

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Doctorado Interinstitucional en Educación



**“La experiencia de la Escuelita Zapatista en la trayectoria de formación de
agentes políticos”**

Un acercamiento desde su reflexividad

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **LETICIA MADERA RENTERÍA**

Directora **Dra. Elba Noemí Gómez Gómez**

Tlaquepaque, Jalisco. Julio de 2019.

Agradecimientos:

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente por el apoyo financiero y académico para sacar adelante esta investigación.

A mi directora de tesis, la Doctora Elba Noemí Gómez Gómez por su empeño y compromiso.

Al Doctor Stefano Sartorello y a La Doctora Alicia Castellanos por sus puntuales señalamientos como lectores.

Al comité de titulación, autoridades, maestros y condiscípulos por su contribución al logro de esta travesía.

A los zapatistas, por caminar la noche para traer el amanecer.

A mis padres por renunciar al cobijo de su tierra y familia por ofrecer opciones de vida a sus hijos.

Índice:

Introducción	1
Problematización.....	8
Marco teórico.....	29
Educación y hegemonía	30
Agencia y transformación social	37
Educaciones Alternativas	52
Marco contextual.....	58
El Neoliberalismo Económico en México	59
El Zapatismo	68
La Educación Autónoma Zapatista	74
La Escuelita la Libertad Según los Zapatistas	82
Metodología	98
Mapa Heurístico.....	103
Métodos biográficos.....	104
Tecnicas e instrumentos	113
Resultados: 1. La Emergencia del Actor	118
La simiente del sujeto	121
El germinar de la conciencia.....	139
El florecer del agente al cobijo del colectivo	146
Resultados: 2. La Escuelita Zapatista, Espejo y Ventana.....	170
Preparar la tierra, sembrar el acontecimiento	172
Cultivar - se con el zapatismo.....	180
Trasplantar, abonar, encardar	183

La mala yerba en la vida privada.....	189
Resultados: 3. La libertad, fruto de la organización colectiva	205
Cultivar – se en comunidad	212
Sembrar futuro, cosechar destino.....	215
Autogetión, abono de autonomía.....	218
La horizontalidad, una forma de lucha.....	225
Conclusiones.....	240
Referentes bibliográficos	260

“LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELITA ZAPATISTA EN LA TRAYECTORIA DE FORMACIÓN DE AGENTES POLÍTICOS”

Un acercamiento desde su reflexividad

Resumen: La presente investigación indaga sobre el desarrollo de la capacidad de agencia desde actores sociales partícipes de un esfuerzo de educación alternativa, un proceso político - educativo denominado “Escuelita la Libertad Según los Zapatista”, en el cual el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y sus Bases de Apoyo convocaron a colectivos e individuos de todo el mundo, para compartirles su experiencia organizativa. El propósito de la presente, es establecer de qué manera un grupo entre los “alumnos” del proceso aludido incorporaron ésta experiencia a su trayectoria de formación política.

Palabras clave: agencia, zapatismo, formación política.

Argumento: El desarrollo de las capacidades para volverse alguien capaz de incidir en su contexto, en los otros y en sí, se va desarrollando en la vida cotidiana y en acciones políticas. Alumnos de la Escuelita Zapatista, reflexionan que dicha experiencia incidió en su forma de percibir su contexto, a los otros y a sí, en su vida privada y pública; cuestionó su forma de entender y hacerse cargo de los asuntos comunes, les dio certidumbre sobre sus anhelos de futuro y reforzó su voluntad de tomar en sus manos su destino.

Introducción.

El presente trabajo tiene como propósito indagar de qué forma la “Escuelita” zapatista, pudo incidir en la formación político-educativa, en el desarrollo de la capacidad de agencia en un grupo de sus “alumnos”. A través de sus narrativas procuramos acceder a su reflexividad con el propósito de captar la forma como los sujetos van creando y recreando su actoría; indagar en su trayectoria de vida y su participación dentro de movimientos sociales para establecer, si su paso por el fenómeno en cuestión pudo incidir de alguna manera en sus percepciones, valoraciones, disposiciones; en sus capacidades como actores sociales.

La “Escuelita” zapatista, es un proceso formativo - político - educativo que dio inicio en 2013 ofrecido por las Bases de Apoyo Zapatista y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, a luchadores sociales de los cinco continentes, que se decidió luego de un balance del movimiento a décadas de su conformación; con el fin, de compartir una experiencia que pudiese potenciar las posibilidades organizativas y de lucha en los convocados.

Nuestro objeto de estudio es el desarrollo de la capacidad de agencia, por lo que indagamos en la trayectoria como actores sociales de nuestros sujetos de estudio, sobre la reformulación de sus percepciones, valoraciones y disposiciones; desde incipientes acciones de su infancia, hasta el posible desarrollo de capacidades a consecuencia de su participación en el proceso antes aludido. Nos interesaron en particular “alumnos” que cursaron el primer nivel de la “Escuelita” de manera presencial por la oportunidad que tuvieron de convivir en y con las familias Bases de Apoyo y comunidades zapatistas, de compartir con ellos la organización de su vida cotidiana, o con sus Votanes¹ y “maestros” en la Universidad de la Tierra, Chiapas. Impacto que pudo apreciarse tanto a nivel personal como en su condición de actor social.

¹ Votán es el acompañante personal del “alumno” en el proceso formativo, cuidador, traductor, facilitador del proceso. Permanece con el alumno las 24 horas durante toda la estancia en comunidad zapatista.

La investigación se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo con el fin de comprender los procesos que permiten al sujeto desarrollar capacidades en veces perceptivas, en veces actitudinales, imaginativas, inventivas que les permiten, pese al contexto sociocultural en que fueron socializados, ir recreando y reformulando su realidad y a sí mismos a partir de sus interpretaciones; de tal forma que recurrimos a los métodos biográficos, en particular relatos de vida para acceder a la reflexividad, a las interpretaciones de nuestros sujetos de estudio sobre la incidencia de la “Escuelita” zapatista en sus posibilidades y capacidades para transformar la realidad, a sí y a los otros, en pocas palabras, potenciarse en tanto agentes sociales.

Nuestro objeto de estudio está inserto en un proceso de educación alternativa. Se trata de un fenómeno que se inscribe dentro del afán de algunos movimientos sociales que devienen sujetos educativo - políticos. Movimientos, que expresan la necesidad de formar políticamente a quienes se empeñan en la lucha social y ven en la educación una estrategia a la par que un escenario en disputa, en favor de un proyecto de emancipación.

La exclusión de un número cada vez mayor de seres humanos en las naciones y el planeta, es el signo de nuestro tiempo; el sistema económico mundial es incapaz de auspiciar la equidad por su lógica de máxima ganancia. Ello, acompañado de la depredación del medio ambiente, nos hace temer incluso, por el futuro de la raza humana. El desigual desarrollo de las regiones ha estado presente a lo largo de la historia, pero en la sociedad actual es un subproducto inherente de la integración de todo el planeta al sistema capitalista (Amín, 1994; González Casanova, 1996).

Preservar el planeta y nuestra especie demanda una nueva racionalidad, una en que hombres y mujeres no sean objeto de uso y desecho; una en que *la madre tierra* y todo lo que la habita sea vista como algo más que mercancía. La igualdad, la justicia social, la democracia sustancial, siguen siendo tareas pendientes en el *sur social* del sistema mundo y en particular en las latitudes latinoamericanas. Por ello desde el subcontinente se van alzando voces organizadas que cuestionan, enuncian y anuncian *otro mundo posible*.

Esta nueva racionalidad puede ser abonada desde la educación en general y en particular, desde la formación política de aquellos que luchan por la emancipación de los subalternos². Más, si damos razón a Gramsci (1974), quien nos explica que la cultura y por supuesto la educación suelen contribuir a legitimar, reproducir y preservar la dominación en toda sociedad de desiguales; a Bourdieu y Passeron (2005), que en el mismo sentido sostienen que el poder en una sociedad recurre a imponer patrones de percepción, apreciación y acción, patrones que reproducen el poder y aseguran que los sometidos lo vean como natural y legítimo; podríamos suponer, que no hay lugar para la esperanza que aliente a los excluidos, sin embargo dentro de la cultura hegemónica suele brotar la resistencia; sujetos sociales, agentes empeñados en superar la condición de subalternos a que se les condena, a ellos y a los otros. De entre los despojados, explotados, reprimidos, despreciados, excluidos; surgen propuestas contraculturales³ y esfuerzos para gestar una educación alternativa.

Las condiciones sociales y culturales específicas a las que los sujetos son expuestos de continuo, quedan impresas en disposiciones duraderas y transferibles (Bourdieu, 1988), más estos patrones de pensamiento también responden a razones subjetivas. Porque los sujetos recrean, crean o reformulan las formas sociales de que participan (Schütz, 1974; Giddens, 1995a, 1995b).

Como dice Raúl Zibechi (2005: 1): “Los movimientos sociales están tomando la educación en sus manos como parte de la lucha por crear un mundo diferente”. Consideramos que el movimiento que enmarca la “Escuelita”, el zapatismo, es uno de estos movimientos a los que alude el autor y que la “Escuelita” es un proceso formativo que corresponde a ese propósito. Una educación propia que acompañe el proceso de lucha a la par que favorezca nuevas interpretaciones de la realidad, nuevas formas de

² A partir de los análisis de Antonio Gramsci, Ranahit Guha, utiliza el término subalternos para referirse a los grupos excluidos de las sociedades a un menor rango debido a su raza, etnia, clase social, género, orientación sexual o religión. Gramsci lo acuñó para suplir el término de proletario de Carlos Marx, en los Cuadernos de la Cárcel dada la censura en la que se encontraba preso. Para Guha además representa un “Atributo general de los subordinados, masa de la población trabajadora y el estrato intermedio de la ciudad y el campo, en suma el pueblo, recurre a este concepto para hacer evidente, confrontar a las élites detentadoras del control económico, el poder político y la hegemonía cultural y que sin embargo tuvieron que enfrentar la persistente resistencia de sus antagonistas subalternos (Guha, 2002).

³ Posibilidad que el mismo Gramsci y Bourdieu entre otros reconocen.

habitarla y de soñarla a futuro, abre la oportunidad de incidir tanto en los actores de tal propósito como en los destinatarios, desarrollando capacidades de agencia.

Refiriéndose al movimiento Zapatista y a Los Sin tierra de Brasil, Lía Pinheiro (2015) sostiene: “Los movimientos sociales estudiados han elaborado una estrategia que pone la educación como eje de la formación política en el proceso de construirse como fuerzas históricas... una educación que expande los horizontes de lo que se vive y de las luchas y afirma nuevas concepciones y nuevas visiones del mundo” (: 31). Uno entre esos movimientos que surge desde el Sureste mexicano y una acción concreta del mismo, representa nuestro interés, es el caso de la denominada “Escuelita la Libertad Según los Zapatistas”. La “Escuelita” es una iniciativa de las comunidades zapatistas para dar a conocer desde su propio análisis y testimonios, su experiencia en la construcción de la autonomía comunitaria, municipal y de zona, con el fin de que pueda ser útil a otras personas en otros espacios (Harvey, 2013). De ese proceso de educación política nos interesa dar cuenta, en particular del desarrollo de la capacidad de agencia⁴ de un grupo de “alumnos” con experiencia política previa, a partir de su reflexividad.

El zapatismo es un movimiento social que ha dado muestras de inventiva y creatividad en sus comunidades, gobierno, organización económica o escuelas; sus prácticas llegan a contravenir la lógica del sistema mundo, como lo sostienen numerosos investigadores. El zapatismo va logrando “Consolidar un proyecto social alternativo que cuestiona en su esencia, las múltiples facetas del capital y sus consecuencias en el proceso de deshumanización del ser humano y en el paulatino proceso de destrucción de la naturaleza. Por tal razón, emprenden una lucha permanente por la recuperación de su memoria, su cultura, su ethos identitario, su tierra, su liberación y su emancipación política” (Pinheiro, 2015: 25). Este propósito lo acompañan de proyectos educativos para fortalecer los horizontes de sentido conferidos a la lucha y a la resistencia.

⁴ Por agencia estamos entendiendo en términos muy generales: la capacidad de los sujetos de incidir sobre su realidad y los otros a la par que sobre sí a partir de asumirse como actor de su vida y destino (Giddens, 1995, Touraine, 1992, Gómez, 2015).

“La Escuelita Zapatista” según sus planteamientos es consecuencia de un exhaustivo proceso de análisis y sistematización de resultados de treinta años de trabajo popular, donde se involucran las comunidades base de apoyo del EZLN quienes evaluaron su actuar y en común decidieron y diseñaron una propuesta pedagógica centrada en el diálogo intercultural, que dio lugar a un evento educativo, pero también organizativo y político (EZLN, 2013e). La “Escuelita” en opinión de diversos investigadores (Zibechi, 2013; Tischler, 2014; Alonso, 2013), podría potenciar las capacidades en los sujetos involucrados, favorecer voluntades, formas de conciencia, de organización y de interacción que les permitirán incidir en sus contextos para transformar la realidad social amplia.

En el ámbito de la educación alternativa, desde tiempos remotos se pueden observar casos de luchas sociales con procesos formativos de índole política, solo por aludir a algunos podríamos referirnos a la escuela de formación política de la resistencia contra la invasión norteamericana del ejército que encabezó, Augusto Cesar Sandino en las primeras décadas del siglo XX, o a los afanes de la Educación Popular que acompañaron las luchas de liberación y los movimientos populares en América Latina; sin embargo, la academia no siempre se ha interesado en el aporte que la educación puede brindar a los movimientos sociales. Entre los estudios encontrados, no dimos con uno solo que aborde el proceso educativo de la “Escuelita Zapatista” desde la voz de los estudiantes, tampoco sobre el desarrollo de su capacidad de agencia. Hay algunos textos publicados, incluso un libro colectivo sobre este proceso formativo, pero ninguno la aborda desde el enfoque que nos proponemos.

Lo antes dicho y el que este proyecto educativo involucró a individuos y grupos organizados y no organizados de los cinco continentes, muchos de ellos sujetos políticos que decidieron ser partícipes de un afán que explícitamente declara el deseo de compartir una experiencia de vida y lucha que pueda contribuir a sus propios procesos de resistencia, motivó nuestro interés. En un abordaje preliminar al objeto de estudio, las narrativas de los alumnos de la “Escuelita” ya daban cuenta de haber vivido una experiencia que confrontó sus formas de ver y estar, cambios en la percepción de sí y de su lugar en el mundo, así como en su voluntad y capacidad de incidir en su

entorno propio y público, por lo que se consideró que la investigación podría aportar elementos a la educación alternativa

Hemos vuelto la mirada al proceso formativo de la “Escuelita Zapatista”, tanto por su originalidad, como por la influencia que ha tenido en los que participaron en dicho evento y pueda llegar a tener en muchos procesos de lucha social en el país y en el mundo; pero sobre todo, porque consideramos que esta propuesta afronta desde una manera *sui generis* la educación, por lo que amerita ser estudiada.

Es necesario antes de terminar, enunciar los motivos personales que alientan este proyecto de investigación. La autora, forma parte del movimiento civil zapatista que comenzó a gestarse el 2 de enero de 1994 para detener la guerra entre el Gobierno Federal y los zapatistas; por más de veinte años he sido partícipe de diversas iniciativas civiles y pacíficas por el convencimiento de que representaban y representan un ejemplo y una esperanza para la emancipación de los oprimidos de mi patria y del mundo. Esta investigación fue motivada en gran medida por un texto del Subcomandante Insurgente Marcos sobre la necesidad de los movimientos sociales de producir su propia reflexión teórica, que no su apología, ejercicio en el que tienen una ventaja respecto de cualquier otro analista, la propia practica transformadora del movimiento:

Quienes son parte de ese recorrido y de quien hace el inventario, pueden descubrir cosas que quienes suman y restan en los escritorios de las ciencias sociales no alcanzan a ver, a saber, que importan, sí, el caminante y su paso, pero sobre todo importa el camino, el rumbo, la tendencia... Al señalar y analizar, al discutir y polemizar, no sólo lo hacemos para saber qué ocurre y entenderlo, sino también, y sobre todo, para tratar de transformarlo (EZLN, 2003).

En mi calidad de alumna de la “Escuelita” considero indispensable realizar este esfuerzo de abstracción que pudiese potenciar sus alcances. Sistematizar, dar cuenta, colocar un espejo frente a los participantes para que puedan verse en él y a la par traspararlo, para que se encuentren y puedan ir más lejos en su afán. Además para ser congruente con la propuesta formativa que los zapatistas nos ofrecen, es indispensable

la reflexión sobre mi propia experiencia como alumna y la reflexión al lado de mis “condiscípulos”.

PROBLEMATIZACIÓN

Con el proyecto cultural de la modernidad y de la mano de la razón, el ser humano se consideró capaz de conocerse y conocer la naturaleza y tuvo la oportunidad de transformarse y transformarla, más, a la par, se creyó capaz de separarse de la ella y de los otros, sus iguales. Como sostiene De Souza (2010), con la modernidad surge el capitalismo y con él un individuo que reclama la libertad de ser su propio dueño y, de ejercer su iniciativa sobre los otros y sobre la naturaleza en función de su interés particular.

El desarrollo científico y tecnológico de los últimos tiempos que pudiese erradicar hambrunas o disminuir el tiempo invertido para la sobrevivencia, ha coadyuvado a profundizar la injusticia social y el crecimiento y la concentración de la riqueza y la exclusión de un número cada vez mayor de seres humanos en el planeta. El sistema mundo y el mexicano en particular, están basados en la fuerza y la violencia, su propósito fundamental es la ganancia, todo y todos son susceptibles de ser convertidos en mercancías. Quien tiene el poder y el dinero ha convertido al mundo y todo lo que lo habita en objeto de uso y desecho. Un sistema mundo afín al individualismo y un individuo escindido de lo común, de la comunidad, facilitan la instauración de relaciones sociales y con el entorno de dominación, de sujeto – objeto, de actores y actuados, interacciones sociales donde unos deciden, se apropian, utilizan, desconocen, invisibilizan al resto.

El dominio de unos sobre otros se puede fundar en la coerción, pero rinde mejores resultados que los subordinados compartan propósitos, visiones, valores con quien los domina. Gramsci (1974, 1976) nombra a fenómeno como hegemonía y lo define como el proceso mediante el cual un grupo social logra imponerse a través de un modelo ético cultural que cohesiona y da sentido. Para socializarlo se recurre a instituciones como la educación que puede dar lugar a que los dominados vivan su sometimiento como algo natural.

Las escuelas, como asienta Aníbal Ponce (1979), son agencia de conservación social que reproducen, legitiman y perpetúan un orden social vigente mientras debieran hacerse cargo de la crítica social y cultural, dar lugar a la contra-hegemonía, propiciar una comprensión crítica de la dominación. Como sostiene Mc Laren (2003), la

educación alberga en su seno el antagonismo social y las consiguientes pugnas entre versiones de la realidad. Como parte de la estructura social, las instituciones encargadas de la educación tienen la encomienda de socializar a las poblaciones en determinados valores y perspectivas, y en ese encargo a menudo tiende a mantener el estatus quo, pero en no pocos casos han buscado revertirlo.

La imposición arbitraria de una cultura que se presenta como neutral pese al antagonismo del que forma parte y el desconocimiento e invisibilización de otras culturas, da lugar a la violencia simbólica según Bourdieu y Passeron (2005), estos autores reconocen como parte de la violencia simbólica los proyectos pedagógicos que contribuyen a la reproducción de un orden establecido mediante la difusión de la cultura de los dominadores buscando la lealtad de los desfavorecidos. Aprender a ver como natural, como normal e inevitable la sujeción es resultado de una arbitrariedad que alcanza su propósito de ahogar al sujeto y someterlo al control social.

En América Latina y el Caribe con la modernidad y la conquista se impuso una forma de percibir la realidad desde la perspectiva de los vencedores y para sus intereses dando lugar a la colonización de las mentes. Constituida sobre la base de criterios europeizantes, durante la Colonia, se impuso una cultura, una forma de construir el conocimiento, un sistema de sentidos y significados definidos desde la perspectiva de los dominadores, que desconoció modos de ser, saber y hacer locales y ancestrales que dan cabida a la intersubjetividad, racionalidades que eventualmente generan sabiduría y no solo experticia, dando lugar a subjetividades saqueadas; una injusticia social que contiene una injusticia cognitiva preservada hasta el presente y que mantiene en pie estructuras de poder para preservan la desigualdad social (Quijano, 2003; Boaventura, 2010; Rivera, 2015).

Formas de pensamiento que posibilitaron el que una elite peninsular primero, criolla o burguesa después, alcanzaran la cúspide de la pirámide social a costa de las mayorías. Como asienta Lía Pinheiro:

La trayectoria de implantación de proyectos modernizadores occidentales – coloniales – capitalistas conformó relaciones de poder – saber ... presentes en los sistemas educativos modernos latinoamericanos y caribeños, orientados intencionalmente a la

institucionalización de matrices de pensamiento basadas en la ‘conciencia nacional’ con vistas a la implantación hegemónica de una homogeneización del pensamiento social en la región” (Pinheiro, 2015: 325).

Formas de pensar, y actuar que en gran medida se soportan sobre la pretensión de profesionalización de quienes se apropian de la decisión y gestión sobre los asuntos comunes ante la falta de capacidades y posibilidades de organización de los subalternos para hacerse cargo de su destino.

Para Mario Méndez (2016), la educación ha sido y sigue siendo un instrumento ideal para la creación de un tipo de sujetos que responden al imaginario de nación que quiere imponer quienes detentan el poder. Cumple una función conservadora-mantenedora; tanto los maestros, como los ambientes escolares son entendidos por el autor como instrumentos claves en la configuración de sujetos sumisos, dóciles, disciplinados y auto - disciplinados, a la vez que productivos. Sin embargo, también considera que la educación en algunas circunstancias ha sido y puede seguir siendo plataforma de emancipación.

Construir un mundo donde la justicia y la democracia no sean tareas pendientes, pasa por una nueva racionalidad capaz de ver más allá de lo utilitario, del individualismo, del antropocentrismo, de la potestad de unos sobre la mayoría y ello concierne a la educación en general y a la formación política de aquellos que luchan por la emancipación social en particular. Porque, como sostiene Henry Giroux (2001), la democracia neoliberal, con su concepción de mercado como máxima prioridad, en lugar de ciudadanos produce consumidores y antes que comunidades produce centros comerciales. Las escuelas van abandonando las pedagogías y los modelos de aprendizaje en los que se plantean interrogantes sobre cómo funciona el poder en la sociedad o consideraciones sociales sobre la justicia.

Los proyectos educativos de los países inmersos en el capitalismo neoliberal que hoy se extiende por todo el globo, han tendido a responder mayoritariamente al interés del capital, antes que a las necesidades sociales o al interés de las mayorías que viven en condiciones de exclusión. Le concedemos razón a Giroux cuando enfatiza que la

escuela debería contarse entre los bienes públicos y no solamente considerarse como un lugar de inversión, orientada exclusivamente a la satisfacción de necesidades e intereses individuales. Según Giroux, desde la educación se difunde un modelo de cultura empresarial⁵ que en el contexto globalizador favorece la creación de identidades, valores y prácticas de mercado, con su respectivo discurso según el cual la verdadera vida se construye según nuestra identidad como consumidores “somos lo que compramos”. Y en la misma lógica da lugar a pedagogías que se centran en el individuo autónomo en lugar de potenciar los esfuerzos colectivos. La excelencia se identifica con el éxito personal y tiene poco o nada que ver con la justicia social (Giroux, 2001). El interés colectivo, la cooperación, el bien común, la trascendencia personal a través de la búsqueda de la verdad, la belleza o la justicia, el cultivo del ser, se pretenden en estos tiempos, anacronismos.

Una preocupación similar expresa Catherine Walsh (2008), quien afirma que el capitalismo neoliberal ha dado lugar a que en la educación y en la investigación se impongan paradigmas que se traducen en formas de dominación para reproducir jerarquías sociales, epistémicas y geopolíticas imbricadas con la racionalización instrumental y con un sentido de lo cultural como fronteras políticas, establecidas en los procesos neocoloniales contemporáneos.

Desde el siglo pasado el tema ya preocupaba a Freire (1969), quien estableciera que nuestros tiempos apremian por una pedagogía que librada de los rasgos alienantes, posibilite el cambio, el impulso de libertad, que supere la educación que da lugar al hombre – objeto, por una que geste al hombre – sujeto; que posibilite la reflexión de los individuos sobre su tiempo y espacio, que los convierta en actor y autor de su historia. Una nueva pedagogía en la que se aprenda a leer la propia realidad, para estar en condiciones de transformarla, porque para él “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969: 91). Ante una educación que califica como opresora o *bancaria* caracterizada por ser elitista

⁵ Giroux, utiliza el término de cultura empresarial para referirse al conjunto de fuerzas ideológicas e institucionales, que de una manera política y pedagógica, promueve tanto la dirección de la vida organizativa gubernamental a través del control por parte de los directivos, como el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores a políticos y ciudadanos pasivos (Giroux, 2001).

y discriminatoria; individualista y competitiva; positivista y acrítica; y donde se separa el trabajo intelectual del trabajo material. Freire opone una pedagogía de la libertad, de la autonomía (Freire, 1988); mientras las pautas de comportamiento de los individuos se conforman con las de los opresores, nos dice Freire, su comportamiento es alienado. En la medida en que el individuo integrado a su contexto aprende a leerlo, reflexiona sobre su situación concreta y en consecuencia cobra conciencia, compromiso y disposición para ser partícipe del cambio de su realidad, se trasmuta de objeto en sujeto, desarrolla la conciencia crítica misma que le permite captar el sentido de la historia y de su lugar dentro de ella, se reconoce sujeto con la capacidad de transformarse y transformar el entorno. Pero ello pasa por la praxis, misma que entiende como un proceso ininterrumpido de reflexión y acción, que forja el pensamiento crítico y propositivo; liberador. (Freire, 1975, 1969). Desarrollar una comprensión crítica de sus condiciones de vida y disponerse a hacerse cargo de las mismas da lugar al sujeto, mismo que en el empeño puesto en incidir en su realidad y en la reflexión sobre ese proceso que potencia sus esfuerzos, desarrolla capacidades.

La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Por tal motivo, aun cuando los indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho y los avances en la lucha contra la alienación, la segregación o la negación de oportunidades siempre supongan grandes conquistas populares, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos, que condicionan o niegan este derecho (Gentili, 2011). Ante estas situaciones, se hace necesario el pensar la educación en otros términos, el crear alternativas, desde las necesidades, intereses y expectativas de los excluidos.

Además, la escuela en nuestras sociedades, no solo reproduce en su seno la desigualdad, genera nuevos filtros, exigencias que hacen suponer al educando que ser incluido entre los favorecidos, depende de su dedicación y esfuerzo, ocultando que dentro y fuera de la escuela hay mecanismos que condenan a la subalternización. La exclusión es una relación social y no un estado o posición en la estructura institucional

de una determinada sociedad. De este modo, los que están excluidos del derecho a la educación no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada.

En América Latina, desde la Colonia hay esfuerzos por una educación propia y en atención a los intereses de las clases populares, en México podemos reconocer el afán de Clavijero, Quiroga y el mismo Hidalgo de favorecer una conciencia americana y dotar a los nacidos en este territorio de herramientas para conocer y valorar su tierra o para labrarse una vida digna, un propósito emancipador que finalmente logró parir la identidad criolla. Una *educación desde acá y para los de abajo*, a la que se le ha nombrado de diversas maneras: educación liberadora, pedagogía del oprimido, educación popular, pedagogías crítico – sociales, pedagogías comunitarias, pedagogías insumisas y más.

Procesos de resistencia y rebeldía inspirados en percepciones alternas de la realidad, que en algunos movimientos sociales, en especial el zapatismo, se han valido de la educación para favorecer la gestación de un actor social entre los de *abajo* y para sus intereses. Proyectos de educación alternativa de los que más adelante daremos cuenta, entre ellos la “Escuelita Zapatista”, que se plantean hacer un aporte a la humanidad desde el silogismo de que, si los actores de los movimientos incluyen en su actuación el ingrediente formativo y más si éste parte de experiencias concretas de los también “movimientos sociales”, es probable que se pueda incidir de manera más decisiva en un nuevo orden mundial. Así lo expresan varios investigadores, que además se cuentan entre los “alumnos” de la “Escuelita Zapatista”, a saber (Jorge Alonso, 2013; Raúl Zibechi, 2013; Sergio Tischler, 2014; Carlos Aguirre Rojas, 2014; entre otros).

Adriana Puigross (1987) señala que desde la colonia podemos encontrar ejemplos en Latinoamérica de esfuerzos educativos para los desfavorecidos, más, se trata de una capacitación elemental dirigida a las capas pobres y sectores dominados que consistía en instruirles para convertirlos en ciudadanos. Esta “incorporación” de los pobres a la *civilización* no sólo se hizo por medio de la escuela sino también a través del servicio

militar, las misiones, etcétera. En todos estos casos, el pueblo es destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros, pues la elite ilustrada lo percibe como *ignorante*, carente de iniciativas autónomas, e incapaz de gestar proyectos históricos globales.

En cambio Marco Mejía recuerda el esfuerzo de Simón Rodríguez y su discípulo Simón Bolívar quien ven en la educación de las masas populares una condición para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Reclaman una educación con tres características: “Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores. Educa para que quien lo haga, no sea más siervo de mercader y clérigos. Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios” (Mejía, 2012: 2).

Otros dirigentes sociales y políticos revolucionarios y latinoamericanistas, como José Martí, realizaron contribuciones en el mismo sentido emancipador y con propósitos de insumisión; anarquistas, socialistas y comunistas procuraron crear discursos pedagógicos ligados a la transformación social. Destacan entre ellos los esfuerzos de Sandino durante el desarrollo de su gesta libertaria y antiimperialista de los años 20s en Nicaragua, quien crea la primera escuela rural con carácter pedagógico – político y militar, una escuela para la liberación. El maestro y los alumnos eran guerrilleros en combate. “Sandino refiere con insistencia la relación con su práctica y su pertinente análisis e interpretación, para aprender de la misma y esto, con la participación de sus compañeros de lucha” (Núñez, 1985: 27).

Este autor, reconoce otros esfuerzos formativos de organizaciones obreras que surgieron en nuestros países con el proletariado industrial expresados en sindicatos o partidos políticos con orientación de clase. Escuelas sindicales, movimientos culturales y artísticos, universidades populares como aparatos ideológicos de clase en pugna con los de la oligarquía. Y para el caso de México, al cardenismo y su educación socialista que se distingue por su posición revolucionaria y carácter laico, por ser racionalista o científica, porque trataba de relacionar la educación con la realidad histórica del pueblo mexicano, por su carácter masivo y gratuito, por el intento de construir una pedagogía

socialista nacional, porque tiene una intención antiimperialista, democrática y participativa (Núñez. 1985).

Otro caso significativo en México, es el esfuerzo que dentro de la educación formal, incluso oficial han emprendido profesores de la CNTE⁶ en los Estados de Michoacán, Oaxaca, Guerrero y Chiapas, proceso de transformación social auspiciado desde la educación que dentro de sus contradicciones y divergencias es para Alberto Colin (2019), el más amplio y ambicioso del continente, un proyecto radical, insumiso, emancipatorio; que hace del espacio escolar el centro de una propuesta política que busca fomentar la vinculación comunitaria, el trabajo basado en colectividades y el impulso de la participación activa de los sujetos implicados en la educación, entiéndase padres, alumnos y maestros para hacer frente a las políticas educativas neoliberales.

En Latinoamérica es Warisata, una escuela indígena en la primera mitad del siglo XX en el Altiplano Boliviano, uno de los esfuerzos más destacados de educación *desde abajo y para los de abajo*. De ella nos dicen Carmen Díaz, Maldonado y Ceballos (2012), fue construida con trabajo comunitario y apoyo del gobierno, se abasteció mediante la ayuda mutua y la reciprocidad. No había separación entre la escuela y la comunidad, era parte del Ayllu (el medio circundante, la campiña, el huerto familiar, el sembradío colectivo). Esta escuela a decir de Valdivia (2011), desarrolló industrias, cooperativas, ferias y empresas agropecuarias dirigidas al autoabastecimiento; mejorando con ello las condiciones y calidad de vida de sus comunidades. Revalorizó su cultura, enaltecendo y protegiendo los valores morales, éticos, estéticos, religiosos, ecológicos, idiomáticos, patrimoniales. Warisata con su capacidad de restablecer el orgullo por lo andino y por sus formas de vida y organización resultó una amenaza para los poderosos. Máxime cuando logró la restauración del Parlamento Amauta según sostiene Valdivia, con lo que el indio recuperó su voz y condición de ser humano y se

⁶ CNTE, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, también llamada corriente democrática, es una organización sindical de profesores de escuelas públicas, paralela y disidente respecto del SNTE, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que es de carácter oficialista. “Los maestros de la CNTE se adjudicaron la identidad democrática porque actuaron para cambiar las instituciones estatales dentro de las cuales fueron formados en su capacidad de ser sujetos docentes” (Street, 2000: 199).

dispuso a la lucha por su libertad. La respuesta de la oligarquía fue muy violenta, el asesinato y la cárcel pusieron fin a este proyecto.

Una propuesta en particular trascendió los confines Latinoamericanos, el Movimiento de Educación de Base que inició Freire. Surgió en el contexto del desarrollismo, el extensionismo y la educación para adultos en Brasil a partir de 1961, con una orientación humanista, cristiana y reformista, que luego derivó en una educación en la cual las personas y comunidades tomaran conciencia de las dimensiones naturales y sociales de la dignidad del hombre, así como de la necesidad de transformar estructuralmente la sociedad a través de la acción política. (Torres. 2007). Freire propone un método de alfabetización que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir a la vez que toman conciencia de su propia realidad, motiva a actuar para transformarla. Mediante la acción - reflexión y a través del diálogo con otros, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. Así se entiende el educar como el comprometerse con la transformación la realidad, el formar los sujetos de dicho cambio (Freire, 1969).

Otro movimiento latinoamericano con un modelo educativo ligado a su proceso organizativo es el Movimiento de los Sin tierra de Brasil (MST). Quien según afirma Mariana Elkisch (2005), son desposeídos que se organizan para tomar tierras baldías y obligar al gobierno a aplicar la reforma agraria. Su lucha por la tierra va ligada a la conquista de sus derechos sociales, por lo cual en paralelo a proyectos políticos y productivos, desarrollan proyectos educativos, los cuales resultan un espacio fundamental para el proceso de toma de conciencia y liberación de los Sin Tierra, en la medida en que la educación impartida establece una relación directa y dialéctica con la experiencia cotidiana de vida y lucha, contemplando una formación político-ideológica, técnico-profesional, cultural, afectiva y moral con miras a preparar sujetos capaces de intervenir y transformar prácticamente la realidad. El MST para la autora, Los principios filosóficos del movimiento están volcados a consolidar la transformación social, la

cooperación, la educación de clase, la valorización del individuo y la formación de una sociedad por medio de valores humanistas y socialistas⁷.

Para Lía Pinheiro, los Sin Tierra conciben la educación como proyecto histórico de conocimiento, que por una parte permite reflexionar el fenómeno político en el que dan la lucha y por otra, favorece un horizonte prospectivo de transformación social, lo formativo es para ellos un frente más de batalla, de tal forma que la educación asume un papel fundamental en la conformación del sujeto y en la cultura política del movimiento (Pinheiro, 2015).

Uno de los más influyentes modelos pedagógicos latinoamericanos entre los que buscan replantear la educación en función de los oprimidos es la llamada Educación Popular (EP) heredera de los planteamientos de Freire, Jara la define como procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión; que persiguen relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas (Jara, 2010). Modelo educativo que tuviera amplio protagonismo, ligado a las luchas de liberación nacional o a movimientos populares en el siglo veinte en el Tercer Mundo y que prevalece aunque con menor injerencia.

Para Alfonso Torres (1986, 2007), la EP es un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico, gestores y protagonista de un proyecto liberador que encarna sus propios intereses de clase. Mediante una práctica social que se lleva a cabo con intención de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de sus condiciones objetivas, procura que los sectores sociales tomen conciencia de sus condiciones de vida y fomenta la organización y participación, una práctica social que trabaja principalmente, en el ámbito del conocimiento, procurando contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico capaz de protagonizar el cambio social, implica actuar sobre la

⁷ Actualmente existen 1 800 escuelas de enseñanza básica y 160 000 niños y adolescentes estudiando en ellas; 3 000 monitores especializados en alfabetización de jóvenes adultos y cerca de 30 000 personas alfabetizadas. Asimismo, desde 1996 opera un programa de educación itinerante que atiende a los niños que viven en los campamentos y, desde enero de 2005, la escuela Florestán Fernández, la primera universidad popular rural del MST. (Elkisch, 2005)

subjetividad popular; en pocas palabras, es un esfuerzo en contra de las estructuras sociales injustas que impiden que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas. Nosotros bien podríamos agregar, que tengan elementos para formarse como agentes sociales.

Además de la educación formal, autónoma, zapatista; es la EP, el esfuerzo formativo más cercano a nuestro estudio, por lo que consideramos necesario detenernos en su caracterización. Los movimientos de liberación nacional que sacudieron Latinoamérica en el Siglo XX, favorecieron la politización de la educación a la par que la pedagogización de la política. Distintos expertos como Torres (2007), Núñez (1985, 1990), Mejía (2012) y Jara (2010) reconocen tres grandes influencias en la EP: 1) una interpretación del marxismo que considera a la economía definiendo en última instancia la cultura y por consiguiente la educación, por lo cual en una primera etapa se caracteriza por una educación antagónica a los intereses de la clase dominante, que a su vez explica la primacía de lo político sobre lo pedagógico. 2) La herencia Gramsciana y con ello el reconocimiento de que la explotación se soporta no sólo en las relaciones sociales de producción, también en la hegemonía y su labor de colonización de las conciencias que da lugar a una etapa posterior. Y, 3) La interpretación de José Carlos Mariátegui sobre el marxismo desde América Latina, que inspira la necesidad de una pedagogía nacional, popular y latinoamericana que reivindicara lo indígena y lo cultural, lo cual fue motivo de una gran cantidad de tareas organizativas y formativas que van a incorporar a diversos sujetos de nuestras realidades, trabajadores, indígenas, colonos y a múltiples tópicos.

El discurso clasista permitió a los educadores populares una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en contexto, a la par dio lugar a un reduccionismo en el análisis de la realidad relegando otros conflictos en torno a lo étnico, el género o lo cultural y a que los promotores de los proyectos educativos fueran vistos como la vanguardia llamada a llevar la teoría revolucionaria al pueblo para superar su alienación. De este modo, se fue conformando una tradición pedagógica latinoamericana de izquierda, ligada a la educación obrera y a la formación de cuadros políticos para creación del partido y de la dirección política y educativa de las clases

explotadas (Núñez, 1990; Torres, 2007). En la década de los 80s ante la caída del socialismo soviético con todo lo que ello significó para la esperanza en un mundo igualitario y para la satanización del marxismo, y en nuestras latitudes la derrota del sandinismo y la transición democrática en algunos países del continente, comienza a cuestionarse a la EP su insensibilidad para los cambios contextuales y conceptuales que se estaban manifestando; a su manera de entender la sociedad, la política, el sujeto del cambio social, la forma como asumía la cultura popular y lo pedagógico. Además comienza a padecerse en nuestros países los nefastos efectos del neoliberalismo y aparecen nuevos actores emergentes, movimientos populares, sociales, políticos, culturales; con espacios, demandas y formas de luchas inéditas. Estos Nuevos Movimientos Sociales, evidencian que la producción económica no es la única fuente de conflictos; que el poder no sólo está a nivel Estado, que la condición de explotación y la subordinación económica no son las únicas esferas de la vida social generadoras de tensiones sociales y de acción colectiva.

Por tanto se acometió el proyecto de construir una nueva hegemonía política desde la cultura apoyándose en la EP. Importante papel jugaron, en este sentido, el Organismo Ecuménico Comité Evangélico Latinoamericano de Educación Cristiana, y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Organizaciones no Gubernamentales, y gran cantidad de investigadores. Algunos destacados exponentes de la EP fueron llamados por los nuevos gobiernos civiles a dirigir programas educativos, de desarrollo local y de participación ciudadana. Esos cambios en el lugar social y en la praxis política de los intelectuales de la Educación Popular, los llevaron a plantearse, como una posibilidad de transformación social, incidir en la definición y ejecución de políticas públicas. De allí que este tema, así como el de la democracia, la ciudadanía y lo público comenzaran a figurar, desplazando a otros temas clásicos, como revolución, organización popular y luchas reivindicativas (Torres, 2007). Y de ahí también el que más de un proyecto de EP, pasó a ser mediatizado o cooptado por el Estado.

En las últimas décadas, el propósito de la EP busca “Comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad. Esto exige situar la atención en la historia de los procesos de su congelación

histórica y en la vida cotidiana, lugar donde se manifiestan, renuevan y transforman las ideas, los valores, los afectos y las actitudes ante la sociedad” (Torres 2007: 48). Razón por la cual se trabaja en el mundo interno de los sujetos, los sentimientos, la voluntad, la dimensión del cuerpo en la construcción de las identidades populares. Se busca favorecer una nueva manera de hacer y entender la política, que va aprendiendo de los nuevos movimientos sociales como la búsqueda de consensos, o la rotación de responsabilidades.

En opinión de Oscar Jara, la EP en América Latina hoy, busca una educación que permita a las personas construirse como sujetos y actores con ciertas capacidades: la de romper con el orden social imperante que se nos impone como única posibilidad histórica (el modelo de globalización neoliberal). La de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas). La capacidad de aprender y desaprender permanentemente que permite apropiarse de la habilidad de pensar. La de imaginar y de crear nuevos espacios y relaciones entre los seres humanos en el hogar, la comunidad, el trabajo, el país, la región. La de suscitar una disposición vital solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana. Y la capacidad de afirmarnos como personas autónomas pero no auto centradas, capaces de superar el antagonismo entre el yo y el/la otro/a y desarrollar las potencialidades racionales, emocionales y espirituales como hombres y como mujeres y la socialización de género patriarcal y machista y construir nuevas relaciones de poder en la vida cotidiana y en el sistema de relaciones sociales, políticas y culturales (Jara, 2010: 9).

En los últimos tiempos el que la EP relegara la confrontación con el Estado y se llegue incluso a formar parte de instancias de gobierno; dio lugar a dos corrientes, unos que se mantienen en el afán de favorecer procesos organizativos que confronten y procuren alternativas a la educación oficial y sus proyectos hegemónicos y otra que se preocupara por construir, ciudadanía, por favorecer la transparencia de instancias públicas o por acompañar gobiernos que considera democráticos u otras actitudes que podrían ser consideradas reformistas. Por esto último pero sobre todo el que muchos

de los organismos promotores de la educación popular, dependían en gran medida del financiamiento externo mismo que disminuyó o cesó con el neoliberalismo sin fondos y con la credibilidad en entredicho y por su cercanía a la clase política de varios países latinoamericanos, muchos educadores populares y sus organizaciones se debilitaron o desaparecieron.

Así, van apareciendo esfuerzos novedosos que plantean alternativas educativas que a partir de “otras racionalidades” gestan proyectos pedagógicos que confrontan, enuncian y anuncian nuevas formas de entender no sólo la educación, sino con ella la relación social toda. Unos que procuran dar lugar a nuevas subjetividades, conocimientos, habilidades, valores y prácticas sociales que confrontan las relaciones desiguales de poder (Baronnet, 2009. Zibechi, 2013). Que estimulan la participación crítica en la vida pública. Unos que posibiliten una comprensión y aprehensión de la realidad a partir de una racionalidad alterna al capitalismo, incluso al eurocentrismo. Unos que implementan procesos político - educativos con el afán de favorecer la gestación de actores sociales, a partir de la reflexión sobre sus experiencias concretas con el propósito de potenciar sus posibilidades y oportunidades de incidir en su realidad social. Como sostiene Lía Pinheiro “En cada país Latinoamericano podemos encontrar experiencias de rebeldía e insumisión política, de articulación de demandas históricas que, en los últimos treinta años, incorporan nuevas semánticas y prácticas en que son reinventadas las luchas para la re-conformación, de los sujetos histórico – políticos, la tesitura de subjetividades y la proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio” (Pinheiro, 2015: 25).

Diversos analistas van dando cuenta de formas de lucha forjadas desde maneras distintas de hacer en los asuntos públicos que han exigido cambios en los patrones socioculturales y educativos. Para solventar esas exigencias, muchas veces los actores han echado mano del rescate del saber ancestral y local y otras de la invención de formas alternas de concebir la realidad y trascenderla, que surgen en el proceso de lucha misma. Esos saberes, resultado de la memoria y la esperanza, de la oposición a lo establecido y de la invención de utopías a su vez van gestando sujetos sociales que

asumen la autoría en sus mundos de vida, que van desarrollando su capacidad para la acción.

“La praxis educativo pedagógica de múltiples movimientos ha sido un verdadero espacio de reflexión epistémica y de producción de saberes que les permite avanzar en una crítica coyuntural respecto a las que asolan a la región” (Pinheiro, 2015: 26). La disputa por la hegemonía, abunda la autora antes citada, pasa por el vínculo entre educación y política que posibilite fortalecer los horizontes de sentido conferidos a la lucha y a la resistencia que van dando lugar a la emergencia de sujetos, e identidades.

Estos temas nos invitan a abordajes desde marcos interpretativos que superen los paradigmas unidireccionales de conocimiento que mantienen en pie un sistema de desigualdad social. Entre ellos consideramos se inserta el esfuerzo educativo de la “Escuelita Zapatista” que de manera preliminar, apreciamos como un intento por hacer del quehacer educativo una pieza clave de la propuesta zapatista para favorecer un proceso de desarrollo en la capacidad de agencia entre los actores sociales que fueron convocados a este evento educativo – político: los “alumnos” de la “Escuelita Zapatista”.

Refiriéndose a procesos formativos en luchas por el espacio habitado Noemí Gómez, señala una tendencia entre los movimientos sociales de los últimos tiempos, entre ellos hay una apuesta de futuro por la posibilidad de generar saberes que puedan ser la base para la construcción de otras miradas, otros lenguajes, otras lógicas de pensamiento, otras formas de construir nuestro lazo con la vida, con la sociedad y con la naturaleza (Gómez, 2015).

