educación, en el sentido de que cada uno de ellos y todos, en su conjunto, han actuado como ejes articuladores que en un proceso lento y gradual, pero firme, han dado origen a la condición que caracteriza a la sociedad presente, pues una vez que ha hecho su aparición histórica, la sociedad no ha dejado de desarrollarse, ni tiene el porqué dejar de hacerlo; cambia constantemente motivada por el acontecer en las relaciones sociales.



www.paci.com.mx



ISBN 6072333413-1
PUBLICACIONES ADMINISTRATIVAS CONTABLES JURIDICAS, S.A. de C.V.

INFORMES Y VENTAS

Antonio Caso, 149 D. Col. San Rafael, C.P. 06470, México, D.F.
Tels. (55) 5703 0012 y 5546 0464. Fax: 5566 1092.
www.facelbook.com/paci/publicaciones/ interpaci@paci.com.mx

DISEÑO GRÁFICO Y DISEÑO EDITORIAL
GPE. JAZMÍN AVENDAÑO TRUJILLO

FORMACIÓN CIUDADANA: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

AUTORES:

ADELANDA ROJAS GARCÍA

ELIAS GARCÍA ROSAS

JAIMÉ RODOLFO GUTIÉRREZ BECERRIL

ALEJANDRO LARA FIGUEROA



Procedente
Vestido Atlas (Lina, 2013)
Disculpe del Hospital Álvarez Vialgo
Española Instituto de Humanidades (siglo Trece Académico)
Corte de Cereales, Ciudad Universitaria, UAMX


www.cicpq.com.mx

Formación ciudadana: El caso de la Licenciatura en Psicología
de la Universidad Autónoma del Estado de México
Publicado con recursos PIFI 2013, paso por riguroso dictamen

ISBN: 607 833 461 1

Código de barras: 9 786 078 334 612

O.P.: 15-143-E01

Abril 2015

Oficinas y Ventas:

Antonio Caso No. 149.

Letra D, Col. San Rafael

Tels. 5703 0032

5546-0464

Fax: 5566 1092

interpac@pacj.com.mx

www.pacj.com.mx

www.facebook.com/pacjpublicaciones



www.pacj.com.mx

Estimado Cliente: En caso de tener algún defecto la presente obra, favor de comunicarlo a los teléfonos o vía electrónica para proceder al cambio del ejemplar: **Publicaciones Administrativas Contables Jurídicas, S.A. de C.V. TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS@**

Esta obra fue impresa en:

Tiro: 200 Ejemplares

BEYOND
Centeno No. 156
Valle del Sur, Iztapalapa, 09819
México, DF

Formación ciudadana:
**El caso de la
Licenciatura en Psicología
de la**

Universidad Autónoma del Estado de Méxi

Impreso en México

Printed in Mexico

El presente libro surge de los resultados que se obtuvieron del Proyecto de Investigación "La formación ciudadana en la Educación Superior: El caso de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México", registrado durante el periodo 2013-2014, ante la Secretaría de Investigación de la misma Universidad y con financiamiento PROMEP.

Hablar de los conceptos de ciudadano y ciudadanía, implica englobar ideas diferentes y posturas contrastantes acerca de lo que representa para cada uno, algunos cumplen funciones que se relacionan con quehaceres políticos y algunos otros con actividades sociales en las que muestran su compromiso con su comunidad y país.



www.paq.com.mx

Antonio Caso No. 149-D

Col. San Rafael, C.P. 06470,

México, D.F. Del. Cuauhtémoc

Tels. 5703 0032

5546 0464

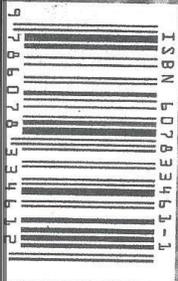
Fax. 5566 1092

interpaq@paq.com.mx

www.facebook.com/paqpulpublicaciones



CONSEJO NACIONAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR



COORDINACIÓN EDITORIAL: GEE HAZMÍN AVENDANO
MÚLTIPLO - publicaciones_paq@hotmail.com
DISEÑO DE PORTADA: ZAIRA Y AEL LÓPEZ ZALDIVAR