En modelos educativos o en la formación de militantes de los movimientos sociales se va configurando la voluntad de crear condiciones para la emergencia del actor social y para la expresión y rescate de su subjetividad. Patricia Medina entre otros, han denominado a los esfuerzos educativos de los “movimientos sociales alternativos” de los últimos tiempos como “pedagogías insumisas”⁸ mismas que considera, van

⁸ Pedagogías insumisas es un esfuerzo crítico que involucra a colectivos de investigación teórica, filosófica e histórica, surgido de movilizaciones por otro mundo posible, donde coinciden académicos y

coadyuvando con “alternativas emancipatorias” procesos sociales que conciben la educación como posibilidad para configurar sujetos y realidades que reconocen a la sociedad como un espacio de contradicción y confrontación de diferencias sociales histórico- políticas neocoloniales, un espacio donde la exclusión, las contradicciones de clase, la discriminación y la sub – alternización hacen emerger movimientos sociales con demandas educativas, lo que genera procesos de formación humana alternativa *muy otros*. La autora refiere que en las dos últimas décadas una corriente crítica y reflexiva de los procesos pedagógicos latinoamericanos, trabaja en distintos horizontes de búsqueda en la asunción de los terrenos de la otredad y la idea de *otro mundo posible*; en otras educaciones y pedagogías otras. Estos esfuerzos a su vez dan lugar a según sostiene a que la academia se haga cargo de proyectos educativos guiados por la proyección de opciones de futuro, surgidos de las propias realidades de los sujetos sociales con-formándose y constituyendo acciones pedagógicas como espacios y territorios de la palabra y del saber hacer con otros y otras. Esfuerzos que reconocen a la educación como un lugar de disputa y resistencia, que retoman la tradición de las pedagogías populares y críticas de América Latina ante los nuevos movimientos sociales y sus alternativas pedagógicas. (Medina, 2015).

En estos esfuerzos y el propio surgen temas decisivo para el actual movimiento social: la definición del actor principal de la escuela, la formación del sujeto con historicidad, la capacidad de agencia que se va gestando en el proceso mismo de los movimientos y que puede ser favorecida por procesos formativos, la necesidad de nuevas categorías para aprehender lo nuevo en embrión dentro de la lucha social, por mencionar algunos; temas tan apasionantes como prioritarios.

Con Lía Pinheiro (2015) sostenemos, que entre los excluidos, van emergiendo proyectos político - educativos, practicas *otras* de construcción del conocimiento desde los sujetos y saberes locales, ancestrales; desde su propia historia, desde la memoria colectiva para construir historicidad. Para dar lugar a que el sujeto se construya en el propio proceso organizativo de la resistencia, proceso en el que la educación es pieza clave: “En la dialéctica de la resistencia latinoamericana, se le confiere centralidad a lo

movimientos sociales para abordar el fenómeno de la educación y sus fines y que está tratando de analizar situaciones emergentes (Medina y Baronet 2013).

educativo y lo pedagógico como *praxis* política para la conformación de sujetos político – históricos y de nuevas subjetividades” (: 325).

Romper con las inercias e injusticias en que se asienta la estructura de poder y regulación de la vida social, estudiar y crear las condiciones para que algo diferente sea posible, desnaturalizar el orden actual de las cosas es condición necesaria para habilitar la mirada que vuelva perceptible y tratable aquello que un determinado régimen o estructura negó, excluyó, invisibilizó, todo ello es posible en la formación de nuevos actores sociales que en diálogo y a partir de la reflexividad crítica estén en condiciones de desarrollar oportunidades, capacidades de agencia. Ante ello las posibilidades de lo educativo son múltiples, así como también sus obstáculos, encarar su complejidad y particularidad socio - histórica, epistemológica y política plantea retos a las pedagogías de nuestro tiempo, así como a las sociedades y sus instituciones. Plantea retos a su vez a los movimientos sociales, el reto de dar lugar a una formación liberadora entre sus militantes que favorezca la gestación del sujeto del cambio, que posibilite la reflexión sobre las condiciones de existencia de los individuos que dé lugar a su conversión en actores y autores de su historia, de la Historia.

Pese a lo antes dicho, pocos son los movimientos sociales que intencionan procesos formativos explícitos, los más incurren en el activismo o son partícipes de procesos pedagógicos frágiles, no tienen una propuesta franca que resulte del análisis de su realidad y su práctica concreta. Algunos incluso, como señala el Sub Comandante Marcos (EZLN, 2003) recurren a *coartadas teóricas* que avalen y den coherencia a su práctica, convirtiendo a la teoría en una apología crítica con algo de retórica. La falta de reflexión sobre su actuar, la ausencia de *praxis*, dificulta la inserción consciente y con dominio o competencia en las situaciones de su existencia.

Entre los movimientos sociales, los hay también que consideran el análisis de la realidad como la militancia, y se quedan en el análisis teórico, otros que optan por el activismo, sin reflexionar sobre su actuar, ni guardar la memoria de sus procesos. En lugar de reflexionar, de evaluar su práctica, copian modelos, aprenden recetas, replican errores, olvidan aciertos, responden a la urgencia de los acontecimientos, reaccionan a la lógica de los opresores, imponen la teoría como camisa de fuerza, dejan de lado la

imaginación, no conectan pasado, presente y futuro, no tienen horizonte de futuro, entre otros.

Otros más, inspirados en gran medida en Freire y la educación popular, hicieron de la praxis su método, dando lugar a procesos formativos que no sólo potenciaron sus organizaciones y proyectos, a la par fueron gestando nuevas identidades y culturas. Entre ellos, realizaron esfuerzos que hacen coincidir a luchadores de base o sus delegados de distintas geografías a veces dentro de los límites nacionales e incluso latinoamericanos para compartir experiencias, es el caso de Las Comunidades Eclesiales de Base, de Cristianos insertos en la lucha social acompañados por los teólogos de la liberación, como el caso del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil o del movimiento Urbano Popular en México, pero a menudo son luchas muy localizadas o restringidas a países, territorios locales o demandas concretas y algunos de estos esfuerzos a últimas fechas han optado por “trabajar desde dentro del sistema”⁹, lo que ha limitado sus posibilidades emancipatorias y disminuido su potencialidad para favorecer la actoría social. Los esfuerzos antes aludidos, aunque intensionan cursos y talleres con el método de acción - reflexión - acción, suelen estar diseñados, coordinados, sistematizados y evaluados por facilitadores externos, promotores, dirigentes, no por las bases mismas de los movimientos, lo que da lugar a nuevas dependencias y mediatizaciones.

Así, aunque la educación no es la preocupación preponderante en la mayoría de los movimientos sociales de América Latina, Raúl Zibechi (2005) al igual que otros autores antes aludidos, afirma que en las últimas décadas algunos movimientos sociales están empeñados en procesos formativos como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los Estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico. Algunos de esos esfuerzos lo son en el ámbito de la educación formal y escolarizada, sea que construyan sus propias escuelas y planes y programas de estudio, sea que busquen incidir en las oficiales. Pero en otras

⁹ Algunos destacados exponentes de la educación popular fueron llamados por los gobiernos para dirigir programas educativos, de desarrollo local y de participación ciudadana, esos cambios en el lugar social y en la praxis política de los intelectuales de la educación popular los llevaron a plantearse, como una posibilidad de transformación social incidir en la ejecución y definición de políticas públicas (Torres 2007) y por consiguiente a correr el riesgo de ser mediatizados por el sistema.

ocasiones van gestando procesos educativos en espacios no escolarizados como el proceso educativo del cual fueron parte los “alumnos” de la “Escuelita Zapatista” que son nuestro sujeto de estudio. Comprender la reflexividad de un grupo de “alumnos” sobre cómo perciben sus formas de vida y lucha, sobre sus capacidades y posibilidades para hacerse cargo de su destino, dar cuenta de su trayectoria formativa y del desarrollo de su capacidad de agencia que, ahora podemos sostener se vio favorecida por la “Escuelita Zapatista” puede representar un aporte a los movimientos sociales en general y a la educación alternativa.

La experiencia cuya reflexividad de sus alumnos nos interesa, la “Escuelita” zapatista es una iniciativa del movimiento social zapatista que va construyendo una forma propia de resistir las condiciones estructurales que padecen sus comunidades y a la par favorecer entre los subalternos condiciones para potenciar sus luchas reivindicativas, una experiencia de educación que abreva de los proyectos citados y a la par aporta alternativas a algunos de los problemas antes planteados. El ejercicio en sí va abonando una utopía en diálogo con el Otro, una pedagogía que pudo posibilitar las condiciones para que los participantes pudieran desarrollar un sentido de perspectiva y esperanza. Posibilidad que a su vez permita superar el fatalismo, el inmovilismo, la soledad en la lucha, reafirmar que otro mundo es posible.

Preguntas de investigación y objetivos de los que partimos:

Pregunta general:

¿De qué forma la participación en la “Escuelita Zapatista” favoreció el desarrollo de la capacidad de agencia de sus “alumnos”?

Preguntas particulares:

¿Cuáles capacidades como actores sociales refieren tener los sujetos de estudio antes de su participación en la “Escuelita Zapatista”?

¿Qué cambios en las percepciones de sí, de sus organizaciones y de su contexto reconocen haber experimentado los sujetos de estudio influidos por su participación en la “Escuelita Zapatista”?

¿De qué forma incorporaron la experiencia de participación en la “Escuelita Zapatista” al desarrollo de capacidades para incidir en la sociedad, en los otros y en sí?

Objetivos:

Contribuir al análisis de los procesos de construcción del sujeto, a partir del análisis contextual y de una experiencia de educación alternativa a la educación hegemónica.

Analizar la contribución de la educación zapatista, en particular la “Escuelita” zapatista en el proceso de cambio y transformación de actores y sujetos diversos.

Contribuir al estudio de trayectorias individuales y procesos de socialización de actores en su devenir como sujetos para la acción a través de metodologías que reconocen los contextos específicos y las dinámicas individuales.

MARCO TEÓRICO

Educación y Hegemonía

En busca del instrumental teórico para dar cuenta de nuestro objeto de estudio, nos dimos a la tarea de revisar planteamientos de algunos autores acerca de las formas de conciencia social a que dan lugar las estructuras sociales, entre ellas la cultura; los recursos de que se valen quienes gozan del poder para establecer la hegemonía que preserve sus privilegios; reconociendo, entre esos recursos a la educación; también indagamos en aquellos investigadores que nos explican las posibilidades que tienen las personas de influir en las estructuras sociales y en su transformación, acerca de la posibilidad de un individuo inhabilitado para hacerse cargo de sus acciones y del sentido que les asignan a consecuencia de los determinismos propios de la socialización, la coerción o el consenso; o sobre la existencia de sujetos, que no individuos; que piensan y actúan impulsados por sus propias convicciones y disposiciones, motivados por una conciencia de sí y sobre sí y su mundo, acciones y sentidos de los que pueden dar cuenta. Lo que abre la posibilidad de que los educandos cuestionen y se cuestionen sobre sus condiciones sociales de existencia y el papel que desempeñan en la reproducción o cambio social. De igual forma indagamos sobre proyectos de educación alternativa y sus características y por último abordamos las condiciones para el desarrollo de la capacidad de agencia. Aquí cabe aclarar que tuvimos que optar entre conceptos cercanos, que incluso algunos autores utilizan como sinónimos, nos referimos a actor, sujeto o agente, concepto último por el que nos decantamos, por lo que en este apartado establecemos lo que vamos a entender por agencia. Cabe aclarar que en la problematización, hicimos alusión a algunos planteamientos que podrían ser retomados aquí, por lo que se dan por establecidos.

Demos inicio analizando la injerencia de las estructuras sociales sobre la conciencia del sujeto. Como asentara Carlos Marx, el modo en que los seres humanos se organizan para resolver sus necesidades materiales, da lugar a determinadas formas de conciencia social, a determinadas relaciones sociales y a la superestructura jurídico

política correspondiente (Marx y Engels, 1973. Tomo I). Que el dominado comparta formas de ver y valorar con quien lo domina, que interprete su condición de vida como natural e incluso justa, que acate leyes, filosofías, religiones que lo condenan a la subordinación; tiene que ver con el lugar social que los sujetos ocupan en la organización de la producción y distribución de los satisfactores, más, como él mismo sostiene, el antagonismo entre poseedores de los medios de producción y subsistencia y los desposeídos es inevitable y se expresa en todas las esferas de lo social, incluida por supuesto la cultura y las instituciones que la producen y difunden (*ibídem.*).

Por lo mismo este autor considera necesario arrancar la educación al control de la clase dominante y del Estado para impedir que sus fines e intereses se impongan por medio de instituciones como la escuela; en su tercera tesis sobre Feuerbach le podemos leer que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, así plantear una educación para la emancipación sería una práctica revolucionaria que por sí sola es insuficiente para cambiar la sociedad, pero puede favorecer el tránsito a una sociedad más justa (Marx y Engels, 1973, Tomo I).

De tal forma, podemos encontrar propuestas educativas para asegurar que los individuos respondan a fines y propósitos dados, que como estableciera Emilio Durkheim (1982: 24) son útiles para enseñar los hechos sociales, mismos que entiende como “Modos de obrar, pensar y sentir que presentan la notable propiedad de que existen fuera de las conciencias individuales”, están dotados de un poder imperativo y coercitivo, mas no los vemos como tales dado que “Somos víctimas de una ilusión que nos hace creer que hemos elaborado lo que nos ha sido impuesto” (*Ibídem:* 25) Y ello es así porque el proceso de socialización que está a cargo de padres, maestros, curas y otros agentes sociales es un esfuerzo continuo por inculcar formas sociales aprehendidas.

A diferencia de quienes confieren a la educación el propósito de socializar a los nuevos miembros en la forma de ser y hacer que corresponde al grupo donde nacieron, Aníbal

Ponce, considera que la educación y en particular las escuelas legitiman, reproducen y perpetúan un orden social vigente o la preservación del estatus quo, mientras debieran hacerse cargo de la crítica social y cultural. El contenido de la educación, refleja los intereses de la clase dominante en el periodo histórico de que se trate, a la par que refleja la lucha de clases que se manifiesta en esa formación social (Ponce, 1979).

Porque el dominio de unos sobre otros, se funda no solo en la coerción económica o la represión, también a través de asegurar que los subordinados compartan propósitos y objetivos con quienes los dominan. En este sentido Gramsci (1974, 1976) nos advierte que la lucha por los derechos de los desfavorecidos, debe darse en el terreno de la cultura para contribuir a las condiciones que posibiliten el acceso al poder de los oprimidos. El Estado burgués asienta, tiene la función de crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano y para ello se vale de la escuela entre otros aparatos. Desarrolla el término de hegemonía para referirse al fenómeno en que un grupo social logra imponerse a la sociedad entera a través de organizaciones como la escuela y el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio también logra el consenso de los gobernados. De acuerdo con este autor, toda dominación requiere de un modelo ético cultural que la cohesione y le dé sentido, los proyectos hegemónicos educativos responden a ese propósito.

Ante lo cual, Gramsci considera necesario formar intelectuales que en el ámbito de la cultura recojan el sentir de las masas y favorezcan su organización para la liberación. Un intelectual que se inmiscuya activamente en la vida práctica, como constructor y organizador, que aporte claridad a la lucha ideológica. La posibilidad de subvertir la dominación requiere en su opinión, la constitución de una voluntad colectiva capaz de gestar una nueva sociedad. Así termina concibiendo toda relación de hegemonía como pedagógica y a las políticas educativas como una estrategia de legitimación y reproducción general del sistema. (Gramsci, 1976, 1974). Estos planteamientos son los que dan lugar a que las ideas de este autor fueran insumos de proyectos culturales alternativos como algunos de los que revisaremos más adelante, dado su interés por

formar a aquellos organizados para cuestionar al sistema social y a las ideas que lo soportan.

De limitarnos al determinismo estructural nos toparíamos con individuos inhabilitados, carentes de autonomía o autodeterminación, carentes de agencia. Pero, si esto fuera así ¿De dónde surgiría el antagonismo social? De la Garza (2001), sostiene que si las estructuras condicionan la acción, a la par son actualizadas mediante las prácticas. Sea por la subjetividad, sea por las estructuras, los significados sociales se actualizan o acumulan, con cierta autonomía relativa a consecuencia de las prácticas, porque aunque las prácticas llegan a tener el efecto de un fetiche, un objeto que se independiza de las estructuras e incluso de sus creadores mientras llega a dominarlos, ésta dominación nunca es absoluta, siempre deja espacio para la expresión de la subjetividad, sin que por ello este autor reivindique el voluntarismo, ni pretenda prácticas sin acotamiento estructural. Nuestros sujetos, podemos sostener, se fueron habilitando en un proceso estructurado y estructurante de largo aliento en la concreción de su subjetividad, por lo que nos es imprescindible dar cuenta del influjo de las experiencias de vida y el sentido que cada uno les otorga a esas experiencias sobre las estructuras mentales y sobre la capacidad de estas últimas de modificar las estructuras sociales.

En la escuela puede favorecerse la contra – hegemonía asienta Mc Laren (2003), concepto que implica una comprensión política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar, abarca no sólo la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y formas alternativas de experiencia y de lucha. La formación bien pudiese ser un laboratorio donde se experimenten nuevas formas de ser y hacer, oportunidades de aprehender alternativas de relación social que no estén marcadas por la dominación.

Dado que la cultura posibilita e integra la hegemonía, quien ejerce el poder lo asegura no solo a través de medios coercitivos, o de disponer de los medios de subsistencia, en especial incidiendo en las formas de pensar y hacer socialmente validadas a través de imponer su visión del mundo. El ejercicio del poder nos dice Miranda (2014) no es sólo

la presión de las relaciones económicas dominantes, sino que se complementa con la difusión de ciertos valores acordes a esas relaciones y por el compromiso con otras fuerzas sociales con las que se comparte el poder; de tal forma que el dominio se funda en la fuerza y el consenso (Miranda, 2014: 13).

El ejercicio de imponer una cultura, sea mediante la fuerza, sea mediante medios de difusión o la socialización es nombrado por Bourdieu y Passeron, como violencia simbólica, misma que legitima un orden vigente y le da naturalidad. “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas” (Bourdieu y Passeron, 2005: 44). Así la violencia simbólica sería, imponer arbitrariamente una cultura o una acción pedagógica mediante un poder arbitrario resultado de las relaciones de fuerza existentes en toda sociedad de clases. Para que este poder logre ejercerse, son necesarias unas condiciones sociales determinadas que permitan imponer sentidos y significados dispuestos por la clase dominante a través de la educación, entre otros medios.

El éxito de la violencia simbólica estriba en producir y reproducir las condiciones que la hacen posible. La producción social y la cultural no pueden ser disociadas. Por tanto, las acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura del capital cultural entre los grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social mediante la difusión de la cultura de los dominantes como legítima y la invisibilización - des legitimización de las culturas subalternas, para así procurar la lealtad de las clases desfavorecidas pese a que se encuentren en una condición de subalternidad. Mas para que los proyectos pedagógicos se consideren legítimos profundizan los autores, es necesario que se disfracen de cierta autonomía respecto de los intereses de clase, que se presenten como neutrales, como una imposición legítima de saberes que se pretenden “universales” (Bourdieu y Passeron, 2005).

Los textos antes aludidos, en particular los de Marx, Bourdieu y Passeron, se consideran deterministas por sostener la primacía de las estructuras sociales sobre la subjetividad, una lectura un tanto ortodoxa pero a partir de Gramsci, dado el lugar que

le confiere a la cultura; ya no se conciben a las formas de pensamiento como reflejo mecánico de la base económica, tampoco los fenómenos de la cultura se encuentran reducidos a la contradicción entre clases sociales, ya comienza a reconocérsele una relativa autonomía a lo cultural y a las posibilidades del sujeto en la transformación social, y se incorporan categorías analíticas como hegemonía, sociedad civil, sujetos sociales, en el mismo sentido se hace una relectura de los textos del Marx joven y Bourdieu nos habla en publicaciones posteriores de la capacidad de los patrones de pensamiento de incidir en las estructuras sociales. Algo similar sostiene Alain Touraine (1984) cuando afirma que no existen fatalidades, ni necesidades históricas, sino actores sociales que construyen la historia y producen sociedad, que esta última es el resultado de la tensión entre intereses antagónicos. Y que los actores sociales buscan conquistar espacio para la autonomía pese a las estructuras de la reproducción social (Touraine, 1984, 1987).

Dado nuestro interés por hacer hermenéutica, la cual reconocemos con (De la Garza, 2001: 87), como la tarea de “Entender como se generan y acumulan los significados”. Y puesto que coincidimos con Bourdieu en establecer esa producción individual y social de significados resultado de la interacción entre sujetos y de estos con su contexto de jerarquías sociales y de poder (Bourdieu, 1992), que buscamos reconocer lo acumulado socialmente a la par que la sedimentación de lo subjetivo (Berger y Luckmann, 1998). Por todo ello, partiendo de Gramsci nos dimos a la tarea de dialogar con analistas que le conceden posibilidades a la expresión y concreción de la subjetividad.

Sin obviar el debate entre entender al sujeto como lo entiende Valenzuela Feijo (2001), como una persona o grupo completamente autónomo e independiente en su comportamiento, auto regulado, independiente de determinismos externos, versus; un sujeto que para serlo requiere estar sujetado, es decir, aquel que manifiesta su singularidad desde el fondo de una pertenencia que lo vincula a otros sujetos y al proceso social que lo constituye al normalizarlo (Pérez, 2001). Y ello porque sostenemos que nuestros sujetos de estudio, como colectivos o en lo individual, están más / menos influidos por el sistema social y poseen más / menos conciencia de ello y

de las fuerzas y las circunstancias que los coaccionan y a las que resisten. Sin olvidar que accionan y reaccionan ante la dinámica estructural y a las circunstancias de su actividad, pero que podrían llegar a alcanzar el grado de sujetos históricos a consecuencia de desarrollar ciertos atributos que los habiliten, cierto nivel agencial.

El saber, puede ser un instrumento de dominio, enajenar el saber es posible cuando se le entiende como un bien que se posee y se trasmite, pero cuando es resultado de la reflexión sobre el hacer, máxime si ese hacer es en colectivo y tiene propósitos emancipatorios; entonces, la práctica genera teoría y la teoría se constata en la práctica. Al seno de los esfuerzos por cambiar el mundo se gestan saberes que a la par que hacen emerger al agente, le proporcionan las capacidades para incidir sobre su realidad.

Entender la educación como reproductora, legitimadora y perpetuadora del orden social vigente, nos habría maniatado para explicar las pedagogías insumisas que van siendo capaces, aunque de manera incipiente de cambiar sus realidades a la par que cambian los sujetos partícipes de esos esfuerzos, por ello, revisamos también teorías que nos permitieron captar la negociación / conflicto entre lo instituido y lo instituyente, entre lo dado y lo dándose, entre el influjo de las condiciones objetivas y la subjetividad que recrea los sistemas sociales y sus instituciones a la par que incide en ellos. Por otra parte, estudiar movimientos sociales como los feministas, ecologistas, los que confrontan la globalización y al capitalismo como el zapatismo y sus iniciativas; para el caso la “Escuelita” zapatista, demandan enfoques que puedan dar cuenta tanto de los influjos de las estructuras sociales sobre el sujeto como de la capacidad de éste, llámesele actor, sujeto o agente de incidir en sí, en los otros, en su circunstancia inmediata y en las estructuras sociales mismas, sea de forma consciente y reflexiva, sea de forma indirecta o sin intencionalidad. Pasemos a indagar entre los autores que puedan auxiliarnos en este propósito, dialogaremos con algunos que si bien no siempre se refieren al actor social en términos de agente; le confieren atributos que pudiesen apoyarnos en establecer lo que vamos a entender por agencia.

Anthony Giddens en busca de superar los análisis sociales que priman la determinación de las estructuras sociales, o la subjetividad; crea la teoría de la estructuración para explicar cómo se produce, reproduce y / o transforma la sociedad. Nuestro autor se remonta al surgimiento de la modernidad en busca de la génesis del sujeto de nuestros tiempos, aquél que ha logrado incidir sobre las estructuras mientras las reproduce. La modernidad, para muchos autores es el parteaguas que libera a los seres humanos de las ataduras del dogma, la tradición o la comunidad, en pocas palabras les libera del imperativo social; más, según Giddens, a la vez les niega la posibilidad de realización y les presenta retos que sólo pueden superar desarrollando conocimientos y destrezas. “Un rasgo distintivo de la modernidad es la creciente interconexión entre las influencias univesalizadoras y las disposiciones personales o sea entre la intencionalidad y la institucionalidad” (Giddens, 1995a: 33). Para Giddens las instituciones modernas, al tiempo que ofrecen posibilidades de emancipación, crean mecanismos de supresión, más bien que de realización del yo” (Giddens, 1995a: 14). Mediante el desarrollo de la racionalidad, la ciencia, la tecnología y la superación de las condiciones sociales que les mantenían oprimidos, se abre la posibilidad de reivindicar libertades, dando lugar a acciones sociales que gestan la que él denomina política emancipatoria misma que entiende como una visión general interesada sobre todo en liberar a los individuos y los grupos de las trabas que afectan adversamente sus posibilidades de vida...“La política emancipatoria se interesa por reducir o eliminar la explotación, desigualdad, opresión... La explotación supone que un grupo monopoliza los recursos o bienes deseados, a los que se niega acceso a los explotados, el diferente acceso a las recompensas” (Giddens, 1995a: 267).

Con la modernidad viene el capitalismo y la modernidad capitalista ofrece libertades formales a los sujetos, pero les reduce o niega las posibilidades, las oportunidades

efectivas de ejercer su libertad, a menos que se cuenten entre los poseedores de la riqueza. ¿Qué queda entonces a los subalternos? Aceptar una libertad enunciativa o luchar por una su libertad sustancial y ello pasa por la organización política, misma que puede ser favorecida desde la formación.

Apoyándose en una afirmación de Carlos Marx donde éste asienta que "Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado" (Marx, 1859: 95) Giddens construye una teoría donde la identidad y la acción de los sujetos no queda constreñida, sino que es forjadora de realidad. "El yo no es una entidad pasiva determinada por influjos externos; al forjar sus identidades propias y sin que importe el carácter local de sus circunstancias específicas de acción, los individuos intervienen en las influencias sociales, cuyas consecuencias e implicaciones son de carácter universal, y las fomentan de manera directa" (Giddens, 1995a: 10). Una identidad y estilo de vida insumisos, implica plantarse ante condicionamientos sociales y superarlos y con ello, se está ante una forma de vida que reproduce a la par que incide en las formas sociales y es parte de y da lugar a estructuras de pensamiento disidentes.

Hasta aquí nuestro autor nos habla de una especie de tránsito de los individuos tanto en su vida íntima como social que se posibilita por la adquisición de conocimientos, destrezas, compromisos sociales, de un desarrollo capacidades tanto en su vida cotidiana como en relación con los otros y las instituciones, dando lugar a una readaptación reactiva ante aquello que les es negado por las estructuras, "una reacción general ante los despojamientos provocados por los sistemas abstractos" (Giddens, 1995a: 16).

Emancipación significa para nuestro autor organizar la vida colectiva de tal manera que el individuo es capaz de actuar de manera libre e independiente en las circunstancias de su vida social, librando las trabas a su comportamiento que le acarrearán la explotación, desigualdad, y opresión, pero sin despreocuparse por su responsabilidad social. Distingue entre política emancipatoria que le otorgaría opciones de vida pero a

través de accionar al lado de otros sobre su realidad, de lo que denomina política de la vida, misma que entiende en el sentido de optar por un estilo de vida como sujeto individual, por decisiones de vida que le generan capacidad transformadora, de tal forma que a la par gesta formas de vida que cambian sus circunstancias de vida “Mientras la política emancipatoria es una política de opciones de vida, la política de la vida es una política de estilo de vida” (Giddens, 1995a: 271).

El desarrollo de capacidades para librar las constricciones sociales que pesan sobre el sujeto, lo habilita para ser partícipe de las definiciones de la realidad y de sí, capacidades que son el resultado de acciones y decisiones que forjan un estilo de vida insumiso y que conducen hacia la emancipación. Desde su vida íntima y cotidiana los actores van gestando procesos que les llevan a asumir formas de vida que inciden en los roles sociales, en las tradiciones, en las prácticas sociales. Del sujeto individual surge el sujeto colectivo y los compromisos públicos favoreciendo movimientos que gestan y anuncian cambios en las estructuras sociales. Sostiene Giddens:

“Es cada vez más evidente que las elecciones de estilo de vida en las circunstancias en que se dan las interrelaciones entre lo local y lo universal plantean problemas morales que no pueden obviarse. Estos problemas exigen formas de compromisos políticos que los nuevos movimientos sociales presagian, y al mismo tiempo ayudan a iniciar” (Giddens, 1995a: 23)

Lo social, no está separado de lo personal al luchar con sus problemas en la vida privada, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universos de actividad social que los rodea; desde lo personal y local se puede incidir en lo común y global. Lo antes dicho no sería posible sin la reflexividad del individuo, sin su capacidad de registrar acciones y razones a las que responde.

La modernidad trae consigo el fenómeno reflexividad de la modernidad, donde los individuos están en un continuo análisis mientras organizan y modifican su vida en sociedad, saben mucho de lo que acontece y les acontece, más no necesariamente en el plano discursivo. Su conocimiento no es incidental, sino constitutivo (Giddens, 1995a: 26).

Sobre la Reflexividad nuestro autor explicita que no se trata de autoconciencia, sino del registro del fluir de la vida “Un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones sobre las que puede abundar discursivamente... El registro reflexivo de una acción supone una racionalización entendida aquí más como un proceso que como un estado, y como parte intrínseca de la competencia de unos agentes.” (Giddens, 1995b: 19), el sujeto conforme opta por un estilo de vida que le procura libertades y posibilidades, va desarrollando la reflexividad mientras se vale de ella, en un proceso transformador y a la par constituyente. Esto es interesante para establecer el proceso formativo de nuestros agentes de estudio, porque rastreando desde edades tempranas, con seguridad nos toparemos con reacciones primero, antes que con acciones intencionadas de las que puedan dar cuenta en sus narrativas.

Si el desarrollo de capacidades para incidir en lo social pasa por la reflexividad, entonces estudiar el proceso de gestación de esas capacidades requiere necesariamente indagar sobre su reflexividad, sobre la forma cómo están percibiendo y percibiéndose en tanto actores sociales, en sí y con los otros al lado de los cuales enfrentan sus condiciones de existencia.

Alain Touraine, también ubica el surgimiento del sujeto a consecuencia de la modernidad, al menos para los países más avanzados de occidente; como Giddens, considera que ésta crea condiciones para que los individuos puedan zafarse de la tradición, las creencias, las costumbres “En la sociedad tradicional el hombre está sometido a fuerzas impersonales o a un destino en el cual no puede influir, su acción no puede sino tender a armonizar con un orden establecido”, con la modernidad se rompe con la idea de un orden divino y organizado en función de leyes racionales. (Touraine, 1994: 204). Este autor abunda en que tenemos una visión parcial de la modernidad, ya que para él no sólo representa el dominio de la realidad mediante la ciencia, la técnica, o el razonamiento, para comprender este fenómeno íntegro, falta reconocer que junto con la racionalidad surgió el sujeto con posibilidades de crear y ejercer la libertad.

La separación de la política y la religión o de la economía y la política, la formación de universos de la ciencia, el arte o la vida privada son ciertamente condiciones de la

modernización, pues anulan los controles sociales y culturales que antes aseguraban la permanencia de un orden y se oponían al cambio. La modernidad se identifica con el espíritu de la libre investigación y choca siempre con el espíritu doctrinario y la defensa de los aparatos de poder (Touraine, 1994: 202).

La conciencia liberada de los dogmas por el razonamiento pudo abrir posibilidades para la emergencia del sujeto, no obstante, sostiene el autor, al expulsar al sujeto divino de las explicaciones de la realidad expulsaron también al sujeto humano, la modernidad se desarrolló desconociendo la mitad de sí misma, mientras se desconocía la inconformidad con la razones de Estado o con la libertad de hacerse cargo de la propia vida.

Nos han querido imponer la idea de que había que renunciar al concepto de sujeto para hacer triunfar a la ciencia, que había que ahogar el sentimiento y la imaginación para liberar a la razón y que era necesario aplastar las categorías sociales asociadas con las pasiones, mujeres, niños, trabajadores y pueblos colonizados, bajo el yugo de la élite capitalista identificada con la racionalidad (Touraine, 1994: 206).

Pero, como sostiene García Canclini (2001: 108), “Si no hay sujeto, se evapora la posibilidad de que haya una acción que transforme el orden vigente y dé un sentido responsable al devenir” desde la expresión de la subjetividad se puede alentar la acción capaz de oponerse a discursos y dictados, a modelos y condicionamientos. Hablar de una entidad a la par condicionada y creadora, nos remite a nuestros sujetos de estudio en procesos de transformación y cambio.

Ir en contra del “progreso”, del desarrollo, del sentido pragmático, o del discurso oficial que se vende como el interés nacional será hasta la actualidad motivo de prescripción en nuestro país. Touraine, nos ayuda a explicarnos como el actor debe enfrentar no sólo las estructuras que lo sujetan, también al significado que se otorga a las mismas y a quienes las controlan. Cómo los discursos oficiales llegan a *habitar* a los actores mientras los niegan o invisibilizan, limitan sus percepciones y sus posibilidades.

La necesidad del individuo de ejercer control sobre sus actos y su situación da lugar a la aparición del sujeto, cuando éste, reconoce en sí la presencia del sujeto y la voluntad de convertirse en tal: “El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser

reconocido como actor... que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal de vida, concebirse él mismo como actor” (Touraine, 1994: 207). Ambos autores antes aludidos coinciden en que la modernidad convocó al sujeto para luego inhibir sus oportunidades y posibilidades de emergencia a menos que se haga cargo de habilitarse para enfrentar las estructuras sociales.

Ante las demandas, condicionamientos y/o privaciones sociales, el sujeto acciona, nos dice Giddens, opta por un estilo de vida individual y por acciones colectivas, por una política emancipatoria, ello forja una identidad propia, activa; que pese a sus circunstancia genera opciones de vida y de forma directa participa de sus circunstancias de vida, con lo cual logra incidir en las estructuras mientras las reproduce. Todo ello mediado por la reflexividad¹⁰, así el individuo deviene en actor o agente, Giddens utiliza ambos términos como sinónimos. Sin embargo las acciones del agente no son del todo conscientes o no siempre lo son, pues obedecen al actuar cotidiano, a dar por supuesto lo dado o a la inercia. Nuestra investigación procuro dar cuenta del proceso que inició con intuiciones sobre la justicia, o los derechos arrebatados, hasta llegar a una reflexividad crítica, misma que, presente en todos nuestros entrevistados, se va dando en diverso grado y forma, por ello es que analizamos el desarrollo de capacidades en nuestros sujetos de estudio.

El agente para Giddens, sería aquel que actúa con una intensión que libremente eligió a partir de su poder de actuar “Obrar concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado diferentemente” (Giddens, 1995b: 21). Lo que ocurrió, no habría acontecido si ese individuo no hubiese actuado.

“Acción es un proceso continuo, un fluir en el que el registro reflexivo que el individuo mantiene es fundamental para el control del cuerpo que los actores de ordinario mantienen de cabo a cabo en su vida cotidiana” (Giddens, 1995b: 21). La capacidad de agencia para este sociólogo inglés, consiste en la actitud de elegir actuar en libertad,

¹⁰ Los agentes “tienen, como un aspecto intrínseco de lo que hacen, la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen. Las aptitudes reflexivas del actor humano se incluyen en general de una manera continua en el flujo de la conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. Pero la reflexividad opera sólo en parte en un nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer” (Giddens, 1995b: 20).

capacidad de incidir en la realidad, en los otros y en sí mismo, tanto en relación a su vida íntima como a lo social, la capacidad de dar cuenta de sus acciones y de las razones que le mueven, aunque no siempre de sus motivos; en pocas palabras la capacidad de transformarse y transformar la realidad.

Ser capaz de *obrar de otro modo* significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos. Esto presupone que ser un agente es ser capaz, de desplegar -repetidamente, en el fluir de la vida diaria- un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros... Una acción nace de la aptitud del individuo de *producir una diferencia* en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de producir una diferencia, o sea de ejercer alguna clase de poder (Giddens, 1995b: 23).

Así, acción implica tener aptitud transformadora y ser agente, desarrollar y preservar las capacidades y posibilidades de incidir en sí y en el entorno. Lo antes dicho nos es de suma utilidad a la vez que su tesis sobre el hecho de que los agentes o actores humanos no sólo son capaces de registrar sus actividades y las de otros en su cotidianidad; pueden también dar cuenta de ese registro mediante su conciencia discursiva, bagaje de saberes que se aplican reflexivamente y que les permiten producir relatos, obedecer razones, etc. Lo cual nos llamó a apelar a las narrativas de nuestros sujetos de investigación.

Touraine por su parte, utiliza indistintamente sujeto o actor, “actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado al transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales” (Touraine, 1994: 208). Actor y sujeto, para él inseparables son diferentes del individuo que responde a las exigencias de las instituciones. Para Touraine un mundo que transforma al ser humano en objeto, requiere que el individuo logre sobreponerse a la dominación social manifiesta a través de valores religiosos, razones de Estado, o del mercado; para que pueda convertirse en sujeto

El individuo únicamente llega a ser sujeto, al separarse de sí mismo, oponiéndose a la lógica de dominación social en nombre de una lógica de la libertad, lógica de la libre producción de uno mismo. Se trata de rechazar una imagen artificial de la vida social vista como máquina u organismo; es una crítica desarrollada no en nombre de principios trascendentes – Dios, la razón o la historia – , sino en nombre de la libre producción de uno mismo que conduce a afirmar el sujeto y sus derechos (Touraine, 1994: 231).

Sujeto es para Touraine aquel individuo que se convierte en actor, que incide en la vida social, genera cambios en las normas e instituciones, es productor de la vida social. “El sujeto solo existe como movimiento social, como oposición a la lógica del orden” (Touraine, 1994: 232). La condición de sujeto se lo da la voluntad de ser reconocido como actor. “...el actor no puede ser reconocido como tal más que si se admite que su acción está dirigida hacia su propio fortalecimiento” (Touraine, 2001: 172). La voluntad de actuar sobre la realidad da lugar al sujeto, que hace valer su subjetividad cuando se desmarca del papel social asignado, pero según este estudioso, el proceso sucede a condición de ser partícipe de movimientos sociales. En la sociedad moderna, sostiene Touraine:

Rechazamos cada vez con mayor claridad el definirnos a nosotros mismos por nuestros roles sociales, por nuestra utilidad social; la moral cívica no inspira más que discursos sin efectos sobre los comportamientos, en tanto que nos apasionamos por la defensa de nuestra libertad y de nuestra identidad, temas que no se reducen evidentemente a la defensa del individuo consumidor y conducen, por el contrario, a lo que he denominado, luego de Robert Fraisse, la política del Sujeto (Touraine, 2001: 172).

Pero refiere a un ser libre y a la par responsable ante sí y ante otros, porque la condición de sujeto depende también del reconocimiento de los otros. Considera que las reivindicaciones de los sujetos, demandan una sociología del movimiento que pueda aprehender los procesos de cambio, los procesos instituyentes a cargo del actor “el orden es reemplazado por procesos de cambio animados por actores que están orientados a la vez por la búsqueda de su interés y por su esfuerzo en constituirse como Sujetos, es decir, lo que se denomina el trabajo de subjetivación, o su voluntad de individuación” (Touraine, 2001: 172). Por momentos Touraine pareciera volver sobre

la postura individualista que el capitalismo favorece. Sin embargo la preocupación por el otro y por los derechos humanos que lo distingue pareciera superar esta situación:

“Este concepto no es ni individualista ni diferencialista, pues él conduce a reconocer el derecho universal de cada uno, individuo o grupo, de construir su individuación, derecho que cada uno, a su manera, debe reconocer a todos. De esta forma se reconstruye un principio de integración o, al menos, un principio de articulación de la experiencia personal y colectiva, principio que no tendrá efecto si no se traduce en términos de instituciones políticas, jurídicas y educativas” (Touraine, 2001: 184).

Así este autor nos presenta un sujeto que por su deseo de ser actor y de protagonizar las acciones que definan su historia, por esforzarse por librarse del mercado y de los aparatos tecnocráticos que buscan absorberlo, por su oposición y resistencia a lo instituido que constriñe su libertad y derechos, va ganando historicidad y subjetividad a la par. Porque para Touraine la felicidad individual y la constitución del sujeto sólo es posible por la existencia y el reconocimiento del otro, lo cual previene un individualismo indiferente a los problemas sociales. Dentro de los movimientos sociales, campo de conflicto y transformación de la sociedad se da el tránsito al sujeto. Y aunque este autor no se refiere explícitamente a agencia, los atributos que le confiere al actor, nos ayudan a identificar el punto de llegada; el desarrollo de capacidades. Mas como a nosotros nos interesa también el trayecto, optamos por agencia.

Otro autor que nos auxilió para establecer lo que vamos a entender por agencia es Hugo Zemelman, quien sugiere entender la estructura social construida por sujetos los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto. Estudiarlos implica romper con el condicionamiento de lo invariante o instituido, para poder rescatar el movimiento interno en lo dado, que es el movimiento de los sujetos, lo que permite reconocer el movimiento constituyente. Las estructuras para Hugo Zemelman, son una condensación, un modo de concreción de la realidad en un espacio y un tiempo determinados, pero que están en movimiento, algo dado y dándose, gracias a las fuerzas sociales, donde los sujetos, su subjetividad, sus prácticas y capacidades van cobrando conciencia de la potencialidad que encierra su presente, a la par que atisban horizontes de futuro que contienen la utopía de un

mundo mejor. En ese dinamismo, la subjetividad, es constituyente del movimiento de la realidad, pero está intervenida por ese mismo movimiento, por lo cual es productora y producida. “dado su carácter estructurado-estructurante no puede entenderse [la subjetividad] como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales, de expectativas o perceptivas, sino de modo más profundo, desde su misma dinámica constitutiva y constituyente”. (Zemelman, 1996: 104). Algo dado y dándose, como ser socializado en una cultura política de súbdito e ir desmarcándose de la misma mientras se ensayan formas de participación que cuestionan, oponen y anticipan realidades otras. Como descubrir en sí y con otros, la capacidad de soñar a futuro, anclados en el presente y soportados por el pasado.

Zemelman, afirma que quienes tienen el poder y las instituciones de que se valen para preservarlo, recurren en gran medida a discursos que anulan y minimizan individuos y colectivos, para negarles su capacidad de pensar por sí mismos y su posibilidad de desarrollo, lo que permite mantenerles sujetos, habla de una arremetida contra el individuo como sujeto que logra

“... su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de que cualquier actitud crítica, desde que rompe con los cánones aceptables de lo que se entiende por cientificidad, no puede sostenerse porque escapa a lo real y al sentido mismo de la historia. La forma de pensar tiene que responder al desafío social tal como ha sido definido, pues difícilmente tienen credibilidad las formas de pensar que contribuyan a reconocer desafíos que sean otros que los impuestos por el discurso del poder” (Zemelman, 1995: 12).

Discursos que niegan, invisibilizan, anulan lo que se opone al poder, tienen en muchos casos su contraparte, porque dar la lucha social demanda unos patrones de pensamiento capaces de pensar con cabeza propia y desde el propio interés y el de aquellos con los que se está razonando – organizando. Los seres humanos según Zemelman, son producto de condiciones materiales de existencia, pero al poseer conciencia pueden desarrollar la voluntad de actuar sobre estas condiciones, porque las estructuras sociales para este autor están abiertas:

El hombre como ser social es el conjunto de sus relaciones de producción, pero ello sin perjuicio de considerar que también es conciencia... como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia, como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles, transforma al hombre histórico en sujeto, de manera que éste último deviene en la historia transformada en voluntad de acción (Zemelman, 1997: 26).

La reflexividad nombran los autores antes abordados, la conciencia dice Zemelman, es lo que da lugar al sujeto, conciencia de sus posibilidades transformadoras, que le confirman su voluntad de acción, pero aún se requiere otro factor para la emergencia del sujeto. El sujeto para serlo requiere de una conciencia histórica, de una visión de la realidad trascendente que le permite construir un proyecto de vida individual y compartido que lo potencie para hacer historia, que le permita incidir en sus condiciones de existencia. El sujeto está necesitado de accionar para activar la potencialidad escondida en el presente a través de la memoria y a partir de ello vislumbrar horizontes de futuro. En el proceso se gestarán sujetos políticos capaces de convertir la utopía en realidad, en historia.

La recuperación del sujeto, por consiguiente, significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida. La historia en el sujeto es el momento como parte de la necesidad de futuro, necesidad que no es sino el momento vivido conforme a la apetencia de valores que trascienden el momento (Zemelman, 1995: 12).

Descubrir la potencialidad del presente a través de la memoria y de la imaginación de un futuro posible y promisorio, caer en cuenta de la historicidad de lo dado, de lo dándose, cobrar conciencia de la historicidad de lo social y de su ser sujeto en ella, da lugar a la capacidad constituyente. Para Zemelman el sujeto puede ser una fuerza constituida que desarrolla capacidad constitutiva, estructurante si logra desarrollar la capacidad de colocarse ante el momento histórico como un proceso, que a su vez es resultado de las relaciones entre múltiples sujetos y sus prácticas respectivas. Si logra desplegar su potencialidad para ir más allá de los determinismos sociales. Zemelman

nos aporta la idea de un sujeto social con memoria histórica cuya capacidad de actuación depende en gran medida de ésta, porque es desde la memoria que nace la necesidad de vincularse con otros para hacerse cargo de lo común, de lo político. En la subjetividad social asienta Zemelman, se articulan la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, por ellas es posible el sentido de historicidad del sujeto y es posible su potencialidad.

Es involucrándose en lo político como el sujeto puede anticipar horizontes de futuro que a su vez son posibles por la memoria, por la historia cristalizada en la propia existencia y por la capacidad de explicarse su presente como resultado de un proceso en el que se empeñaron quienes lo anteceden “lo político nos coloca ante la necesidad de recuperar la dimensión utópica de la realidad... El sujeto social sintetiza en su experiencia una historicidad y un proyecto de futuro” (Zemelman, 1989: 29).

Al estudiar al sujeto, no podemos quedarnos en lo individual, en las condiciones estructurales que lo determinan, en lo psicológico, ni en lo macro – histórico, sostiene Zemelman (1997), debemos recuperar al sujeto y su subjetividad para captar el dinamismo de la sociedad. Por nuestra parte sostenemos que lo que anima a nuestros sujetos de estudio, tanto a los convocantes a la “Escuelita” como a los convocados, es un horizonte utópico, la memoria de agravios padecidos, de la exclusión, explotación, desprecio, despojo de que han sido objeto, ellos y los suyos y de sus muertos, de cuyo recuerdo y luchas se saben herederos y relevos, por ello consideramos que Zemelman nos puede ayudar a comprender el por qué y para qué de las trayectorias de participación política y formativas de los alumnos de la “Escuelita” y a dar cuenta del propósito que los lleva desde reaccionar ante lo que consideran injusto, hasta sumarse a un movimiento internacional y anticapitalista.

Una autora en particular nos facilita esclarecer lo que vamos a entender por agencia, coincidiendo en mucho con los autores antes mencionados, nos permite precisar los rasgos distintivos que pudiésemos indagar en nuestros sujetos de estudio. Noemí Gómez (2015) asienta que agencia es:

La capacidad que tiene el ser humano de obrar y en ese obrar produce efectos en las cosas, en sus semejantes y en él mismo... implica el reconocimiento del otro y de sí mismo como seres inacabados y que se construyen en las interacciones... es una alternativa para recuperar la propia subjetividad y para transformar interacciones y situaciones que excluyen y limitan el desarrollo (Gómez, 2015: 185).

Así, la agencia sería conocimientos, habilidades y posibilidades de un sujeto que le permiten actuar sobre, hacer una diferencia; capacidades que surgen de la interacción con los otros y con el entorno, un proceso que conforme se desarrolla permite ejercer la subjetividad y desde ella afirmarse y dejar huella. Noemí resalta algunos elementos como constitutivos de la agencia: “Los sujetos sociales al enfrentarse de manera organizada a las problemáticas de su contexto, generan saberes, emociones, prácticas educativas, lazos sociales, valores, utopías, ideales y proyectos que en la práctica favorecen el desarrollo de la capacidad de agencia” (Gómez, 2015: 21).

El actor que cobra capacidad de decidir las batallas que pelea y las condiciones en que lo hace, que echa mano de esas capacidades para decidir los términos de la pelea y para impactar en el rumbo que ésta puede tomar, que se convierte en sujeto político con un proyecto de futuro; se convertiría en agente (Gómez, 2001: 18). Todo esto habla de la capacidad de explicarse el contexto en que se lucha, las fuerzas en pugna, los posibles aliados y antagonistas, las circunstancias del enfrentamiento, el anticiparse a los resultados y necesidades, y otros, que habilitan para dar la lucha social.

Pero cabe enfatizar, es el proceso organizativo mismo el que favorece el desarrollar capacidades para la transformación social, proceso que se desarrolla, formula y reformula en el hacer del actor en sus diversos espacios de vida. A través de la interacción con el mundo y con los otros, vamos construyendo lo que somos y nos vamos transformando “Hablar de agencia es referirnos a un sujeto relacional que construye redes, que proyecta la vida, que imagina, que es intersubjetivo, que reconoce sus posibilidades de transformar su entorno, a los demás y a sí mismo” (Gómez, 2015: 184).

Porque el agente, sostiene Gómez se construye a partir de su acción protagónica en un proyecto social amplio que busca incidir sobre la realidad social desde de su acción

reflexiva y relacional frente al mundo. “La agencia hace alusión al ser humano como actor protagónico de su existencia junto con el otro y como actores participantes de la vida social” (Gómez, 2015: 185). Mientras que el agenciamiento, sería, “El proceso de reconocerse como agente, es decir, como sujeto capaz de dar dirección propia a las acciones, nos lleva también entre otras cosas al rescate y validación del bienestar propio y del otro” (Gómez, 2015: 187).

En éste proceso se desarrolla un elemento constitutivo de la agencia que es la reflexividad, misma que Noemí Gómez entiende como “el registro continuo de un sujeto haciéndose proyecto, traduciendo la utopía en viabilidad” una capacidad que se desarrolla en los sujetos desde las distintas escenificaciones en la vida junto con la imaginación, en el “estar haciendo, pensando, haciéndose y pensándose” (Gómez, 2011: 14- 15). Reflexionar sobre los esfuerzos propios y comunes potencia lo que se hace y las formas de hacerlo y a la postre potencia también al sujeto. Un modo de ser y hacer consciente, uno que luego de interpretar da lugar a la acción, esto es lo que permite emerger al agente.

Soñar en colectivo, ancla en la posibilidad, en la oportunidad, cohesiona y da sentido, da claridad y disposición; compromiso con la causa común. “La capacidad de agencia se relaciona con los ideales y las utopías, puesto que se favorece la proyección de mundos de vida que luego recrean a estos mismos. La concreción de las utopías y de los ideales reconstruyen el tejido vincular, lo que de nuevo favorece la capacidad de agencia” (Gómez, 2015: 187).

Apoyándose en Zubiri y Kaës, nos aclara que la agencia no es exclusiva de algunos, aunque ésta se exprese de diversas formas y grados. Se tiene agencia como actor, actuado o espectador (Gómez, 2015). Condición a tener presente para reconocer la diversidad de nuestro sujeto de estudio, ya que muchos de “los alumnos” llegan de la experiencia militante en diversas organizaciones con sus propios modos de asumir el compromiso con el cambio social y sus propios niveles de consecuencia, pero otros sin participación política previa. De igual forma, algunos refieren haber vivido una experiencia emotiva sin más, mientras que para otros la “Escuelita” representa un compromiso al cual buscan responder. Justo la expresión de la agencia en distintas

formas y grados es la razón por la cual optamos que este fuera nuestro constructo central. Hablar de sujeto es hablar de una persona o grupo autónomo, independiente, auto determinado, mientras que el agente es un hacerse inmerso en la dinámica social, que llega a tener conciencia de sus actos conforme va desarrollando sus capacidades y decidiendo un estilo de vida y que a la postre, si adquiere fuerza, dirección, decisión, puede devenir en aquel capaz de incidir en sí, los otros y en su entorno.

Los “alumnos” de la “Escuelita Zapatista”, fueron partícipes de un proceso formativo que impacto sus habilidades y posibilidades para incidir en la realidad, dar cuenta de la construcción o reformulación de éstas capacidades nos demandó conceptos que muestren el proceso. Y dado que la agencia alude a un proceso de desarrollo, que es un concepto que permita conciliar el determinismo de las estructuras sociales sobre el sujeto y la capacidad del mismo de incidir en estas, en sí y en los otros, agencia fue nuestro constructo elegido.

Por tanto entenderemos por agencia, auxiliándonos de los autores antes aludidos la capacidad de un sujeto de incidir sobre la sociedad y los otros a la par que sobre sí mismo, a partir de asumirse como actor de su vida y destino. Implica tener voluntad para la acción y libertad de actuar o abstenerse. Implica también, el poder de accionar de forma tal que pudiese dar lugar a la diferencia en el estado de cosas; el agente debiera tener la capacidad de trascender sus límites, de asumir desafíos de construir su historia a partir de apropiarse de la memoria histórica y de vislumbrar horizontes de futuro; de cambiar el sistema social a partir de su acción, mientras va dando cuenta en sus discursos de fines y propósitos y de las condiciones que lo posibilitan gracias a la reflexividad.

Entender la agencia como un proceso que se construye en la acción y reflexión sobre la misma, nos permite captar las interpretaciones que los alumnos de la “Escuelita” manifiestan en sus narrativas, captar la reflexividad sobre sus prácticas, sobre sus posibilidades de incidir en el sistema social y sus instituciones, sobre los recursos de que consideran podrían valerse para hacer esto posible, permite dar cuenta del desarrollo de la capacidad agencial. Nos ayuda a indagar sobre su proyecto personal en tanto agentes, sobre el lugar que se otorgan en la transformación de la realidad,

sobre la responsabilidad o papel que están dispuestos a asumir, o sea sobre su voluntad de *cambiar el mundo*, reconocer si los alumnos se conciben como un proyecto de sujeto o movimiento al lado de sus discípulos y convocantes, si los alienta una utopía compartida, si están dispuestos a transferir sus aprendizajes en la “Escuelita” a su vida privada y cotidianas, a sus propias realidades. No podríamos terminar este apartado sin antes esclarecer lo que vamos a entender por educación alternativa.

Educaciones Alternativas

*“Si la educación no cambia a los seres humanos,
ellos no cambiarán el mundo en que viven”*

(Pablo Gentili, 2011)

Ya establecimos que la educación es un recurso privilegiado para incidir en las estructuras mentales que pudiesen incidir en las estructuras sociales. Que desde los subalternos se van gestando proyectos político educativos, prácticas *otras* de construcción del conocimiento desde los sujetos inmersos en movimientos emancipatorios. Una praxis política cuya reflexión y acción colectiva favorece la conformación de sujetos político – históricos y de nuevas subjetividades. Hablemos ahora de lo característico de esos procesos formativos llamados insumisos, otros, o alternativos.

El término de educación alternativa no es un concepto preciso, suele aludir a múltiples situaciones. Puede o no tratarse de educación formal¹¹, en veces son programas para dar lugar a oportunidades educativas a personas que no están insertas en el sistema escolarizado, por lo que es necesario distinguirla de la educación no formal¹², informal¹³, o semi - presencial, en línea, a distancia; distinguirla de la que se caracteriza por el uso de tecnologías novedosas; de todos esos programas educativos tendientes a ampliar la cobertura o a asegurar la calidad que sin embargo siguen siendo mediaciones para el control social y la homogenización cultural, que son más de lo mismo, pero con modalidades o recursos alternativos. Cuando decimos educación alternativa nos referimos a un concepto que se ha ido decantando para significar formas de hacer orientadas al aprendizaje consciente y activo de los sujetos implicados.

El adjetivo alternativo, implica un camino, una posibilidad diferente. Opción entre dos o más cosas. Refiere a construir o aportar a una educación diferente o mejor, basada en nuestros intereses y aspiraciones como pueblos. En nuestra latitud, se refiere a la diversidad de experiencias que se están gestando en América Latina como aportes a

¹¹ La educación formal: es un procesos institucionalizado, organizado y sistemático con el fin de que el individuo sea útil a la sociedad, se distingue por una programación estable, poco flexible, planificada, con niveles y requerimientos de formación explicitados, una población homogénea que debe cumplir requisitos para permanecer, su duración, ritmo, finalidad y niveles han sido establecidos y son comunes a los participantes de un proceso, se culmina con la entrega de una acreditación que atestigua el ascenso de nivel (Mejía, 2011).

¹² Por educación no formal estamos entendiendo aquella realizada por fuera de la estructura formal, que se distingue por el nivel de organización no sistemática y permanente, busca transformar prácticas (productivas, de comportamiento, de actitud) de los participantes. Suele ser alternativa a programas formales o los complementa, tiene variadas formas de organización diferenciadas, la instrucción se realiza de acuerdo las concepciones metodológicas particulares, no siendo unificadas, dirigida a poblaciones heterogéneas, no termina en certificación necesaria para ascender de gradualidad, ritmo, duración y finalidad flexibles (Mejía. 2012).

¹³ Informal: proceso de por vida en el que los individuos acumulan conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Se logra a través de las interacciones del diario vivir, produciendo aprendizajes por socialización. Busca que los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo de referencia. (Mejía. 2012).

esta identidad mutilada que se ha ido desfigurando en algunos casos. Esa reconstrucción y búsqueda de esa identidad Latinoamericana, que parte de las necesidades e intereses de los más desfavorecidos (Ochoa, 2016). Esfuerzos por:

“Lograr el descubrimiento del carácter injusto del orden social, junto con la concientización del estudiante acerca de su lugar en ese orden injusto y acerca de las formas en que se ejerce la dominación esperando con ello que pueda ver los caminos hacia la transformación de la sociedad y organizarse para hacerlo” (Colin, 2019).

Proyectos que abren espacios para la transformación de la educación que alientan la transformación de la sociedad mediante la acción colectiva emancipadora. Se suele llamar alternativa a aquella que se posiciona frente a la educación oficial, que busca más iniciativa, participación y compromiso de los sectores sociales en el proceso educativo y ante sus encrucijadas y problemáticas. La que se apropia de sus mismos esfuerzos para generar información, conocimiento, prácticas orientada a la construcción de aprendizajes, para la emancipación. Educación que se puede dar en contextos institucionalizados o al margen de ellos. Pero que implica una metodología dinámica, involucrada, relacionada, comprometida con el desarrollo personal y de la comunidad, que parte desde la experiencia de educación y de vida, una construcción creativa que acompaña el aprender, es transformadora, está orientada a la calidad de vida, abre oportunidades de vida.

Para Méndez uno de los teóricos de la educación popular en nuestro subcontinente, la educación es alternativa cuando asume una opción ética, la responsabilidad social de responder ante los desafíos de quienes intentan normalizar la exclusión y la muerte. Cuando consciente de su contextualidad, construye espacios para el dialogo, al servicio de la vida y está orientada a superar la violencia epistemológica impuesta desde la conquista y logra crear las condiciones para la irrupción de otros mundos posibles. Este autor nos llama a considerar dentro de lo alternativo las reformas educativas que provienen de las bases, reformas no oficiales, que se dan dentro y fuera de los ambientes escolares y que pese a tener un propósito emancipador, muchas veces se

ven constreñidas por las estructuras oficiales que las invisibilizan o limitan (Méndez, 2016).

Con el afán de clarificar, cuando utilizamos el término educación alternativa, nos referimos a sus fines y propósitos, al lugar desde el cual se piensa el fenómeno educativo, a la forma como se entiende la educación y se practica el acceso y construcción del conocimiento y al tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos implicados. “La *otridad* de la educación... en nuestros países es alternativa cuando está explícita y deliberadamente orientada a revertir el modelo social excluyente desde el que ha sido configurada la sociedad. Cuando busca superar todos los dinamismos mono-culturales... para recuperar la palabra y para animar *dar vida* a la polifonía de voces que surgen de la diversidad de mundos a que asistimos (Méndez, 2016: 66).

Por Educación Alternativa entenderemos una educación que irrumpe, como decisión de los excluidos para sobreponerse a la voluntad excluyente de quienes tienen el poder, que implica resistencia a unas formas de entender y hacer el conocimiento a la par que ofrece alternativas de educación, de relación social; de vida. Una educación contra -hegemónica, que emerge de conceptos y prácticas críticas a la forma de cultura y la colonialidad y al margen del eurocentrismo, en general desde las teorías *desde fuera*, de la racionalidad instrumental, antro-po-centrista y positivista; una opción política, teórica y crítica a la naturaleza de la dominación. Oposición activa que esa dominación va engendrando en diversos terrenos, incluyendo el educativo. Y que favorece y expresa, no solo la crítica a la educación oficial, sino la creación de nuevas relaciones sociales y formas alternativas de experiencia y de lucha.

Llamada también otra educación, significa la emergencia de experiencias educadoras agenciadas como alternativa al dispositivo de escolarización oficial. En ese sentido, las Otras Educaciones hacen parte del conflicto histórico con el Estado nacional, por el control cultural, comunitario, pedagógico y político de la escuela. Por ello, las Otras Educaciones son también el revés del Estado docente. Son procesos agenciados por comunidades y grupos sociales que han buscado transformar sus problemáticas

sociales, étnicas y culturales, a través de proyectos educativos alternativos. También se le ha denominado Etno-educación o educación propia. Que en múltiples casos es un esfuerzo pedagógico autónomo ante el carácter comunitarista y de resistencia a las concepciones educativas oficiales. Esfuerzos que han buscado develar las trayectorias históricas, los conflictos y las relaciones de poder que han marcado la producción y la circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe recuperar, rescatar y fortalecer (Castillo, 2008).

Las llamadas otras educaciones son aquellas que se desarrollan más allá del ámbito escolar, alternativas de formación, desde una perspectiva conceptual y metodológica de educación social: diversificadas y flexibles, ajustadas a las necesidades de grupos y sectores de población a los cuales el sistema escolar convencional no da respuesta apropiada (primera infancia, pobres, zonas rurales, comunidades apartadas, indígenas, niñas, mujeres), alternativas entendidas como educación remedial para pobres, los grupos desfavorecidos, vulnerables, o en riesgo, para proceso de vida y de inserción social. Autores como Pérez Reinoso también reconocen una educación entendida como:

...acto de formación entre muchos, un proceso sistemático e intencionado, donde intervienen otro tipo de entornos o de ámbitos que se convierten en agentes educativos tales como el barrio o la comunidad en donde se con-vive, el círculo de amigos y amigas sobre todo nos referimos a los sujetos jóvenes, los clubes de personas de la tercera edad, los clubes deportivos, las asociaciones o partidos políticos aunque parezca inverosímil, también se tornan en agentes educativos (Pérez. 2016: 32).

Son actos educativos aparentemente más informales, el clima es más ligero, menos formal y ahí predomina el intercambio cultural entre los sujetos que llevan a cabo todo tipo de interacciones. El punto de partida en las otras educaciones, es la detección de necesidades que guíen la acción y el proceso educativo, dicho proceso se torna participativo, plural e incluyente. Se parte del reconocimiento básico de que todos los sujetos ya saben algo acerca de lo que se está tratando y ponen en juego sus saberes

para realizar intercambios culturales, es una especie de tianguis cultural o de mercado de intercambio de bienes culturales en la idea de Pierre Bourdieu (Pérez, 2016).

Una alternativa a la formación para la sumisión y el control, la construcción del conocimiento desde y en la práctica emancipatoria de acciones colectivas, una trinchera de lucha donde unos sujetos y su reflexividad se empeñan en gestar procesos formativos que les doten de capacidades para la utopística según la entiende Immanuel Wallerstein (1997: 1) palabra que acuña en lugar de utopía para referir a:

La evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles sistemas históricos alternativos. Es la evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociales humanos y sus limitaciones, así como de los ámbitos abiertos a la creatividad humana. No es el rostro de un futuro perfecto (e inevitable), sino el de un futuro alternativo, realmente mejor y plausible (pero incierto) desde el punto de vista histórico”

Que alcanza certidumbre por el empeño colectivo. Una vez establecido el instrumental teórico de que nos valimos para nuestra labor pasemos a analizar el contexto que explica nuestro objeto de estudio.

MARCO CONTEXTUAL

EL NEOLIBERALISMO ECONÓMICO EN MÉXICO

“Progreso, desarrollo, el fin de la pobreza, todos estos conceptos han sido presentados como las vasijas repletas de oro en los límites del arcoíris de la globalización. Pero una y otra vez las aspiraciones, las necesidades y las culturas del mundo en desarrollo, han sido descaradamente ignoradas en el proceso de alcanzar los verdaderos objetivos de esta agenda: crear nuevas oportunidades para que el mundo desarrollado continúe explotando a sus parientes pobres del sur”

(Roddick, 2001).

Este apartado aborda el contexto global de nuestro estudio, concreta sobre el neoliberalismo en nuestro país y sus secuelas, sobre la historia del movimiento zapatista, la educación formal del zapatismo o educación autónoma y por último la “Escuelita” zapatista. La humanidad está inmersa en un fenómeno que comenzó en el siglo XV pero ha logrado imponerse al mundo entero en las últimas décadas. Un proceso que acarrea prejuicios o beneficios diferenciados a los involucrados. Aunque es un asunto preponderantemente económico, condiciona aspectos jurídicos, políticos, sociales, culturales y por consiguiente educativos en las distintas sociedades. Con la venia de gobiernos y pueblos o a pesar de ellos, se va dando la integración - subordinación de las economías locales a una economía de mercado mundial, donde las formas de producir y los movimientos de capital se configuran a escala planetaria a través de las empresas multinacionales y la libre circulación de capitales junto con la implantación de la “sociedad de consumo” (Sen, 2001; De Sebastián, 2009).

El fenómeno exige con el fin de asegurar el libre flujo de capitales y mercancías y de abaratar los costos de producción; uniformar y simplificar procedimientos y legislaciones nacionales e internacionales. Un proceso que permite la interacción de culturas locales entre ellas y con la cultura global, y que va dando lugar para unos a la asimilación de los pueblos a la cultura occidental, para otros a una fusión multicultural. En el plano ideológico los credos y valores colectivistas y tradicionalistas se ven disminuidas ante el individualismo y el cosmopolitanismo de la *sociedad abierta*. A la par los Estados nación van perdiendo autonomía y soberanía; ante las instancias

supranacionales controladas por el gran capital. Por su parte los gobiernos pierden legitimidad¹⁴ ante la incapacidad de oponerse a las imposiciones de recortes presupuestales y supresión del estado de bienestar, entre otros, de las instancias aludidas (Beck, 2000, De Sebastián 2009).

Es innegable que este fenómeno trae ganadores y perdedores. Por lo mismo tiene detractores y promotores. De los primeros escucharemos decir que da lugar al crecimiento económico y a la convergencia mundial, al desarrollo de la tecnología, a la eficiencia de la economía en general y por tanto de la productividad y la riqueza; de los segundos escucharemos que los beneficios no son para todos, que da lugar a crisis financieras, que genera pobreza y exclusión, fragmentación social, deterioro ambiental...¹⁵

El derrumbe del bloque socialista y las crisis recurrentes del capitalismo abrieron la puerta a una doctrina económica que culpa al Estado de bienestar de los problemas económicos del mundo, alega la inviabilidad de una economía regulada, de los trabajadores activos soportando a los jubilados, de la necesidad del libre comercio entre naciones e impone a través de créditos y presiones diplomáticas el neoliberalismo económico. Al caer la Unión Soviética y terminar la guerra fría, los Estados Unidos y sus aliados se encontraron en condiciones de impulsar el capitalismo neoliberal hasta el último rincón de la tierra.

Sobre los problemas estructurales y desequilibrios funcionales del sistema se montó una gran estrategia cuyas medidas afectan a la gran mayoría de la humanidad. Estas

¹⁴ "... El Estado nación, su sentido y forma tradicional pierde importancia... las empresas trasnacionales toman decisiones en las estrategias de globalización financiera y la eficacia de los programas gubernamentales baja... De este modo, el sentido de las fronteras nacionales se desintegra, así como la tradicional soberanía de los estados tradicionales" (Leriche, 1995: 105).

¹⁵ Ante la globalización existen distintas posturas. una refiere a la mitología globalista, la cual construye con su ideología el entorno en el que las grandes empresas desearían operar: desregulación, mínimo estado, inversión, empleo, desarrollo, otra refiere a la postura antiglobalista que la ve como la actividad económica que amenaza al mundo y depreda al ambiente, en la que ya no hay alternativas, en la que se instauro el reino de las empresas trasnacionales, da lugar a grandes incertidumbres y rebeldías. Y la que se ubica al centro de las anteriores y reconoce que la globalización existe, sostiene que ésta no es un hecho consumado, que se puede incidir en su rumbo y en sus expresiones actuales. (Guerra-Borges, 2002)

medidas parten de una reorganización del poder en el plano global y de la combinación funcional del poder financiero, político y militar con complementos en el campo de lo imaginario y de las ilusiones. En particular los gobiernos tercermundistas, se vieron presionados por fuerzas externas e incluso internas (el gran capital vinculado a la exportación) a dismantlar las instituciones del Estado Nacional y del estado social: la liberalización de la economía, la desregulación del sector financiero, la privatización y desnacionalización de las riquezas naturales de empresas estatales. Todas estas medidas de integración y globalización, acompañadas de la disminución del gasto público para equilibrar el presupuesto y para reorientar al pago de la deuda a su vez dieron lugar a que lo que antes se destinaba a salud, educación y desarrollo, sufriera una reducción drástica y con ello la disminución de los ingresos indirectos de la inmensa mayoría de la población (De Sebastián, 2009). El incremento sustancial de la pobreza y la disminución de la calidad de vida de sectores medios es el resultado inevitable de todo lo anterior, pero no es el único resultado, jóvenes y mujeres en particular, de distintas adscripciones ideológicas, políticas, sociales... comienzan manifestándose en contra, luego soñando y concretando alternativas con una lógica: *pensar global, actuar local*.

“La historia se ha caracterizado por el desigual desarrollo de las regiones. Pero solo en la era moderna la polarización se convierte en el subproducto inherente de la integración de todo el planeta al sistema capitalista” (Samir Amín, 1994, pp. 118). Una paradoja tras otra: lo que integra, de-integra, lo global da lugar a localismos, lo común se decide con criterios individuales. Para incidir en lo común se trabaja en lo íntimo y personal.

La victoria de la mundialización es la victoria de la reacción política. Ésta comienza con Thatcher y Reagan en 1979-1980 y, en Francia, con Mitterrand, a partir de 1983, pero seguirá en muchos otros países desde el primer al tercer mundo. El resultado: imponer el poder absoluto del mercado y el dismantamiento de los medios de la política económica, con la desregulación de la economía, la libertad de movimiento de los capitales, la facultad otorgada a las empresas de despedir libremente, el rechazo de la política presupuestaria como instrumento de regulación de los ciclos económicos, etc.

La deslocalización de las empresas ha sido posible y rentable a partir del momento en que el trabajo relativamente cualificado, en otro tiempo parte esencial del input productivo, ha sido liquidado por la automatización y ha sido reemplazado por un trabajo no cualificado al alcance de los jóvenes del sudeste asiático. La mundialización económica realmente es un fenómeno muy importante, pero la forma que ha tomado y las consecuencias que se desprenden han sido condicionadas por una voluntad política (Castoriadis, 1997).

Cuando se afirma que el neoliberalismo es una máquina que requiere de la miseria y el desempleo como combustible¹⁶, se alude a la necesidad del capitalismo neoliberal de abaratar la mano de obra y a dismantelar la seguridad social. La desregulación y flexibilización de lo laboral se antojan eufemismos cuando apreciamos la condición en que quedan los trabajadores con las reformas a la ley federal del trabajo, o cuando se reeditan las políticas de contención salarial combinada con la inflación persistente de los últimos tiempos.

En México entre 1984 y 1992 (recuérdese que el neoliberalismo se empieza a implementar en 1983 en el periodo de De la Madrid) la proporción del ingreso captada por el 40% más pobre de la población descendió del 14.4% al 12.7% y el 10% más rico aumento sus ingresos de 32 a 38%. En América latina el número absoluto de pobres aumento de 247 a 270 millones lo que representa el 62% de los latinoamericanos. (Cam – UNAM, 2015).

De 1980 a 1995, el 48% de los municipios del país presenta un grado de marginación alta o muy alta. El 19% de la población rural del país no tiene ingresos y el 61% presenta un ingreso entre cero y un salarió mínimo,¹⁷ y la tasa de desempleo alcanzó el 6.6% de la población económicamente activa (Monroy, 1995).

¹⁶ La máquina en casi dos cuartillas, de la Serie Ellos y Nosotros. Parte II. Sub Comandante Insurgente Marcos. (EZLN, 2013b). Recuperado en: <http://enlacezapatista.org.mx>

¹⁷ Cabe aclarar que estas dramáticas condiciones del campo mexicano ya venían gestándose desde décadas anteriores, las políticas gubernamentales aseguraron hacer inviable la forma de vida campesina para obligarles a incorporarse al ejército de reserva de mano de obra, pero, tampoco puede negarse que cuando el Estado deja en libertad el ingreso del maíz estadounidense cuya producción es mucho más

Si revisamos las condiciones de los trabajadores, no hasta el momento en que se da a conocer el zapatismo sino hasta el presente, se puede apreciar en la gráfica No.1 de a continuación del Centro de Estudios Multidisciplinarios de la UNAM, como el salario real de los trabajadores va en drástico decremento. La gráfica tiene cómo referente de ingreso un salario mínimo diario, es parte de un reporte de investigación, cuya finalidad busca comparar precios y productos de distintos lugares comerciales (tianguis, mercado, supermercado), donde podemos adquirir la Canasta Obrera Indispensable (COI) y la Canasta Alimenticia Recomendable (CAR).

Cuadro No. 1

FECHAS	PRECIO DE COI	ÍNDICE PRECIO COI	SALARIO MÍNIMO NOMINAL DIARIO	ÍNDICE SMND	SALARIO REAL	ÍNDICE SALARIO REAL	PODER ADQUI-SITIVO DEL SALARIO	% DE LA COI QUE SE PUEDE ADQUI-RIR	SALARIO MÍNIMO DIARIO POR HORA	TIEMPO DE TRABAJO NECESARIO PARA ADQUIRIR UNA COI	N° DE SALARIOS MÍNIMOS QUE SE REQUIERE PARA ADQUIRIR LA COI
16-dic. 87	6.86	100	6.47	100	6.47	100.00	-	94.31	0.81	8hrs. 29min.	1.06
01-dic-00	173.24	2425.36	37.89	485.63	1.56	23.19	-76.81	21.87	4.74	36hrs.34min.	4.57
01-dic-12	342.3	4889.80	62.33	863.37	1.27	19.31	-80.69	18.21	7.79	43hrs.56min.	5.49
13-oct-15	453.68	6513.41	70.1	983.46	1.08	16.38	-83.62	15.45	8.76	51hrs. 44min.	6.47

Elaborado por el Centro de Análisis Multidisciplinario CAM-UNAM. Mayo 2015.

Si bien esas políticas son añejas en nuestro país, desde el neoliberalismo son cada vez más draconianas. Desde febrero de 1977, producto de las políticas económicas, salariales y sindicales de los gobiernos en turno, del gran capital trasnacional, asimismo los del Estado y Capital nacional, que combinadas con la inflación y el desempleo creciente ha condenado a los trabajadores mexicanos a condiciones de vida y laborales cada vez más precarias, concretadas, mediante incrementos salariales nominales significativamente menores al aumento en el costo de vida de las familias trabajadoras.

En 1987, con un salario mínimo diario se podía adquirir 94% de la COI, en tanto para Octubre del 2015 sólo se obtiene 15 %. Lo que expresa claramente, que el poder

barata y por consiguiente su precio, dado que los EEUU financian su producción con el 25% de su costo, los campesinos mexicanos se vieron obligados a competir con desventaja y por consiguiente a perder. Y no sólo con el maíz, sino con todos los productos agrícolas.

adquisitivo ha continuado disminuyendo con el tiempo y sigue esa tendencia, en la actualidad ya ha acumulado una pérdida de compra de 83.62%. (Cam – UNAM, 2015).



Hoy día la cantidad de tiempo diario que se requiere trabajar para adquirir la COI, es de 51 horas con 46 minutos, mientras que en 1987 consistía en 8 horas con 28 minutos. Lo cual obliga al trabajador a buscar un doble empleo o a incorporar a varios miembros de la familia al trabajo indistintamente de su edad o necesidades para contar con un ingreso que les permita subsistir. Estas gráficas nos ofrecen un claro balance de las consecuencias del neoliberalismo en nuestro país.

Por otra parte si antes del neoliberalismo, los Estados nación en particular los tercermundista no controlaban la acumulación local, ni la pérdida de capital a consecuencia de la deuda externa y el intercambio comercial desigual y la repatriación de ganancias de las empresas trasnacionales, las políticas de ajuste que el neoliberalismo impone han adelgazado el Estado nacional, las alianzas y luchas populares que le dieron a los países cierta autonomía, y base social, fueron languideciendo con el neoliberalismo.

Según Wallerstein, la economía mundial capitalista comporta tres elementos básicos: a) un sólo marco regulatorio, el cual está regido por el principio de la maximización de los beneficios para el capital b) la existencia de una serie de estructuras estatales que sirven para impedir el funcionamiento libre del mercado capitalista con el fin de mejorar

las perspectivas de beneficios de un determinado grupo; y c) la apropiación del plus de trabajo se da en tres fases de condiciones de explotación: espacios centrales, semiperiferia y países y regiones periféricos (Wallerstein, 2001).

Así la soberanía popular que a través de luchas y enfrentamientos contra las instancias de poder, lograba *colar* su voluntad y su agenda para ser acatada a *regañadientes* por sus gobernantes, ya no tuvo espacio de expresión, porque las instancias multinacionales, que *nadie elige y a nadie rinden cuentas* como la Organización Mundial de Comercio, el Banco Mundial y otros, deciden sobre el destino de la Nación, sobre sus instituciones; sobre su pueblo soberano. Si los mecanismos de democracia formal ya no son canales de expresión de la voluntad popular, entonces se hace necesario a los desfavorecidos movilizarse al margen de esas instancias en pos de demandas emancipatorias.

En el mundo actual, organizaciones internacionales como la Unión Europea, o el Tratado de Libre Comercio entre México, EEUU y Canadá (TLC) han adquirido poderes de decisión que les permiten distribuir recursos, mercados, utilidades. Las compañías transnacionales controlan la producción de agricultores y granjeros, o las actividades de sindicatos o movimientos ecologistas. El FMI influye en el recorte del gasto público de los países, en la devaluación de su moneda, en la eliminación de los programas de salud, vivienda, etc. De los países endeudados. Estamos ante Estados disminuidos en su soberanía frente al actual sistema económico de producción internacional y transnacional (González Casanova, 1996). En el terreno educativo, la intromisión no se limita a demandar el recorte drástico al presupuesto también tiene injerencia en planes y programas de estudio y en la implementación de mecanismos de evaluación con criterios neoliberales.

La globalización neoliberal, está reformulando las condiciones de dependencia de nuestros países latinoamericanos de origen colonial, las del imperialismo y del capitalismo central y periférico. La globalización neoliberal está resultando para nuestros países una recolonización. Pero, los procesos de reconversión, desregulación y liberalización del Estado neoliberal también requieren asegurar cierto consenso

pasivo entre los explotados, el fantasma de la exclusión generalizada y el desempleo mayoritario de trabajadores y clase medieros, logró que muchos prefirieran ser explotados que excluidos, antes ganar poco que ser de los seres humanos prescindibles para el capitalismo por no producir ni comprar. (González Casanova y Saxe Fernández, 1996). Para asegurar ese consenso y el control del descontento se difunde un discurso oficial y una ideología que atribuye a los pobres la causa de su condición, que convence de que el sentido de la vida es acumular bienes, que llama a alcanzar la realización como individuos, entre otros, que ocuparse de los asuntos comunes es tarea de profesionales.

Hoy día el neoliberalismo pretende sustituir la política con el mercado como instancia máxima de regulación social, el avance de la coordinación entre los *hombres del dinero y el poder* han recortado el espacio público. Los asuntos comunes, se han privatizado o se han sustraído al ámbito igualitario de la ciudadanía (Reuber, 1995). Y por consiguiente veremos emerger luchas y movimientos al margen de partidos y organizaciones políticas, del corporativismo y del gobierno, movimientos sociales de *nuevo tipo*.

Nuestro gobierno, al administrar los asuntos públicos, ha subordinado nuestras leyes y derechos a los dictados del libre comercio. Incapaz de responder a la demanda social, se limita a asegurar la reproducción del capital y a reprimir la protesta; únicas tareas que aún cumple con eficacia dado que les redunda en beneficio de camarillas políticas y personales.

La dominación del nuevo estado cuenta con el poder del mercado y de los oligopolios... cuando a algún neoliberal heterodoxo o a algún populista trasnochado se le ocurre oponerse a sus designios... la desregulación o liberalización...dan prioridad a las transnacionales y se apoyan en los estados hegemónicos para aumentar su propia fuerza con la del poderío central mientras aprovecha o fomenta luchas o divisiones al interior para reinar en la sociedad periférica. La preparación de los ejércitos locales para la guerra interna, ahora de baja intensidad y la de los ejércitos centrales para acciones rápidas da lugar a un multiestado que en el plano hegemónico resulta muy poderoso". (González Casanova y Saxe Fernández, 1996).

La relación entre gobernantes y gobernados en México, llegó a sus límites. Las instituciones políticas y sus titulares vienen arrastrando una crisis de legitimidad y credibilidad en aumento. Los representantes populares en partidos políticos, sindicatos y otras mediaciones se dedican a traficar con el poder y a asegurar su permanencia en los cargos que les representan un botín.

A todo modelo económico le es indispensable una ideología¹⁸ que lo legitime y lo haga viable. Por ejemplo defender el derecho de los más aptos al desarrollo, que los más pobres son el costo dolorosamente necesario que hay que pagar para estar en condiciones de crear la riqueza y de competir con ventaja como nación, que la educación debe preparar para ser competitivos y atender las demandas de la economía, que la eficacia, productividad, eficiencia, calidad total, rendimiento y muchas más ideas, son presentadas como conjuro que traerá para individuos y países la prosperidad sin límites.

El poder de los grupos minoritarios necesita justificarse y se transforma en valores vigentes en la sociedad... El sistema de valores no puede contradecir la posición de la clase dominante, que coordina la división del trabajo, y el Estado expresa la estabilización de los valores en función del cumplimiento de la coordinación del trabajo social” (Jiménez, s.f.: 32).

El sentido de la vida es consumir gritan a coro los televisores, radios, revistas e incluso escuelas. Lo importante es lo que se produce en términos materiales y de consumo, la ganancia económica, el interés de la empresa, el incremento del capital está sobre cualquier cosa. El bienestar individual está sobre el colectivo.

Ante ese panorama Claus Offe, aboga por la necesidad de la socialización de la política, sostiene que se está produciendo una degradación de la representación política y una tendencia autoritaria en el seno de los partidos que oligarquiza el poder político y genera *lealtades pasivas*; pero también observa que se forman soluciones

¹⁸ Por ideología estamos entendiendo, un conjunto de creencias o conocimientos verdaderos o falsos condicionados por la relaciones sociales que cumplen una función para el dominio de los individuos (Villoro, 2008).

nacidas en la sociedad civil, basadas en la solidaridad, en la paz y la seguridad ecológica. No hay globalización posible, mantiene Offe, sin una recuperación de la dimensión social del Estado, de su vertiente benefactora, a través del protagonismo y de la presión politizada de la sociedad civil (Offe, 2007).

Pero en el mundo y en nuestro país va germinando la utopía. Una democracia también global, plural y transparente en que la sociedad civil controle al “multiestado” en todo y en sus parte, y asuma el problema social con el poder de la mayoría en cada nación y en la humanidad. Las luchas sociales de los últimos tiempos no ven en el Estado la solución, pues lo saben parte del problema. El Estado sin capacidad de maniobra, acotado como se encuentra por tratados firmados o por cartas de intención ante las financieras trasnacionales, sin oficio y sin prestigio, quedó reducido a un simple garante de la acumulación de capital y represión del descontento social.

Y cuando el muro de Berlín había sido derrumbado, las revoluciones que habían alcanzado el poder sea por las armas, sea por la vía electoral terminaron reproduciendo aquello que combatían, cuando se hablaba del fin de la historia y de la utopía, y el pesimismo hacia presa entre aquellos que soñaban con un mundo mejor; desde el *México profundo* irrumpe el EZLN, del que hablaremos a continuación.

EL ZAPATISMO

El Movimiento Zapatista¹⁹ apareció a la luz pública el primero de enero de 1994, justo el día en que entró en vigor el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLC),

¹⁹ Algunos autores para referirse al Movimiento Zapatista que se dio a conocer el 1º de enero de 1994 utilizan el término neo-zapatista, para distinguirlo del Ejército Libertador del Sur encabezado por Emiliano Zapata Salazar. Si bien los zapatistas recogen las demandas y experiencia de distintos grupos e individuos que han dado la vida por las causas sociales, que es posible identificar en sus principios, en algunas de sus decisiones organizativas... el legado de la Comuna de Morelos Zapatista, de las enseñanzas de Vicente Guerrero y de muchos otros del México y el mundo, también es evidente que han

tratado que significó subordinar la soberanía nacional al capital financiero, modificar la conformación histórica, cultural y social del país para eliminar todos los aspectos progresivos conquistados con la revolución mexicana, modificar leyes e instituciones en función de los requerimientos del neoliberalismo, que diera lugar a muchas medidas que redundaron en el incremento a la pobreza a la par que la creación de grandes fortunas en manos de pocas familias²⁰.

En medio del estruendo oficial que anunciaba el ingreso de nuestro país al primer mundo, el levantamiento armado del denominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) puso lo antes dicho en evidencia al señalar entre sus motivos para ir a la guerra están señaladas en once puntos, son las once demandas primera que se pueden consultar en la Primera Declaración de la Selva Lacandona (EEZLN, 1994): techo, tierra, trabajo, alimentación, salud, educación, democracia, justicia, paz e información para todos los mexicanos. El alzamiento armado corre el velo que cubría una realidad lacerante: decenas de miles de mexicanos tenían razones para arriesgarlo todo, la vida misma y la de su familia por conseguir condiciones mínimas de sobrevivencia.

La insurgencia zapatista busca poner en evidencia que los pueblos originarios no gozan de la posibilidad de ejercer sus derechos a la vida digna como cualquier otro compatriota, se les mantiene en la marginación, como ciudadanos de segunda durante las distintas épocas y gobiernos que se han sucedido en la historia patria. En Chiapas esto es particularmente cierto, Chiapas es *una tierra rica pero un pueblo pobre*, resultado de un proceso político cargado de violencia, en una sociedad de profundas divisiones étnicas y, sobre todo económicas (Benjamín, 1995).

La distribución de la riqueza en Chiapas antes del alzamiento armado, no es muy diferente de la que prevalecía al final del porfiriato, en 1960 los individuos con

logrado concretar muchos de los anhelos de quienes les anteceden por lo que consideramos que se han ganado el derecho a nombrarse, herederos y continuadores e innovadores de una lucha: zapatistas.

²⁰ “28 grupos nacionales y 100 internacionales controlan más del 50% del producto interno bruto mexicano, oligarquías financieras vinculadas y protegidas por el Estado, van conformando una nueva burguesía con base en la puesta en venta de la propiedad pública” Centro de Análisis Multi-disciplinarios de la UNAM.

propiedades de 1000 has o más constituían 2.4% de los propietarios, pero controlaban 60% de la tierra no ejidal. Por otro lado, los ejidos, más de mil contaban con una superficie equivalente en valor a solo un tercio de la superficie privada (Benjamín, 1995).

El mismo gobernador del Estado, Absalón Castellanos, en 1982 reconocía, no hay clase media en Chiapas, los ricos son muy ricos y los pobres extremadamente pobres. El reconocerlo no dio lugar a que buscara resolverlo, la Academia Mexicana de Derechos Humanos publicó en 1987 un informe donde califica la administración de Castellanos como una de las más represivas y corruptas en la historia del Estado. Los zapatistas expusieron las injusticias sociales y las condiciones de represión política que enfrentaban los pueblos mayas de la región, el alzamiento también dio pie a que los pueblos indígenas de México demandaran una plena participación en las decisiones sobre el destino de sus pueblos y de la nación (Harvey, 2000).

La primera Declaración de la Selva Lacandona²¹ lo expresa claramente, se alzaron en armas para sacudir la conciencia nacional, para llamar la atención sobre la existencia de dos países, uno el de una élite que detenta la riqueza y poder y que ve en el neoliberalismo y el TLC la oportunidad de incrementar su fortuna y otro el de la gran mayoría del pueblo mexicano luchando por la sobrevivencia, de entre ellos unos muy claros de las consecuencias en términos de desnacionalización de la economía, pérdida de empleos, pérdida de soberanía nacional, saqueo de los recursos naturales y más que representó el TLC, decidieron levantarse en armas.

Las razones del alzamiento quedan patentes en la siguiente cita: No teníamos donde vivir, más que estar en la finca con el patrón. Todo este terreno era del él. No se podía hacer poquito de negocio, ni vender algo... ni tener puercos... ni nada... trabajábamos desde el amanecer, desde las cuatro de la mañana, hasta las cinco, seis de la tarde,

²¹ Primer comunicado público del EZLN, emitido después de tomar varias ciudades: San Cristóbal de las Casas, Oxchuc, Altamirano, Las Margaritas, Chanal y Ocosingo, dirigido al pueblo de México, llaman a secundarlos en el alzamiento armado. (EZLN, 1994a).

hasta el domingo lo que se llama fajina, media mañana, a las 12 ya se da descanso. Estaba muy duro. Ganábamos 50 centavos diarios por todo el santo día²² (Reyes, 2011)

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se fundó en 1983 en la Selva Lacandona por sobrevivientes de la Guerra Sucia de los setentas, sus fundadores son luchadores que como muchos otros interpretan después de la masacre del dos de octubre, que al Estado Mexicano no se le puede enfrentar por los cauces legales que las leyes sancionan. Cuando el Estado responde a una manifestación pacífica con tanques y metralla muchos mexicanos, entre ellos los que fundan las Fuerzas de Liberación Nacional²³ de donde provienen los fundadores del EZLN, conforman organizaciones guerrilleras. Para esos tiempos, el pacto social emanado de la revolución mexicana y sancionado en la constitución de 1917 que tenía un marcado contenido social ya había sido dejado de lado por los gobiernos pro-empresariales (Montemayor, 1997).

La noticia del alzamiento sacude al país y al mundo por muchos rasgos que lo vuelven atractivo:

Como última esperanza, luego de haber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra Carta Magna, recurrimos a ella, nuestra Constitución para aplicar el artículo 39 constitucional que a la letra dice: *La soberanía nacional reside esencial y originalmente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar su forma de gobierno* (EZLN, 1994a).

Se levantan en armas amparados en la ley y para hacerla cumplir, le declaran la guerra a solo un sector del gobierno, pero hay otro rasgo que nos llama aún más la atención, las ordenes que los oficiales del EZLN dan a sus fuerzas militares son las siguientes: permitir a los pueblos que vayan tomando, elegir, libre y democráticamente a sus autoridades. Lo que deja ver, que van a la guerra, no para tomar el poder, sino para

²² Entrevistado en el Municipio de San Manuel, varón de 58 años. El entrevistador omite el nombre por razones de seguridad. Recuérdese que la guerra de contra-insurgencia sigue su curso. (Reyes, 2011).

²³ Las Fuerzas de Liberación nacional se formaron el 6 de agosto de 1969 en Monterrey por un grupo de profesionistas y estudiantes, esta organización que llegó a tener presencia en varios estados de la República y contó en sus filas a cientos de militantes fue uno de los grupos guerrilleros que el gobierno desmanteló con la guerra sucia (Montemayor, 1997).

asegurar las condiciones que posibiliten el tránsito pacífico a la democracia. Ese rasgo de no buscar hacerse del poder político será luego evidente en muchas de sus acciones y para nuestro interés resulta relevante, pues explica uno de los contenidos de su propuesta pedagógica; que los pueblos no requieren hacerse del gobierno ni luchar en el terreno de lo electoral para su autonomía y autodeterminación.

En la misma declaración se llama al pueblo de México a sumarse a los combates. La mayoría de los mexicanos no respondieron al llamado a las armas; pero, muchos de ellos se movilizaron para obligar al gobierno a parar la guerra y negociar con los rebeldes condiciones de paz con justicia y dignidad, ante lo cual Salinas de Gortari dirigiéndose a la nación, reconoce que los levantados tienen motivos legítimos para la insumisión. En un comunicado del 12 de enero de 1994 ordena al ejército Federal un alto al fuego.

Con ello inicia una etapa de diálogo y negociación entre el EZLN y el gobierno de la República que incluso dio lugar a unos acuerdos firmados por ambas partes que pretendían proteger los derechos y la cultura indígena, mas, pese a que esos acuerdos fueron públicos, el ejecutivo federal incumple su palabra, posteriormente los otros dos poderes de gobierno, hacen lo propio al traicionar el compromiso contraído con los pueblos indígenas²⁴, lo que queda establecido cuando el mismo Congreso de la Unión, quien había nombrado una comisión para redactar los acuerdos (La Comisión de Concordia y Pacificación, COCOPA), en lugar de defender su propia propuesta, avalan por unanimidad una contra-reforma constitucional del Ejecutivo que resulta ajena a los acuerdos contraídos con los pueblos indígenas e incluso con la ONU²⁵, además resultó una ley con tintes racistas que legaliza el despojo a los pueblos indígenas de sus derechos más elementales. Por su parte el Poder Judicial, se declara incompetente para resolver la controversia constitucional entre las dos leyes vigentes que se

²⁴ Recuérdese que de la propuesta presentada por el EZLN a la mesa de negociaciones son participes delegados de 52 de los 56 pueblos indígenas vivos del país, dado que el documento es resultado del Foro Nacional indígena, donde también pudieron participar especialistas, organizaciones no gubernamentales y organizaciones políticas que trabajan con pueblos indígenas.

²⁵ El Congreso de la Unión firmó el convenio 163 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales que una vez aprobado por el Poder Legislativo se convierte en ley vigente en territorio nacional.

contradican, con ello da la espalda al 12% de los mexicanos que son indígenas, evidenciando que las instituciones y leyes no gobiernan para todos por igual.

Estas acciones dan la razón al decir de Lorenzo Meyer quien había advertido en 1995 “Los congresos local y nacional son ejemplo máximo de inutilidad política absoluta, total, pues la mayoría de sus integrantes no representan a nadie más que a sí mismos y únicamente ante el presidente, cuya voluntad es, en realidad, su única razón de ser” (Meyer, 1995).

La respuesta del zapatismo luego de lo que considera una traición de los tres poderes de la Federación a los acuerdos pactados, es construir la autonomía por la vía de los hechos. Se dan a la tarea de gestionar por propia cuenta sus asuntos socio políticos y administrativos, lo que les permite reorganizar su vida, crear las condiciones para la realización de los derechos y demandas que antes reclamaron y anular las relaciones sociales de opresión, todo ello, al margen y a pesar del Gobierno Federal y sus instituciones. Así surgen las Juntas de Buen Gobierno en treinta y siete municipios de Chiapas, gobierno autónomo de las comunidades en resistencia y con ellas, un gobierno asambleario, una economía al margen del mercado y un sistema de salud y educación propios.

En medio de una guerra de contrainsurgencia que se vale de: grupos paramilitares, proyectos y apoyos económicos ofertados a quien abandone las filas zapatistas; de dar lugar a conflictos intracomunitarios por el agua, la tierra o sus productos; de asesinatos, secuestros, torturas, violaciones selectivas, quema de casas, destrucción de cosechas, escuelas, cooperativas y una desinformación y hostigamiento mediático orquestados, desde los tres niveles de gobierno y por parte de partidos políticos y gobiernos de todo el espectro político, mismos que con distinta filiación representan los intereses oligárquicos de familias caciquiles o del gran capital nacional e internacional; las comunidades zapatistas resisten y construyen su autonomía (López y Rivas, 2019). Y en este proceso ha habido familias, incluso comunidades completas que se cansan, o abandonan la lucha, pero la fortaleza del zapatismo, según nuestros informantes se puede constatar en los miles de jóvenes que han tomado el relevo en los cargos de responsabilidad en los distintos niveles de gobierno: comisariados agrícolas,

promotores de salud y educación, proyectos productivos bancos autónomos, Consejos, Municipios y Juntas de Buen Gobierno; con los que convivieron durante la “Escuelita”; en la forma de vivir y reflexionar que pudieron testimoniar; en los resultados de sus procesos organizativos.

Más de veinte años después del alzamiento armado siguen coexistiendo en México las condiciones que dan lugar a una de las mayores fortunas del mundo en manos de un solo individuo y que mantiene a más de la mitad de los mexicanos sobreviviendo con un salario mínimo o menos. Desde este último, el México de los más pobres entre los pobres, las Comunidades Zapatistas convocan a “La Escuelita Zapatista”. Pero antes de referirnos a ella, analicemos la propuesta de educación formal zapatista, pues en ella reconocemos muchos de los rasgos característicos de la “Escuelita”.

La Educación Autónoma Zapatista

En un primer momento nos referiremos a las razones que explican el surgimiento de la escuela autónoma, que nos dan contexto sobre la necesidad de forjar proyectos de educación alternativa, luego al proceso que le dio vida y su caracterización, finalmente nos detendremos en aspectos que nos parecen significativos dado que pudieran ser compartidos con la “Escuelita Zapatista”.

La educación indigenista oficial en el país y en Chiapas, desde el surgimiento del Estado Nación siendo parte de la cultura dominante y del modelo educativo del Estado que como antes señalamos sirve a los intereses de quien tiene el poder y el dinero, da lugar a fenómenos sociales, económicos y políticos que son lesivos para los pueblos indígenas. Y como lo señaló Bonfil Batalla ha resultado ser alienante y etnocida (Bonfil, 1970).

Este reclamo expresan los promotores de educación zapatista²⁶:

Los modelos educativos sirven para reproducir el sistema capitalista e ir destruyendo a la humanidad y a la naturaleza, convirtiéndose en explotados. Se crean planes de estudio que favorecen a los intereses del poder y no se han preocupado por crear programas de estudio que satisfagan las necesidades de los pueblos y se apeguen a la realidad social, basados en sus raíces culturales, políticas, ideológicas, económicas y respetando las distintas lenguas (Aguirre, 2007: 10).

Construida a partir de una matriz hispano – católica – positivista, la educación indigenista, sus prácticas educativas y los programas aplicados a los pueblos originarios están muy alejados de su manera de hacer y transmitir el conocimiento (Gutiérrez, 2005). Un afán integracionista ha distinguido a la educación oficial aunque su discurso refiere a la interculturalidad y aunque se han elaborado algunos libros de texto en lenguas indígenas y diseñado planes y programas de estudio acordes a sus realidades, la educación pública en Chiapas para fines del siglo XX adolecía de muchas de las debilidades que padece en el resto del país: un sin número de maestros que no preparaban sus clases, que recurrían a métodos tradicionales, que se ausentaban cobijados por el sindicato.

Los profesores intentan imponerles a los niños y niñas la lengua castellana, diciendo que nuestras lenguas ya no sirven, que ya pasó su tiempo, que ya no están en uso. Muchos ni siquiera transmiten la instrucción que deberían impartir...Otros, hacen juicios sobre los usos y costumbres de las comunidades, con lo que confunden a los niños y niñas; ignoran a los ancianos, a los padres y madres [...] Sentimos que nuestros hijos, en lugar de ser educados, están perdiendo el tiempo y luego ya no saben hacer los trabajos de la comunidad. Lo más grave es que los gobiernos han utilizado los sistemas educativos como formas de penetración y devaluación de las culturas y, en muchos casos, como instrumentos de control político. (Foro Nacional Indígena, 1996).

Dejar a sus vástagos en manos de quien no comparte su cosmovisión, quien fue socializado fuera de comunidad, en una racionalidad instrumental y pragmática y que además puede ser agente del gobierno, es un lujo que los padres de familia no podían darse.

En el neoliberalismo existen políticas deliberadas para socavar los proyectos colectivos y para exacerbar el valor de lo individual y de la vida privada, en que se vincula la calidad de vida con la indiferencia y la apatía hacia lo público (Núñez, 2013).

²⁶ Con el nombre de promotor de educación, denominan a sus maestros de escuela.

En el mismo sentido Ruiz Cuesta sostiene “La educación oficial privilegia el individualismo, la competitividad, el conformismo o a criticismo social y político mediante la generación de ciudadanos, trabajadores o consumidores pasivos que acepten el estado de cosas y la dominación” (Ruiz, 2011: 47). Busca la desmovilización, favorece el desarraigo, la ruptura entre las comunidades indígenas, y con sus lenguas y cultura. Un instrumento del Estado para destruir las comunidades, sus formas de vida y su resistencia (Baronet, 2009, 2010; Gutiérrez, 2005; Patzoli, 2013; Espina, 2013; Abad, 2013; Arriaga, 2011; Núñez, 2013).

Una educación que favorece el individualismo antes que la corresponsabilidad con la comunidad con lo colectivo, que da lugar a la apatía y no a la participación activa ante los problemas comunes, que fomenta el conformismo y fatalismo y no el pensamiento crítico y propositivo; gesta súbditos, no ciudadanos; objetos, no sujetos sociales; actuados, no actores de su vida y destino.

Cerda García, citando un documento elaborado por los promotores de educación zapatista nos comparte como éstos consideran que debe ser su educación:

Una “... donde se respete la participación de niños, jóvenes, adultos y de todo el pueblo... respete y fortalezca nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra sabiduría, nuestros valores. Que nos enseñe el colectivismo, la unidad, el compañerismo, la disciplina y la organización... nuestros derechos y a defenderlos con dignidad... la igualdad entre hombres y mujeres, el amor al trabajo, a nuestra tierra, a nuestros hermanos y que respete la vida y la naturaleza. Una educación que nos enseña la historia verdadera de nuestra comunidad, municipio, región, de nuestro país y del mundo... Donde se aprenda de otros que también buscan una buena educación... Basada en la teoría y en la práctica. Donde lo que se aprenda sirva para resolver nuestras dificultades personales, familiares y comunitarias, que nos enseñe algún oficio o técnica buena para servir mejor a nuestra comunidad, que incluya a todos nuestros maestros naturales que tienen diferentes oficios y la sabiduría de nuestros pueblos. Que sea en nuestros idiomas (lengua materna y castellano)... que dé buen ejemplo, que enseñe el respeto a nuestra vida, a la naturaleza. Que respete a la relación con la sociedad civil²⁷ (Cerda, 2007: 17).

Según testimonios recabados por Bruno Baronet (2009) la simple presencia de los docentes oficiales daba lugar al conflicto, al no ser oriundo de la comunidad y no conocer las lenguas, ni los usos y costumbres nativos no les fomentaba ni respetaba, el maestro oficial busca permanecer lo menos posible en el lugar a donde fue asignado,

²⁷ Documento elaborado por promotores de educación y recogido en el trabajo de campo de Cerda García (2007)

rivaliza con el liderazgo local y confronta las formas de vida de los alumnos y sus familias. No muestra compromiso con el aprendizaje, a menudo pega al alumno o le sobaja, es común que beba alcohol, que falte recurrentemente a clases, que no cubra el número de horas de cada jornada. Algunos de ellos debían gestionar las becas o apoyos oficiales, por lo que a su vez estaban encargados de conseguir clientela política para los partidos y el gobierno, impartían sus clases en castilla y, algunos de los maestros oficiales realizaron labores de inteligencia y espionaje para el gobierno. (Baronet, 2009).

Ante esta situación los pueblos zapatistas se dan a la tareas de sacar a sus hijos de las escuelas oficiales y a los maestros de sus comunidades y a organizar su educación, crear el que denominan como Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ), por ello a partir de 1996, en el contexto de la creación de su autonomía por la vía de los hechos, comienzan los esfuerzos para fundar sus propias escuelas.

Las Escuelas autónomas Zapatistas nos dice Cristina Abad (2013), nacen para hacer frente al etnocidio que en su pensamiento significa que sus hijos sean educados despreciando su lengua y su cultura, para hacer realidad la “otra educación”, o educación alternativa a la hegemónica, una nacida de las comunidades y del conocimiento, gestión y aprobación del colectivo (Abad, 2013).

Sobre esfuerzos de esta naturaleza Cornelius Castoriadis asienta; las instituciones sociales existentes no se conservan por la violencia y la coerción explícita, sino gracias a su interiorización en los individuos. Son creación colectiva, resultado del imaginario social y tienen capacidad instituyente. La lucha por la autonomía, es decir por auto-instituirse, por regirse a partir de reglas propias, es también la lucha contra instituciones sociales heterónomas. Así la autonomía política representa la posibilidad de romper con la imposición de un modelo de escuela enajenante, destructora de saberes locales. Estos movimientos disputan al Estado nacional el derecho de regular, planear y mandar sobre sus sistemas educativos (Castoriadis, 1997).

Disputar al gobierno el derecho de decidir sobre su territorio, su forma de vida, su cultura, pasa necesariamente por educar a sus niños y jóvenes en sus valores, costumbres, demandas. Formarles en su cultura y desde su cultura. Rescatar los

saberes ancestrales, la memoria histórica, la de la dominación, pero también la experiencia organizativa de la lucha y resistencia. Desarrollar en las nuevas generaciones las percepciones, valoraciones, capacidades, disposiciones para asumir el relevo en la lucha por la emancipación de sus pueblos.

Así surge según Eréndira Páez, un modelo alter pedagógico, transgresor de las disposiciones oficiales sobre educación, emancipador porque busca favorecer un conocimiento situado en tiempo y espacio que emana de un sujeto histórico político con capacidad de interpretación de su propia realidad y para incidir sobre ella (Páez, 2011).

Por decisión de sus asambleas comunales inician los trabajos que dan lugar a la construcción de sus escuelas, la dotación de materiales, la elaboración de planes y programas de estudio, del diseño de estrategias educativas, la elección de los responsables tanto los Comités de Educación como los Promotores de educación (maestros) y de la capacitación y sostenimiento de estos últimos para que puedan hacerse cargo de los grupos de alumnos. La definición y evaluación de su educación, su manutención y construcción corresponderá a toda la comunidad, la gestión, diseño, e implementación a promotores y comités, pero las acciones de estos últimos están sujetas a la aprobación de la comunidad y a la misma deben rendir cuentas. Incluso los niños participan con su comunidad en proveer la escuela y a sus promotores. Todo ello es una responsabilidad colectiva, porque la educación para ellos es un instrumento revolucionario de lucha contra la explotación y el colonialismo, es una apuesta del pueblo por la transformación social (Baronet, 2009; Abad, 2014; Muñoz, 2004; Belinghausen, 2005; Cerda, 2007).

Los contenidos a abordar, generalmente están vinculados al humanismo, a la concepción maya del mundo, a las principales demandas zapatistas como ejes de enseñanza que aglutinan conocimientos ligados a la esfera local, nacional e internacional. También se imparten matemáticas, lecto escritura en español, geografía, el cuidado de la madre tierra, su patrimonio cultural, las luchas por los derechos de “los de abajo” en la historia patria, del mundo y del zapatismo.

El sentido que asignan los zapatistas a la escuela y a la formación de sus niños y jóvenes, nos va quedando claro. Un alumno que aprenda las condiciones de vida de

sus abuelos y padres antes del alzamiento armado comprenderá los motivos de la insurgencia y se sentirá identificado con la lucha y con la necesidad de mantenerla, aun si no vivió en carne propia la explotación, el despojo, el desprecio, la represión. La memoria histórica favorece la conciencia como pueblo, el sentido de pertenencia, el sentido crítico y el compromiso social con su proyecto histórico.

En las aulas zapatistas se dan los aprendizajes a partir de establecer relaciones pedagógicas que estimulan la participación e inclusión en los proyectos comunitarios y la estructura escolar, el aprendizaje significativo se logra mediante situaciones referidas al estar siendo histórico y específico de los educandos como individuos, como familia, como comunidad y como zapatistas. Las habilidades sociales surgen de procesos interaccionales, de las implicaciones entre el pensar y el actuar. La vinculación del proceso educativo a la praxis sociocultural comunitaria, buscando una escuela volcada a reconocer y participar en los momentos y espacios comunitarios y sensibles a los ritmos y tiempos de la relación con la naturaleza (Berlangua; 2008; Núñez, 2005).

Un alumno que es tomado en cuenta para decidir sobre los asuntos de su escuela y que participa con su familia en la construcción, dotación y mantenimiento de la misma y de sus maestros; aprenderá a hacer frente a las necesidades y problemas en colectivo, aprenderá que su aportación es valiosa y necesaria en la resolución de los asuntos públicos. Desarrollará un compromiso con su comunidad y con los propósitos de la misma.

La recuperación sistemática de elementos de la cultura propia está integrada al proceso educativo acciones permanentes de identificación y valoración de elementos materiales, simbólicos, de conocimiento y de organización de la cultura local, mediante redes de transmisión del saber popular al proceso educativo; la madre y la abuela que enseñan a los alumnos en el tiempo escolar a trabajar la lana; los abuelos, padres y promotores de agroecología que enseñan a sembrar, combatir plaga o nombrar y buscar la utilidad de las plantas locales; los padres que enseñan a trabajar el barro, la palma, etcétera. Se educa en espacios de vida, en comunidad educativa en donde se promueve la participación, la solidaridad, y en donde se construyen cotidianamente

prácticas de democracia y de respeto entre sexos y edades (Berlanga, 2008; Baronet, 2005; Núñez, 2005).

Así el alumno aprende una forma de ser y hacer, de estar en el mundo y con los otros a los que reconoce como sus iguales y a los que ha aprendido a respetar en su diversidad. Las habilidades sociales surgen de procesos interaccionales, reconciliando lo que parecen procesos cognitivos individuales con actuaciones públicas mediante la interacción. Un alumno que aprende las luchas de los desheredados de la tierra, de los movimientos de los de abajo y de sus logros o derrotas, verá los sistemas sociales como resultado de procesos históricos, no como algo eterno e inmutable, como producto de la acción humana, no designio divino o destino; aprenderá a organizarse al lado de sus iguales para la defensa de sus intereses. De esta forma comprendemos que la educación es la principal arma de los zapatistas para asegurar que las nuevas generaciones desarrollen las capacidades y disposición para persistir en su proyecto y para reconocerles historicidad.

De igual manera eso nos clarifica su empeño en dar lugar a un proceso formativo junto con movimientos, organizaciones, colectivos e individuos de todo el mundo donde se pueda aprender lo que se aprende en la Escuela Autónoma, a saber, asumirse parte de un proceso emancipador, tener voluntad para la acción transformadora; desarrollar capacidades organizativas, imaginar caminos para gestar otra realidad.

Para Berlanga (2008) el dialogo presente en las actividades en aula o extra aula donde los alumnos al igual que los adultos tienen voz, da lugar a procesos de apropiación de la palabra propia y común, como forma de desarrollar la capacidad de “decir mi mundo”, “decir el mundo” y de “decirme en el mundo”. Al hacer de la apropiación de la palabra propia y la palabra común el eje central de la construcción de la identidad, en tanto que al desarrollar su capacidad de decirse en el mundo los alumnos se construyen como sujetos sociales capaces de expresar su realidad y de proyectar sus esperanzas (Berlanga, 2008).

Por todo lo anterior nos atrevemos a sostener que la educación zapatista cuestiona el sistema de explotación capitalista, las relaciones de mando obediencia entre autoridades y ciudadanos, la racionalidad práctica del individualismo, el entender a la

naturaleza como objeto de uso, disfrute y desecho; que está encausada hacia la resistencia, la autogestión y la autonomía; a posibilitar la autodeterminación de sus pueblos, que desarrolla capacidades organizativas e inventivas para gestar realidades alternas.

El cuidado que ponen los zapatistas en que el poder no se concentre en individuos sino recaiga en la comunidad toda, da lugar a que los promotores de educación se alternan en los turnos, lo que impide que el saber les haga indispensables, les profesionalice y convierta en caciques culturales, por ello una vez terminado su encargo temporal, el promotor se regresa a sembrar su milpa como cualquier otro campesino, o posiblemente se le asigne a una nueva responsabilidad de la que tendrá que aprender.

Con los autores antes aludidos podríamos sostener que la EAZ es participativa por involucrar a alumnos, promotores de educación, consejos autónomos y familias en la corresponsabilidad de decidir, definir, proveer y evaluar la educación y la escuela. Que es dialógica porque consensan en asamblea comunitaria y en la escuela las condiciones necesarias y las posibilidades de construcción del conocimiento. Que es concientizadora porque los contenidos refieren a las condiciones de opresión que padecen los pueblos indígenas y los humildes en general, a las demandas zapatistas y a cómo estas demandas se expresan a nivel comunidad, estado nación o mundo. Que es politizadora porque da lugar a un aprendizaje gradual de la libertad en comunidad, porque enseña a hacerse responsable en colectivo de los problemas que se van presentando en la escuela y los pueblos. Que es crítica porque se hacen balances de todos los esfuerzos, se señalan aciertos y errores, lo logrado y lo que falta y porque se analizan las condiciones de vida de los de abajo en los distintos ámbitos de su región y del mundo. Que es intercultural e intralingüística porque coinciden en la escuelas alumnos y mentores de distintos grupos étnicos, porque la clase se da en distintos idiomas y en condiciones de igualdad, porque se fomenta el trabajo en equipo entre alumnos de diversos pueblos y el que se enseñen lengua y cultura unos a otros. Que es significativa porque la clase no tiene muros, se aprende a combatir la plaga de la milpa sobre el surco; la salud realizando una campaña de prevención de enfermedades para la comunidad; las luchas de sus ancestros por preservar la herencia cultural que

los niños reciben... Autogestiva porque en la creación y sostenimiento de la escuela y en la dotación de materiales escolares participan todos, negándose a recibir apoyos oficiales. Intersubjetiva porque la relación entre autoridades como los Concejos de Educación y sus pueblos o los promotores y sus alumnos es horizontal, no de mando – obediencia, o de sujeto – objeto. En pocas palabras que es decolonial, porque es un recurso de transformación social, de liberación; de lucha, que permite cobrar conciencia de la opresión, de la perspectiva del dominado, porque rescata y valida el saber y los modos de vida ancestrales, porque combate el individualismo tan caro al capitalismo. Prácticamente podríamos sostener que en mayor o menor medida todos estos rasgos son propios de “La Escuelita Zapatista”, que empezaremos por describir a continuación.

La Escuelita Zapatista

El proceso político educativo denominado “La Escuelita la Libertad Según los Zapatistas” es un ejercicio singular en el que vemos a un ejército insurgente, dispuesto a compartir la valoración sobre su proceso organizativo, sus aprendizajes y yerros, sus avances y logros con insumidos de los cinco continentes. Un “mentor colectivo” sean comunidades completas, familias que albergan a los “alumnos” o voceros designados por las comunidades como “maestros” o acompañantes, en todos los casos se trata de una voz colectiva que comparte en veces, que pregunta o confronta en otras, que modela, devela, hace partícipes a sus “alumnos” de una vivencia, la oportunidad de vislumbrar y participar de un espacio de experiencia inédito. Y por otro lado tenemos a los “alumnos”, luchadores sociales de todo el mundo dispuestos a ser formados por los insurgentes y sus bases de apoyo.

Tal vez eso explica por qué los “alumnos” entrevistados, sin excepción aseguran, que fue una de las experiencias más significativas de su vida o la más significativa. “Esta

escuela es donde más hemos aprendido en la vida” sostiene Sting²⁸, El Buqui por su parte afirma “Me nutrió la vida, sigue nutriéndome” ¿Qué fue y cómo fue esa experiencia para que se le considere tan valiosa? Les resulta muy significativa porque les permitió ser partícipes de una esperanza fincada en considerar que si otros en condiciones por demás difíciles están haciendo realidad sus anhelos, ellos también tienen esa oportunidad. Es valorada porque les pone frente la posibilidad de hacerse cargo de su destino, de su calidad de vida, de realización, de agencia. ¿Acaso puede haber algo más valioso?

Demos inicio a este apartado con un recuento del proceso a partir de la voz de los convocantes. El 21 de diciembre de 2012, empieza una nueva etapa del *Eje de la Palabra* del que la “Escuelita” es pieza fundamental. Ese día, cuarenta mil zapatistas, marcharon en absoluto silencio para tomar simbólicamente cinco ciudades de Chiapas, las mismas que fueron tomadas el 1º de enero del 94. Ese acontecimiento preludió una serie de comunicados veintisiete en total, de una serie denominada “Ellos y nosotros” (EZLN, 2013), donde realizan un análisis de la realidad nacional, del sistema político mexicano y del sistema mundo; en pocas palabras un posicionamiento político y finalmente, una convocatoria: el llamado a la “Escuelita la Libertad Según los Zapatistas”.

Evento anticipado en un comunicado fechado en enero de 2013 llamado La Sexta²⁹, donde asientan que retomarán el contacto con quienes se adhieren a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona en México y el mundo y que se proponen construir puentes hacia los movimientos sociales que han surgido y surgirán, para aprender de ellos, de su historia, de sus caminos y destinos. Y que el EZLN daría a conocer una serie de iniciativas de carácter civil y pacífico para seguir caminando junto a los otros

²⁸ Decidimos utilizar sinónimos para guardar el anonimato de nuestros informantes. Les nombramos de conformidad a sus preferencias musicales, o al apodo que les fue puesto por su corte de pelo, o algún otro, así Texeiro es el nombre que se le asigna a quien gusta de escuchar a León Chávez Texeiro, Parra, corresponde a quién prefiere a Violeta Parra, algún otro aprecia la música de Fermín Moguruza, Karla Morrison, Sting, etc. Y el Buqui fue “bautizado” con ese mote por la comunidad que lo alojó en territorio zapatista por su corte de pelo.

²⁹ La Sexta es una declaración (Sexta Declaración de la Selva Lacandona) de los Zapatistas con la que llaman a conformar un movimiento social que toma ese mismo nombre.

pueblos originarios de México y el mundo que “resisten y luchan abajo y a la izquierda”³⁰. Esta convocatoria enuncia un propósito, dar lugar al encuentro de adherentes a la Sexta Declaración, y otros luchadores sociales e interesados, con las comunidades zapatistas para compartirles sus experiencias de lucha y organización. (EZLN, 2013).

En el comunicado titulado “Él Somos” con fecha 14 de febrero de 2013. El Sub Comandante Moisés, declara: llegó la hora para que los de abajo junten su pensamiento, aprendan unos de otros, trabajen, se organicen como uno. Anunció que las Bases de Apoyo Zapatistas están abriendo una puerta, para que todos aquellos de la Sexta pudieran entrar y conocer cómo se va construyendo su autonomía, e invitan a la “Escuelita de la Lucha”³¹ (EZLN, 2013a).

“Estamos compartiendo a los compañeros y compañeras de México y del mundo nuestro humilde pensamiento de un mundo nuevo que pensamos y queremos. Por eso lo vimos y pensamos de hacer la Escuelita Zapatista. Donde se trata de libertad y de construcción de un mundo nuevo distinto a como nos tienen los capitalistas neoliberales... es el pueblo quien está compartiendo, o sea directo la base que es pueblo” (EZLN, 2014).

Por entregas, que van creando expectativa, nos enteramos de un evento donde las bases de apoyo zapatistas se disponen a recibir a aquellos interesados en aprender de la experiencia zapatista, a la vez que tejer lazos que hermanen sus luchas. Los comunicados suelen aparecer a través de la página de enlacezaptista.org.mx ésta, se puede leer en la misma, es página oficial del zapatismo, de esa página muchos medios de comunicación, blogs y otros los suelen retomar contenidos o relanzar los comunicados al ciber espacio.

³⁰ Comunicado del 21 de diciembre del 2013

³¹ En el comunicado Él Somos se presenta al Sub comandante Moisés como el vocero del EZLN, pero también como el “encargado de estar al pendiente de la nueva forma de trabajar con los compañeros que vendrán a aprender lo que años les ha llevado de construir a mis compañeros zapatistas y lo que somos ahora... porque creemos y confiamos al pueblo ya es hora de hacer algo... es hora de juntarnos el pensamiento e ir aprendiendo y luego trabajarlo, organizarlo... sabemos que hay otros explotados, también queremos organizarnos con ellos, luchemos por este pueblo de México y el mundo”

Así, en agosto y diciembre de 2013 y enero de 2014 se llevó a cabo en los cinco Caracoles Zapatistas³², este proyecto educativo sin precedentes. Una oportunidad de entretejer saberes entre luchadores sociales de izquierda y los pueblos zapatistas en resistencia. Según Raúl Zibechi (2014), el mayor ejercicio de divulgación y apertura de un movimiento revolucionario en todos los tiempos. En un sentido similar se expresa Neil Harvey (2013), quien considera que la Escuelita es un esfuerzo de los zapatistas para dar a conocer, desde su propio análisis y testimonios, su experiencia en la construcción de la autonomía comunitaria, municipal y de zona, con el fin de que estas lecciones sean útiles en otros espacios.

La escuelita representa para nuestros sujetos de estudio la oportunidad de hacerse de una comprensión y aprehensión de la realidad a partir de una racionalidad alterna al capitalismo, incluso al eurocentrismo, una para aprehender conocimientos, habilidades, valores y prácticas sociales que confrontan las relaciones desiguales de poder; que puede dar lugar a nuevas mentalidades, nuevas subjetividades. Una oportunidad de habilitar la mirada que vuelva perceptible y tratable aquello que un determinado régimen o estructura negó, excluyó, invisibilizó, resulta invaluable para nuestros sujetos por lo que aceptarán la invitación o pedirán ser invitados a participar de la “Escuelita”.

Un comunicado de marzo de 2013 informa fechas y contenidos a tratar: El primer nivel duro una semana e inició el 11 de agosto de 2013 abordando cuatro temas: 1) Gobierno Autónomo I, en el que cuentan la historia, funciones, deberes, derechos y obligaciones de su gobierno autónomo; 2) Gobierno Autónomo II donde hablan de la educación autónoma, justicia, equilibrio entre municipios, trabajos de los gobiernos autónomos y salud. 3) Resistencia y autonomía que informa sobre resistencia económica, ideológica, psicológica, cultural, política, social y resistencia ante la presencia militar del Ejército Federal y paramilitar y por último 4) La Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo, cuyos temas fueron, dificultades para la participación de las mujeres en los trabajos, participación de las mujeres en las Juntas de Buen Gobierno, en los distintos cargos de sus Municipios Autónomos y como autoridades locales, la Ley Revolucionaria de las Mujeres y su ejercicio. Cada tema

³² Un Caracol es la sede de gobierno de varios municipios, sede de sus autogobiernos regionales, las denominadas Juntas de Buen Gobierno.

contó con un “libro de texto”, de entre 60 y 80 páginas y tuvo un costo de 20 pesos (EZLN, 2013d).

Los “maestros”, comunidades completas o aquellos que fueron nombrados para comunicar lo acordado en asambleas comunales, son voceros de un sentir colectivo. Al respecto Rodríguez Lascano expone que los “pedagogos y maestros” fueron las Bases de Apoyo del EZLN. Y que siendo la reflexión sobre su práctica parte sustancial de la forma como han dado la lucha, según infiere de sus propios documentos, al cumplir treinta años realizaron un balance, al concluirlo comprendieron que tenían entre manos una experiencia digna de compartirse y, continua Lascano, en asambleas comunitarias, a sabiendas que ello implicaría mucho esfuerzo, recursos y sobre todo riesgos para su proceso autonómico y su seguridad; decidieron compartir su forma de entender y hacerse cargo de los asuntos públicos, su forma de hacer y entender la vida íntima (Rodríguez, 2014). Lo que se puede confirmar en el fragmento del comunicado de junio de 2013:

Según nosotras las zapatistas, los zapatistas, el lugar de enseñanza-aprendizaje, la escuela pues, es el colectivo. Es decir, la comunidad. Y I@s maestr@s y alumn@s son quienes forman el colectivo. Todas y todos. Así que no hay un maestro o una maestra, sino que hay un colectivo que enseña, que muestra, que forma, y en él y con él la persona aprende y, a su vez, enseña” (EZLN, 2013i).

Comunidades completas, sus autoridades, sus responsables y comisionados, sus familias, brindaron por siete días la posibilidad de una vivencia que permitió a “los alumnos” ser parte de una manera de entender y hacer la vida cotidiana y la lucha social de los zapatistas³³ y les proveyeron alimento y vivienda.

Todos los pueblos zapatistas participarán en esta escuela. Ustedes tendrán tres equipos de maestras y maestros: las compañeras y compañeros de las comunidades que los van a recibir, hospedar y alimentar; las compañeras y compañeros que los van a acompañar todas las horas y los van a estar cuidando, o sea las guardianas y los

³³ “Ahí en la escuela, que sea en el pueblo, no va a tener pena, aunque sea su frijolito, su tortillita y sus verduritas no le van a faltar en su mesa. O sea los gastos de cada estudiante los van a cubrir I@s zapatistas. Cada estudiante o **estudianta** va a vivir con una familia indígena zapatista. En los días que esté en la escuela, ésa va a ser su familia de la alumna o alumno. Con esa familia va a comer, a trabajar, a descansar, a cantar, a bailar, y lo van a encaminar a la escuela que le toque, o sea al centro de educación. Y el “**Votán**”, o sea el guardián o guardiana, siempre lo va a acompañar. O sea que vamos a estar pendientes de cada estudiante o **estudianta**. Y si se enferma, pues ahí lo vamos a curar o, si está grave, lo vamos a llevar en un hospital” Comunicado de Marzo de 2013. S. I. Moisés.

guardianes, o sea su Votan; y luego sus maestras y maestros en la escuelita. (EZLN 2013h).

Las clases se desarrollaron de manera práctica y teórica, según testimonios de alumnos: “En la Escuelita Zapatista aprendimos que lo teórico se hace práctico, se hace vida en la comunidad, en el compartir y construir autonomía. Y viceversa, lo práctico se hace teórico, se rehace conforme a la comunidad, acorde con lo que el pueblo necesita y manda” (Animal Político, 2013). Por su parte el Sub Comandante Marcos en el comunicado denominado Votán II de la serie los guardianes, resalta la singularidad de esta “Escuela”.

El “salón de clases” no es un espacio cerrado, con un pizarrón y un profesor o una profesora al frente, impartiendo el saber a los alumnos, que los evalúa y los sanciona (es decir, los clasifica: buenos y malos alumnos), sino el espacio abierto de una comunidad... Estará en la escuela todas las horas y todos los días que dure su estancia. La parte más importante de su estar en la escuelita zapatista es su convivencia con la familia que la o lo recibe. Irá con ell@s³⁴ a la leña, a la milpa, al arroyo-río-manantial, cocinará y comerá con ell@s” (EZLN, 2013i).

Raúl Zibechi, uno de tantos investigadores que tomó el curso en comunidad confirma lo antes dicho:

El segundo día tocó enlazar ganado para ser vacunado, el tercer día la limpieza del cafetal comunitario. Así cada día combinando el trabajo con explicaciones detalladas de la vida comunitaria. Por las tardes tocaba leer los cuatro cuadernos... cada alumno podía formular las más variadas preguntas... cuando se les formula una pregunta, se miran, dialogan e voz baja y finalmente, uno responde por todos...fue una experiencia maravillosa de aprender haciendo, compartiendo, saboreando la vida cotidiana de pueblos que están construyendo un mundo nuevo (Zibechi, 2014: 169).

Dirigiéndose a quienes serán invitados, el S.I. Moisés dice: “En la escuelita de la lucha no se puede copiar del compa, sino que cada quien levanta su propia lucha respetándonos como compas que somos” (EZLN, 2013c) En estos términos el Sub

³⁴ Aunque no todas las familias zapatistas, ni sus comunidades recibieron un alumno en su seno, el acuerdo en sus asambleas e instancias de decisión fue que todos participarían del alguna forma, en comunidades donde los zapatistas son minoría y no estaban en condiciones de garantizar la seguridad de los alumnos, no recibieron, pero si les correspondió ser partícipes de la planeación y realización del proyecto, contribuyeron con alimentos y materiales, con su mano de obra, siendo Votanes, maestros, choferes... Comunicado: Votán II. Los Guardianes. julio 2013. S.I. Marcos.

Comandante Moisés, establece que no pretenden que los alumnos imiten al zapatismo. Lo cual es reafirmado en un comunicado de julio de 2013 (ELN, 2013i).

El primer “curso de la Escuelita” dio inicio el 8 de agosto de 2013, ese mismo curso sería repetido en diciembre de 2013 y enero de 2014³⁵, los asistentes se registraron en la Universidad de la Tierra en San Cristóbal de las Casas, ahí recibieron sus “libros de texto” luego los que irían a comunidad, fueron trasladados al Caracol que les correspondió, donde se les asignó un tutor personal y escucharon su primera “clase” a cargo de “Maestros” voceros de las asambleas comunales, quienes fueron presentándose aludiendo a su comunidad y a las responsabilidades que les ha correspondido asumir, entre ellos Delegados ante las Juntas de Buen Gobierno, ante los Consejos Autónomos, los Gobiernos Locales, promotores de salud, educación, agroecología, proyectos productivos, comisarios ejidales u otros. Algunos hablaron en castilla y otros requirieron traductor del Tojolabal, Tzeltal, Tzotzil o Chol, de esa manera fueron compartiendo su proceso desde antes del alzamiento armado hasta el presente.

Las asambleas de comunidad decidieron las familias que se harían cargo de hospedar y modelar la propuesta pedagógica, las comunidades que les acogerían para mostrar sus proyectos productivos, sus escuelas autónomas, clínicas y centros de salud, sedes de sus gobiernos autónomos, sus milpas y huertas... cabe aclarar que participaron

³⁵ Esta primera experiencia representó solo el primer grado, el segundo tuvo lugar en julio de 2015 y consistió en analizar un video que da cuenta de los procesos organizativos en la clandestinidad, proceso preparatorio para la insurgencia, de cómo se fue gestando su autonomía en la solución de los problemas de salud, educación, alimentación... antes del 94, hace hincapié en lo organizativo y en cuidar la seguridad de los involucrados. Luego de analizar el video, los alumnos debieron mandar seis preguntas, no respuestas, preguntas a manera de “producto de aprendizaje”, debían enviarse a más tardar el 3 de octubre de 2015, para evaluar su desempeño y de ser aprobados pasar al siguiente grado. Además de los videos, los alumnos debían estudiar el capítulo I del libro El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista, donde se hace un recuento de cómo vivían las comunidades zapatistas hace 30 años, cómo viven ahora y cómo viven las comunidades vecinas que no son zapatistas. Advirtieron las fechas del tercer grado y de la cuarta vuelta para el primer grado, pero según dicen ellos mismos, las circunstancias locales y nacionales les han obligado a posponer.

comunidades grandes y pequeñas, cercanas a los Caracoles o distantes hasta 16 horas, a las que se llegaba por carretera, por lancha o luego de agotadoras jornadas caminando por la selva o la montaña. Algunas con presencia de puros zapatistas, otras en las que conviven con priistas y para - militares. Y en todos lados se proporcionó a los alumnos hospedaje, alimentación y seguridad. El curso presencial también fue impartido en San Cristóbal de las Casas en la Universidad de la Tierra, a donde acudieron los “Maestros” para enseñar a quienes por su condición de salud, edad o disponibilidad de tiempo les era imposible asistir a las comunidades.

En la Sede de cada Caracol, se dieron “clases magistrales” que fueron impartidas por los “Maestros” que se fueron sucediendo en la palabra para asegurar la representación de sus Bases de Apoyo, cincuenta por Caracol aproximadamente, doscientos cincuenta en total. La mitad mujeres, jóvenes y no tan jóvenes, algunos con mucha experiencia y fogueo, para otros era su primera vez hablando en público, algunos con un buen manejo de la castilla y otros hablando con dificultad, dado que su lengua materna no es el castellano. Expusieron y luego contestaron preguntas, o escucharon comentarios.

Además de los sitios antes aludidas, por el país y el mundo algunas organizaciones o colectivos ofrecieron sus locales para ser sede de las videoconferencias, o por propia cuenta se conectaron a una página que se les hizo llegar vía electrónica para ver cinco documentales, uno por caracol donde “Maestros” asignados para tal fin, van explicando los contenidos. Por último también se dio la modalidad autodidacta, algunos alumnos recibieron los materiales: los cuatro “libros de texto” y dos videos, para estudiar a su ritmo y necesidades.

En Febrero de 2014, en la Revista *Rebeldía Zapatista*³⁶, fueron publicadas evaluaciones del primer grado, resultado de asambleas que van dando cuenta Caracol por Caracol de su valoración. Aluden a lo que significó para los zapatistas, lo que consideran aprendieron sus alumnos y ellos mismos, los resultados que a la larga puede significar la experiencia (EZLN, 2014)

³⁶ La cual está disponible en: [Http:// enlacezapatista.org.mx/](http://enlacezapatista.org.mx/)

De esta forma “los alumnos recibieron lección” de un sujeto colectivo, mismo que evaluó la necesidad socio – cultural, la pertinencia de realizar la propuesta pedagógica, definió los fines y propósitos de la misma, planeo las acciones para hacerla realidad, consiguió los recursos para operarla, definió contenidos, diseño la experiencia de aprendizaje, la puso en práctica y la evaluó. Y esto por sí solo, valida esta investigación. Una propuesta pedagógica donde las Bases de Apoyo de un Ejército Insurgente toman la iniciativa y el riesgo de favorecer la formación de quienes resisten a lo largo del planeta, en una determinada manera, en una propuesta organizativa, en una utopía de futuro. Una relación social y con el entorno; donde se practica la intersubjetividad³⁷.

Sobre la “evaluación” de los cursos en general, el comunicado Votan II los guardianes de julio 2013, dice que consistirá en que cada uno pueda decir por sí, en su circunstancia concreta, qué es la libertad para sí:

Es la más difícil que se haya usted imaginado. No constará de un examen, una tesis o una prueba de opción múltiple; ni habrá un jurado, o un grupo de sinodales con títulos universitarios. La evaluación la hará su realidad, en su calendario y geografía, y su sinodal será... un espejo. Ahí usted verá si puede responder la única pregunta del examen final: *¿Qué es la libertad según tú-ustedes?* Este ejercicio por sí solo obliga a un proceso reflexivo de los “alumnos”, lo que favoreció nuestro empeño (EZLN, 2013i).

También aclaran que por el hecho de haber sido hospedados, alimentados, cuidados y haberles compartido una experiencia, los alumnos no quedan obligados a nada:

No nos debe nada ni queda a deber nada. De la escuelita no sigue la militancia, la pertenencia orgánica, la sujeción de mando, el fanatismo. Lo que sigue de la escuelita es algo que a usted, y sólo a usted, corresponde decidir... y actuar en consecuencia. No los invitamos para reclutarlos, formarlos o deformarlos, programarlos o, como ahora se diría, *resetearlos*.” (EZLN, 2013j).

³⁷ Estamos entendiendo inter-subjetividad según la entiende Carlos Lenkersdorf, antropólogo alemán quien viviera por 20 años entre los tojolabales estudiándoles desde sus estructuras lingüísticas. Él sostiene que a diferencia del sistema mundo caracterizado por una relación sujeto – objeto, entre los pueblos mayas y a consecuencia de su cosmovisión, todos y todo son sujetos y por tanto la relación social y con el entorno es de iguales. Las lenguas indoeuropeas ven en los Otros (pueblos, comunidades, individuos, identidades minoritarios, no hegemónicos) y en la naturaleza a objetos, dependientes y subordinados, con ello excluyen las relaciones de iguales y le sentido de comunidad, sobre todo de comunidad de consenso (Lenkersdorf, 1996).

Sin embargo la experiencia los confronta de tal forma que sus testimonios dan cuenta de una reformulación de sus patrones de pensamiento, como mostraremos más adelante. La columna vertebral de este proceso educativo fueron los Votanes, en su mayoría, jóvenes que nacieron después del alzamiento armado. Cada alumno, incluso los niños tuvieron asignado una especie de tutor, una joven para las estudiantes, un varón para los varones, que se capacitaron por cuatro meses, para conocer a fondo la lucha por la autonomía en los distintos espacios y ámbitos del zapatismo y para tener nociones de la gran diversidad de identidades que les tocaría tuturar. A ellos y ellas, sostiene la evaluación de las Bases de apoyo sobre la Escuelita³⁸ se les asignó la tarea de velar por la seguridad del “estudiante”, acompañarle las 24 horas del día durante su estancia, traducir la lengua y la cultura nativas, resolver junto con la comunidad y la familia anfitriona las necesidades del alumno, prevenir incidentes o riesgos a que pudiese verse expuesto por el clima, la comida, la flora y fauna nativas, incluso protegerles de los paramilitares o partidistas que coexisten en algunas comunidades con los zapatistas. “mi Votán así como muy salvador, cada que yo iba a agarrar uno, con machete lo mataba, era así el gusano” nos comparte Azul, mientras señala un espacio entre sus manos como de quince centímetros. Pero el Votán, también vela por la seguridad de su comunidad, pues algunos de los alumnos eran desconocidos para el zapatismo hasta que solicitaron ser invitados a la “Escuelita” y debemos tener presente que este acontecimiento educativo sucede en el contexto de la guerra de contrainsurgencia a que el gobierno ha sometido a las comunidades rebeldes, misma que no ha cesado desde el 2 de enero de 1994. El Votán también tiene la obligación de gestionar el espacio y el tiempo en la jornada del “alumno” para que pueda sentarse a estudiar los “libros de texto” y estuvo dispuesto junto con la familia anfitriona a aclarar las dudas que fueron surgiendo. En un comunicado del EZLN fechado en julio de 2013, se dice que el Votán “es quien les va ayudar a entender qué es la libertad según nosotras las zapatistas... un guardián que le contará nuestra historia, le explicara quiénes somos, por qué luchamos, cómo lo hacemos, con quién queremos hacerlo” (EZLN, 2013i).

³⁸ Valoración de los Zapatistas sobre la Escuelita Zapatista. Rebeldía Zapatista. No. 2 abril de 2014

La figura de Votán ya aparece en otro comunicado de 10 de abril de 1994, para referirse a Emiliano Zapata, como el guardián y cuidador del pueblo oprimido:

Desde la hora primera de esta larga noche en que morimos, dicen nuestros más lejanos abuelos, hubo quien recogió nuestro dolor y nuestro olvido. Hubo un hombre que, caminando su palabra desde lejos, a nuestra montaña llegó y habló con la lengua de los hombres y mujeres verdaderos. Era y no era de estas tierras su paso, en la boca de los muertos nuestros, en la voz de los sabedores ancianos, caminó su palabra de él hasta el corazón nuestro. Hubo y hay, hermanos, quien siendo y no siendo semilla de estos suelos a la montaña llegó, muriendo, para vivir de nuevo... Fue y es su nombre en las nombradas cosas. Se detiene y camina en nuestro dolor su palabra tierna. Es y no es en estas tierras: Votán Zapata, guardián y corazón del pueblo (EZLN,1994b)

Zapata para las comunidades en resistencia encarna el anhelo colectivo, la determinación para la lucha la congruencia y consecuencia. De él se toma más que el nombre. Ser nombrado Votán, recibir la encomienda de favorecer junto con los “maestros”, familias y comunidades la formación de los alumnos, cuidarles y cuidar de sus comunidades es un reconocimiento ante los suyos de un desempeño ejemplar al seno de la lucha. En asamblea, cada comunidad eligió a aquellos que serían designados para ser ejemplo y espejo. El Votán dice el texto, “somos todos y todas, no habla ni escucha como persona individual” (EZLN, 2013i).

Constante compañía, inseparable como sombra, si el alumno se para a la letrina a altas horas de la noche a su lado está alerta su Votán, si necesita medicina, informará a los promotores de salud de la comunidad para que se le atienda oportunamente y de forma gratuita, incluso se dispuso de ambulancias, clínicas y hospitales en territorio zapatista y se gestionó fuera de él, para casos necesarios. “Caminará con usted, irá a la milpa, la leña o al agua con usted, cocinará con usted, comerá con usted, cantará y bailará con usted, dormirá cerca suyo” (*Ibíd*em).

El Votán encarna la voluntad, la memoria, los propósitos, el sentir colectivo; por su voz, habla la comunidad y el zapatismo, su actuar modela el contenido a enseñar, las prácticas cotidianas, valores y principios. Los cuidados y atenciones, pero sobre todo el compromiso que invariablemente refieren los informantes y el que a través de ellos tocaron el corazón mismo del zapatismo, lo que conmovió profundamente a los

“alumnos”. Dolió despedirse de sus Votanes, al recuerdo, se rompe la voz y fluye la nostalgia en nuestros entrevistados.

Les llama en especial la atención, el que asuman como propias las experiencias, agravios y muertos de sus ancestros. Mi Votán escuchamos, fue una jovencita de 19 años, quien habla de nosotros los zapatistas para referirse a acontecimientos en los que aún no nacía, me sorprende, nos dice una “alumna”; como el pasado, el presente y el futuro son parte de la identidad de mí Votán, la cita: “nos levantamos en armas por que no había de otra, pero después pensamos que si nos entrenábamos para tirar balas, por más que fuéramos la mejor puntería... las balas pueden llegar cuando muy lejos qué, cien metros y en cambio las ideas van a cruzar el planeta, por eso escogimos la palabra y no el fuego. Ahora ya las tienes tú, qué vas a hacer con eso” (Sting).

La relación del alumno con su Votán o tutor, define en gran medida el compromiso que sin excepción manifiestan haber contraído con las comunidades Zapatistas nuestros informantes. Pero estos tutores en el aprendizaje de la organización colectiva de igual forma les retan y confrontan, indagan sobre las condiciones de vida y lucha de sus “alumnos”. Una anécdota atrae nuestra atención por el nivel en que los estudiantes se vieron confrontados, es la de un pintor quien realizó retratos de su guardián y de la familia que lo albergó, refiere que los tiene a todos en su estudio, menos el de su Votán, no puede colgar ese retrato en su pared, porque le resulta difícil plantarse ante él “no me atrevo a ver ese dibujo porque me veo muy lejos de esa imagen, me hace reflexionar en lo que me falta para poderme convertir en un ser humano parecido a ellos” (El Buqui).

¿Qué tenían en común el diverso grupo de individuos y colectivos para ser invitados? En voz del Sub Comandante Insurgente Marcos quien se ha distinguido por su estilo irreverente, marcado por el humor y la ironía escuchamos:

Los invitados son individuos, organizaciones y colectivos que “ Sin importar su edad, su credo, su color, su peso, su seso y su sexo, se han conducido, durante toda su vida, con absoluta irresponsabilidad frente al Poder en cualquiera de sus formas; han recibido el repudio de sus respectivos círculos sociales por su terco inconformismo; han escandalizado a las buenas conciencias y a policías del comportamiento; han reiterado su rebeldía y su pasión por la libertad a pesar de los *asegunes*; y han militado según su

conciencia y no según las modas y modos. En resumen: no se han vendido, no han claudicado, no se han rendido” (EZLN 2013g).

Parecieran aludir a un “Nosotros” amplio y diverso: mismo que en la serie de comunicados denominados “Ellos y Nosotros” se caracteriza como aquellos que son los de abajo, los desposeídos, despojados, perseguidos, golpeados, encarcelados, torturados, desaparecidos, asesinados, humillados, depreciados, burlados, ignorados, insultados y entre ellos, los rebeldes. La larga lista incluye a campesinos, indígenas, empleados, maestros, estudiantes, amas de casa, profesionistas, cristianos comprometidos con las causas populares... “y todo el que tiene bueno su corazón y está dispuesto a luchar abajo y a la izquierda” (EZLN, 2013c).

En otros comunicados se clarifica que llaman a “... quienes en México y el mundo resisten y luchan abajo y a la izquierda y a los que son de abajo”. Así lo asienta el Sub Comandante Insurgente Moisés, en marzo de 2013.

Debemos acercarnos, uniendo nuestro pensamiento, nuestras ideas... sufren represión al igual que nosotr@s. Los están robando al igual que como a nosotr@s nos están robando desde hace como 500 años. Los desprecian al igual que a nosotr@s nos siguen despreciando... así estamos y así vamos a seguir si no nos agarramos de la mano un@s y @tros (EZLN, 2013c).

Así entendemos que los atributos que son condición para ser invitados son: que padezcan la condición de subalternos y que luchen en contra de la opresión, explotación y exclusión, el desprecio, el despojo; que sean rebeldes. Entre los asistentes había quienes trabajan por preservar el agua como derecho humano, que consideran que *la madre tierra no puede ser convertida en mercancía*, que ven en la cultura la oportunidad de oponerse al modelo hegemónico, que reivindican cuestiones de género, la autonomía de sus pueblos dentro de Estados Nacionales, resisten contra el genocidio cometido a sus pueblos, contra empresas trasnacionales que despojan de su territorio o atentan contra el equilibrio ambiental, por una economía solidaria y sustentable... esto dicho a manera de ejemplos.

Los primeros invitados, pudimos leer en una serie de comunicados titulados los condiscípulos; son los *caídos y desaparecidos en la lucha por la libertad*, a ellos atribuyen la responsabilidad de su empeño, incluyen en la invitación a los presos de conciencia de todo el mundo entre los que se encuentran: Leonar Peltier, Mumia Abu

Yamal, Edward Poindexter y Mondo We Langa, Julian Paul Assange, Bradley Manning, las integrantes del grupo Pussy Riot: María Alyójjina, Yekaterina Stanislávovna Samutsévich y Nadezhda Tolokónnikova; Gabriel Pombo da Silva, entre otros. (EZLN, 2013f).

Sobre los pueblos originarios de México y el mundo, particularmente los de Latinoamérica, el EZLN declara reconocerles como sus maestros en el arte de resistir, luchar, perseverar, por lo cual informan serán invitados en fechas posteriores, pero no como “alumnos” (EZLN, 2013L).

También se hicieron llegar “cartas de exención” a algunas personas que han acompañado y, o estudiado el zapatismo. Están exentos con honor dicen: “aquellos que pese a su mirada crítica, nunca nos exigieron someternos a su opinión ni claudicar, se les invita no como alumnos sino a que participen de esta alegría”, pues los zapatistas han constatado que entienden que es la libertad según los zapatistas. Entre los aludidos se encuentran John Berger, Immanuel Wallerstein, Pablo González Casanova, Adolfo Gilly, Gustavo Esteva, Neil Harvey, Silvia Marcos, Raúl Zibechi, Eduardo Galeano, Daniel Viglitti, Jean Robert, Juan Villoro, Noam Chomsky, entre otros, los más de los cuales acudieron como “alumnos”, algunos a comunidad y los menos al CIDECI. (EZLN, 2014k).

En la serie de comunicados que llevan por nombre “Las miradas”, también refieren a aquellos que no son invitados y que presentamos aquí porque nos ayuda a perfilar a los que sí son parte de nuestro objeto de estudio, la lista de los antagonistas, la encabeza quien tiene el poder y el dinero: el gran capital trasnacional; le sigue la clase política; los medios de comunicación “de paga”³⁹, jefes religiosos e intelectuales leales al régimen. En este grupo incluyen al crimen organizado quien en su decir, proporciona el caos y la coartada para que los gobernantes se presenten como imprescindibles, garantes de la ley y el orden, mientras esperan les financien. Los “Ellos” sustentan, difunden una ideología dominante que siembra el odio a los

³⁹ En la jerga zapatista se distingue entre medios de comunicación de paga, y medios libres; los primeros viven de la venta de espacios publicitarios y de publicar, callar, editar o editorializar noticias por lo cual son recompensados económicamente, mientras que los segundos no reciben paga alguna, sobreviven de sus propios recursos y de los esfuerzos que hacen en colectivo para realizar la labor de informar. Los sostienen, primeros suelen dar voz a quienes tienen el poder y el dinero, los segundos a “los de abajo”.

diferentes, el cinismo, conformismo, competencia, individualismo, desesperanza y rencor para mantener a la población en calidad de súbditos, en la apatía y la impotencia. Algunos entre “Ellos” (aquí de forma explícita se refieren a la llamada izquierda electoral, en particular a Obrador y el PRD) promueven el pragmatismo, el conformarse con el mal menor, el negociar, claudicar, olvidar agravios, traicionar a los caídos en la lucha (EZLN, 2013c).

En el primer grado acudieron a comunidad alrededor de 1500 alumnos en el mes de agosto, en diciembre de 2013 y enero de 2014 el cupo se amplió a 2500 en cada vuelta. A tomar el curso en CIDECI, alrededor 200 personas en agosto del 2013 al curso en el CIDECI en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Más de 200 personas tomaron el curso por videoconferencia, las videoconferencias fueron los días 12, 13, 14, 15 y 16 de agosto del 2013. Hubo al menos 2 horarios: uno para la noche en América y otro para la noche de otros continentes. Cientos de personas pidieron los materiales para estudiarlos de forma autodidacta porque no pudieron asistir.

Un comunicado de junio de 2013, menciona que entre las invitaciones enviadas solo una fue rechazada, los que aceptaron la invitación debieron escribir a un correo electrónico contestando su aceptación y proporcionando algunos datos sobre su edad, estado de salud, escolaridad, pertenencia a alguna organización o colectivo, por ese comunicado tenemos los datos preliminares de los asistentes al primer curso: para el curso de agosto de 1500 alumnos, el sub Marcos informa que más de la mitad son varones, 9 se reivindican como otr@s y el resto mujeres. De esos 1,500 estudiantes, más de 60 son niños y niñas menores de 12 años. De esos más de 60 infantes, 19 son menores de 4 años. De los más de 1400 adultos que vienen a comunidad, más de 200 son mayores de 50 años. Los asistentes de mayor edad tienen más de 90 años y los de menor edad cumplirán 11 meses por esas fechas. (EZLN, 2013m).

Algunos convocados mencionaron que el Gobierno Federal negó las visas a muchos aspirantes de diversas partes del mundo y algunos fueron expulsados ya desde territorio nacional. La diversidad de los participantes fue evidente, personas de distintas edades, desde niños de brazos hasta el mayor de ellos que tenía 92 años cumplidos, de distintos, credos religiosos, de diferentes, nacionalidad, raza, géneros,

ideologías, corrientes políticas, identidades... desde intelectuales de alto vuelo de las principales universidades y centros de investigación del mundo, hasta personas sin escolaridad alguna.⁴⁰ Entre los “alumnos”, se encontraron profesores e investigadores de las universidades más prestigiadas del mundo entre las que queremos destacar a la Sorbona y la École National de Science Politique de París, Francia; Cambridge y Oxford de Inglaterra; Stanford, University of Chicago, Columbia, Yale, Massachusetts, Harvard. Y de muchas más de México, América Latina, de los todos los continentes.

En medio de esta diversidad tanto entre los convocantes, los diversos pueblos que integran el zapatismo, como entre los convocados, luchadores sociales de todo el mundo se llevó a cabo un proceso político educativo sin precedentes con un propósito explícito, compartir una experiencia organizativa para favorecer procesos emancipatorios. Pasemos ahora a analizar la metodología que adoptó esta investigación.

⁴⁰ “Algunos de los países de origen de los estudiantes “Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Unión americana, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Estado Español, Francia, Grecia, Holanda, Italia, País Vasco, Reino Unido, Suecia, Suiza, Corea del Sur, India, Irán, Sri Lanka, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Islas Canarias” Comunicado del EZLN de junio del 2013 parte de la serie Los Condiscípulos. Consultar en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx>

METODOLOGÍA

En este apartado se explicitará 1) El enfoque con que se realizó la investigación que es de corte cualitativo dado nuestro interés por acceder a la subjetividad de nuestros sujetos de análisis desde sus referentes y doxa. 2) Los métodos biográficos que nos permitieron acceder a testimonios sobre trayectoria de vida y formación de los agentes para captar la comprensión del sujeto sobre *el mundo y de sí en el mundo*, el doble movimiento de subjetivación y socialización y sus interpretaciones y la manera cómo incorporaron la experiencia de la “Escuelita” a sus capacidades. Un apartado especial nos mereció 3) La reflexividad, dada la implicación tanto de los informantes como de la investigadora con el objeto de conocimiento. Por último 4) Se explicitarán las técnicas e instrumentos utilizados y los criterios de elección de los informantes.

Nos interesamos por la agencia humana y su capacidad de reproducir, confrontar e incidir en las estructuras sociales, por lo cual fuimos en busca de los procesos que permiten al sujeto hacerse de las capacidades en veces perceptivas, en veces actitudinales, imaginativas, inventivas que dieron lugar, en el contexto sociocultural en que fueron socializados a recrear o modificar la realidad y a incidir en sí y los otros a partir de sus interpretaciones, razón por la cual optamos por un enfoque de corte cualitativo. Además nuestro tema de investigación requiere una lectura compleja que nos permita captar los puntos de vista subjetivos, las causas y las interacciones, las estructuras sociales en que están insertos los sujetos y el significado latente de sus prácticas.

Los modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, así como las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales, son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres construyen de forma condicionada, es decir, que las elaboran activamente tanto como pasivamente las padecen. Por tanto, si la realidad social es una creación histórica, relativa y contingente, del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir. (Pérez, 1996: 10).

Nuestro objeto de estudio involucra sujetos inmersos en luchas por cambiar la realidad social que participaron de un proceso formativo llamado “Escuelita Zapatista”, proceso en el que se insertan desde el influjo que las condiciones objetivas de sus realidades y de los campos organizativos de los que proceden. Estos sujetos denominados “estudiantes” dispusieron aprender de una experiencia a compartir por los “maestros de

la Escuelita” quienes son las comunidades bases de apoyo de un ejército insurgente; el movimiento zapatista. Esta complejidad requiere una metodología que pueda dar cuenta de los continuos de la realidad social a la par que de los procesos de cambio. Una que por su flexibilidad permita captar en equilibrio lo colectivo como lo individual, las narrativas y el documento. Una que permita captar la trayectoria formativa de nuestros informantes, pues tenemos claro que el desarrollo de la capacidad de agencia es un proceso de larga duración que implica tanto experiencias personales, como colectivas en distintos momentos y espacios de los sujetos.

Nuestro referente empírico son los alumnos de primer nivel de la “Escuelita” zapatista que militan en algún colectivo u organización social, dado que nuestro propósito es dar cuenta del impacto que la experiencia pudo tener, captar la lectura que el sujeto hizo de su participación y si refiere que ésta logró mejorar en alguna forma su capacidad agencial, nos interesamos en particular por la reflexividad acerca de sus percepciones, disposiciones, valoraciones. El vehículo para el análisis serán las narrativas de los “alumnos” sea que tomaran el curso al seno de una familia en alguna de las comunidades zapatistas en cuyo caso tuvieron la oportunidad de vivir la cotidianidad de los pueblos en las tareas del día a día; sea que tomaran el curso a manera de conferencia impartida por un grupo de “maestros” en la Universidad de la Tierra de San Cristóbal de las Casas.

Por lo antes dicho, decidimos trabajar desde el enfoque cualitativo, dado que éste según Orozco y González (2012) busca comprender las cualidades de un fenómeno a través de las percepciones y representaciones de los sujetos que habitan o intervienen en el mismo, parte de la premisa de que el hecho no es algo objetivo, sino lo que los sujetos, incluido el investigador, perciben como tal. Teniendo claro que las percepciones de los sujetos no pueden ser, sin ser subjetivas. “La investigación desde la perspectiva cualitativa es un proceso de indagación en el que el investigador accede, a través de interpretaciones comprensivas y sucesivas, a las relaciones de significado que los sujetos atribuyen a un fenómeno dado” (:116).

El enfoque cualitativo, nos dicen, es un proceso de indagación y exploración de un objeto que se va construyendo en el proceso mismo, al cual el investigador accede por

medio de interpretaciones sucesivas. Busca mostrar lo particular, lo distintivo del objeto estudiado, asociando cosas no relacionadas evidente o espontáneamente, pero que se atan tras su contexto para hacer emerger un conocimiento nuevo. La investigación empieza con algunas premisas muy amplias y abiertas, algunas categorías analíticas, para luego ir acercándose en pasos sucesivos al objeto investigado y concretar en categorías (Orozco y González, 2012).

En un sentido similar se expresan Gómez y González: “Los estudios cualitativos tienden a buscar las causas de los fenómenos en la profundidad de las interpretaciones y representaciones que los sujetos tienen sobre aquéllos... buscan particularidades o casos, intentando entender cómo el sujeto interpreta el mundo y actúa en éste. Proceso por medio del cual da cuenta de la construcción de sentido por parte de los sujetos estudiados” (Gómez y González, 2012: 77).

Claros de que la indagación teórica debe acompañar todo el trayecto: al elaborar el estado del arte, al realizar el trabajo de campo, cuando se dialoga con los descubrimientos empíricos, al categorizar y confrontar evidencias con la interpretación y la teoría, al escribir el informe; más que examinar la teoría ya formulada, se buscó en la teoría aquello que nos permitiera dar cuenta de los hallazgos. En general los estudios cualitativos no pretenden dar lugar a generalizaciones, dado su interés por lo interpretativo, en nuestro caso, tampoco estamos en busca de probar teorías o hipótesis. Las investigaciones cualitativas son “Estudios intensivos en pequeña escala... que sólo se representan a sí mismos... Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis” (Bisquerra, 1996: 37).

Dado que “Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador, los resultados pueden ser subjetivos, se requiere auto-conciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo” (Bisquerra, 1996: 37). En un sentido similar Noemí Gómez nos advierte que es necesario vigilar que no se dispare la subjetividad hacia la fantasía y se lleguen a hacer afirmaciones que estén muy alejadas de las evidencias, resulta indispensable “equilibrar” la subjetividad y la objetividad, por lo que es indispensable durante todo el proceso, hacer implícito lo explícito, evidente lo que no es evidente,

documentar lo no documentado, pasar al plano consciente lo inconsciente (Gómez, 2002).

El acercamiento al referente empírico desde el enfoque cualitativo es posible porque el método de recogida de datos no se define del todo previamente, las variables no quedan establecidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición, la investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva, holística; abarca el fenómeno en su conjunto. El diseño de investigación es emergente: se va elaborando a medida que avanza la investigación (Bisquerra, 1996).

¿Por qué se optó por el enfoque cualitativo? Como sostiene Packer, porque las formas de racionalidad dan lugar a formas de vida y la ciencia en su largo proceso a menudo ha procurado un fin instrumental del mundo y de los seres humanos, situación que nos ha llevado a relaciones fundadas en el poder y la imposición, a considerar lo estudiado como objeto, sometido a las decisiones del investigador. Mientras que el enfoque cualitativo tiene interés en entender, no manipular; porque lo estudiado se considera un sujeto con la capacidad de actuar sobre su mundo. Porque requerimos investigar la naturaleza de un fenómeno en su génesis, transformación y sus condiciones de posibilidad; que visibilice el poder y la resistencia; una investigación que “pueda ofrecer conocimiento, proveer crítica y albergar transformación” (Packer, 2013: 7).

Buscando mostrar de forma gráfica nuestra elección metodológica nos dimos a la tarea de realizar un mapa heurístico que para Noemí Gómez (2011), muestra las suposiciones que permitirán el acercamiento a la realidad social y sociocultural del objeto de estudio para plantear nuevos interrogantes y que ilustran la toma de decisiones teórico metodológicas. En el gráfico de a continuación (gráfica núm. 1) se muestra que agencia es nuestro constructo central, mismo que se procura analizar en proceso de desarrollo a consecuencia de la interacción entre el hábitus de los alumnos y el campo de la “Escuelita” todo ello enmarcado en un movimiento social concreto y en el contexto socio-histórico cultural.

Mapa Heurístico



Entre los métodos cualitativos, los biográficos son buena elección si el propósito de la investigación es acceder a la reflexividad de los sujetos de interés a través de sus relatos. Para Juan Pujadas (2012) los métodos biográficos (biografías, autobiografías, historias de vida, narrativas biográficas, relatos, documentos personales y otros), hacen posible la recuperación del actor social individual o colectivo, permiten; ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad dando acceso a lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen. Este enfoque permite captar “el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de su experiencias, de su visión particular” (: 44). A la vez visibiliza tanto al sujeto como al sistema social en que está inmerso, permite recuperar en la experiencia de una vida el reflejo de su época, las normas sociales y valores compartidos. Son una fuente valiosa para conocer y evaluar las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana del individuo y su entorno.

El narrador construye su relato a partir y en relación a los relatos oficiales, institucionales y de los otros “El relato individual es el lugar de una tensión, de una negociación, de una transacción entre un conjunto de relatos colectivos, esos de los grupos y colectividades sociales de inscripción o de pertenencia, y una trayectoria individual singular” (Delory-Momberger, 2015: 64).

En el terreno de lo educativo, Daniel Suárez valora las fuentes orales como un recurso para captar los procesos formativos “La investigación narrativa y (auto) biográfica viene produciendo conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias, pertenencias, identidades y tránsitos” (Suárez, 2015: 8). Con él coincidimos en que éstas fuentes de información nos permitirán acceder a las trayectorias de participación social de nuestros sujetos, a la incidencia de los procesos de socialización y socialización política que vivieron, a las formas sociales; experiencias que paulatinamente fueron conformando capacidades que pudieron verse complementadas, confrontadas o intocadas por la “Escuelita”. Por ello rescatamos las

trayectorias formativas a través de los relatos de nuestros sujetos de estudio, recuperando la diversidad de contextos y experiencias singulares de las historias personales sobre su vida participativa y militante, para estar en condiciones de estudiar un episodio concreto del proceso de desarrollo de su capacidad de agencia, e indagar en su génesis y los momentos que la van sedimentando.

Régine Robin (1986), sostiene que con las aproximaciones biográficas “se podría rescatar un habla situada fuera del poder, una contramemoria, una habla de la cotidianidad que refleje la memoria popular... clave de ésta otra memoria (memoria de abajo o de más allá) que todos buscamos navegando de lo objetivo a lo subjetivo, investigando tanto las informaciones socio estructurales como los mecanismos simbólicos” (:181- 182) La autora le atribuye a la historia oral la capacidad de “democratizar” las percepciones sobre la realidad, de forjar no sólo versiones alternas, de gestar la identidad misma de los subalternos desde sus relatos.

Tanto Aceves como Pujadas, consideran que la recuperación y gran auge del método biográfico en estos últimos veinte años forma parte de la revalorización del actor social sea individual o colectivo y en ello mucho han tenido que ver los estudiosos sobre los movimientos sociales. El feminismo en particular, estos estudios, han denunciado el silenciamiento sistemático de los subalternos sirviendo a la vez de impugnación de los modelos autoritarios y unidireccionales de interpretación social, han dado lugar a la revalorización de unos sujetos sociales postergados, negados, silenciados (Aceves 1993, Pujadas, 2000).

La capacidad de narrar nuestras vivencias es una capacidad de lo humano, misma que nos permite comprendernos, comprender el mundo y comprendernos en el mundo. La disposición del ser humano para convertirse en autor mediante el acto de narrar la historia de su vida, constituye un postulado de la investigación autobiográfica, fundamentado en una concepción filosófica del individuo como ser capaz y pleno de potencialidades para apropiarse de su poder de reflexión. En este sentido las narrativas biográficas son consideradas primordiales ya que son susceptibles de revelar los modos cómo los individuos de una determinada época y cultura interpretan el mundo y

dan forma a sus experiencias en un doble movimiento de subjetivación y socialización, como señala Delory-Momberger (2015).

Claros de que no sólo la formación política favorece la capacidad de agencia, procuraremos rastrear en sus vivencias, en los acontecimientos o personajes que fueron modelando una forma de ser y estar en el mundo, la de conformarse actor social, pero esas narrativas deberán explicarse en su contexto socio-histórico-cultural.

Sin perder de vista, como sostiene Christine Delory-Momberger (2015), que sólo tenemos acceso a los dramas temporales de la existencia a través de las historias que se cuentan sobre ellos, que no hay experiencia humana que no esté mediada por relatos, el relato “ordena los acontecimientos en el tiempo y construye, entre ellos, relaciones de causa, de consecuencia y de finalidad, dando así un lugar y un sentido a lo ocasional, a lo fortuito, a lo heterogéneo. Con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia... Lo que da forma a la vivencia y a la experiencia del hombre, son los relatos que él mismo realiza... lo narrativo es el lugar en donde la existencia humana toma forma, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia” (: 59). El relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia, nos dice la autora aludida. En la capacidad de elaboración y de construcción del relato, hay que reconocer el proceso del sujeto en construcción, una forma particular de pensamiento.

En el mismo sentido Bruner (2002) dejó asentado que “La re-presentación narrativa ofrece el marco concreto de una puesta en escena de la acción y de la intencionalidad humanas... a través del relato, se aprende a analizar la realidad, a organizar y a comprender el mundo en el que se vive, el mundo natural tanto como el mundo social” (: 61). Los relatos nos pueden dar acceso a las percepciones de nuestros sujetos, a los compromisos que deciden asumir, a sus propósitos, a sus anhelos de futuro, a los saberes y habilidades que van aprehendiendo, a la forma cómo se representan su mundo a los otros y a sí mismos, a su capacidad de agencia.

Nuestras vivencias dan lugar a representaciones que se conforman en la narración y para la narración misma “La biografización... permite al individuo, en las condiciones de

su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia... Son los relatos los que procuran modelos de comprensión de la acción colectiva e individual” (Delory-Momberger, 2015: 62) Comprender a nuestros sujetos en tanto alumnos de un proceso formativo al que llegan desde una trayectoria de participación, dar cuenta de la percepción que tienen de sus aprendizajes para la actoría social requiere captar la comprensión de sus procesos como individuo y en sociedad, y ello nos será accesible a través de sus narrativas que a su vez nos darán acceso a su reflexividad.

El sentido de pertenencia a un colectivo social, la construcción de la identidad, personal y social, guarda una estrecha relación con los relatos de los grupos de adscripción y de los propios, “Todas las formas de asociación humana se edifican en los relatos: relatos de fundación o de origen, mitos, leyendas, historias nacionales, etc. Estar en sociedad, vivir juntos es compartir los mismos relatos” (Delory-Momberger, 2015: 63 – 64). La cohesión al interior de los grupos siempre estará mediada por historias que cuentan, la génesis que comparten; experiencias, motivaciones e intereses comunes que señalan objetivos, dan orientación y trazan las vías al avenir, nos señala nuestra autora. Sin embargo, entre el relato individual y el colectivo puede haber conflicto o complementariedad, porque el relato es determinado por un contexto pero, reeditado por la subjetividad del individuo.

Expresión del sistema social, de sus estructuras y de su impronta sobre el individuo “Como todos los sistemas simbólicos, los relatos están sujetos a variaciones socio-críticas: los modelos, los esquemas, los guiones y las figuras a las cuales recurren los individuos para hacer el relato de sus vidas son producto de construcciones sociales y culturales que varían según las épocas y las sociedades” (Delory-Momberger, 2015: 65).

El proceso de narrar la propia experiencia puede devenir en una toma de conciencia de sí mismo y de su experiencia, en ese ejercicio de recreación y reinención el sujeto se proyecta ante sus propios ojos, como un ser capaz de decidir y actuar en el mundo, es decir, que se representa como agente. Cristine Delory, sostiene que la modernidad y particularmente la posmodernidad; “Es portadora de un relato del individuo que viene

a sustituir, en gran parte, a los grandes relatos colectivos que habían marcado la modernidad industrial y remplazan los mitos del progreso y de la felicidad social por aquél de la realización individual...las sociedades posmodernas exhortan a cada uno de los trabajadores a su propia realización, a ser “el actor de su vida” y “el autor de su historia” (2015: 66). Sin embargo como sostienen autores antes aludidos como Giddens y Touraine, la modernidad a la par brinda la posibilidad de construcción del sujeto y de sus narrativas.

La multiplicación de modelos biográficos que ofrece la globalización y la debilidad de las instituciones sociales que trae aparejada (como el Estado mismo) dan lugar a múltiples patrones biográficos “Si en las sociedades industriales con fuerte estructuración económica y social, la relatoría de sí podría reducirse, para la gran mayoría de individuos, a una forma de incorporación y de actualización de los *patterns* (patrones) biográficos de los medios y categorías socio-profesionales de pertenencia, en la sociedad moderna vanguardista, el individuo se ve obligado a establecer, por sí mismo, vínculos y modelos de coordinación entre *posibles biográficos* múltiples y multiformes y convertirse en el actor biográfico de su propia vida. Le corresponde definir por sí mismo las competencias de su acción y los principios de su conducta, construir los motivos y los valores que le dan sentido a su experiencia, anudar las *asociaciones* que lo unen a los otros y que le otorgan un lugar en el tejido de las colectividades...” (Delory, 2015: 67).

Pero no se trata de una mera introspección subjetiva e individualista, puede ser una toma de conciencia, un proceso cognitivo, un tránsito a la concienciación como la entendía Freire, como la acción en el mundo precedida por la auto-reflexión sobre sí, su tiempo y su espacio, sobre las razones sobre lo que pasa y lo que le pasa al narrador (Freire, 1996: 34). Esto último, cabe explicitarlo, es una de las motivaciones del presente estudio, el hecho de narrar obliga al sujeto a la reflexividad y si además puede ver su proceso formativo en perspectiva, el ejercicio mismo se vuelve formativo. A través de las narrativas podemos captar a sujeto como actor, autor y agente social, como lo menciona Gabriel Murillo (2015). Porque en la construcción de su relato, el informante, cobra conciencia de sí mismo y de su experiencia y se proyecta ante sus

propios ojos como un ser capaz de incidir en el mundo, se representa como agente. Por ello procuramos captar al actor en el relato de sus acciones, al autor cuando crea el relato y al agente cuando recrea la experiencia, le confiere una finalidad y la proyecta a futuro.

La narrativa, consigna María de Conceicao (2015), contiene la subjetividad del autor-narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-lector), y las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después). Por ello es auto poética, creación, invención y producción a la par. Capacidad de los seres vivos de producirse a sí mismos. Con las narrativas, procuraremos dar cuenta si nuestros informantes, al recrear el proceso formativo nos compartan lo que pasó y lo que les pasó en el transcurso de constituirse actores sociales, si al situarse en su recorrido pueden verse como sujetos de su historia y de la historia. Transitar entre el pasado, el presente y el futuro.

Respecto de la vigilancia epistemológica a que está obligado todo investigador, y muy en especial aquel que por su implicación personal es parte del sujeto que estudia, nos apoyaremos en autores que nos ayudan a entender la complejidad del reto asumido y nos proporcionan recursos para enfrentarlo, iniciaremos este apartado con Pierre Bourdieu (2008), para quien el investigador, en tanto sujeto social, está imposibilitado para asumir una postura neutral ante los fenómenos de lo social de que forma parte. Lejos de pretender que las ciencias sociales puedan ser escépticas, Bourdieu llama al investigador a hacer conciencia de su lugar en la estructura social, de las determinaciones que sobre sus patrones de pensamiento pesan y a tomar partido de forma consciente respecto del conflicto social a que da lugar la lucha entre desiguales. En otras palabras, a disponer nuestros análisis para develar una falsa conciencia, una versión oficial de la realidad vendida como verdad científica, porque ante las luchas “que ponen en juego el futuro del mundo” como Bourdieu, consideramos imposible permanecer indiferentes. “La idea de una ciencia neutra es una ficción interesada, que permite considerar científica una forma neutralizada y eufemística (y por lo tanto particularmente eficaz simbólicamente porque es particularmente *des conoçible*) de la representación dominante del mundo social” (2008: 47).

Coincidimos con el autor en que el investigador es un agente social con un capital simbólico a cuestas que juega en su proceso de indagación dentro del campo de la ciencia. De tal forma que su vigilancia epistemológica sobre sí debe mantenerse, sin olvidar que el hecho de que en tanto agente social está obligado a tomar partido en la lucha por la versión legítima de la realidad a favor de preservar un orden social vigente o por su subversión. “Los agentes sociales ... son portadores de capital y, según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura), propenden a orientarse activamente, ya sea hacia la conservación de distribución del capital, ya sea hacia la subversión de dicha distribución” (Bourdieu, 1995: 72). El investigador entra al campo académico con su capital a cuestas, con sus patrones de percepción, apreciación y acción o hábitos producto de su contexto socio histórico cultural tanto como de su subjetividad, dado que, lo personal, lo subjetivo es social.

Los agentes sociales son el producto de la historia, esto es, de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado [...] En otras palabras, los agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, las situaciones que los determinan. Se puede decir, incluso, que los agentes sociales están determinados solamente en la medida que se *auto determinan*; pero, las categorías de percepción y apreciación que forman la base de esta autodeterminación están así mismas determinadas en gran parte por las condiciones económicas y sociales de su constitución (Bourdieu, 1995: 93-94).

A consecuencia del capital y del hábitus que van actualizando, los agentes están determinados pero determinan el campo. A partir de sus patrones de apreciación y acción condicionadas por las condiciones económicas y sociales donde crecieron, logran modificar esos patrones y las estructuras sociales mismas. De tal forma que debemos estar alertas sobre los propios condicionamientos sociales y los de nuestros informantes, a dar cuenta de nuestras limitaciones sin renunciar a conocer y ello a partir de reconocer una parte del proceso de investigación que es reconocer al investigador mismo y sus procesos o en otros términos deberá valerse de su reflexividad. Alertas también a captar en los relatos de nuestros informantes el interjuego entre lo condicionado por las estructuras sociales y la subjetividad de

nuestros informantes que se puede expresar en el cambio de patrones de pensamiento y su incidencia sobre los campos de que son partícipes.

Por su parte Susan Street, nos llama a tener presente que al construir nuestro objeto de estudio, al recurrir a las narrativas o representaciones de los otros, nos exponemos consciente e inconscientemente a incorporar las propias. Lo cual vuelve imperativa la tarea reflexiva.

Esto, porque los investigadores solemos representar las historias del Otro, de los sujetos investigados, inevitablemente mezcladas con nuestras propias necesidades psíquicas... nuestros textos son más proyecciones del inconsciente del autor que de la verdad de los que narran sus historias... De modo que los investigadores no solamente tenemos el reto de armarnos como sujetos autorreflexivos, de desarrollar una sensibilidad especial para percibirnos en los datos que construimos” (Street, 2011: 3).

El diario de campo nos auxilió en esa tarea, el poner a resguardo antes de entrar a campo, todo lo que creíamos saber sobre el zapatismo y la “Escuelita”, a resguardo también nuestras expectativas y anhelos como “alumnos” del proceso político educativo que estudiamos, quisimos ganar conciencia de nuestras inclinaciones y sesgos. Las notas de circunstancias, estados de ánimo, dudas y otros en el trayecto, nos permitieron anticipar y contener. Y una vez obtenidos resultados, volvimos sobre lo resguardado y tratamos de reconocernos en los datos construidos y hacer conscientes nuestros propios patrones de pensamiento desde los cuales estamos interpretando.

Sin olvidar que la reflexividad a que está obligado el investigador, es propia también del sujeto a través del cual se indaga “tenemos que imaginar a nuestros sujetos empleando estrategias variadas (ocultas y ajenas al tema investigado) a la hora de narrar sus experiencias o de verbalizar las explicaciones de su conducta” (Street, 2011: 5).

Al indagar mediante documentos e informantes sobre nuestro referente empírico, referente que entendemos con Rossana Guber (2005) como una “porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo constituyen” (: 47) y que implica un ámbito físico, actores y actividades, referente empírico que está circunscrito por las interacciones entre informante e

investigador, debemos tener claro que este recorte de lo real que se construye se compone de fenómenos observables y de la significación que los actores le asignan. Entendiendo por actores de ese diálogo tanto al investigador como a su informante que también es sujeto de reflexividad en la medida en que orienta su acción de acuerdo a diversos factores y con sus circunstancias concretas. Al entrar en contacto con nuestro referente empírico, tenemos por una parte el bagaje teórico y de sentido común del investigador que le acompaña, guía, obstaculiza, distorsiona su mirada y por otra la propia reflexividad del informante.

“Si caracterizamos al conocimiento como un proceso llevado a cabo desde un sujeto y en relación con el de otros sujetos cuyo mundo social se intenta explicar, la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber, 2005: 50).

Por lo mismo el investigador está obligado a hacer explícito el lugar desde el que mira, decide, enuncia. Para superar la mirada ego centrada, necesita explicitar sus sistemas de clasificación, significación y comprensión. “Desde qué cuerpo de conocimientos, desde qué perspectivas y con qué objetivos se pronuncia” (Guber, 2005: 50). Tener presente que la relación que entabla con su informante, está sobre determinada por las estructuras sociales que establecen límites y características a la relación. Está obligado a reconocer el *propio mundo de vida* y el de sus informantes. Pero a la par debe reconocer el lugar de enunciación de su informante, por ellos procuraremos hacer hermenéutica, de esta manera nos valeremos como antes aclaramos de Thompson y su análisis socio-histórico cultural, porque sólo entonces el investigador podrá pasar de una indagación desde su propio esquema cognitivo a mirar desde los ojos de su informante. El investigador debe aprender a conocer no sólo lo que conocen sus informantes, sino cómo llegan a conocerlo, porque el informante es portador de su cultura, pero lo que nos informa es una negociación entre sus supuestos y los del investigador, porque en la relación misma se construyen significados.

Un señalamiento de esta autora me es pertinente como pocas; estoy obligada a dudar de mis prenociones, porque:

“Comprender los términos de una cultura o de un grupo social, la perspectiva del actor, consiste en reconocer que el de los informantes es un universo distinto del mundo del investigador... Por eso es conveniente que el investigador empiece por reconocer su propio marco interpretativo acerca de lo que estudiará y lo diferencie, en la medida de lo posible, del marco de los sujetos de estudio” (Guber, 2005: 135).

Y ello sobre todo por la familiaridad que supongo con las percepciones de mis entrevistados. De lo contrario podemos considerar que estamos obteniendo respuestas a nuestras interrogantes, cuando en realidad sólo estamos corroborando lo que sabemos o, creemos saber. Estaremos ratificando más que descubriendo.

Para el análisis de datos partiendo del supuesto epistemológico de que el conocimiento es subjetivo, individual, social e irrepitable, trataremos de reconocer las interacciones entre las circunstancias socio – históricas y nuestro objeto de estudio. Procuraremos reconstruir las condiciones sociales e históricas de la producción, reproducción y recepción de las formas simbólicas (Thompson, 1993).

Procuramos una comprensión profunda del fenómeno en su ambiente natural, tratando de hacer visibles su reflexividad, procuraremos interpretar los fenómenos en términos del significado que la gente les da. (Denzin y Lincoln, 2005).

Técnicas e instrumentos

Recurriremos a relatos múltiples cruzados, mismos que según Pujadas (2012) permiten hacer converger los relatos personales en un punto central de interés, a la par que captan la trayectoria individual y las motivaciones que han impelido a varios sujetos a hacerse parte de un proceso. “Esta convergencia, produce, ella misma un cierto efecto de saturación, pues nos permite aislar las características irreductibles de la subjetividad humana de los elementos comunes y presuntamente estructurales, que nos dan cuenta

de un fenómeno social complejo” (: 57). Con los relatos cruzados procuramos recoger diversas perspectivas entre los “alumnos de la Escuelita”, captar su trayectoria de vida y experiencias que los fueron formando como agentes. Distinguir entre lo dado y lo dándose, entre las capacidades y posibilidades del agente antes y después de la experiencia estudiada en su condición de actores, actuados o espectadores.

Daniel Bertaux (1993), recomienda estar atentos a las intuiciones que se van presentando desde la fase exploratoria, pero que deberán constatarse en el momento de las entrevistas, en la etapa analítica y la verificadora: “Es frecuente que desde los primeros relatos de vida se extraigan fuertes intuiciones. Pero falta explicitarlas, reflexionar sobre las causas y consecuencias de tal o cual fenómeno que se ha creído discernir, cotejar fenómenos aparentemente sin relación para construir así, paso a paso, una *representación mental* de los procesos sobre los cuales se ha elegido concentrar la atención” (: 141) esto da lugar a una especulación fundada en la repetición, en una anécdota significativa o una actitud vivamente expresada, a partir de ello hay que teorizar, si una vez delimitado claramente el carácter de lo que se encuentra en numerosos casos se observa que se desprende de lo social y no de psicológico, de lo colectivo y no de lo individual, se ha alcanzado un primer nivel de saturación.

Cabe aclarar que utilizamos entrevistas cualitativas, ejercicio de interacción conversacional con un propósito; no es un encuentro espontáneo, es una producción conjunta entre dos o más personas; aunque hay un guión de tópicos a indagar, el entrevistador está en libertad de aclarar, elaborar o modificar preguntas sobre la marcha, porque es abierta; en ellas se alienta al entrevistado a que entre en respuestas detalladas para comprender desde la perspectiva del otro. El orden de las preguntas puede variar. La conversación se graba; pese a que uno de los participantes formula las preguntas, se busca una interacción equitativa con el entrevistado (Packer, 2013, Taylor y Bogdan 1988). Dada la diversidad de nuestros sujetos de estudio presuponemos que en sus narrativas no encontraremos la misma riqueza por lo que preferimos a aquellos informantes que sean recomendados o se tengan ubicados por haberse apropiado de las formas de percibir y hacer del campo.

Schnapper, D y Hanet, D. (1993), nos previenen sobre dos errores comunes en éste tipo de entrevistas: dejar parlotear, o habla por el informante. Nos advierten también que el primer discurso de un entrevistado suele ser prefabricado y hay que rebasarlo para acercarse a lo inédito, a lo vivido por los actores. Nos llaman a tener presente que la entrevista es una relación social entre dos individuos socialmente determinados, y es una relación de desigualdad, porque uno está en posición de interrogar al otro. Pero sobre todo nos previenen sobre evitar la tendencia a evaluar y juzgar, nos llaman a “interiorizar la humildad de saber escuchar sin juzgar, guardar una simpatía activa que sin embargo no implique ninguna participación” (Schnapper, D y Hanet, D, 1993: 67). Otras recomendaciones de estos autores son: el ser discretos, centrarse en los temas esenciales, respetar el ritmo y el estilo del entrevistado, dejar que su memoria fluya con libertad, evitar las preguntas directas, palabras cargadas de valor, insistir sobre el detalle, sobre los ejemplos, aclarar las expresiones ambiguas, no hacer preguntas delicadas sino hasta las últimas entrevistas, que el investigador procure permanecer neutro y borrado.

Para atender estas recomendaciones buscamos tomar las medidas necesarias para evitar ir al campo a corroborar o ratificar nuestras preconiciones. Tener presente que nuestro propósito es encontrar, descubrir la percepción de nuestros informantes desde su perspectiva y en sus términos. Esforzarnos por sorprendernos, desconocer lo que conocemos, dudar de nuestras certezas, de lo que creemos que sucedió. Tener presente desde dónde hablamos, vemos, actuamos y tratar de saber lo mismo de nuestros informantes. Contestar previamente la guía de entrevista preparada para dejar *a resguardo* nuestros puntos de vista, supuestos, anhelos...

Auxiliados por Guber (2005: 142), procuramos respondernos ¿Por qué preguntamos esto? ¿Qué suponemos que me va a contestar? ¿Por qué me interesa ese informante? ¿Por qué nos responde? ¿A quién cree que le está respondiendo? ¿Dónde realizar la entrevista? ¿Por qué? ¿Qué significado puede tener el lugar para él? Uno de los criterios para elegir a los informantes fue, que hubiesen pertenecido a movimientos sociales, partidos, organizaciones políticas y sociales o colectivos, por lo menos con cinco años de antelación, con el propósito de captar la trayectoria formativa de los

sujetos y prevenir la pretensión de que llegaron a la “Escuelita” como *página en blanco*. Al respecto elaboramos una ficha de cada uno describiéndole, considerando su trayectoria de participación, su filiación política, ocupación, escolaridad, activismo, edad, vinculación con el zapatismo y demás datos generales. Procuramos preguntar desde sus propios términos, conceptos, temas y no desde la teoría. Intentamos que las preguntas surgieran del campo, que pertenecieran al mismo universo de sentido del informante, tener claro que lo que escuchamos es interpretado desde nuestro propio contexto interpretativo y nuestra lógica. Estar alerta a advertir nuestras prenociones y marcos interpretativos, seguir las vetas que fueron surgiendo, procuramos dar fluidez y comodidad a la entrevista, intuir lógica e intereses del informante, entre otros.

Como antes se señaló, también se recurrió a la investigación documental, se consultó un cuerpo numeroso de cartas y comunicados del EZLN en donde convocan, narran el proceso organizativo, describen a los convocados y a los no convocados, más de sesenta comunicados; los “libros de texto” que son cuatro cuadernillos y documentos publicados donde las Comunidades Bases de apoyo evalúan el primer grado de la “Escuelita” y cuentan sobre la decisión y organización de la misma.

En el afán de acceder a la diversidad de nuestro sujeto de estudio se buscó que los informantes tuvieran distinta adscripción, vinculación con el zapatismo, *trincheras* de lucha, forma de concebir la militancia, forma de ganarse la vida, lugar de residencia, condición económica, formación académica y política, participación actual (consultar la gráfica número dos que se muestra a continuación). Las entrevistas fueron grabadas y además se realizaron anotaciones escritas para captar el lenguaje no verbal, detalle del contexto, u otras observaciones. Pasemos ahora a presentar los resultados de nuestra investigación.

Criterios Para Elección de Informantes

Seudónimo	Edad	Sexo	Filiación Política	Escolaridad	Profesión	Procedencia	Activismo	Vínculo con Z
Buqui	46	M	Sexta	Lic.	Pintor	Sindicalismo oficial	Artes gráficas	Desde 2006
Sting	40	F	CEB	Mtria.	Profesora	CEB	Educación	Desde 1994
Parra	29	M		Lic.	Cocinero	132	Estudiantil	Desde 2013
Azul	19	M	Hipster	Prepa	Pequeño comercio	ECOS	Cooperativismo	Desde 2008
Moguruza	24	F		Secundaria	Panadero	Colectivos juveniles	Colonos Jóvenes	Desde 2007
Morrison	21	F	Anarco feminista	Prepa	Estudiante	Red Nacional Vs Represión	Estudiantil Colonias populares	Desde 1999
Texeiro	64	M	Troskista	Prepa	Obrero	PRT Sindicalismo independiente	Industria maquiladora	Desde 1994

Tabla núm. 2

RESULTADOS:

1. La Emergencia del Actor

Los resultados de nuestra investigación fueron clasificados en dos grandes apartados, el primero aborda su trayectoria de formación política desde reacciones espontáneas y sin organización, pero que pueden ser vistas como síntomas de insumisión en etapas tempranas de su vida hasta el desarrollo de capacidades a consecuencia de la participación en procesos organizativos algunos incluso antisistémicos, que fue denominada La emergencia del actor, todo ello antes de interesarse por el zapatismo. El segundo bloque que a su vez se divide en dos categorías corresponde a procesos inspirados por el zapatismo; en especial al impulso que la “Escuelita” proporcionó al desarrollo de la capacidad de agencia. Así resultan tres categorías, una previa a la “Escuelita” y dos posteriores.

La primera categoría, que se aborda a continuación, a su vez tiene cuatro subcategorías, la primera denominada: 1) La simiente del sujeto, donde se reconocen indicios de conciencia de subalternidad, incipientes procesos reflexivos que alientan reacciones o acciones de insumisión, rebeldía y resistencia ante condiciones que limitan posibilidades de desarrollo pleno. La segunda denominada 2) El germinar de la conciencia, refiere a indicios de conciencia personal y social, a la emergencia de la reflexividad, que conduce a nuestros sujetos a poner en cuestión los significados sociales, a desnaturalizar y desfatalizar su condición de subalternos. La tercera 3) El Florecer del Agente al Cobijo del Colectivo, indaga sobre la consolidación del sujeto, sobre la decisión de erigirse actor social y sobre la incidencia que consideran haber logrado sobre sí, su entorno y los otros. Y por último 4) Referentes éticos y morales, abono de un proceso, analiza los criterios de valoración, los principios que les guían y permiten elegir acciones e interacciones. Demos inicio al primer bloque.

La socialización política del mexicano, antes que alentar la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos tiende a inhibirla. “Por un lado se ejerce un dominio férreo y autoritario, por otro se propicia una actitud pasiva de parte de la mayoría de la población que espera de las autoridades el alivio a sus males” (Alonso, 1996: 200). Pero no solo el gobierno, diversas instituciones sociales inciden en los sujetos en tal sentido. Como afirma Martha Herrera (2018), la familia, la escuela, los partidos políticos, los medios de comunicación coadyuvan con sus prácticas de socialización de forma difusa y desordenada a modelar nuestras percepciones, valoraciones y acciones sobre la participación y definición de los asuntos comunes. Aquellos padres que antes de convencer con razones, apelan a su autoridad para imponer criterios, los maestros e instituciones escolares que lejos de consensar las reglas que normarán el proceso de aprendizaje incurren en arbitrariedades y mandatos, son muestra de un influjo que enseña que la autoridad no es cuestionable, aún si carece de razones. Y que las decisiones sobre el interés común son privativas de unos pocos, quienes se supone, son los que poseen la capacidad para tal responsabilidad.

Sin embargo la cultura está en continua transición, las experiencias formativas que conducen a individuos y grupos a adoptar diversas representaciones y posturas respecto a la significación y la práctica de la política, es un proceso que se desenvuelve

ininterrumpidamente en la cotidianeidad de la vida social. Relaciones sociales de confianza, cooperación y reciprocidad en la vida íntima o en esfuerzos colectivos por incipientes y modestos que resulten, van sedimentando modos alternos de ver y verse ante la realidad, de la memoria y de los sueños abreva la esperanza y las expectativas de un futuro promisorio. Con Aurora Loyo (1990), coincidimos en que las personas están en permanente búsqueda de la realización de sus sueños y deseos no necesariamente conscientes, y que de esos anhelos se nutre la posibilidad de cambio porque la cultura como afirma la autora se alimenta de experiencias del pasado, vivencias del presente y anhelos de futuro.

Por ello nos vimos en la necesidad de rastrear las circunstancias que dieron lugar a que nuestros informantes lograran convertirse en luchadores sociales, desarrollar la voluntad y capacidad de actuar sobre sus condiciones de vida, investigar en su trayectoria de formación política y vida cotidiana en busca de apreciar las transformaciones en sus formas de percibir la realidad, en sus valoraciones, en su disposición para la acción; transiciones vitales que fueron sedimentando una peculiar manera de pensar, ser, hacer y estar que abona la posibilidad de emergencia del agente, que a la postre los vuelve visibles para el zapatismo, por lo cual los llama a su lado en calidad de “alumnos”.

Partimos de varios cuestionamientos: qué es lo que orilla a unos individuos al conformismo, la frustración, la desesperanza; mientras que a otros les lleva a la participación, la insumisión, la voluntad de asumir compromisos y riesgos en busca del interés común. Cómo es posible que pese a circunstancias limitantes, algunos logren emerger como agentes sociales. En busca de respuestas, investigamos las circunstancias que les retaron, las interpretaciones que les movieron a la acción, la gestación de una determinada forma de pensamiento producto de los condicionamientos estructurales y de los procesos generadores de formas alternas de pensar; las experiencias que fueron volviendo visibles sus condiciones de vida, la perspectiva que les brindó la posibilidad de poner en cuestión lo que se les enseñó a ver como normal, justo o legítimo; que les instó a inventarse otra forma de ser y estar en el mundo, lo que a su vez les abrió la opción de cobrar conciencia de su realidad, y como consecuencia, reaccionar primero, accionar después, incluso volverse partícipe de prácticas colectivas; aprendizajes que fueron configurando su agencia. Indagamos en torno a la subjetividad, nos interesamos por las percepciones, argumentos, valoraciones, que hacen singular a cada sujeto y que son resultado de su historia de vida, experiencias, emociones, deber ser social interpretados por el sujeto y su perspectiva singular, como sostiene Enrique Dussel (1999) porque a través de la subjetividad interpretamos la realidad de forma distinta dependiendo de la perspectiva interna o personal.

Como argumentan Lave y Wenger (1991: 33): “la práctica social es el fenómeno primario generativo, y el aprendizaje es una de sus características” Estos autores entienden el aprendizaje como una producción histórica, la transformación de las personas involucradas en la transformación de lo social. Por compartir este supuesto,

recuperamos las trayectorias formativas de nuestros sujetos, buscamos entender el proceso que favoreció el desarrollo de capacidades para asumirse agentes, identificar los aprendizajes, resultado de los procesos de reproducción y transformación que les habilitaron para desarrollarse en contextos socio-históricos concretos. Indagamos en el tránsito que gestó la capacidad de generar, lo que te genera, de actuar sobre lo que debiera determinarte, de modificar el habitus, “sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes – que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurantes de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes” (Bourdieu, 1988: 54). Si las actitudes de nuestros informantes escaparon en mayor o menor medida de las prescripciones sociales y aunque en forma discontinua e incluso contradictoria; lograron desmarcarse del determinismo social, es porque sus patrones de pensamiento debieron modificarse, de ello pretendemos dar cuenta a continuación.

La Simiente del Sujeto

Como parte de la primera categoría que analiza La Emergencia del Actor, empecemos con: La Simiente del Sujeto, apartado que reconoce indicios de conciencia de subalternidad. Que busca dar cuenta de los procesos reflexivos que alientan reacciones o acciones de insumisión y rebeldía en nuestros sujetos, ante condiciones adversas o ante la exposición a distintos tipos de violencia que limitan sus posibilidades de desarrollo pleno, ante lo cual se ven retados a movilizarse. Nuestro interés va desde respuestas incipientes e individuales hasta modestos indicios de organización orquestados con otros, pues representan evidencias de una grieta en la cultura hegemónica. Posible simiente de actoría social de aquellos luchadores por los que el zapatismo se interesó.

Abordemos en primer término, las condiciones materiales, sociales y culturales de nuestros informantes, imperativos estructurales que pudieron constreñirles a privaciones, injusticias, exclusión, explotación, pobreza, ante lo cual se vieron confrontados, limitados o imposibilitados para gozar de calidad de vida o hacerse cargo de opciones de vida. También la manera peculiar de responder de nuestros sujetos ante condiciones precarias de subsistencia. La exclusión que les dejó al margen de posibilidades y oportunidades de desarrollo, la violencia física o simbólica que padecieron, los esfuerzos para enfrentar todo ello en compañía y finalmente la paulatina aparición de indicios de conciencia de subalternidad y de resistencia frente a su realidad.

Las circunstancias adversas de vida son cosa común en un país como el nuestro, sin embargo entre aquellos que las padecen, algunos consiguen erigirse sujetos con las

capacidades para hacerles frente. Las experiencias de nuestros entrevistados dan muestra de un proceso donde van desarrollando un malestar primero, una sensación de agravio después, hasta que terminan por reconocerse impedidos para acceder a las condiciones de vida digna y a oportunidades y posibilidades de desarrollo pleno, en tanto decidan hacerse cargo de su condición. Pero esta disposición y posibilidad es el producto de un largo caminar discontinuo e incluso contradictorio, al lado de otros y en diálogo con otros y muchas otras veces en soledad.

Para Bourdieu (1991), las necesidades económicas y sociales que pesan sobre la economía doméstica y las relaciones familiares, estas necesidades externas, inciden en los patrones de pensamiento que están en el principio de la percepción y apreciación de toda experiencia posterior, habitus diferentes se corresponden a formas de vida distintas, de tal manera que, los habitus de clase, resultan de la homogeneidad de las condiciones de existencia de los individuos que las comparten “cada sistema de disposiciones individuales es una variante estructural de los otros, en el que se expresa la singularidad de posición en el interior de la clase y de la trayectoria [del individuo]” (Bourdieu, 1991: 104).

Nuestros sujetos son de “abajo”, en su gran mayoría, la cultura hegemónica que pesó sobre ellos debió asignarles un lugar relegado, sin embargo lograron hacerse de protagonismo a la par que descubrieron una perspectiva al percibir la realidad, desde su lugar social de origen. En menor o mayor medida, a temprana edad o ya en su juventud, nuestros informantes enfrentaron condiciones precarias de existencia, por pertenecer a familias muy numerosas, tener padres con trabajos precarios, familias monoparentales o porque el divorcio, la enfermedad o la orfandad; limitaron los ingresos y posibilidades familiares; privaciones que detonaron una incipiente conciencia de su condición social de subalternos⁴¹. Si como sostuvo Marx: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado” (Marx, 1859: 95). Sí esas circunstancias determinan en última instancia según este autor la cultura en que son formados, se hace necesario aclarar que nuestros informantes tienen en sus biografías vivencias de precariedad, proceden de familias de escasos recursos, aunque en dos casos en tiempos ulteriores hallan logrado ascender en la pirámide social, pero incluso en esos dos casos, por la muerte del padre o por un divorcio, vivieron carencias y para los demás, ya entre sus abuelos, ya entre sus padres, la pobreza⁴² estuvo presente en sus orígenes, al grado de llegar a carecer de lo elemental; como rememora Texeiro: “realmente no nos sobraba, al contrario nos hacía falta... a veces no teníamos para comer”.

Las familias nucleares en cuestión, padecieron carencias materiales que dieron lugar a infancias arrebatadas por la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo a

⁴² Según Amartya Sen (1978) los pobres son todas aquellas personas cuyo consumo efectivo de bienes deja insatisfecha alguna de las necesidades básicas.

temprana edad para aportar a los ingresos familiares: “Mi mamá se compró su primera muñeca a los quince años con lo que ganaba en su trabajo”, narra el Buqui, quien evoca a una jovencita que se quedó con hambre de juego, de infancia, de gozar de su condición de niña. El testimonio da cuenta de la imposibilidad de disfrutar de la vida que le hubiera gustado vivir a su madre, de la ausencia de libertad, del derecho a elegir; que le fue negado. En las familias de origen de nuestros informantes el estudio o el tiempo libre parecía un lujo fuera de alcance. La pobreza fue definiendo las opciones de vida como testimonia el Buqui sobre ambos padres, su mamá, se vio obligada a trabajar desde los nueve años, su padre a los diez, en un caso por orfandad, en el otro por pertenecer a una familia de trabajadores de 16 miembros y condiciones económicas precarias.

Texeiro, nuestro informante de más edad creció en una época donde el Estado de bienestar en algunos países, es apenas imitado en otros de capitalismo subdesarrollado como el nuestro. En México durante algunas décadas del siglo veinte es posible reconocer algunas medidas de redistribución de la riqueza de gobiernos populistas y paliativos a la pobreza como los tortibonos o la educación gratuita, sin embargo estas medidas no logran contrarrestar las políticas públicas que se tomaron para asegurar el desarrollo capitalista, como fue la contención de salarios a la par que la liberalización de precios, lo que va a dar lugar a un incremento sustancial de la pobreza en la clase trabajadora en los tiempos que transcurre su infancia. Los más jóvenes entre nuestros entrevistados crecieron inmersos en la voracidad del neoliberalismo que se va a implementar en nuestro país a partir de los ochentas y que genera desempleo como “la gasolina que hace andar a la máquina” y por consiguiente, como lo testimonia Morrison: “nuestra propia vida se va pauperizando... de pronto nos vamos sumando a la lista de desempleados.”

Bajo determinadas condiciones económicas, políticas, sociales y culturales, las personas desarrollan la capacidad de realizar su potencial en sí y en colaboración con otros, y ello puede favorecer que se transformen en sujetos. Más las carencias de libertad, de seguridad y en casos de nuestros entrevistados, incluso carecer de alimento o tener que optar entre estudiar y trabajar, complican la opción de vida; como si la pobreza pudiese erigirse como destino. Sobre la pobreza Amartya Sen (2010) nos explica este ciclo perverso en que los pobres se encuentran atrapados, afirma que no sólo consiste en carecer de los ingresos o bienes suficientes, sino en estar imposibilitados para alcanzar un mínimo de realización vital, potencial, a consecuencia de verse privado de las capacidades, posibilidades y derechos básicos. Porque las personas piensan, eligen y actúan según el autor aludido, a partir de sus condiciones de vida, los recursos materiales a la par que otros factores que dan lugar a la inclusión o exclusión social como la organización social, la salud pública, la seguridad social, la educación, la cohesión y armonía sociales, todo ello; hace posible o complica la oportunidad, la posibilidad, la libertad de elegir la vida que se quiere tener y da lugar a la capacidad; misma que entiende: “como tener la libertad y las oportunidades, es decir la habilidad efectiva de las personas para optar por vivir diferentes tipos de vida a su alcance” (Sen, 2010: 267), con lo que podríamos sostener que las estructuras

sociales limitan la capacidad a nuestros informantes de gozar de su infancia, o del tiempo libre, de acceder a la educación, y más tarde de optar por opciones de vida.

Pareciera que las estructuras económicas son capaces de ahogar la emergencia del sujeto al privarle de la libertad y la posibilidad de elegir, y así sería si reconocemos con Bourdieu que “las estructuras sociales se convierten progresivamente en estructuras mentales” (Bourdieu, 1993: 121), que las condiciones objetivas de existencia terminan cobrando vida en las estructuras de pensamiento, que son objetivadas⁴³ en la significación, como el mismo autor sostiene, de tal forma que bien pudieron nuestros sujetos aprender a ver y nombrar a la carencia y la exclusión como su condición natural de vida y destino, sin embargo no fue así.

Otros autores consideran que las condiciones sociales objetivadas terminan por concretarse en la subjetividad de los individuos y otros más reconocen otros factores incidentes en la significación: “un caso especial de objetivación, que tiene importancia crucial es la significación, o sea la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos” (Berger y Luckmann, 1998: 54). En las condiciones de vida antes descritas nuestros informantes aprehenden una forma de vida y de pensamiento, un lugar social a asumir, un papel que desempeñar, pero además lo aprenderán como natural, normal, legítimo. ¿Qué significa ser padre, hermano mayor, o mujer en una familia pobre? ¿Qué significado le asigna la realidad de la vida cotidiana y cuál nuestros sujetos? ¿Qué circunstancia hicieron posible que estos significados no coincidieran, o no del todo? Con el convencionalismo social, Berger y Luckmann, reconocen la realidad como resultado de una construcción social, ven a los patrones de pensamiento como consecuencia de los influjos sociales, pero también reconocen los factores subjetivos, estos autores clarifican como los sujetos aprenden a deslegitimar, a desfatalizar el mundo social.

Por tanto, nos valdremos de Berger y Luckmann (1998) para explicar cómo es que los padres invierten la vida en dar a sus hijos todo aquello de lo que ellos mismos carecieron como lo afirma el Buqui, o por qué razón los hermanos mayores terminan asumiendo la responsabilidad de asegurar para los menores las oportunidades de vida como sostiene Texeiro: “Los dos mayores tuvieron que entrar a trabajar de chicos y ya del tercero, ya comenzamos a tener opción”, ejemplos de significados sociales, de lo que corresponde hacer y ofrecer en la vida, de los términos a los que deben atenerse y con los que tienen que entenderse los sujetos. La vida cotidiana es una realidad interpretada, en la que los nuevos miembros de una sociedad son socializados dicen Berger y Luckmann:

⁴³ Según David Velasco de formación Bourdiana, objetivar, consiste en hacer ver, hacer creer, explicitar, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, o in formulables del mundo natural y del mundo social para hacerlas existir o volverlas visibles, sería el poder de los agentes de participar en el campo de la producción cultural, nombrando, diciendo cómo son las cosas, o cómo debieran ser. (Velasco, 2000).

Tengo conciencia de que el mundo existe como realidades múltiples, entre ellas una se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana (RVC). Esta se presenta objetivada, o sea constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena... La RVC se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidentemente de por sí e imperiosamente". (Berger y Luckmann, 1998: 39).

Tal vez esto explica que Sting renunciara a experiencias colectivas por corresponder con la voluntad de un novio que exigía ser prioridad, o la angustia que enfrenta el Buqui ante la posibilidad de defraudar a sus padres por haberse visto inmiscuido en una riña estudiantil. Los hijos de nuestras familias, saben que así han sido las cosas antes de ellos, eso es lo común, lo normal y por consiguiente lo obligado. El niño va apropiándose de sus condiciones de vida y del lugar social que esas condiciones le asignan "El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo en un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla" (Berger y Luckmann, 1998: 68,) y si bien las personas piensan, eligen y actúan a partir de sus condiciones de vida, si bien los recursos materiales a la par que otros factores antes aludidos hacen posible la oportunidad, la posibilidad, la libertad de elegir la vida que se quiere tener, entonces; ¿cómo fue que nuestros entrevistados terminaron poniendo en duda la naturalidad del mundo al que arribaron pese a que les antecedió y por lo mismo se les mostró como el único posible? Una buena pista para responder esta interrogante nos la proporciona Amartya Sen (2010) quien nos advirtió que no sólo las disparidades sociales apuntan a diferentes capacidades, que los factores que hacen posible la capacidad de los sujetos de labrarse una buena vida no son sólo materiales, también son sociales e incluso dependen de las percepciones subjetivas.

Lo que nos lleva a preguntarnos ¿De dónde surgen las percepciones subjetivas? Según Alfred Schütz (1974) nacemos dentro de una cultura a través de la cual aprendemos a dar sentido a nuestras acciones, pero no sólo nos apropiamos de esa cultura, también la interpretamos e incluso los re-significamos a partir de nuestras experiencias de vida, de lo que fuimos experimentando en la misma y de la interpretación que le asignamos, lo que ofrece la oportunidad de que el sujeto desarrolle su subjetividad.

El individuo, esclarecen Berger y Luckmann (1998), nace en una cultura que internaliza en un proceso en que alcanza la comprensión de sus semejantes y aprehende el mundo como una realidad significativa, en la medida en que asume el mundo en que ya viven los otros y lo hace propio, participa del ver, ser y sentir de los otros, en otras palabras, es socializado, por socialización, estos autores comprenden la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o sector de ella. Sin embargo sostienen, "siempre hay más realidad objetiva ´disponible´ que la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual" (*Ibidem*: 168) ninguno se apropia de todo el influjo al que está sometido, además los mensajes sociales no son homogéneos y siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han

originado en la socialización, y la socialización y los resultados de la socialización no siempre corresponden con lo que se espera por parte de los agentes socializadores. Un niño de clase baja, ejemplifican nuestros autores antes citados, absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, con la colaboración idiosincrática que se le ha proporcionado, pero el resultado puede ser un niño satisfecho, resignado, resentido o rebelde según sus influencias, porque la sociedad no es monolítica y porque la subjetividad interpreta.

La socialización primaria según Berger y Luckmann (1998) que corresponde a los otros significativos quienes se hacen cargo de un niño, por la carga emotiva implícita, tiende a prevalecer sobre la socialización secundaria donde maestros, catequistas, pares u otros agentes, asumen el carácter de agentes socializadores, no es fácil, pero puede suceder que fuertes impactos, logren que la socialización secundaria se imponga, de tal forma que nuevas experiencias de vida pueden dar lugar a que las definiciones de la realidad legitimada se pongan en duda. Para el caso de nuestros sujetos, el reflexionar y accionar al lado de otros ante las condiciones adversas de vida, parece haber ido forjando el crisol que les permitió optar. Trátese de Texeiro en círculos de estudio de un partido político de trabajadores, de Parra dentro del movimiento 132, o de experiencias al lado de compañeros de trabajo y grupos juveniles que lograron cimbrar los patrones de pensamiento de la socialización primaria, pero en más de uno de nuestros entrevistados es al seno de la familia donde la cultura hegemónica fue cuestionada, como veremos más adelante.

Por su parte como antes establecimos, Anthony Giddens sostiene que la modernidad, que para muchos autores libera al sujeto del imperativo social, a la vez, le niega la posibilidad de realización y le presenta retos que sólo pueden superar haciéndose con conocimientos y destrezas. La interpretación subjetiva de las experiencias de vida y la necesidad del sujeto de desarrollar saberes y habilidades para hacerse cargo de la propia realización va dando lugar a un estilo de vida que van creando y recreando nuestros sujetos; un ir y venir entre los imperativos sociales y la resistencia a los mismos: acuden a la escuela, pero llegan a perder clases por participar de manifestaciones u acciones políticas, confrontan la autoridad escolar, pero se le someten, ponen en entredicho los procesos electorales mientras participan de ellos, salen de sus hogares y zonas de confort en busca de acompañar luchas, pero regresan a resguardo de la familia, retan autoridades, pero las acatan o simulan acatarles.

Tanto Giddens como Schütz reconocen el influjo que las estructuras son capaces de operar sobre los agentes al sostener que son portadores de una conciencia práctica, o actitud natural, formas sociales de los actores que les permiten salir al paso, responder a las demandas de la vida, o de la organización. Los actores son portadores de una especie de fe en la coherencia de la vida cotidiana mediante interpretaciones simbólicas de las cuestiones existenciales y emotivas, más que cognitivas (Giddens, 1995b). La confianza en el soporte que las redes familiares pueden proporcionarle a alguno de nuestros informantes, la esperanza puesta en la organización como condición y posibilidad de cambiar las cosas de todos ellos; el coraje con que enfrentan

el cansancio; necesidad de moverse ante lo adverso; la obligación que asumen por libertad propia; la responsabilidad que van mostrando conforme van asumiendo un compromiso social; pueden ilustrar lo antes dicho, esa actitud natural les lleva a reproducir formas sociales, pero esa actitud natural también opera para las formas sociales que van compartiendo con quienes se organizan para cambiar la realidad.

Giddens, reconoce en los sujetos la posibilidad de incidir en lo objetivado y sus influjos, de forjarse una identidad, pese al carácter local de sus circunstancias específicas de acción, los individuos intervienen en lo que debiera determinarles (Giddens, 1995) Nuestros sujetos al ir al encuentro de los otros y al ser partícipe de esfuerzos colectivos, van modificando sus estilos de vida, o en términos de Bourdieu, ganan la oportunidad de cambiar el lugar que ocupan dentro de los campos de adscripción, mientras van mutando sus patrones de percepción, apreciación y acción, pero sobre ambos autores volveremos más adelante.

Algunas experiencias que ilustran este tránsito en la vida de nuestros entrevistados son los testimonios de Sting a quien una experiencia laboral en su adolescencia la enfrenta ante la indefensión de los trabajadores incapaces de exigir condiciones de trabajo sanas pues dependen del ingreso que sus empleos les proporcionan para subsistir: “Yo empecé ahí como obrera -una experiencia laboral desde la escuela- y era horrible, tenías que estar las ocho horas, no te daban permiso para ir al baño, las veía paradas todo el tiempo, llegaba agotada” Sting rememora que entre sus compañeras estaba una trabajadora embarazada y con peligro de aborto que se veía obligada a acudir a su turno, porque le era imposible prescindir de la paga que le sería descontada de atreverse a faltar. Vivir al día, depender del salario para lo indispensable coloca a los trabajadores en una situación de dependencia económica que les dificulta demandar condiciones de trabajo dignas, situación que al ser clara para Sting, le motiva a involucrarse. Las condiciones objetivas, dan lugar a la resignación y al sometimiento de las trabajadoras, pero nuestra entrevistada tiene otras condiciones y posibilidades de caer en cuenta y desde ahí dialoga con las obreras y las motiva a defender sus derechos. La trayectoria de vida de una y otras, les lleva a significar de forma distinta un mismo suceso, el dialogo entre perspectivas pone en cuestión lo que consideran como legal o legítimo. No sabemos si el esfuerzo de Sting dio frutos en las percepciones y acciones de las trabajadoras, pronto fue despedida; pero es evidente el impacto que la experiencia tiene sobre los patrones de pensamiento de nuestra entrevistada.

Un ejemplo de las familias a merced de sus condiciones de vida precarias es el caso de Moguruza, para quien haber perdido la casa que consideraba propiedad de la familia, le expulsa no sólo de la certeza de tener un lugar de residencia, también de la comunidad y la seguridad que entre familias vecinas fueron construyendo: “si no hay una propiedad sobre la tierra o la vivienda, entonces uno va a estar sometido constantemente a que la economía te empuje a otro lado... así hemos estado dando vueltas desde entonces”. Estar a merced de su condición económica, incapaces de hacerle frente, a la deriva a que las situaciones sociales que escapan de sus manos les

empujan, son la vivencias características que van sedimentando la noción de injusticia social de nuestros entrevistados.

Enseñar la resignación ante la injusticia, normalizar la desigualdad social, responsabilizar a los pobres de sus desgracias, son imperativos de una sociedad de desiguales para legitimarse y perpetuarse:

“Se puede advertir la contribución decisiva que aporta a la conservación del orden social... la orquestación de las categorías de percepción del mundo social que, por estar ajustadas a las divisiones del orden establecido (y a los intereses de quienes lo dominan) y por ser comunes a todas las mentes estructuradas conforme a esas estructuras, se imponen con todas las apariencias de la necesidad objetiva” (Bourdieu y Wacquant, 1995:177).

Las instancias socializadoras se encargan de enseñar patrones de pensamiento que preservan el statu quo, una matriz de percepción primigenia, pero como la socialización termina con la muerte, en la trayectoria de vida, aparecen resquicios siempre presentes en las subculturas, entre los diversos, los inconformes abren grietas que facilitan que algunos sujetos como el caso de los nuestros, puedan dudar y optar. No por casualidad el cuestionamiento a los significados sociales será uno de los puntos de emergencia de nuestros sujetos, este cuestionamiento es precondition para que los agentes estén en posibilidad de contribuir a cambiar el mundo, no basta la reflexividad sobre los sentidos que le fueron legados, impuestos, pero si es el punto de inflexión, esa reflexividad da lugar a que cambie su visión del mundo y en esa medida pueda imaginar otro nuevo.

La precariedad económica suele trasponerse a otras esferas de la vida social, estatus que los expone a ser excluidos, marginados, discriminados; en otras palabras les coloca en un lugar social en el cual les serán escatimadas las posibilidades de “desarrollo pleno”. Pasemos ahora a abordar las oportunidades dispares en que el sistema social coloca a los individuos, mismas que da lugar a la posibilidad o imposibilidad de alcanzar lo que valoran. Transitamos por algunas vivencias de nuestros sujetos relacionadas con acceso a la educación, vivienda, trabajo, ocio, recreación, entre otros. Condiciones ante las cuales posiblemente hubieran podido conformarse, pero que en cambio abrieron camino al cuestionamiento, a resentirse, a buscar revancha. Nuestros sujetos, unos antes que otros comenzaron a reconocerse en un lugar social no elegido ni deseable, a cuestionar la asignación social y a posicionarse en un sitio al lado de otros con los que compartieron privaciones.

Bourdieu (1990, 1995), sostiene que el lugar social asignado por el sistema a las personas corresponde con las capacidades, habilidades, prestigio, haberes de que pueden echar mano, a ello le denomina capital, en algunos espacios se tratará del talento, en otros de la belleza, el conocimiento, el poder o el prestigio. “Un capital o una especie de capital es aquello que es eficiente en un campo determinado como arma y como apuesta de lucha, lo cual permite a su portador ejercer un poder, una influencia” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 65). Poseer más o menos de esos recursos asegura la inclusión, la pertenencia, los beneficios, la oportunidad y posibilidad de nombrar la realidad, de decir cómo son las cosas.

Este autor recurre a una metáfora para explicar la desigualdad en el sistema de asignación y control social. Analoga el sistema social con una especie de juego, donde los sujetos disputan los privilegios. La “cancha” donde se juega es un campo donde las reglas del juego están preestablecidas al igual que determinado tipo de relaciones que se corresponden con el lugar que ocupa cada quien, que a su vez corresponde con la cantidad de capital de que dispone (Bourdieu y Wacquant, 1995). Los campos sociales en los que por adscripción están insertos nuestros informantes tal vez no les den acceso a una buena posición, sea porque su capital académico es pobre, porque son demasiado jóvenes para hacerse escuchar en una asamblea de adultos, o porque carecen de los medios para que su voz llegue a la población u otro; pero en el terreno donde deciden disputar con quien posee más capital que ellos, se van haciendo de recursos que mejoran su posición. Se apropian de saberes sobre el funcionamiento del sistema, aumentan sus habilidades argumentativas, identifican problemáticas o inventan acciones que pudieran ser de interés; con lo cual, toman ventaja sobre sus oponentes y ascienden de su posición inicial, en este afán no solo mejoran su lugar dentro del campo, también acumulan saberes que van sedimentando al sujeto.

Dentro de este campo de fuerza, las reglas del juego favorecen a los que gozan de más capital, aunque hay capitales como el dinero o el poder que son de gran utilidad en cualquier campo. Por ello, los desfavorecidos procuran cambiar las reglas del campo, pero en tanto individuos se verán imposibilitados de la fuerza necesaria, ante lo cual procurarán alianzas.

El estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores es lo que define la estructura del campo...los jugadores pueden jugar para aumentar o conservar su capital, sus fichas, es decir conformemente a las reglas tácitas del juego y a las necesidades de la reproducción del juego y de las apuestas; pero pueden también trabajar para transformar, parcial o totalmente, las reglas inmanentes del juego” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 65).

Recurrir al humor para desacralizar figuras de autoridad, evidenciar fallas morales en sus antagonistas, señalar consecuencias de políticas públicas; es una muestra de cómo nuestros sujetos van “aprehendiendo a jugar” con algunas ventajas.

El capital económico de las familias de nuestros informantes es mínimo, pero la desigualdad económica, no nos basta para hablar de la exclusión de que son objeto. La exclusión nos dice Boaventura de Souza (2004), se trata de un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad crea una prohibición que luego rechaza. Como un dispositivo de descalificación para poner al margen a algunos que carecen de ciertos atributos, que bien podrían ser un cuerpo atlético, un color de piel, la pertenencia a un grupo étnico, el capital académico, el género u otros; dispositivos para excluir a aquel que no se considere digno, apto, normal. El discurso de verdad en cuestión bien pudiera ser, que el valor social de una persona se lo da la cantidad de bienes y servicios de que puede echar mano: *cuanto tienes, cuanto vales*. Este autor, identifica dos sistemas de pertenencia y subordinación jerárquica en las sociedades capitalistas modernas, la desigualdad y la exclusión, nos dice que ser pobre significa estar al margen de lo que se considera una *vida normal*, tener cerradas

las oportunidades. “En la base de la exclusión se encuentra una pertenencia que se afirma por la no pertenencia, un modo específico de dominar la disidencia. Ésta reposa en un discurso de fronteras y de límites que justifican grandes rechazos” (Boaventura de Souza, 2004: 11 - 12), el racismo, el sexismo, la capacidad de consumo u otro, serian criterios de verdad que niegan lugar a los excluidos, ante lo cual tienen la necesidad de reaccionar.

El reparto de los beneficios en las diferentes esferas de lo social, suele tener que ver con el capital económico en primera instancia, luego el capital social, y el político; las relaciones sociales, las influencias puede abrir posibilidades y oportunidades. Parra recuerda haber vivido en un coto residencial donde aprendió sobre las clases sociales: “En el coto había desde gente como nosotros hasta gente muy rica, que iban en el colegio Alemán... yo siempre en escuela pública”. Refiere en particular al hijo de un priista que ahora es senador, niño que le burlaba por estudiar en la escuela oficial y carecer de ropa de marca “Ahí conocimos el clasismo y muchas cosas”. El testimonio permite apreciar a la riqueza asociada al poder político, el capital económico abriendo posibilidades de cierto tipo de educación, como signo de prestigio o como motivo de exclusión. Dos capitales, el dinero y el poder que suelen inclinar la balanza dentro de cualquier campo. De ambos carecen nuestros informantes por ello tienen que hacer acopio de otros recursos.

Lo explica Bourdieu (1990) cuando habla de diferentes tipos y subtipos de capital, el grupo étnico al que se pertenece, el color de piel, la cultura, el prestigio revisten ventajas para quien los posee, pues corresponde a la estructura del mundo social, a las fuerzas que instauraron y mantienen el dominio y mediante las cuales se preserva un orden determinado de la realidad social. “Se puede representar así al mundo social en forma de espacio construido sobre la base de principios de diferenciación o de distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder en ese universo” (Bourdieu, 1990: 282).

Estructuras sociales que encarnan en estructuras mentales, situación que alcanza a ver claramente, desde el presente Parra, cuando con vergüenza rememora que alguna vez llegó a considerarse por encima de sus compañeros de secundaria por gozar de ciertos atributos “fue la primera vez que yo me fijé que era diferente, y que yo no sólo por la piel blanca, tenía un poco más de dinero que los demás, un poco más de elementos culturales o qué sé yo, y empecé como a querer verlos hacia abajo”.

El que la posición social o el acceso a derechos u oportunidades no sea consecuencia del mérito o del esfuerzo personal da lugar a que Texeiro se pregunte “¿Por qué, si tu papá y tu mamá trabajan, por qué vives así?” Luego de habernos confiado que había días que no tenían que comer, esas preguntas abre espacio a considerar que el sistema social no asegura para todos las necesidades básicas, aun si cumplen con su parte de ser productivo para la sociedad. Los ingresos diferenciados dependen de múltiples factores, siendo fundamental dentro del sistema capitalista, el ser propietarios de los medios de producción y subsistencia o carecer de ellos. Por eso aunque ambos

padres trabajan, al ser asalariados, la parte que les corresponde de la riqueza social, no alcanza para asegurar el alimento de todos los días.

El testimonio del Buqui, también da muestras de haber caído en cuenta de la desigualdad de oportunidades, acude a un colegio en su educación básica, pero al ingresar a una preparatoria pública, se topa con una diversidad de orígenes y estatus. Por los años setentas en que cursa su preparatoria, las familias de escasos recursos se esforzaban por asegurar para sus hijos la educación superior, pues ello podía facilitar acceder a una mejor vida. Sobre esa etapa de su vida el Buqui nos cuenta:

Podíamos ir una vez al año de vacaciones, salir los domingo a comer... pensaba que todo el mundo estaba así, en la prepa me doy cuenta que no, que hay gente que de veras está muy limitada...no todos podían vivir igual que tú, ni tenían las mismas oportunidades... y que sin embargo como calidad de personas era chidas, pero no podían ir a una fiesta porque tenían que ir a trabajar.

Mientras, él recibe su primer carro, regalo de su padre a los quince años, pero el beneficio como las oportunidades le llegan por pertenecer a una familia con ciertas posibilidades económicas, mientras que a otros carentes de capital económico, verán mermadas sus capacidades en cada una, como su compañero de salón que en sus palabras *en su calidad de persona era chido*, pero no goza de tiempo libre, no podía acudir a la fiestas porque tenía que trabajar. Gozar del ocio, depende de tener seguras ciertas condiciones materiales de existencia.

La educación que en nuestro país representó por décadas un mecanismo de ascenso social⁴⁴, ni está al alcance de todos, ni es de la misma calidad para todos. El acceso a la educación aparece en los testimonios de nuestros informantes como una buena muestra de oportunidades desiguales. Dos de nuestros entrevistados, refieren haber accedido a la educación privada, el resto a escuelas públicas y alguno más que pese a la oportunidad de estudiar por ser el tercero de la familia, luego de que sus hermanos mayores tuvieron que incorporarse al mercado laboral, opta por trabajar: “cuando creces con necesidad, y te dan la opción de qué quieres trabajar o estudiar, yo dije, quiero trabajar, tener dinero, pues yo, durante un tiempo, puse más atención al trabajo, que al estudio” Texeiro, ya hizo propio el énfasis de la sociedad de consumo, como sostiene Bauman (2000), la sociedad posmoderna “impone a sus miembros la obligación de ser consumidores. La forma en que esta sociedad moldea a sus integrantes está regida, ante todo y en primer lugar por la necesidad de desempeñar ese papel, la norma que les impone es la de tener la capacidad y voluntad de consumir” (:44), Las estructuras sociales ya lograron incidir en los patrones de pensamiento de Texeiro, ya hizo suya la prioridad de trabajar para ganar dinero y poder comprar lo que desea, *darse un domingo* para él, es comprarse unas donas, una malteada. El esfuerzo de los hermanos mayores y padres le ofrece la oportunidad de tener sus necesidades aseguradas, pero él quiere *darse sus gustos*. Porque el sentido común le demanda ser consumidor, tener poder adquisitivo.

⁴⁴ luego el neoliberalismo iría acabando con ese mito.

Pareciera que las circunstancias de Texeiro le han enseñado a valorar el dinero antes que el conocimiento y cuando estudia, y a la par trabaja, luego de que su relación con militantes de izquierda le despierta ese anhelo, su prioridad sigue siendo buscar la paga, porque los patrones de pensamiento resisten el cambio, se necesita que la reflexividad vaya sedimentando aprendizajes para que se pueda apreciar un tránsito de perspectiva, para que finalmente, invierta en pagar a un director corrupto para poder acceder al bachillerato “a la prepa entré cuando tenía 22 años, a la universidad cuándo tenía, no sé, 35, 38 años, no sé, había períodos muy grandes en los que no estudiaba”. Llegar tarde a la educación, quedarse fuera, primero solventar lo material contribuye a profundizar el *hándicap* social que preserva la desigualdad. “La cultura del pueblo es la cultura de los dominados, que recibe buena parte de su contenido de la cultura de los dominadores” sostienen Rigal y Suárez (2011: 47) Las percepciones del mundo social se ajustan al orden establecido. La disposición de los humildes a trabajar antes que a estudiar cuando llegan a tener opción, crea el ejército de reserva de mano de obra barata que el sistema económico requiere.

Pero la lucha social también se expresa en las concepciones sobre la realidad, al seno de la sociedad una cultura logra imponerse por contar con los medios para difundirse o porque está asociada al capital simbólico, político, académico u otro, porque se ha logrado imponer desde el poder y el dinero, pero esta cultura será confrontada por la de aquellos que aprenden a ver desde otra posición social, sobre todo cuando comparten sus apreciaciones con quienes comparten su condición. Como antes planteamos, un grupo social dominado, piensa como el que lo domina, sin embargo, posee una concepción del mundo que le es propia y que es susceptible de unirlo en cuanto grupo para la transformación práctica de la realidad en la medida que pueda moverse como un conjunto orgánico (Gramsci, 1976).

Los agentes y grupos de agentes se distinguen entre ellos por las posiciones que ocupan dentro de la sociedad, participan de relaciones de fuerza objetivas que son inevitables pero en las que pueden incidir. Esa posición puede corresponder incluso a atributos físicos asociados a la belleza o la “buena presencia”. El Buqui nos cuenta de un amigo: “A él lo tenían muy bien cotizado porque era guapudo [hace ademán como de fortachón], eran como las virtudes que necesitaba el comité [de alumnos de su preparatoria] para que pudiera ejercer sus labores”, dice con ironía. La arbitrariedad en el reparto, la relación de fuerza entre agentes, es visible en el testimonio del Buqui, ser guapo aunque se antoja arbitrario es motivo que posiciona de mejor manera al amigo para pertenecer a un comité directivo de una sociedad de alumnos.

Una cultura hegemónica, difundida y legitimada desde las esferas del poder en veces económico, en veces político o simbólico, irán definiendo quién merece estar integrado y quién excluido, a quién se le otorgarán las facilidades, oportunidades, posibilidades y quién no es elegible para tales beneficios. Esas formas de percibir la realidad y de participar de ella son patrones que constriñen a los sujetos y de los que la reflexividad les puede ayudar a escapar. Debilitar los barrotes de “una cárcel que no se puede oler ni tocar, una prisión para la mente” a donde nos recluye una conciencia enajenada,

sería precondition para la movilización posterior que implica superar un orden de cosas. Pasemos ahora a discutir un factor que suele alcanzar a aquel que pretende escapar de aquello que, quienes tienen el poder han definido como legítimo. Nos referimos a la violencia que en veces física, en veces simbólica, es una posibilidad más o menos próxima que puede enfrentar todo disidente.

Pasemos a analizar la violencia manifiesta de diversas formas a que fueron expuestos nuestros informantes y los recursos de que se valieron para enfrentarla. Arbitrariedades, injusticias, agravios que les van reduciendo la libertad, su margen de acción, que atenta contra su dignidad, el ejercicio de derechos, las condiciones óptimas para ejercer la ciudadanía plena, para gozar del beneficio de su trabajo, les cierran oportunidades, les dificultan los esfuerzos, les imponen creencias, reprimen sus acciones y manifestaciones. Acciones u omisiones del Estado e instituciones; la producción y reproducción de las condiciones que hacen posible la dominación; situaciones que pudieron encarrillarlos en las estructuras sociales y la cultura hegemónica, pero ante las cuales eligieron resistir.

Entenderemos por violencia, auxiliándonos de Jiménez Bautista (2017) aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o dificulta el desarrollo o crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano. Y aquí podríamos estar hablando de acciones u omisiones de las instituciones, de las interacciones entre patrones y empleados o entre individuos, que pese a violentar a algunos no tienen por respuesta la intervención de autoridades para garantizar derechos. Definiendo así el término, las situaciones antes rememoradas de nuestros informantes donde no se tiene garantizado el acceso a los alimentos, la vivienda o la escolaridad, bien podrían ser considerados como una manifestación de violencia sistémica, o la violación de derechos como el de manifestarse, protestar, organizarse que suele denominarse represión política, o la alienación que implica la imposición de significados sociales como violencia simbólica.

La Parra y Tortosa (2003), escriben sobre un fenómeno al que denomina violencia estructural en la que bien puede encasillarse ejemplos antes señalados donde el salario de ambos padres trabajadores no es suficiente para dar de comer a sus hijos, o el testimonio referente a trabajadoras a quienes no se permite acudir a sanitario y se les mantiene ocho horas consecutivas de pie en su puesto de trabajo. “El término violencia estructural es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa” (La Parra y Tortosa, 2003: 58). La disparidad en la fuerza de trabajadores y patrones, deja a los primeros imposibilitados de defenderse, por mediar en esa relación una dependencia económica, como lo ilustra la declaración de Sting quien es corrida del trabajo por dialogar con sus compañeras acerca de los derechos laborales: “Empecé a platicar con ellas, no les pagaban horas extras, entonces yo llegue con la ley federal del trabajo, empezamos a revisar el contrato, me dijeron, ya no vengas”.

El que el conflicto entre el capital y el trabajo se suele decidir a favor de los patrones, es una forma de violencia estructural y:

Remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social... y no necesita de ninguna forma de violencia directa para que tenga efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y/o libertad de las personas” (La Parra y Tortosa, 2003: 60).

Una sociedad de desiguales como la nuestra, ofrece múltiples ejemplos de esta índole, sencillamente el que más de la mitad de los mexicanos tenga que sobrevivir con un salario mínimo o menos según datos de instancias oficiales como el INEGI. “El término violencia estructural es útil para introducir los mecanismos de ejercicio del poder como causantes de procesos de privación de necesidades humanas básicas” (*Ibídem*: 63).

El despojo de la vivienda es una variante de este tipo de violencia, su pérdida agrava la condición de las familias que carecen de capital económico y los expulsa, excluye, arroja a una condición de vulnerabilidad que a su vez les despoja de las oportunidades que otorgan las redes sociales, de la seguridad, de la pertenencia. Nos cuenta Moguruza que al verse obligado a mudarse se quedó sin la camarilla con los que hacía equipo para defenderse de otros barrios o con los que sembraba los jardines aledaños al multifamiliar para cosechar vegetales que se repartían entre todos los vecinos: “No paramos de cambiarnos de casa cada uno o dos años... si no hay una propiedad sobre la tierra o la vivienda, entonces uno va a estar sometido constantemente a que la economía te empuje a otro lado... hemos estado dando vueltas, entonces como si no existe eso, no hay permanencia del espacio y no se puede construir mucho”. Sin embargo esa experiencia temprana de enfrentar la adversidad en colectivo va a marcar las aspiraciones y anhelos de Moguruza.

Las relaciones de fuerza que posibilitan la violencia son reconocidas por Bourdieu como consecuencia de la posición social que los agentes tienen dentro de un campo. “En tanto cuerpos los seres humanos están... situados en un lugar... y ocupan un sitio... ya sea como localización, ya, desde un punto de vista relacional, como posición, rango en un orden... La posición de un agente en el espacio social se expresa en el lugar del espacio físico en que está situado (aquel a quién se caracteriza como sin casa ni hogar, o sin domicilio fijo no tiene prácticamente existencia social” (Bourdieu, 1993: 120).

Poseer un espacio, en este caso una vivienda significa más que un lugar para habitar, es posibilidad de pertenencia y como se comprobará más adelante implica el derecho a opinar y decidir sobre los asuntos comunes. De tal forma que tener que marchar del sitio que consideraste tuyo y que te cobijó incluso con relaciones de cooperación y apoyo mutuo se vive como disminución de capacidad para enfrentar la vida. El imponer reglas, condiciones de trabajo, la necesidad de defenderte de la violencia escolar, rituales que van contra tus creencias propias, es tan común para nuestros informantes

que incluso se llega a considerar algo normal, como sostiene Azul: “No creemos normalmente, que se pueda vivir sin que alguien te esté chingando todos los días, de alguna forma”.

La injusticia social, la pobreza o la desigualdad, también pueden ser explicadas a partir de la opresión política. Cuando la violencia proviene de aquellos que debieran administrar el esfuerzo colectivo para el bien común, cuando proviene de quienes detentan el poder político, a la violencia se le suele denominar represión, para La Parra y Tortosa “la violencia represiva puede entenderse como un mecanismo necesario para mantener una determinada estructura de poder cuando existen altos niveles de violencia estructural” (La Parra y Tortosa, 2003: 62), cuando el ejercicio de la fuerza es indispensable para someter a quien se rebela contra la injusticia social, de ello, nuestros informantes puede dar cuenta en numerosos casos, Sting nos comparte sobre su experiencia en una comunidad chinanteca de Oaxaca:

Me tocó participar en un taller de derechos humanos, apoyé como facilitadora y a las dos semanas mataron a un chavito que tomó el taller por salir a decir, oigan no se pueden llevar a fulano porque no hay orden de aprensión ¡Lo mataron! [la misma entrevistada recuerda a un sacerdote con el que comparte esfuerzos, perseguido por defender campesinos e indígenas] me empiezo a dar cuenta de la persecución política a los que defendían la tierra, conozco un sacerdote del que siempre se hablaba, pero nunca estaba porque tenía amenaza de muerte.

A Texeiro, el entrevistado de mayor edad, siendo muy joven también es testigo de la represión política “como a cuatro cuadras de la casa estaba la PGR... detienen a unos chavos de la liga Comunista 23 de Septiembre, son cosas que tú ves de la vida cotidiana”, entre vecinos se comentaba de las torturas y ejecuciones. O le tocó leer prensa sobre la masacre estudiantil del 68, Texeiro: “Yo iba a la escuela y miré el periódico y decía el ejército tomó la UNAM... y entonces esa fue la primera vez que yo sentí como una vibra desde los pies, que me iba recorriendo todo el cuerpo, como algo de miedo, no sabía que significaba, pero algo estaba mal”. Aunque aún no le toca vivir la represión en carne propia, ya se identifica con aquellos que la padecen, ya sufre por ellos, el entrevistado siente miedo, intuye que le atañe, que algo está mal en el sistema. Son vivencias que van definiendo su posición, su postura política, aunque Texeiro no esté del todo consciente, ya eligió un bando en el conflicto. Más tarde trata de participar en una marcha contra el robo de la elección a Nava⁴⁵, pero la concentración no pudo realizarse: “Llegó el ejército e impidió que se hiciera la marcha y todo eso”. Son cosas que tú ves en la vida diaria, nos dice Texeiro, mientras describe la picazón del gas lacrimógeno, son tiempos de la llamada guerra sucia, donde el Estado Mexicano combate la oposición con desapariciones forzadas, cárcel, tortura, asesinatos, las manifestaciones públicas llegan a ser proscritas, al mismo Texeiro le tocó ser detenido y golpeado por su activismo dentro del sindicalismo independiente. Medidas que por desgracia se siguen practicando, recuérdese los 43 de Ayotzinapa. Pareciera que al ser tan común, la represión puede ganar carácter de normalidad.

⁴⁵ Salvador Nava Martínez, fue candidato a la gubernatura de San Luis Potosí, le fue arrebatado el triunfo.

Otras veces, la violencia a la que están expuestos nuestros informantes es la violencia física, agresiones verbales, psicológicas, bullying, golpizas, heridos de arma blanca; padecer impotencia por no poderse defender, necesidad de la autodefensa ante la omisión de las autoridades de velar por su seguridad dentro de las escuelas. Parra narra vívidamente la situación de indefensión a la que se encontraba expuesto en la secundaria:

Había mucha violencia, un chavo hijo de una mujer policía, violentaba a todos... yo me acuerdo cuando en segundo que estaba más harto le decía a mi mamá, méteme a un colegio por favor...mucho miedo porque veía como llegaban pandilleros a la escuela y veía como golpeaban a un muchacho y decía es que si yo me peleo con ese buey, y le gano luego me va a traer a sus amigos y me van a poner una chinga, entonces aguántate las ganas, ¡haaaa!”.

La impotencia orilla a Parra a preguntarse por qué las autoridades no se hacen cargo de estas problemáticas, a considerar que la exclusividad de un colegio de paga podría ponerlo a salvo, pareciera haber aprendido que no todos están expuestos por igual a padecer la violencia, que es un riesgo de los que no pueden pagar por ciertos ambientes, sin embargo el testimonio de Moguruza sobre su experiencia en una escuela básica, privada, Montessori, una escuela cara y en la que padeció fracturas, en la que era golpeado a menudo sin que las autoridades de la escuela lo impidieran, nos hace suponer que la violencia en la que ahora está sumido el país ante miles de asesinados y desaparecidos ya se estaba larvando y en los distintos estratos sociales ante la imposibilidad de las distintas autoridades de frenarla.

Un ejemplo similar expresa el Buqui respecto de un pleito entre estudiantes en el bachillerato: “Fuimos al hospital porque lo habían apuñalado, llegamos y quedamos detenidos, yo todavía no cumplía 18 años... y fue cuando me cayó el veinte que yo no tenía nada absolutamente nada que estar haciendo ahí”. El Buqui pudo haber aceptado el riesgo por ser incluido en un comité directivo estudiantil que representaba influencia, incluso ingresos económicos, pero encuentra oneroso el precio, disiente, se aparta, se niega a ser partícipe de la normalización de la violencia. Y aunque sea algo que sus compañeros pueden considerar común, las disputas estudiantiles por la dirección de sociedades de alumnos, él no está dispuesto a concederle grado de naturalidad, mucho menos a ser partícipe.

O el caso de Sting, quien se encaja alfileres en las trenzas para defenderse de un niño al que ya acusó con las autoridades escolares de que siempre le jala el pelo y ante la omisión de quien debiera garantizar su seguridad decide actuar por cuenta propia. Esta acción aunque individual requiere la decisión de negarse a ser víctima, por incipiente que resulte ya muestra un espíritu insumiso y como estrategia funciona, no solo se gana el respeto del niño, sino de la escuela toda cuando se corre la noticia según nos cuenta. Una experiencia que se irá asentando, que servirá de simiente a otras posteriores que irán adhiriéndose para conformar una manera de ir por la vida.

Otra forma de violencia que también refieren es la violencia simbólica, la imposición de referentes culturales, tradiciones, ideas, valores; el sostener como valiosas ciertas

representaciones simbólicas o formas de acción social prestigiosas. La imposición de significaciones que hacen posible producir y reproducir las condiciones de la dominación presentándolas como correctas, naturales, legítimas. Es el ejercicio del poder simbólico para reforzar las relaciones de opresión que se ocultan al presentarse como naturaleza humana, buena voluntad, meritocracia. El Buqui recuerda que en el colegio en que cursó su secundaria: “Había un compañero judío, me molestó mucho cuando fueron a poner la ceniza, el miércoles de ceniza y todos le decían a Isaac, no importa no te va a pasar nada, y yo lo veía que se sentía mal, que no quería, yo me indigné, le decía a mis compañeros, ¡déjenlo!” fue el discurso de su maestro de grupo quien habla de la religión católica como verdadera religión, lo que lleva a nuestro informante a interesarse por el budismo e indagar sobre la historia negra del catolicismo. Esta experiencia le da la oportunidad de poner en duda los valores y la cultura que su colegio confesional inculca y lo lanza a cuestionar muchas otras cosas, lo inicia en lo que más adelante podrá considerarse una habilidad, la reflexividad crítica. Porque el Buqui, con esta vivencia, aprendió a identificar formas de pensar propias a espacios socio histórico culturales concretos y comprender de manera incipiente que los significados validados obedecen a intereses y afanes de poder y control.

Sting por su parte se conmueve profundamente ante la homogenización cultural que pesa sobre nuestros pueblos originarios, misma que le toca testificar en una escuela bicultural de Oaxaca, donde trabajaba: “Doy con el único curandero que tenía el calendario chinanteco, las diosas chinantecas, lo invito y el cura de ahí que era salesiano me corre. Me amenaza y me dice, ¡que no ves que están aquí para que se les quite lo indio!”. Atentar contra la identidad de un pueblo originario, reprimir el esfuerzo de alguna por reconocer la diversidad, por valorar las culturas ancestrales; desde una posición de autoridad que detenta el cura procura preservar la condición de dominio de unas creencias sobre otras. Emocionada por la oportunidad que se le presentaba de ir como voluntaria a una escuela de niños indígenas, Sting ve sus expectativas frustradas: “Los Chinantecos, ¿ellos en qué creerán? [se preguntaba antes de llegar a la comunidad] No pos [se responde] en el mismo pinche Dios... ¿Y sus dioses y su lenguaje y todo? ¡Y saber todas las prohibiciones por las que habían pasado para preservar su identidad!”

La misma entrevistada, nos confió sobre un proyecto al que le invirtió diez años de su vida al acompañar la lucha de los pueblos Wirritari por su derecho a la educación. Paradójicamente durante ese tiempo fue novia y después esposa de un personaje con una concepción de pareja tradicional y que esperaba que Sting representara el rol de la mujer mexicana hogareña, dedicada a su casa, sus hijos, su marido, a las labores domésticas... Más tarde se divorció de él, pero esto ilustra las contradicciones en las que se ven atrapados aquellos que se empeñan en enfrentar la cultura en la que fueron socializados, una cultura que los habita y en tanto resultado de una socialización primaria, misma que antes describimos como la más efectiva a la hora de *troquelar* la identidad, pesa de tal forma que el sujeto mismo llega a encontrarse inconsecuente entre lo que hace y lo que él mismo considera que debería hacer.

De nuevo Bourdieu nos explica cómo estas prácticas realizadas desde una posición de poder logran legitimarse

Si el Estado está en condiciones de ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la "subjetividad" o, si se prefiere, en los cerebros, bajo forma de estructuras mentales, de percepción y pensamiento. Debido a que es el resultado de un proceso que la instituye a la vez en las estructuras sociales y en las estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural (Bourdieu, 1997a: 98).

Mas, pese a lo sostenido por Bourdieu, con García Canclini consideramos que: "Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos, no es por la influencia puntual del poder educativo, publicitario o político sino porque esas acciones se insertan en sistemas de hábitos... por las relaciones de sentido no conscientes que se organizan en el hábitus" (García, 2001: 111), es este el que asegura la coherencia con el desarrollo social imponiendo inconscientemente un modo de interpretar y experimentar la realidad, pero si el habitus tiende a reproducir las condiciones subjetivas que lo engendran, un nuevo contexto abre posibilidades históricas diferentes; permite, reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. El aporte de éste autor nos es significativo porque con Bourdieu, llegamos a sentir maniatados para explicar cómo era posible que los habitus pudiesen alterar los campos.

Las situaciones descritas exponen a nuestros informantes a ver disminuido su desarrollo físico, emocional, intelectual, o su ejercicio ciudadano... les dificultan alcanzar su potencial. Sin embargo una personalidad insumisa comienza a gestarse en cada reacción, las distintas formas de violencia ante la que tuvieron que defenderse y accionar sea en lo individual, sean en colectivo, va abriendo paso a estructuras de pensamiento de aquellos que más tarde serán llamados luchadores sociales.

La segunda subcategoría fue denominada el germinar de la conciencia. En las narrativas de nuestros sujetos, va evidenciándose un incipiente proceso de conciencia, reflexiones que los llevan a poner en cuestión los significados sociales, ensoñaciones sobre el desquite y la revancha, sobre la justicia, que les inducen a desnaturalizar y desfatalizar su condición de subalternos; sentimientos sobre la necesidad de conocer, de crecer, de estudiar, de desarrollarse, el *nadar contra la corriente*. El desmarcarse de los significados sociales que los someten a *vivir para trabajar, a trabajar para consumir, a consumir para ser felices*. El poner en duda el sentido común que los llama a *que cada uno se rasque con sus uñas*, en vez de ir en busca de los otros, del diálogo, del acuerdo del que pueda surgir un nosotros capaz de enfrentar la opresión. En pocas palabras, indicios de conciencia personal y social, de la emergencia de la reflexividad que acompaña el deseo de romper los hilos del titiritero para asumirse sujetos.

Un testimonio de Texeiro da muestra del proceso antes aludido, él comienza reconociendo la injusticia que representa el hecho de que llega a pasar hambre pese a que varios miembros de su familia trabajan, luego confiesa que tuvo juguetes porque los robó y que de joven robaba mucho a su patrón quien se estaba haciendo muy rico a costa de sus trabajadores, pero precisa que jamás robaría a quien tenga necesidad. En este informante se trasparenta la trayectoria de alguien que comienza intuyendo la injusticia y termina militando en la disidencia. En su trayectoria de vida hay un sinnúmero de vivencias e influjos que van abonando una forma particular de significar lo que le acontece y el despertar de su conciencia. Mas este proceso inicia con un reclamo, es injusto pasar hambre cuando se trabaja, aunque eso le suceda a “casi todas las familias”, como afirma, Texeiro ya cayó en cuenta; el que sea común no da lugar a que lo considere justo. Estamos ante la negación de un individuo a conformarse, a dar por natural, por normal una situación inaceptable. Como dice Mejía (2012: 131) los oprimidos llegan a “Desnaturalizar las desigualdades y diferencias que están a la base de las condiciones de opresión y dominación” así inicia el proceso que más adelante pudiese concluir en una reflexividad crítica entendida con el mismo autor, como la toma de conciencia por parte de los grupos dominados de las condiciones que los tienen sometidos y del camino para salir de esa condición mediante la acción política. Pero no sólo, Texeiro también está cuestionando la ley, la inviolabilidad de la propiedad privada e inventando sus propios códigos. Ante una situación que considera injusta, decide tomar justicia por propia cuenta cuando concluye que el sistema no proporciona recursos para alcanzarla por cauces institucionales, mientras decide asumir riesgos por concretar sus creencias.

Sting por su parte, aunque estudia becada parcialmente en un colegio caro, y vive su primera experiencia laboral porque así lo intenciona su escuela jesuita, al confrontarse

con condiciones incluso ilegales de trabajo, reacciona, se niega a acatar lo que considera injusto, experiencia de la que nos cuenta: “No tenían seguro social y cada tres meses les renovaban el contrato, dije... esto no puede ser”, Sting pudo haber pensado, yo estoy de paso, mi familia no está en esta situación, a mí no me afecta, como posiblemente hubiese hecho la mayoría, sin embargo va en busca de la Ley Federal del Trabajo y comienza a dialogar con sus compañeras y a tratar de favorecer que se manifiesten, reniega de la injusticia social, se inconforma, acciona. No alcanzamos a ver una experiencia organizativa en este momento, porque la empresa la corre, pero ella tiene la disposición, la voluntad de favorecer la resistencia ante lo que valora como injusto. Se rebela ante un orden de cosas y busca acompañar a otros a hacer lo propio. Aquí hay un primer esfuerzo organizativo que queda trunco, pero que cuenta como antecedente de alguien dispuesto a actuar.

Aunque Sting no lo explicita, podemos suponer que su escuela tiene el propósito de hacerle vivir en carne propia las circunstancias de los más humildes, le ofrecen una oportunidad y ella la toma. Una experiencia que da inicio a un estilo de vida, opta como sujeto individual, por decisiones de vida que le generan capacidad transformadora. Al lado de otros con quien comparte dolores aun de forma temporal, Sting, puede ampliar su perspectiva para verse a sí misma en una posición social, para conocerse y reconocerse entre los oprimidos a los que busca ayudar. Ya trae el influjo de su familia y su *opción preferencial por los pobres*, su escuela enuncia ese mismo principio, pese a que sus maestros no se ponen de acuerdo si deben alentarla o contenerla; sin embargo tuvo opción. Tras los resquicios de las estructuras sociales se asoman divergencias, grietas que algunos aprovechan para aprender a ver más allá de la cultura hegemónica.

Recordemos con Bourdieu (2008), que los sujetos al ser expuestos de continuo a condiciones sociales definidas, terminan apropiándose un conjunto de disposiciones duraderas y transferibles que interiorizan, dando lugar a sus *habitus*⁴⁶ o patrones de pensamiento, sin embargo el mismo Bourdieu haciendo uso de la metáfora del juego antes aludida nos aclara como los agentes imprimen dinamismo a lo social porque los jugadores con tal de aumentar o conservar su capital, sus fichas, buscan alianzas que les permiten incidir en las reglas tácitas del juego, trabajan para transformar, parcial o totalmente, las reglas, ese conflicto entre los agentes en pugna por hacerse de más capital, y por modificar las reglas a las que tienen que atenerse dado que están en función de las posiciones mejor situadas dentro del campo, es lo que posibilita que cambien las percepciones y valoraciones sobre la realidad y la realidad misma.

Parra, se pregunta sobre el machismo que ve a su alrededor y que ya le fue introyectado “En la prepa ya tenía como mucha apertura a eso, claro que era bien

⁴⁶ “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente” (Bourdieu, 1991: 92).

machista y sigo siéndolo pero sí el cuestionarte ciertas cosas del machismo, sin tenerlo dominado”, recuerda mientras nos cuenta que hizo el bachillerato en una prepa de diez mil estudiantes, el contacto con la diversidad le abrió la perspectiva, tenía amigos por docenas y que algunos eran homosexuales, él, quien buleaba a los gays de su primaria, puede apreciar su propio tránsito a la par que las constantes de la sociedad que lo habita. Bourdieu (1991) asegura que el agente es a la vez producto y productor social, acción consciente y determinación histórica y ello es posible por el interjuego entre el campo y el habitus. El encuentro con la diversidad abre su mirada, sus referentes, pero no sólo comienza a aceptar al otro, a convivir sin conflicto con lo otro, se va afirmando en actitudes disidentes que más tarde reivindica como el deber ser.

Ese incipiente darse cuenta de lo injusto y anhelar otras condiciones de vida, en Texeiro, pasa por ensoñaciones de venganza y de justicia, recuerda:

Dijimos en el barrio, vamos a darnos un tiempo para entrar en contacto con alguien [luego de leer un reportaje sobre la ETA, y de platicar sobre la guerrilla] y si en tanto tiempo no entramos en contacto con alguien, vamos a ir a la casa de un dueño de licorerías y que tenía armas y vamos a robar las armas. (Risas) - ¿Y qué iban a hacer con las armas? le pregunta la entrevistadora- Pues no sé, matar a alguien a algún pinche político. Algo. (Risas). No sé, pues es que no piensas bien... éramos pura gente que trabajábamos, algunos estudiábamos, no teníamos ningún tipo de formación política, ni nada de eso, éramos chavos que trabajábamos.

Sueños despiertos, diurnos, sin llegar a ser anhelos de futuro fincados en la historicidad, solo imaginan la posibilidad de cobrarse agravios ya asumidos, pero inmersos en la quimera. Sin embargo reconocen a su enemigo: los políticos y los ricos, en ese compartir sueños conspirativos inspirados por insurrectos van asumiendo una posición social, pese a carecer de claridad política en el momento referido, en el relato de Texeiro ya se aprecia una intuición; el antagonismo de clases. Como declara Mejía “...el deseo es una fuerza dinámica de lo humano y por ello busca ser controlado por el poder dominante para instaurar las formas de sujeción en la subjetividad...” (Mejía, 2012: 132). Este afán de revancha es simiente de conciencia, una que nace en el reconocimiento de un nosotros ante otros que germina a partir del diálogo con quien se reflexiona sobre la realidad compartida.

El Buqui recuerda cómo contrariado por la versión “legítima” de lo correcto, de lo valioso, empieza a buscar razones para oponerse: “también por coraje, porque no estaba convencido y ahora quería tener argumentos para decir, esto es una porquería, entonces, lo que te decían que no leyeras, el Corán u otras cosas porque te iban a meter ideas malas, entonces dije, ah sí, yo quiero saber más de esto”. Otros como Parra o Texeiro también van en busca de libros, el primero de Chomsky de Wallerstein, o indaga en la teoría que su carrera de historia le pone a mano; el segundo en el marxismo en el que lo inician jóvenes del Partido Mexicano de los Trabajadores. Al Buqui la alfabetidad política se la proporcionó el humor de Eduardo del Río, “Rius” esas caricaturas lo fueron decantando de izquierda. Así, nuestros informantes comienzan a cambiar sus formas de percibir la realidad y a percibirse en la misma, como sostiene Jara (2010) a “Cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes, a

suscitar una disposición vital, solidaria con el entorno social y medioambiental como afirmación cotidiana (Jara, 2010: 9).

Poco a poco comienza a apreciarse, el cambio de perspectiva, de percepción; poco a poco comienzan a posicionarse en un lugar social, a reconocer en aquellos que padecen su condición, con los que comparten intereses, a confrontarse con los otros, los antagonistas, comienzan a mirar de otro modo la realidad y desde otro ángulo, a ver y verse desde los de *abajo*. No nos referimos a ganar conciencia de clase, eso sería prematuro, más bien, nuestros informantes van considerando encontrarse con los suyos, van reconociéndose en sus iguales, los subalternos. Como, Bourdieu, aquí utilizamos el concepto de clase sólo para referirnos a clasificación, como conjunto de agentes que están en la misma posición dentro de un campo, no es clase para sí, sólo comparten posiciones, por tanto intereses, clase para este autor es “conjunto de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidos a condiciones semejantes tiene todas las posibilidades de tener intereses semejantes, y de producir por lo tanto prácticas y tomas de posiciones semejantes” (Bourdieu, 1990: 284).

Este tránsito está explícito en la voz de Texeiro “se me empezó a cambiar el mundo, se me comenzó a abrir como mucha perspectiva, fue la militancia” en un sentido similar se expresa Karla, quien sostiene que la crisis económica, política y social reclama cobrar consciencia de los riesgos que se avecinan “Como que la tormenta va dando [se refiere a la crisis económica, de seguridad pública, política en que nuestro país se encuentra atrapado] ...nos va empujando a vernos de otro modo”. La misma Morrison, narrando su encuentro con un barrio marginal a donde entra junto con su colectivo de universitarios con la inquietud de compartir su intuición de: *organícense y luchen*, eslogan que vienen utilizando por meses en espacios públicos donde acuden a manifestarse, pero que en una postura autocrítica considera que era una frase desprovista de contenido, porque ni ella ni su grupo sabían de qué iba eso de organizarse y luchar. En ese encuentro con los barrios Karla, medita; “nosotros sí tenemos para comer y ellos no, pero tampoco es que lo tenemos cien por ciento garantizado y entonces empiezas a mirar la vida desde otro lugar”. Así es como termina reconociéndose en la misma posición desventajosa de los que tienen la incertidumbre a mano, de los que están a merced de las vicisitudes de la economía, a merced de la *tormenta que se avecina* en sus propios términos.

El proceso en el que nuestros informantes pasan de subjetividades subalternas, sin un sujeto que las habite a subjetividades con proyección de futuro, comienza a insinuarse. En su proceso de socialización política convivieron con personajes que enfrentaron el miedo, como Texeiro quien se hizo amigo de un compañero de trabajo que fue miembro de la 23 de septiembre, Sting y su cercanía a un cura perseguido, o a asesinados por razones políticas, o la coexistencia con su madre que enfrenta la depresión de la viudez con el activismo; Parra, quien ante el hastío por las corruptelas y la impunidad de los políticos profesionales mexicanos decide accionar ante la candidatura de Peña Nieto dentro del movimiento Yo soy 132. Influjos que marcan a

nuestros sujetos, que les ofrecen la posibilidad de superar la conciencia enajenada, la cultura política de súbdito, que les brindan la oportunidad de escapar al imperativo de las estructuras sociales.

Parra ilustra este tránsito “conforme vas creciendo, te vas haciendo consciente de lo que no quieres o lo que no te gusta y empiezas a meditar, ver opciones o a fijar posturas contigo mismo y luego ver con quién coincides” al igual que Karla, Parra, va en busca de aquellos con los cuales organizarse. Nuestros informantes parecieran referirse a un ciclo estudiado por Hugo Zemelman (2008):

Caminar por el mundo como sujeto que se va haciendo a sí mismo, y descubriendo que a la vez se van ocupando espacios para gestar mundo. Poder abordar al sujeto en tanto conformador de campos de realidad desde su emergencia como portador de futuro, en la medida que su condición reside en el permanente tránsito hacia lo esperado (Zemelman, 2008: s.p.).

Así va despertando la esperanza y con ella la imaginación, la disposición, como nos dice Texeiro: “Aprendí que sí se podían cambiar las cosas, que había una alternativa a este mundo, que lo mirábamos mal. Aprendí que la única forma era sí estábamos organizados”, con Noemí Gómez (2014), nos atrevemos a sostener que la esperanza inquieta, moviliza, llama a la reflexión, al análisis: “El tener esperanza favorece la constitución de la persona como actor social con capacidades como la criticidad, el análisis sobrio de la realidad, la voluntad, la responsabilidad, la toma de decisiones y el papel cívico social frente al mundo” (: 70).

Cuando nuestros informantes cuestionan los discursos que los anulan y minimizan, cuando *se saltan las trancas*, cuando trascienden los patrones de pensamiento que los someten; toman conciencia de sí, de sus condiciones de vida y de sus posibilidades de cambiarlas en soledad y en compañía y esto da lugar a la disposición de ser partícipes de los asuntos públicos y caen en cuenta de su potencial de transformación. Las percepciones van ampliándose, la perspectiva va cambiando, la duda y el cuestionamiento va alentando una inquietud que a la postre se tornará en resistencia.

Así va apareciendo una indisposición a colaborar con la lógica de dominación. Poco a poco se reconocen dispuestos a desafiar imposiciones y restricciones, a un accionar intencionado, a manifestar una oposición explícita a significados y valoraciones e indispuestos a reproducir formas sociales. Sus memorias van dando cuenta de algunas actitudes y estrategias, indicios de resistencia y rebeldía; simiente que más tarde germinó en la comprensión crítica de la realidad y del papel y compromiso con el cambio que estuvieron dispuestos a asumir. Para Henry Giroux “la naturaleza y significado de un acto de resistencia debe definirse por el grado en que contiene posibilidades de un desarrollo... un compromiso con la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad” (Giroux, 1985: 48 – 50). Para este autor un acto de resistencia que implica emociones, actitudes, razones, es evidencia de la disposición a oponerse, a luchar contra el dominio y la sumisión ante las que se reacciona.

Para Giddens la reacción es la respuesta espontánea, mientras que la acción es el acto voluntario de un agente para dar lugar a una situación, “quien la cumple tiene la intención de obrar así, de lo contrario la conducta en cuestión sería una mera respuesta reactiva” (Giddens, 1995b: 20). Nuestros sujetos van superando la actitud reactiva, sus acciones ya van abonadas por la reflexividad. Así entendemos el relato de Sting sobre como disfrutaba de burlarse de las normas que consideraba absurdas, narra cómo junto con sus compañeros de secundaria operaron un plan con claves y señales incluidas, que hizo posible que ella y sus hermanos pudiesen vender dulces dentro en la escuela “vendía dulces, porque teníamos una situación económica tremenda con mi papá en silla de ruedas... pero estaba prohibido... formábamos claves clandestinas y todo un entramado de señales... me daban mucho placer practicar la solidaridad pero bien lúdica y andarme burlando de las normas absurdas”. Aunque se antoja inocente, esta acción ya entraña cierto grado de organicidad y de riesgo, atreverse y convencer a otros de hacerlo implica la convicción de que si las reglas no son justas, hay que conspirar para romperlas, “un movimiento del individuo que lo saca de sus límites estrechos y lo alista, lo dispone para pasar a la acción. Lo enfrenta a sus posibilidades de hacer y hacerse” (Zemelman, 2008: s.p.).

James Scott (2000: 21) sostiene que las estructuras de dominación, hacen surgir reacciones y estrategias de resistencia “que muchas veces toman la forma de rumores, chistes, cuentos populares, las canciones, los gestos, el teatro como vehículo para que los desvalidos insinúen sus críticas al poder al tiempo que se protegen en el anonimato”, esta parece ser la intención del Buqui cuando en un desayuno con el gobernador del Estado, al cual se le exige acudir por trabajar en la Secretaría de Cultura, va pidiendo canciones como: “Me estás oyendo inútil” o “Rata de dos patas” ocurrencia que le celebran sus compañeros, pero le gana la reprimenda de la delegada sindical: “Les dije que si me podían tocar unas canciones... iba como con esa idea de pitorrearme y señalar las cosas”. Nuestro entrevistado cuenta con que sus compañeros capten el mensaje, lo celebren, busca manifestar un rechazo activo a la vez que minar el prestigio del servidor público.

Ir contra las reglas, contra la ley, cuestionar la legitimidad del orden establecido parece ser la intención de Texeiro cuando nos comparte: “Haces tus reglas para que robar sean legítimo. Cuándo trabajaba en el mercado robaba mucho. Yo miraba que el cabrón del mercado se hacía rico y rico”, un acto ilegal le merece el adjetivo de legítimo porque lo considera justo si a quien roba es a su patrón, quien se enriquece a costa de la plusvalía⁴⁷, del despojo a los trabajadores, para entonces nuestro entrevistado ya está en círculos de estudio con jóvenes del Partido Mexicano de los Trabajadores, un partido de izquierda, pero lo que otorga el grado de legitimidad a su acción es lo que hace con el botín, no sólo se lo apropia, lo comparte “yo iba al centro y a la gente que pedía dinero le daba dólares. Lo que tenías era para repartirlo, para aventarlo, el chiste era repartirlo”. Ante la imposibilidad de una acción resuelta contra la explotación de su

⁴⁷ Plusvalía es para Marx, la riqueza que genera un trabajador pero no le es remunerada en su salario, implica el despojo del producto del trabajo de un asalariado por parte de su patrón (Marx, 1983).

patrón, manifiesta su inconformidad robándole y luego regalando el botín, es una reacción en términos de Giddens, una conducta que si no se inserta en lo legal si puede ser defendida en atención a razones, una actitud reactiva, pero que va apuntando al accionar, que sedimentará un estilo de vida, el no dejarse, el resolver por cuenta propia, una forma de ver y hacer que más tarde no será espontánea.

Sting rememora su afán conspirativo contra los significados y valores impuestos por un cura y la escuela indígena en la que funge como maestra a sus 18 años, cuando pese a la prohibición de su jefe contacta a un curandero chinanteco con familias y alumnos, lo invita a dialogar con los estudiantes, demanda a estos que indaguen sobre sus ancestros y su cultura: “Yo iba a escondidas con el curandero...los empecé como a enlazar” esta insumisión le costó ser expulsada del proyecto, pero desde el presente valora, “ Ahí aprendí que a veces te corren por hacer bien las cosas, por no agachar la cabeza”. Favorecer el encuentro, el diálogo entre sus alumnos y un depositario de la cultura de sus ancestros, en ese contexto es un acto subversivo, porque abre la posibilidad de reconocer una identidad proscrita. “El diálogo es un recurso para favorecer la reflexión, para moverlos a la acción”, nos dice Noemí Gómez (2012) pero también “para cambiar sus representaciones sobre la realidad, relacionarse con otros, reconstruir su identidad, inventar formas de sobrevivencia” (Gómez, 2012: 6). Esta acción también evidencia la disposición a pagar el precio por defender las propias convicciones en nuestra entrevistada.

La misma actitud conspirativa de Sting se aprecia en su afán de favorecer que no se olvide a un asesinado por motivos políticos: “Lo mataron, entonces eso me cimbró. Me acuerdo que le compusimos un corrido... le escribía a mi mamá hay guerrilla en la sierra”, componer un corrido implica un ejercicio de reflexión sobre un suceso, cantar una denuncia que convoca al registro comunitario de un agravio, honrar a una persona y sus acciones. Es dar lugar a que el colectivo reclame la voz propia y se disponga a difundir su versión de los hechos, pero el ejercicio también ayuda a caer en cuenta de arbitrariedades y violación de derechos, a la par que reivindica una acción de disidencia.

El sujeto en formación enfrenta retos: “aprender a decir su palabra, encontrarse con otros hombres a través del diálogo, la reflexión y la acción, mantener la confianza en el otro y hacerse sujeto de la historia” el diálogo impacta su forma de percibirse a sí, al mundo y su relación con los otros (Gómez, 2012: 6). Aprender a hablar, encontrar los mecanismos para hacerse escuchar, elaborar un mensaje en colectivo, arriesgarse a pensar con otros y comunicar a la comunidad sus conclusiones, es medio y resultado, es forma y fondo, es un proceso que habilita al sujeto mientras se empeña en incidir en las percepciones y acciones de los otros.

Hacerse de la voz, decir su palabra, manifestar su indignación, parece estar tras el afán de Texeiro de elaborar pancartas para repartir en una manifestación contra la masacre estudiantil del 68:

Acababa de cumplir 16 cuando la represión del 2 de Octubre. Entonces hubo una manifestación... yo trabajaba en un mercado. Entonces, con papel de la carnicería, y allá le llamamos racas, a las cajas de las verduras y con las tablitas de esas racas, hice consignas con *chinola*, de esa que vendíamos para los zapatos o sea todo lo saque del mercado y me fui, con un altero de pancartas a donde era la cita de la marcha y yo no conocía a nadie, nomás llegue y las puse en el suelo y todo mundo las fue agarrando y ya llegó el ejército e impidió que se hiciera la marcha”.

Texeiro, ya tenía que decir pese a su corta edad, por ello los manifestantes reconocen su sentir en los mensajes de sus pancartas de las que se apropian, improvisa, recurre a lo que tiene a mano, consigue los medios para decir su palabra y compartirla, difundir sus ideas; actitudes que van sedimentando a la emergencia del agente.

El proceso que dará lugar a la conformación del sujeto sigue su curso, ante las condiciones arriba señaladas muchos individuos caerían presa de la desesperanza, el conformismo, la apatía, la competición que retiene en la sobrevivencia y el aislamiento, en el individualismo; sin embargo, nuestros entrevistados optaron por vincularse a otros y posiblemente, eso hizo la diferencia. Analicemos ahora sus reflexiones acerca de sus primeros pasos dentro de redes de apoyo de distinto tipo. El afán de construir certidumbre a partir de asociarse con otros, la necesidad de pertenecer, de estar vinculados, de arrojarse y cobijarse en colectivo. En veces aluden a la familia o vecinos, otras a compañeros de estudio o trabajo. Evocan experiencias en comunidad que van convocando otra manera de pensar, de ser, de estar en el mundo. Aun no podríamos sostener que se trata de procesos organizativos, o al menos no lo registran así en todos los casos nuestros informantes, pero es un antecedente de lo que más tarde será un estilo de vida y una forma de enfrentar lo público.

La trayectoria de nuestros informantes da muestra de una necesidad concreta: la necesidad del sujeto de ejercer control sobre sus actos y su situación, necesidad que aparece cuando se da cuenta de las bondades que representa asumir los problemas en común, así reconoce en sí la presencia del sujeto y la voluntad de serlo, esa necesidad es la que puede apreciarse en el recuento de sus testimonios. La articulación, la incipiente organización abrieron la oportunidad de transitar del individuo al actor, en tanto sujeto colectivo.

El florecer del agente al cobijo del colectivo

La incipiente conciencia de nuestros informantes que se alcanza a apreciar en los apartados previos, las respuestas en veces reactivas, en veces acciones planeadas y orquestadas con otros, la inclinación a rebelarse o resistir, va a cobrar fuerza y capacidad organizativa. Abordemos ahora la consolidación del sujeto, el desarrollo de

capacidades como agente. No es que pretendamos que esa consolidación es plena y homogénea en todos ellos, explícitamente hablan de sus carencias como actores, de la necesidad de ganar claridad en sus propósitos, de su dificultad para aprender a organizarse y luchar, lo cual anima su voluntad de ser “alumnos” de los zapatistas, sin embargo, el tránsito hacia la agencia que requiere de un empeño sostenido, de una participación comprometida, de la aparición de la reflexividad crítica, de la movilización en colectivo; irá apareciendo en los relatos aunque de forma desigual y discontinua. En esta tercera subcategoría del primer apartado denominada El Florecer del Agente al Cobijo del Colectivo, comenzaremos aludiendo a la fase en que se disponen a pasar a la acción, sobre su decisión de erigirse actor social y por último sobre la incidencia que consideran haber logrado sobre instituciones y los otros.

La necesidad del individuo de ejercer control sobre sus actos y su situación de vida da lugar a la aparición del sujeto, siempre y cuando éste tenga la voluntad de convertirse en tal, según Touraine “El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor... que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal de vida” (Touraine, 1994: 207). Esa voluntad ya quedó manifiesta, nuestros entrevistados fueron adoptando un estilo de vida que implicó cobrar voz, movilizar, tener iniciativa, favorecer encuentros, diálogos, procesos organizativos, lejos de ser pasivos, confiar en el providencialismo o dejarse arrastrar por la fatalidad o la desconfianza son participativos y muestran compromiso.

El individuo va tornándose sujeto primero en un movimiento interno que le permite superar la conciencia alienada, pero como señala Barreiro (2011), no basta tomar conciencia del mundo, se requiere de la práctica transformadora y la reflexión crítica que permita mutar las estructuras de pensamiento y potenciar esfuerzos para crear realidades. En un sentido similar Alfonso Torres (2011) sostiene que conocer el mundo desde y en la práctica transformadora es lo que da lugar a la transformación; en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías y puesto que el mundo no está dado, sino dándose, también los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando ellos mismos y su forma de estar en el mundo.

Texeiro nos comparte que en las penurias por las que pasaba su familia no estaban del todo desamparados gracias a que se encontraban en su lugar de origen, entre familia y vecinos: “Para empezar teníamos casa, éramos de ahí... teníamos familia, las relaciones en la colonia, todo eso no permite que tú te caigas”. Un entramado entre familia y vecinos que se funda en el intercambio de favores, un aprendizaje del apoyo mutuo que va conformando una forma de vivir. Organizaciones “informales” que a partir de redes personales y grupos primordiales, llegan a constituir mecanismos a veces muy poderosos que permiten a diversos sectores subsistir y desarrollarse al margen o en los límites de lo formal y reglamentado (Adler, 1994). La sobrevivencia de los subalternos en el mundo globalizado muchas veces depende según esta autora de la capacidad de construir redes de soporte, un sistema de interdependencia opuesto a las reglas del mercado, basadas en la confianza y la reciprocidad, en el parentesco y la

amistad, en el intercambio entre iguales. No obstante, este apoyo que nos puede auxiliar a enfrentar las dificultades no siempre fluye sin diques, estar en necesidad puede ser motivo de vergüenza, muchas de las veces, antes que pedir ayuda se simula, se esconde la carencia: “Enseguida de la casa vivía una tía, a veces mi mamá ponía a calentar solamente agua, para que mi tía no se diera cuenta que no teníamos comida, como de la ventana de la casa de mi tía se veía la cocina”, confidencia de Texeiro. Si no se alcanza a comprender la pobreza como un fenómeno social, quien la padece puede llegar a suponer que es su fallo, motivo de vergüenza, algo indigno que debe ser disimulado.

Este mismo entrevistado, quien vive pegado a la frontera, ve a los migrantes que transitaban por su colonia en el desamparo total por carecer del apoyo de los próximos, la madre de éste les ofrecía agua y comida en una banquita que ponía fuera de su casa. Recuérdese que se trata de una familia que llega a carecer de lo elemental, cuya madre comparte lo que le es necesario con los que tienen más necesidad, aun si son desconocidos y no les volverá a ver. Esta actitud desinteresada sin duda incidió en el luchador social del que más adelante hablaremos. También nos ilustra el cómo las redes sociales llegan a ser un soporte cuando se está distante del terruño y los propios.

Moguruza, habla de una red más elaborada que lo marca al grado de que el resto de su vida buscará reproducir experiencias similares. Maneras incipientes de organización para sobrevivir que se implementan entre madres de un multifamiliar; un tejido de lazos sociales, espacios donde se pueden confiar los dolores, donde se aligera el peso de la vida con un café o un juego de cartas, donde se reparten las tareas y se maximiza el logro, pero sobre todo; donde se supera la desconfianza, la competencia, donde las ínsulas se aproximan, se vuelven un territorio próximo, común, seguro y donde los sujetos aprenden a pensarse con y en relación a los otros. La apuesta por el trabajo colectivo cosecha certidumbre, el ejemplo de las madres, pronto se replica en la solidaridad y el cuidado entre los hijos, se protegen como barrio, se asignan trabajos colectivos: “Empezamos todos los niños y niñas a escarbar para emparejar y ponernos a sembrar... entonces se empezó a dar un montón de zanahorias y pepinos y eran pepinos para todos porque... si respondía a una necesidad real que había en toda la cuadra”, Moguruza.

Ejemplo que más tarde le motiva a buscar la organización con sus vecinos para enfrentar los problemas comunes. De los ulteriores procesos nos ocuparemos después, pero estos recuerdos hablan de una relación entre su madre y sus vecinas que Moguruza imita con sus amiguitos, anticipo de un patrón de pensamiento que se ira instalando es sus estructuras mentales: “Se iban turnando... una lavaba los platos de todas y la otra lavaba la ropa de todas y así no sólo se aligeraba la chamba, sino que pasaban como un cotorreo, convivían mucho, todas trabajaban, al mismo tiempo que hacían todas estas cosas”. El individuo nace en sociedad, mediante la internalización de lo que ve en su entorno, logra aprehender el mundo como realidad significativa, comparte situaciones y definiciones, vive en el mismo mundo y participa del ser, ver y sentir de los otros (Berger y Luckmann, 1998).

Una socialización que rebasa la vida íntima y se inserta en lo comunal. Texeiro y luego Moguruza crecen viendo como natural la ayuda mutua, el compartir obligaciones y carencias, el resolver necesidades y seguridad. Eso lleva al último a solidarizarse y llamar a otros de los compañeros a hacer lo propio cuando su secundaria suspende a un estudiante por el tamaño de su pelo. Pero ya no se queda ahí, luego conspira con su salón y otras generaciones para exigir que se dé una especie de congreso resolutorio que revise el reglamento escolar y al no lograrlo se conforman con exigir que el reglamento sea dado a conocer y responda al espíritu manifiesto en el discurso oficial del colegio. Tiene catorce años en ese momento, y en su esfuerzo se ve retado a desarrollar habilidades analíticas y argumentativas con las que gana maestros y compañeros para su causa. Texeiro por su parte se incorporará a un partido político de oposición e iniciará su vida militante.

La articulación, la organización con vecinos y familiares, visto por nuestros sujetos como algo natural, irá cimentando lo que más tarde será convicción. Las relaciones con los próximos en términos de confianza, cooperación, reciprocidad, corresponsabilidad brindan oportunidades, capacidades para enfrentar la vida siempre y cuando los esfuerzos se realicen en colectivo. Experiencias que abren la posibilidad de transitar de individuo a sujeto, a alguien con la fuerza que da la acción conjunta ante un problema. Más no pretendemos que estas experiencias tempranas fueran suficientes para forjar a los actores sociales, la identidad “se halla en una relación dialéctica con la sociedad. Se forma por procesos sociales... es mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales” (Mejía, 2012: 14). Los aprendizajes de nuestros sujetos sobre la cooperación y la solidaridad van a ser confrontados por la sociedad y sus instituciones que tienden al individualismo y la competencia por el resto de sus vidas, lo que obliga a dar cuenta de esa lucha interna entre individualismo y colectivismo.

Los otros significativos, en este caso las madres, de forma inconsciente, según nuestros informantes, pues aseguran que sus madres carecían de formación política, ofrecen una experiencia de socialización política, al ir al encuentro del otro, al esforzarse y hacerse cargo del bien común, van sedimentando algo muy arraigado en el pensamiento de Moguruza y Texeiro, la vida se enfrenta en colectivo. Así lo evidencia Moguruza cuando nos cuenta, “me acuerdo que en todas las casas yo buscaba esto que había vivido antes, unos lazos que iban más allá de salir a jugar pelota o de jugar tazos en la calle, era una cosa más fuerte, era defendernos entre todos”.

Hasta aquí, pareciera que estamos en condiciones de identificar el punto de quiebre, el parteaguas en que nuestros informantes optan, aprehenden experiencia tras experiencia a convertirse en actores y creímos reconocerlo en los esfuerzos en colectivo, construcción incipiente de un nosotros, y a la par, experiencias que por sencillas que resulten producen saberes, deseos, voluntades que reconfigura la subjetividad. Como declaran Berger y Luckmann (1998): “La conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que

una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables...” (: 91).

Nuestros sujetos, parten de reflexionar al lado de los otros, de cuestionar el mundo y cuestionar su estar en el mundo; el interés por círculos de estudio, más temprano que tarde desemboca en un accionar inspirado por la reflexión teórica, alguno de ellos participan en un colectivo que mantiene al día un manifiesto político que implica análisis de la realidad y de otros esfuerzos organizativos y de los propios, otro reflexiona sobre la línea política asumida por su partido de izquierda en una postura crítica, que lo lleva a disentir y tomar distancia, otra más junto con su colectivo descubre que han caído en un activismo que poco tiene que ver con el mundo con el que sueñan. En todos los casos vemos un proceso de valoración de sus formas de hacer y percibir su activismo.

Es tiempo de analizar el periodo en el proceso formativo de nuestros informantes en que se van consolidando cambios en sus patrones de pensamiento, y por consiguiente en su disposición y capacidad para hacerse cargo de su realidad, periodo en que suplen la etapa reactiva, o aislada por la acción planificada y algunos de ellos migran al movimiento social e incluso a la organización estructurada. Proceso que se acelera cuando accionan y reflexionan al lado de los otros, cuando dimensionan su lucha en términos sistémicos, cuando comienzan a comprender su esfuerzo dentro de un proceso de largo aliento, resultado de esfuerzos de quienes le antecieron y con perspectiva de futuro; empeño mediante el cual desarrollan las capacidades que permiten la emergencia del agente.

Cabe aclarar que este proceso no se da de la misma forma, ni en la misma medida en ellos, incluso nos encontramos con que más de uno llega a concluir que carece de la formación necesaria para organizarse y luchar hasta el momento de ser convocados a la “Escuelita” por lo cual estuvieron dispuestos a convertirse en “alumnos” de aquellos que consideran, han dado muestra de habilidades organizativas.

Participar significa según Mauricio Merino, “tomar parte: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne... Pero también significa compartir algo con alguien, o por lo menos hacer saber a otros alguna noticia” (1995: 9), desde un nivel elemental de participación, en sus “pininos” como luchadores, nuestros informantes están dispuestos a comulgar con otros, a colaborar, a coadyuvar. Ya expresaron la necesidad de hacerse escuchar y cuestionar a los otros, de reaccionar ante lo que consideran injusto o insoportable, pero no han desarrollado la capacidad de accionar con otros, en todos los casos, su compromiso participativo inició con acciones en solitario, trátase de protestas, reclamos, de exigir cuentas, en general acciones espontáneas, reactivas, donde ya se observa compromiso, porque sus decisiones ya implican invertir tiempo, recursos, esfuerzos, incluso riesgos. Como nos cuenta Moguruza: “Hice unas mascararas de tela, las pinte de negro y me escape en la noche de mi casa, porque mi mamá me dijo, si vas a hacer eso te van a meter a la cárcel... unas estatuas de la independenciam... las encapuche y las colgué de un árbol así como figurativamente y les puse un letrero abajo, con alguna pregunta”. Esta actitud de increpar al público a través de un acto simbólico muestra la determinación de

Moguruza, él tiene su percepción respecto de la realidad nacional y en el aniversario de la independencia del país, lanza un cuestionamiento. Actúa solo, pero aun así busca un interlocutor social. Este propósito también está presente en quien hace caricatura política y diseña carteles con contenido social también a temprana edad, como es el caso del Buqui.

En todos los casos, nuestros informantes en una primera fase, reaccionan ante actos represivos, van conociendo y reivindicando derechos a la manifestación pública, a la libertad de expresión y organización, a la protesta social. El de mayor edad de entre ellos se moviliza por la masacre de estudiantes el 2 de octubre, la más joven por Atenco, una lucha desmovilizada por el Estado con torturas, violaciones y cárcel. El primero elaborará pancartas para sumarse a una marcha en la que no conoce a nadie, la segunda acudirá a una plaza a repartir volantes inspirada por lo que conoció en las redes sociales. No se articulan con otros, responden a su frustración, a su descontento. Aun en ese actuar solitario les vemos exigir cuentas, decir su palabra, fijar su postura, hacerse visibles. Por eso los invitan a círculos de estudios, a formar parte de un sindicato, a la Red Nacional Contra la Represión, o les corren de su trabajo.

El mismo afán de denuncia y protesta contra la represión arroja resultados sustancialmente diferentes en nuestros informantes cuando el esfuerzo lo realizan en colectivo: “Salíamos a Bellas Artes, un chingo de gente y *organízate y lucha* y la gente se acercaba y nos decía: Cámara, cómo. No supimos responder esa pregunta. No sé si ahora podemos hacerlo, pero por lo menos ahora tenemos claro que queremos responderla”: Morrison. El proceso para volverse protagonistas de su circunstancia ya empezó, la reflexión sobre sus acciones y fines en colectivo les va a permitir caer en cuenta de la necesidad de formarse para la organización. Mejía (2012) nos habla de una tensión permanente entre espontaneidad y dirección consciente, no coactiva, la segunda supone intencionalidad, conciencia crítica y organización política; el problema de la opresión, afirma, está instalado en la realidad objetiva, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto, es posible realmente superarla y transformarla. Por ello Karla y su colectivo se involucran en un proceso autogestivo para solventar sus necesidades materiales, a la par que acompañan un proceso similar en una colonia marginal, pero ello según dicen, lo aprendieron de la Escuelita Zapatista y aún no es tiempo de referirnos a esos aprendizajes, pero si lo es de aludir a las intuiciones, a las dudas que les inquietan y les llevan en búsqueda.

Pronto van a caer en cuenta de que es necesario sumar esfuerzos, por ello van al encuentro de los otros y aunque en un primer momento, se incorporan al actuar colectivo de manera voluntarista, tienen el valor y la convicción de salir de sus hogares por largos periodos de tiempo, de acudir a movilizaciones en otros estados de la República, de dejar a un lado las comodidades y certezas. El descontento y la frustración, pero sobre todo una conciencia incipiente les moviliza. Podríamos pensar como de hecho lo afirman tres de ellos, que en ese afán de solidarizarse con otros, se encuentra cierto sentimiento de culpa al comparar las condiciones de vida propias con

las de otros cuyas luchas deciden acompañan, incluso podría tratarse de una actitud mesiánica o por lo menos de la pretensión de poseer conocimientos que pueden ayudar a aquellos con los que se comprometen. Sin embargo ese esfuerzo no es desdeñable en la medida que va dando lugar a aprendizajes que desplegarán la agencia. Para mantener activo un blog cuyo contenido muchas veces es llenado por información que está en línea, Moguruza debe aprender cuestiones técnicas, pero también comunicativas y de investigación social, en su aprendizaje será tutorado por otros con experiencia en medios libres para quienes más tarde editara audios. Así pasa a formar parte de la Red de Medios Libres, mientras va desarrollando relaciones, actitudes, saberes.

Sea que nuestros informantes alcancen su propósito o no, las experiencias aludidas van a detonar cambios en sus circunstancias y estilos de vida, en aquellos con los que se organizan, e indiscutiblemente en sí mismos:

La capacidad que tiene el ser humano de obrar... produce efectos en las cosas, en sus semejantes y en él mismo... implica el reconocimiento del otro y de sí mismo como seres inacabados y que se construyen en las interacciones... es una alternativa para recuperar la propia subjetividad y para transformar interacciones y situaciones que excluyen y limitan el desarrollo (Gómez, 2015: 185).

Sting se va de voluntaria a una escuela bicultural a cientos de kilómetros de su familia, pese a ser menor de edad. Texeiro renuncia a su trabajo que le asegura buena paga y condiciones cómodas de labor por encontrarse con los obreros de una maquila cuando la lectura de Marx, como receta, lo motiva a convertirse en obrero, "sujeto destinado a hacer la revolución". Por su parte Moguruza se suma a una organización que se opone al despojo de tierras de cientos de comunidades campesinas a consecuencia de los proyectos de construcción de presas: "Tenía en ese entonces y probablemente todavía un poco esa honda voluntarista de... lo que se ocupe". Lo mismo sucede con los otros, están decididos a involucrarse en los procesos que puedan hacer la diferencia y van asumiendo un compromiso con el cambio que aunque en forma gradual, les llevará a optar por un estilo de vida y una política emancipatoria como ya señalamos.

De forma paulatina vemos surgir un sujeto que por su deseo de ser actor y de protagonizar los proyectos que definan su historia se incorpora a acciones colectivas⁴⁸ o a organizaciones, se empeña en librarse de actitudes individualistas, de la tiranía del mercado y de los aparatos tecnocráticos que buscan absorberlo, se oponen y resisten a lo instituido que constriñe libertad y derechos de los otros y propios, mientras va ganando subjetividad y actoría. Como sostiene Touraine, "la constitución del sujeto solo es posible por la existencia y el reconocimiento del otro... Porque el sujeto trasmuta en actor dentro de los movimientos sociales, campo de conflicto y transformación de la sociedad y del sujeto mismo" (Touraine, 2001: 184).

⁴⁸ Una acción colectiva para Cohen y Arato (2001) se forma para hacer frente a situaciones no definidas o no estructuradas. La presión, el descontento, la frustración, las agresiones hacen que los individuos se movilicen, tiene un ciclo de vida que pasa de la acción espontánea a la formación de público y si persiste de movimiento social.

La disposición a incidir sobre la realidad al lado de los otros posibilita según Zemelman el “nucleamiento de lo colectivo como los espacios de constitución de fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales” (Zemelman, 1997: 22). El reunirse con los amigos para discutir y estudiar, el participar en círculos de estudio estructurados y con personas experimentadas conduciéndolos, el investigar en las redes, muestra a nuestros informantes avidos de conocer experiencias organizativas. Algunos estudian por años sin establecer nexos con su activismo, pero tres de los colectivos de estudio de nuestros informantes terminan concluyendo que la reflexión sin referente práctico no va a incidir en la realidad. “Ya estuvo bueno de estar diciendo lo que queremos y no hacer nada”, recuerda Moguruza y podríamos suponer que este afán de estudio no ha germinado muchas posibilidades de movilización en su colectivo, sin embargo entre lo que se discute en sus reflexiones, un tópico es lo desmovilizador que puede resultar drogarse y el convencimiento de dejar de hacerlo, reflexión que implica un cambio trascendente entre estos jóvenes.

Ellos mismos, un grupo que llega a ser de 30 chicos entre 14 y 16 años y que mantienen su círculo de estudio por más de dos años, deciden inventarse un pretexto para favorecer una experiencia organizativa con sus vecinos: “Entonces dijimos, vamos a hacer un parque, para que la comunidad participe”. Esto sucede en una colonia aledaña a las vías de un tren que ya no pasa, terrenos que pertenecen a Ferromex y que según nos cuenta Moguruza están llenos de basura y de troncos abandonados que impiden el tránsito. Este proyecto muestra voluntad de apropiarse de un espacio que fuera público, pero en tiempos de neoliberalismo se privatizó, limpiarlo de basura, sembrar árboles, colocar bancas y convertirlo en un lugar de recreo y convivencia, es el propósito enunciado a sus vecinos, pero tras él hay un fin político según nos cuenta; favorecer una experiencia de apropiación de un espacio y de trabajarlo en colectivo, experiencia que pueda dar lugar a la apropiación de la cosa pública, buscan los jóvenes movilizar a los adultos con una iniciativa que mediante la experiencia les enseñe a organizarse y actuar por el interés común.

En esa etapa los veremos enfrentando personajes e instituciones que parecieran empeñados en volverlos a su condición de entes pasivos e indefensos. Zemelman, afirma que quienes tienen el poder se valen para preservarlo de discursos que anulan y minimizan individuos y colectivos, para negarles su capacidad de pensar por sí mismos y su posibilidad de desarrollo, lo que les permite mantenerlos bajo control, habla de una arremetida contra el individuo como sujeto que logra “Su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de renunciar a cualquier actitud crítica” (Zemelman, 1995: 12). Esto es justo lo que deben enfrentar nuestros sujetos, un caso claro, es cuando el presidente del comité de colonos del espacio antes mencionado, se empeña en ahogar la disposición y capacidad de los jóvenes de su colonia para actuar por propia cuenta y los llama una y otra vez a que dejen en sus manos la gestión y construcción del parque, a la par que descalifica sus iniciativas. Esa autoridad, al igual que el cura, el gobierno y el maestro resienten y persiguen la criticidad de nuestros informantes y aún más su osadía de alzar la voz, de proponer iniciativas, de cuestionar procedimientos, de exigir cuentas, de cuestionar adultos y

autoridades. Actitudes que nuestros entrevistados van cultivando y que les permiten hacerse visibles, hacerse de capital lingüístico, incluso simbólico al ser reconocidos como interlocutores, al ir ganando protagonismo.

El proceso de formación del actor no concluye, ya no se conforman con apoyar a los otros, ahora procurarán llamarles para enfrentar problemáticas que reconocen en el entorno, para favorecer que los otros conozcan sus derechos e incluso procuran pretextos, porque les va quedando claro que una experiencia organizativa, incluso efímera, puede sedimentar un aprendizaje social.

Sting participa de un proyecto autogestivo para hacerse de capital y tener los propios medios de producción y la escuela alternativa con que sueña en colectivo, una institución educativa muy otra, pero más de una década después recibe un golpe de realidad que la hará crecer en su condición de agente:

El proyecto se empezó a modificar, de ser presentado como un proyecto colectivo, una asociación civil que no es de dueños, que no ponen dinero sino ponen su trabajo y empeño... en el momento en que ya llegamos a juntar el dinero después de muchísimo trabajo... y ya hacer por fin nuestra propia escuela, el terreno queda a nombre de la fundadora y de tres de sus incondicionales.

Sting, queda al margen de la asociación civil que se apropia del esfuerzo colectivo del que fue participe, eso la lleva a cuestionarse sobre las formas de organización, sobre los liderazgos, sobre la necesidad de horizontalidad en los procesos, sobre la toma de decisiones, sobre la necesidad de que todos los involucrados sean partícipes.

El conflicto de nuestros informantes con las instancias de poder y sus formas de concretar la dominación, desencadena fuerzas capaces de gestar otras formas con las cuales oponerse a aquello que pretende mantenerlos en sujeción.

Todo poder construye sus formas y mecanismos de control y ello lo realiza a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos, instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio, que construyen subjetividades controladas... [Mas en los] intersticios se generan las resistencias como ese nuevo campo de fuerzas que emergen por los conflictos...ellas aparecen como los modos, prácticas, estrategias, discursos, con los cuales los sujetos en condiciones de subalternidad enfrentan esos modelos específicos de control que se constituyen a partir de esas formas concretas de producción de subjetividad, ya que es el sujeto el que resiste. Aquél, histórico, concreto, que en su praxis humana la realiza, ya que se rebela contra los procesos de dominación, explotación (Mejía, 2012: 15 – 16).

A estas alturas de su proceso nuestros informantes ya ganaron la confianza para *lanzarse* a proyectos más ambiciosos, este intersticio también implicará una dinámica gradual de avances y retrocesos. Noemí Gómez nombra agenciamiento al “proceso de reconocerse como agente, es decir, como sujeto capaz de dar dirección propia a las acciones, nos lleva también entre otras cosas al rescate y validación del bienestar propio y del otro” (Gómez, 2015: 187). Con la experiencia a cuestas ahora se aventurarán a fundar organizaciones y colectivos, algunos de los cuales más de una década después siguen activos y su participación dentro de ellos les dio notoriedad

para ser convocados como “alumnos” de la “Escuelita” zapatista, otros colectivos naufragaron en las luchas entre los viejos y los nuevos modos de organización. Sting, con sus alumnos de historia al estudiar las vicisitudes de los pueblos originarios desde la conquista hasta la globalización neoliberal, se enfrentan a la urgencia de ser congruentes con sus conclusiones, por tanto deciden crear un colectivo de teatro que nace dentro de la escuela, pero luego se independiza, en este colectivo llamado Ecos de Nuestro Pasado han participado más de 100 jóvenes que acompañados por Sting elaboran guiones, diseñan escenarios, presentan sus obras, dialogan con el público después de cada presentación con lo cual no solo son partícipes y hacen a otros partícipes de una reflexión crítica sobre la relación de la sociedad y sus autoridades con nuestros pueblos originarios y los mexicanos en general, además participan de un proceso organizativo que va formando agencia, cabe aclarar que este colectivo de teatro, surge inspirado por la reflexión de comunicados y llamados zapatistas, por lo que se analizarán las percepciones de Sting sobre su forma de organización en un apartado posterior.

La confianza la da la experiencia a cuestas, pero sobre todo saber que no están solos, son partícipes de un proceso organizativo con el que se han ido forjando. Karla y sus compañeros deciden impulsar un proceso parecido en una colonia marginal, van ensayando pretextos para gestar organización, aún no aprenden a *caminar preguntando* según reconocen: “intentamos un montón de cosas, talleres de arte con los niños y niñas, huertos comunitarios familiares, hasta pláticas y talleres políticos, de último intentamos una cooperativa de conservas”. Ninguna de las propuestas fue sostenida por los colonos.

Pero los más ambiciosos, son esos jóvenes que a estas alturas tienen más-menos diecisiete años, que han mantenido un círculo de estudios que iniciaron alrededor de sus catorce, que elaboraron su manifiesto político y cada año lo actualizaron, que se enfrentaron a los adultos de su colonia, al presidente de la asamblea de colonos, al diputado de su distrito por el proyecto de su parque, ellos y otros amigos, a quien Moguruza liderea, convocaron a formar una asamblea popular en su Estado y fueron los primeros sorprendidos por su capacidad de convocatoria. Pero entre los que les respondieron había quien les superaba en años y experiencia e impusieron una dinámica que terminó con el proyecto, más de eso hablaremos en el apartado de las competencias adquiridas.

Hasta aquí, venimos discutiendo el interjuego entre la institucionalidad y la intencionalidad, entre la determinación de las estructuras sociales sobre el sujeto y la capacidad de este, de producir, reproducir y transformar la sociedad, corresponde ahora preguntarnos sobre la incidencia que nuestros sujetos consideran que pudieron tener sobre las instituciones, y sobre los otros. No porque pretendamos constatar los resultados de sus propósitos, eso sería objeto de otra investigación, lo que nos compete es indagar acerca de sus percepciones, intenciones, disposiciones que pudiesen incidir en la realidad y sobre sus valoraciones al respecto.

Esperamos ya haber mostrado, que nuestros informantes han optado por un estilo de vida que los lleva a responder primero y a accionar después para salvar para sí y para otros, las trabas que limitan sus posibilidades de vida y desarrollo, que han optado, por ser partícipes de una política emancipatoria que busca reducir o eliminar la explotación, la desigualdad, la opresión. Que de forma paulatina van sumando experiencias, que a la luz de la reflexividad va desarrollando habilidades organizativas para incidir en lo común. Pasemos ahora a constatar si ello se establece en sus apreciaciones sobre su capacidad de actuar sobre la realidad.

Sting, en una actitud que desde el presente califica como ingenua, se asigna la obligación de orientar a sus compañeras de trabajo en su adolescencia: “Las muchachas no saben sus derechos porque no han ido a la prepa yo sí y se los tengo que comunicar”. Ya nos advertía Giddens (1995) que las acciones del agente no son del todo consciente o no siempre lo son, que a menudo dejamos en suspenso las preguntas sobre nosotros y nuestro papel, sobre el mundo objetal y nuestra posibilidad de cambiarlo.

En cambio, la misma joven en un proyecto de largo aliento fue copartícipe de la creación de una secundaria en San Andrés Cohamiata, para lo cual debía interpretar el sentir de la asamblea y luego plasmarlo en planes de estudio, negociación de por medio, con las autoridades de la SEP, incidiendo así, en las políticas sobre educación que el Estado dispone para los pueblos indígenas. En ese proyecto una de sus labores era capacitar a algunos de los pobladores que poseen atributos para ser emulados por los alumnos, pero que no los habilitan para dar clases: “él siembra y todo lo que siembra se le da, tiene manos de abono, él debe ser el profesor de biología... ella hace muy bien las cuentas y nunca ha hecho una transa, que enseñe matemáticas”, escucha Sting en la designación de los profesores. Seguramente podríamos encontrar en Iván Ilich material para dar razón a la elección de la asamblea comunal sobre quienes deben educar a sus hijos, sin embargo nosotros estamos analizando la oportunidad que tuvo Sting de formar a los profesores de la secundaria “designaron como maestros a gente que no tenía formación... ok, vamos a hacer un triple diagnóstico, talleres, materias... observar un proyecto ya funcionando de educación rural... darle forma a todos esos ingredientes que pusieron ellos... ir convirtiendo en maestros a los Wirras”. Formar formadores fue uno de los aportes de nuestra entrevistada para una secundaria que lleva cientos de egresados educados por su gente, desde y en su cultura, y cuyos estudios son certificados por la Secretaría de Educación, eso es reconocido por Sting como un logro significativo, tanto en las comunidades indígenas como en la institución estatal encargada de atender la educación indígena.

Hay otra escuela en la que Sting logra incidir, esta vez en el currículo de la institución de educación superior donde está cursando su licenciatura en educación, sujeto es para Touraine aquel “individuo que genera cambios en las normas e instituciones, convirtiéndose en productor de la vida social...el actor no puede ser reconocido como tal mas que si se admite que su acción está dirigida hacia su propio fortalecimiento” (Touraine, 200: 172). La necesidad de Sting, de estar atendiendo el proyecto de

secundaria en la sierra Wirraritari y a la par cursar la carrera, le exige realizar las gestiones que le permitan mantenerse en ambos propósitos:

No existían los semestres de campo, se inventaron a raíz de eso. Entonces yo pedí, miren voy a participar en esto. Me dijeron no se puede. Y fui a hablar con el jefe del jefe, del jefe y me dijo, si tu logras que cada maestro te dé chance de estar yendo y viniendo y que les hagas los trabajos, te autorizo y lo logré. Por dos semestres no iba casi a clases, me la pasaba en la sierra y volvía y escribía”.

Luego de esa experiencia se estableció una modalidad educativa en su universidad donde los estudiantes cursan algunas materias en espacios extra áulicos y las acreditan mediante asesoría e informes.

Por su parte el Buqui quien es artista plástico, en su inquietud de coadyuvar a que la ciudadanía aprendiera a apreciar el arte, que valorara a los exponente de una corriente de pintura en particular, se organiza con otros para promover cincuenta y dos eventos sobre el arte abstracto en su ciudad: “Hicimos, un comité que se llamó 100 años de arte abstracto para rescatar su importancia”, nuestro informante quiere hacer evidente que en una ciudad catalogada como plagada de artistas figurativos donde “el abstracto era la prima fea” ha habido importantes exponentes y obras dignas de dar a conocer. Este afán didáctico y de reivindicación de una corriente ante la ciudadanía tuvo mucha respuesta social, tanto de la crítica como de los espectadores, según nos muestra en recortes de prensa, ante todo ello podemos suponer que se logró incidir en las percepciones de los participantes.

Otra iniciativa del Buqui y sus amigos a la que llamaron “Proyecto Lázaro” y que tuvo como escenario una escuela de música y un cine, buscaba rescatar la memoria histórica sobre espacios públicos ya desaparecidos, la intención era que la gente lograra reapropiarse del lugar o de menos de sus recuerdos y sentidos: “La gente que acudía a charlar sobre sus experiencias - aquí me acuerdo del primer beso que me di con no sé quién... como ir reviviendo esos espacios... volvías a construir ese edificio a través de la experiencia de la gente... un rescate de la ciudad de manera artística o histórica”. Aunque al proyecto a simple vista no se le ven tintes políticos, lo es en gran medida; la memoria suele ser subversiva, máxime si los recuerdos son sobre un edificio de gran valor arquitectónico como fue la Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara derruida por decisión de las autoridades universitarias encargadas de preservar la cultura en el Estado.

El sujeto, dice Zemelman está obligado a accionar para activar la potencialidad escondida en el presente a través de la memoria (Zemelman, 1995), caer en cuenta de lo que les arrebataron, del despojo de un espacio significativo y valioso, uno de ellos además de propiedad pública, pudiese dar lugar a una reflexión acerca de las consecuencias de dejar en manos de autoridades nuestros bienes comunes, al menos eso es lo que nuestro informante refiere que estuvo detrás de su interés en el proyecto, no nos compete constatar las consecuencias de la acción, sí en cambio, el afán de incidir en la conciencia social.

Moguruza y su colectivo buscan impactar en sus vecinos y en la instancia que debería velar por el interés común que sería el comité vecinal, para ello elaboran el proyecto del parque, consideran que los adultos de su colonia son apáticos, no se responsabilizan de lo común porque no tienen ninguna problemática acuciante, por lo cual, ellos inventan un motivo, apropiarse de un espacio, sanearlo y volverlo un lugar de esparcimiento y convivencia, y en el proceso favorecer una asamblea de colonos participativa. Ya referimos a los obstáculos que enfrentaron, sin embargo logran influir en la dinámica de la asociación, en su agenda, en cómo gastan el dinero: “Habíamos logrado que la asociación de colonos mandaran podar el pasto y nos diera las herramientas para hacerlo... se armó una asamblea en la iglesia, varias, presentamos el proyecto”, Los vecinos acostumbrados a esperar de las autoridades ese tipo de iniciativas inquietan sobre la legalidad de la propuesta “les explicábamos por qué no importaba si era ilegal que ya había antecedentes”.

Lograron involucrar a personas ajenas al colectivo a las que convocaban por las redes sociales, los vecinos comienzan a responderles “cuando ya vieron que se veía bonito, dicen está chingón, yo pongo un buldócer para que se empareje toda el área y ya quede caminable para los señores grandes”, pero el presidente del comité alcanza a captar el riesgo para su forma de cumplir con el mandato de quienes le dieron la responsabilidad ejecutiva de una asamblea y para sus intereses, y entonces decide frenar a los jóvenes “en la siguiente asamblea lo decidimos y no ahorita”. Y mientras los chicos proponen “mesas de trabajo para que cada quien decida, hacer comisiones” el presidente responde, “no yo creo que todavía no toca” Moguruza. Finalmente cuando el presidente decide sacar provecho de la situación contratando un arquitecto y una constructora, los Jóvenes lo evidencian y logran pararle abandonando el proyecto: “Ha sí cabrón... y nos salimos del proyecto dejamos las vías del tren a que se pudrieran solas”, según recuerda. La reflexividad del individuo, la capacidad de analizar sus acciones y reacciones da lugar a la emancipación la cual significa para Giddens organizar la vida colectiva con responsabilidad social, de tal manera que “el individuo pueda actuar de manera libre e independiente en las circunstancias de su vida, librando las trabas a su comportamiento que le acarrean estar sometido, subordinado, oprimido” (Giddens 1995, a: 271). Al no lograr sacar adelante su proyecto, estos jóvenes se conforman con impedir que se lo apropiara el presidente de colonos y lo utilizara en su provecho, también lograron deslegitimarle en su gestión y sus maneras de cumplir el encargo vecinal.

Y ante una problemática acuciante, una serie de robos a sus viviendas y la violación de una chica, algunos vecinos, se motivan “las personas que menos se veían dispuesto a organizarse ahora eran los más dispuesto y en serio, decían yo puedo traer esto y así”, sin embargo se repite la historia, mientras los jóvenes proponen comprar silbatos, intercambiar teléfonos, nombrar jefes de cuadra, cuidarse mutuamente, el presidente en cambio propone instalar cámaras de vigilancia. Uno de los logros rememorados es abandonar una asamblea seguidos por los colonos cuando el presidente invita a un candidato en periodo electoral a que presente su proyecto de seguridad pública, los adolescentes ya discutieron en su colectivo sobre la autogestión o el *auto Estado* como

lo nombran versus clientelismo político, abandonar la asamblea es el recurso de que pueden echar mano “nosotros no teníamos voto... nos empezamos a parar y a salir y se acabó la reunión” los vecinos siguen su ejemplo y según recuerda, el candidato se quedó solo con los policías de la colonia como único auditorio.

Aunque no lograron el proceso organizativo –formativo que los animó a actuar, aunque su intención fue clara, su estrategia no fue efectiva, su formación de agentes sigue su curso, “actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado al transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales” (Touraine, 1994 a: 208). Ese empeño los moviliza, sus recuerdos dan cuenta de respuestas de los vecinos ante sus iniciativas, por consiguiente de incidencia en los mismos. A estas alturas nuestros sujetos de estudio ya se reconocen capaces de actuar sobre su entorno y les es reconocida esa capacidad por los otros, de no ser así carecerían de capacidad de convocatoria a los proyectos de los que han sido simiente. Pero nos hace falta volver sobre la reflexividad crítica piedra angular del desarrollo de capacidades de actoría.

Por reflexividad, Noemí Gómez reconoce “el registro continuo de un sujeto haciéndose proyecto, traduciendo la utopía en viabilidad” (Gómez, 2011: 14). Una capacidad que se desarrolla en los sujetos en distintos ámbitos, en especial en la reflexión sobre sus procesos organizativos emancipatorios, reflexión que posibilita develar la lógica de dominación, la genealogía de las problemáticas que enfrentan, la creatividad para generar alternativas viables. Es el caso del colectivo de Moguruza, donde un grupo de adolescentes, en un diálogo sostenido por un largo periodo de tiempo entre ellos, con la teoría social y con experiencias organizativas sobre las que investigan, de cuyas conclusiones y luego de enfrentar a las autoridades de su escuela, arriban a la necesidad de pasar a la acción, la reflexión acompañó esa decisión, por ello no se quedan en el activismo, por ello Moguruza, logra dimensionar el tamaño del enemigo que ha decidido enfrentar, es la reflexividad crítica lo que le lleva a sentir culpa por ser partícipe de lo que llama turismo revolucionario y por pretender orientar la lucha de unos campesinos opuestos a una presa. Es la reflexión crítica la que lo regresa a analizar sus condiciones de vida y trabajo y lo implica en un proyecto autogestivo para resolver la propia vida en colectivo, es la que lo lleva al bando de los que lucha contra el capitalismo y a buscar repuestas y aliados en el zapatismo. La reflexividad Crítica sostiene Raúl Mejía, trabaja desde la necesidad de dar forma a una toma de conciencia por parte de los dominados como posibilidad de construir subjetividad, de comprender cuáles son las condiciones que los tienen sometidos y del camino para salir de esta condición mediante la acción política (Mejía, 2012).

A Sting la vemos transitar de una actitud casi mesiánica, comunicar saberes a quienes no han tenido la oportunidad de aprender sus derechos, a guardar silencio y acatar la voluntad de una asamblea indígena, a reconocer que ella sólo es auxiliar para hacer realidad un sueño. Reflexionar sobre sus funciones y fines la involucra en un proyecto autogestivo, pero cuando le arrebatan el fruto de su colaboración reflexiona sobre la

necesidad de que en todo momento el esfuerzo común responda a la responsabilidad, la decisión e intereses de todos los involucrados, en el siguiente proyecto para auto gestionar el propio empleo en colectivo ya propone candados que aseguren la horizontalidad. Ese proyecto vigente ya abrevó del zapatismo, por eso pidió ser alumna de la “Escuelita”.

Si la vida cotidiana es constitutiva de realidad, como aprendemos de Giddens (1979), si en la vida cotidiana optamos por un estilo de vida, que al ser opción confronta, desconoce y construye realidades alternas, entonces coincidimos con Larreamendy (2011) cuando sugiere que el aprendizaje es más que un cambio cognitivo de un sujeto insular, es la construcción de una manera como un sujeto se involucra en el mundo. Entender así el aprendizaje nos permite reconocer a nuestros informantes como sujetos en continuo aprendizaje para responder a los retos que le presenta la lucha.

Si como antes sostuvimos con Noemí Gómez, el agente puede ser actor, actuado o espectador, entonces aprender implica reconfigurar la agencia, es decir, la acción del sujeto en el mundo. Pero, ¿en qué consiste tal reconfiguración? Larreamendy (2011) responde a esta pregunta de forma simple, “La reconfiguración implicada en el aprendizaje conlleva cambios en los repertorios de acción de una persona” (: 41) y en el lugar más o menos central, más o menos pleno que desempeña en una acción, o sea en el desempeño de su capacidad agencial. También implica cambios en los posicionamientos, sea del agente dentro del cambio, sea de su perspectiva.

A Morrison y su colectivo la reflexión sobre el sentido de su accionar y la incongruencia entre llamar a la organización para enfrentar las condiciones precarias de vida, mientras ellos como colectivo se organizaban sólo para la difusión y la denuncia, los llevó a crear una cooperativa con la que se ayudan a sobrevivir, pero de ese proceso han resultado aprendizajes que van reflexionando conforme los confrontan con lo aprendido en los proyectos productivos y organizativos que acompañan en una colonia marginal. Ellas anticiparon sus carencias formativas, por ello pidieron ser invitadas a aprender de las comunidades zapatistas antes de que la convocatoria a la “Escuelita” fuera pública.

Por lo antes expuesto nos atrevemos a suponer que nuestros informantes aprendieron - inventaron – emprendieron, una manera de ser, estar y hacer. Entendiendo el aprendizaje más que como un fin, como un medio que habilita a las personas para vivir sus vidas y para desarrollarse como agentes sociales, una dimensión de la práctica social. Al cambiar la forma como nuestros informantes se relacionan con los otros sean sus compañeros de lucha, sus antagonistas o el entorno; aprenden, anticipan, gestan realidades; modestas, incipientes, semillas apenas en las que se puede adivinar el árbol y sus frutos a futuro “una utopía donde todos podríamos vivir, por lo menos dignamente y hacer lo que te gusta... y saber que puedes aportar a esa utopía” Moguruza.

En lo antes analizado también juega la motivación, la voluntad, la elección de formas de obrar, la responsabilidad social, el reconocimiento de la otredad y sus necesidades

e intereses, en fin: también juegan dispositivos éticos, principios morales, asunto al que nos avocaremos a continuación.

Referentes éticos y morales; abono de un proceso

En el último apartado de la primera categoría, nos preguntarnos sobre las valoraciones acerca del comportamiento que nuestros sujetos consideran correcto, sobre los principios que les guían, sobre lo que para ellos es elegible. Indagaremos en las razones y los juicios que arguyen para justificar sus actitudes e interacciones que sostienen con los otros, sus valoraciones sobre las maneras de ser y hacer en tanto actores sociales, sobre situaciones y acontecimientos en que decidieron involucrarse; por los referentes éticos y morales que los inspiran.

Comencemos preguntándonos qué motivos mueven a nuestros sujetos a empeñarse en los afanes antes aludidos, sobre aquello que los incitó, que los puso en movimiento. Si la motivación refiere a los estados internos que dirigen al sujeto hacia determinados fines ¿Cuáles son esos fines? ¿Qué les significa su acción? ¿Para qué su entrega? Motivación según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, significa el conjunto de factores internos o externos que determina en parte las acciones de una persona, la palabra procede de dos raíces latinas *motivus* – movimiento y *ción* –acción y efecto, por lo que podríamos entender por motivación, aquello que mueve a la acción.

Para Pintrich y Shunck (2006), la motivación puede ser intrínseca o extrínseca, la primera viene del entendimiento personal del mundo y no depende de ningún incentivo externo, cuando implica al aprendizaje podría definirse como el auto deseo de buscar cosas nuevas, asumir retos para analizar la capacidad de uno mismo, observar y adquirir más conocimiento; la segunda depende de incentivos externos, y se enfoca principalmente en ayudar a la realización de una tarea como un medio para alcanzar un fin, según los autores antes aludidos, implica la autonomía o impulso que dirige nuestras vidas y la libertad para tener el control de lo que hacemos. También implica un propósito que puede ser el servir a algo más grande que nosotros mismos.

Las condiciones precarias de existencia y los anhelos de un futuro digno e incluyente, por decirlo en pocas palabras, inspiran a nuestros sujetos, su discurso es esclarecedor, tienen fe en que la organización puede resolver la vida propia y la de aquellos con los que se organizan, mientras sueñan con un mundo donde cuidar del otro, ser solidario con el otro, guíe las interacciones sociales. Morrison, se compromete con un proyecto productivo propio y otro que favorece junto con su colectivo entre familias de bajos recursos porque quiere aprender saberes para la solución de la vida cotidiana que supone tienen quienes sobreviven con tantas limitaciones y a la par quiere compartir lo que cree saber sobre procesos organizativos:

Ellos, quienes siempre han sido un botín político, no tienen organización, resuelven la luz que les falta, el drenaje que se les tapa, pero no se quieren, no se cuidan, no les importa el otro, entonces nosotros queríamos compartir saberes y en esos saberes nosotros poner nuestra fe, en ese momento sólo nuestra fe en la organización para la resolución de la vida, porque no teníamos tampoco una experiencia concreta”, Morrison.

Cuestionado sobre su motivación, Parra responde que se sumó a 132 porque su propósito “Era que Peña Nieto no llegara, siempre supimos que era un pelele, que no ganara el PRI”. Este joven se incorpora al movimiento porque está convencido de que los “medios de comunicación” tienen la posibilidad de manipular el voto e inclinarlo a favor de quien paga por anunciarse. Y aunque hace una valoración un tanto negativa del movimiento, participa en él invirtiéndole tardes y a menudo noches por lo menos cinco días a la semana según nos contó. “Lo de 132 fue totalmente sistémico, una postura política liberal, la propuesta es democratizar los medios porque los medios están haciendo que votes por alguien, el pensar que desde las elecciones se podría cambiar algo, yo ya dudaba... todo fue como volteando para arriba”⁴⁹. Pese a ello el movimiento también le ofrece posibilidad de algunos logros gratificantes, participar de un proyecto contracultural, contra hegemónico por la gran diversidad de participantes y las posibilidades del pluralismo que ello implicaba, a la par la horizontalidad en algunos de sus reductos, no en el movimiento en general, según nos compartió.

Sin excepción, lo antes enlistado es sustrato de la motivación de nuestros entrevistados, sea que trabajen en una cooperativa sin remuneración alguna por ser parte de un proyecto productivo sin patrones y para coadyuvar a que sus compañeros puedan solventar algunas de sus necesidades, sea movidos por el deseo de ensayar formas de relación social al margen de la dominación, o recuperar por ahora una parte mínima de la vida en libertad. En las motivaciones que animan a nuestros sujetos, también se aprecia el tránsito ya aludido; el proceso de aprendizaje de nuestros sujetos. Moguruza quien participó entusiastamente en un comité de solidaridad con Temacapulín, porque encuentra su causa defendible, luego argumenta a sus amigos, que *el turismo revolucionario* ya no es opción para él, porque se está distraendo de lo que debería hacer, que en ese momento, según sostiene, es organizarse con los próximos para enfrentar las necesidades de la propia vida.

Para Adela Cortina (1999) la ética es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional, enseña a tomar decisiones prudentes y moralmente justas. Obrar racionalmente significa para ella deliberar antes de tomar una decisión con objeto de realizar la elección más adecuada y actuar según lo que hayamos elegido. Es un saber práctico que se pregunta por el fin de nuestras acciones y los valores por los que hemos de orientarnos, pretende hacernos conscientes de cómo debemos obrar para favorecer nuestra capacidad de elegir en libertad. Para la autora aludida, tanto la libertad como la responsabilidad le son indispensables a la ética al

⁴⁹ Ya es lector del zapatismo, ya incorporó el discurso que distingue entre los de arriba, sus tiempos y escenarios y los de abajo con otros ritmos, compañía y fines, en particular refiere a un comunicado sobre la clase política vs la gente que se organiza denominado “Durito y una de trenes y peatones” donde se habla de los tiempos y escenarios de la clase política y los distantes de la gente de “abajo”.

igual que los proyectos de futuro que le dan sentido a las elecciones presentes, proyectos por los que sujetos libres se hagan responsables y por cuya elección sean capaces de responder (Cortina, 1999).

Apostar por el proceso antes que por las metas, sería una actitud ética, lo elegible si se quiere anticipar unas relaciones sociales donde la corresponsabilidad, el respeto, el reconocimiento de la otredad tengan cabida, la utopía con la que sueñan nuestros sujetos no parece estar al final del camino, parece ser el camino mismo, por ello estarán atentos a los procedimientos, a los modos, a las interacciones de que son partícipes.

“Un comportamiento ético incluye la aceptación autónoma de valores objetivos y normas generales, pero también su implementación en una moralidad social. Una ética política debe comprender dos momentos: la determinación de valores objetivos fundados en razones y el establecimiento de las condiciones que hagan posible su realización en bienes sociales concretos.” (Villoro 1997: 225). Esas condiciones que puedan hacer posible los bienes sociales parecen orientar el afán de nuestros informantes al establecer interacciones sociales de cierta naturaleza, o el practicar y promover actitudes fincadas en el bien común.

Con lo antes narrado podemos suponer que nuestros sujetos se orientan por valores y actitudes inspirados en una utopía con la que sueñan, por fuertes convicciones con las que enfrentan dificultades y reveses, pero, ¿cuáles son esas convicciones? ¿qué valores reivindican? ¿cuáles actitudes consideran elegibles?

Antes de tratar de responder las preguntas lanzadas explicitemos lo que vamos a entender por valores. Giomar Rovira (1996), sostiene que los valores son significaciones, preferencias conscientes o inconscientes que tienen vigencia para un determinado grupo social, pueden mantenerse como referencias ideales o encarnar en las prácticas de los sujetos, norman las actitudes, los hábitos, las disposiciones y se internalizan mediante el proceso de socialización dentro de la familia, la escuela, la iglesia o el grupo de adscripción. Para el caso de nuestros sujetos, sostenemos que desarrollaron valores políticos a partir de la reflexividad durante un largo proceso formativo como actores sociales en diálogo con los otros y con el contexto.

Villoro (1977), explica el valor como una actitud positiva favorable a un objeto o situación, y las actitudes como una disposición adquirida que se distingue de otras disposiciones por su dirección favorable o desfavorable hacia un objeto o situación objetiva, lo que la caracteriza es su carga afectiva hacia algo, cuando es positiva, le llama valor a la situación de referencia. Para nuestro caso, entenderemos por valores, las significaciones positivas y racionales, que norman la práctica de nuestros informantes. Algunos valores a los que nuestros informantes aluden son la tolerancia, el pluralismo, el compromiso, la corresponsabilidad y algunas actitudes como la disposición a consensar las decisiones, a favorecer la horizontalidad, a persistir en la lucha.

La tolerancia representa el reconocimiento, la aceptación de lo diferente, significa que no existe orden natural donde todos somos iguales e idénticos, que el acuerdo consensuado es resultado de una disposición, de la voluntad de construirlo, implica resolver los conflictos que surgen entre diferentes mediante el diálogo y la negociación. Implica la diversidad y el derecho a la diferencia y por tanto el conflicto de intereses entre grupos, opiniones, partidos, ideologías, etcétera, mas este conflicto debe resolverse mediante la negociación y el diálogo pacífico, no mediante el aplastamiento o la exclusión. No se limita a la no agresión o inclusión de lo otro, significa tomarlo en cuenta, reconocer sus derechos, *ponerse en su lugar*, discutir libre y racionalmente con él, sin discriminación de ninguna índole. Para esto es necesario ser flexible y adaptable, entender el conflicto y la competencia como una lucha civilizada y pacífica. (Salazar y Woldenberg, 1996).

Implica poner en cuestión los propios criterios, mostrarse flexible, dispuesto a aprender de lo que te contradice, reconocer la interdependencia en los esfuerzos colectivos, tener la capacidad de ver y sentir desde el lugar del otro. Eso es lo que anima a Texeiro a hacerse cargo de la comisión que acompaña las reivindicaciones de homosexuales, aunque él es heterosexual, o a defender las demandas de género, pese a que ello implicó ser objeto de bromas aun en un partido político como el PRT que se preciaba de ser el único que reivindicaba el derecho a la diferencia: “Miré que el deseo de libertad creció mucho en todos los sentidos, era muy fácil, comprender por qué las mujeres luchaban por sus derechos, por qué los homosexuales luchaban por sus derechos, porque los tenemos que respetar, fácilmente lo asimilabas y lo hacías tuyo”.

Eso mismo es el reto que Parra manifiesta en su paso por 132, dada la enorme diversidad en la condición social y filiación política de los participantes; estudiantes de escuelas privadas y públicas, militantes de la juventud comunista, ácratas y creyentes, pese a la heterogeneidad Parra manifiesta que “Te puedes organizar con gente que no conoces mientras haya respeto y paciencia, eso fue lo que más me gusto, el entender que si se puede”.

La parte consustancial de la tolerancia es el pluralismo, sostienen Salazar y Woldenberg (1995) este valor que en algunos aspectos se acerca al anterior, es distinto en la medida en que permite crear condiciones para que los derechos del diferente sean considerados. El pluralismo político es la convivencia pacífica y productiva de diversos puntos de vista, intereses, modos de hacer y proyectos, que en ocasiones pueden entrar en conflicto, mismos que debieran resolverse dentro de las reglas del juego aceptadas por todos, sin obviar las diferencias, garantizando y respetando los derechos de minorías (Salazar y Woldenberg, 1995). Es el pluralismo lo que facilita que nuestros sujetos puedan dudar de sus certezas, lo que les obliga a proceder con respeto, apertura, prudencia y de forma racional en los asuntos colectivos y que los previene contra la pretensión de la unanimidad y la homogeneización.

Sin embargo lo que nuestros informantes parecen reivindicar parece más cercano al concepto de Adela Cortina de interlocutor válido (1993), que la autora describe como la convicción de asegurar que toda persona involucrada en un proyecto o afectada por

determinadas acciones o decisiones tenga la posibilidad y capacidad de intervenir y decidir al respecto. Cortina reconoce que el individuo debe ser objeto de derechos pero a la par asumir la perspectiva de la universalidad, o sea mostrarse dispuesto a reconocer los derechos de los demás. Lo que la lleva a entender a los sujetos todos como interlocutores válidos, noción en la que integra dos ideas: que cada hombre concreto es un peculiar individuo cuya idiosincrasia ha de ser respetada y que está obligado a asumir la perspectiva de la universalidad cuando es preciso decidir aquello que afecta al individuo y a otros.

Empeñarse en sesiones largas y extenuantes, hasta que todos los interesados puedan hacer uso de la palabra, mostrarse dispuestos a escuchar con atención a cada uno pese a que divaguen, reiteren, o repitan, incluso si dicen incoherencias como sostienen nuestros sujetos. Tomar medidas para que se respete el turno al habla, no se interrumpa y cada uno pueda hacerse escuchar, disciplinarse ante lo acordado aún si no se comparte la perspectiva, según nos comparte Parra, parece ser muestra de este dispositivo ético, reconocer a cada uno como interlocutor válido.

La tolerancia, la valoración del pluralismo y el reconocimiento del otro como interlocutor válido son practicados en opinión de Parra y Moguruza, en los procedimientos asamblearios de que fueron partícipes o que procuraron impulsar y dado el caso exigir, el primero considera que a las asambleas de 132 eran poco democráticas, refiere a sujetos protagónicos que “tiran línea” disponen sobre las decisiones y disputan el liderazgo, en cambio en la comisión que le tocó participar y en otras donde llegó a estar presente optan por interacciones horizontales “las asambleas de mesas si se me hacían bastante democráticas. Porque ahí alguien era nombrado vocero... sólo tratabas de empezar y nos autonombrábamos para llevar la relatoría, para tomar el tiempo para que no hubiera monopolio de la palabra... pero todos nos rotábamos, todo el que quería hablar hablaba, buscábamos la participación de todos, y éramos muy pacientes”, Parra.

Moguruza refiriéndose a la Asamblea Popular de su Estado recuerda: “para ser tan grande y sin gente que organizara, se logró dinamizar, cada vez se elegía un moderador, un relator y pues eran diferentes, porque nunca iban los mismos” aunque también reconoce actitudes negativas que en su opinión *reventaron* la asamblea “muchacha gente muy gandaya que andaba ahí materialmente haber que se chingaba y banda que traía esta búsqueda constante de hacer bloque para tomar políticamente la cosa y que en realidad no tenía sentido porque no había nada que tomar”.

Muchas veces para respetar y reconocer al otro en su peculiaridad es necesario abstenerse de decir nuestra palabra, en especial cuando hay de por medio desigualdades de estatus o poder lingüístico. Sting refiere a la necesidad de aprender a callar en las asambleas de San Andrés Cohamiata, a soportar el silencio de hasta 25 minutos en una asamblea y de su desesperación y ansiedad dada “la prisa con la que los tehuari⁵⁰ acostumbramos vivir”; refiere que un amigo Wirra le dijo: “No hables, no

⁵⁰ Forma como los Wirras nombran a los mestizos

está mal el silencio” [después], “empezaban a hablar en wirra, en wirra, en wirra” y ella a practicar la paciencia, hasta que le traducían y con ello, generar acuerdos que debía convertir en una propuesta aceptable para la SEP.

Pero aprendieron en la marcha, por ello se recrimina Moguruza por haber participado en asambleas de ejidos y comunidades diciendo su palabra, pese a no ser uno de ellos, ni siquiera campesino, por haber pretendido formarles políticamente, por haber despertado falsas expectativas sobre el triunfo de sus resistencias:

Me hubiera gustado saber más para no cagarla como la cagué, porque una persona de fuera, blanca, de la ciudad, con una cámara, en un pueblo donde no toda la gente sabe leer, pues tiene un efecto y no estar consciente de este efecto es una pendejada... me empecé a meter en la cosa más de politizar y entonces ese es el problema, que la representación está presente de que es alguien de fuera, que aparentemente sabe, que tal, que tal y que podemos parar la presa.

El compromiso está patente en los testimonios, un compromiso ajeno al interés pragmático, uno que parece estar más cercano al sentido que los informantes asignan a sus acciones: “Teníamos alguna actividad cinco o seis días a la semana. A veces toda la tarde, hasta la noche, siempre estábamos haciendo cosas”, Parra. “Me pasaba toda la noche... llegaba a las dos, tres de la mañana a mi casa, [aunque trabajaba] hicimos un chingo de propaganda”, Texeiro. El mismo afán, la persistencia, se aprecia en el testimonio de Moguruza:

No supimos que pasó, porque un día llegamos a trabajar y ya no había bancas, las desanclaron todas y se las llevaron, yo creo que fue Ferromex... las volvimos a construir todas ya fue bien cansado y a los días, me vienen a avisar, están rompiendo todo y fuimos y ya estaba todo roto, destrozado. Las volvimos a hacer, las volvimos a instalar y eso se quedó como ocho meses.

Nuestros sujetos, convencidos de las causas que defienden se muestran incasables en su empeño, tercos, necios, comprometidos. En los testimonios se aprecia lo que es elegible para nuestros entrevistados, lo que fue racional porque permitió una convivencia sana: el respeto por los diferentes puntos de vista, por el derecho a la participación de todos, el asumir responsabilidades y, se reconoce también lo deleznable, lo que es evitable porque atenta contra la convivencia armónica en la diversidad, porque da lugar a actitudes sectarias o facciosas y a posturas autocráticas y porque destruye organizaciones y colectivos, se aprecia también como el nivel de compromiso va en aumento conforme se clarifica una conciencia militante.

Una actitud reivindicada de forma manifiesta por la mayoría de nuestros sujetos es la corresponsabilidad, aducen que es necesario crear condiciones para que todos generen habilidades, experiencia, pertenencia y compromiso “La cosa de las comisiones y la distribución del trabajo es importantísimo, porque si no nadie se siente parte de. Que si lo que se está proponiendo como proyecto de esa asamblea no implica hacer esa cosa entre todos entonces a la gente le va a valer y no va a sentirse parte del proyecto ni de la asamblea ni lo que se haga con ese proyecto” Moguruza. “si no participan en la organización de algo, pues no se van a participar en nada” dice

Morrison: “Sólo en la organización se aprende a organizarse y para que todos aprendan de todo, a todos les tiene que tocar chamba”.

Sting recuerda haber admirado a la directora del colegio con el que se comprometió a conseguir los recursos para formar una escuela alternativa, de ella dice, era una mujer muy preparada e inteligente, pero termina cansada de que sólo ella proponga, disponga, capacite y que vea con malos ojos la iniciativa de otros, o propuestas alternas. Sus reflexiones al respecto y las lecturas zapatistas la llevan a concluir, “Yo aquí ya no encajo”.

Las decisiones consensadas y no asumidas por cúpulas o dirigencias, son consideradas indispensables si se reconoce en todos los participantes a un interlocutor válido:

No puede haber una dirigencia, no puede haber ninguna figura ni el gobierno, ni el padre machista que resuelve todo. No puede existir eso en ninguna forma de organización porque evita que los demás aprendamos a hacer las cosas, tengamos la oportunidad de ser parte de algo, pero conscientes y de construir lazos entre nosotros... que todos los afectados por una decisión sean partícipes de la misma que la comunidad participe y entonces hacer una asamblea que tome las decisiones (Moguruza).

Las disposiciones del que opta por un estilo de vida que le gana el mote de luchador social, los términos en que se relaciona entre ellos, considerar a todos los involucrados como interlocutores válidos y por tanto reconocerlos en su peculiaridad y necesidades, valorar y validar su palabra, sus propuestas, su compromiso, las capacidades argumentativas y organizativas que van consolidando la corresponsabilidad en decisiones y acciones, van fortaleciendo la convicción en uno y en otros, desarrollando habilidades para transformar y transformarse. Todo ello, da pie a la emergencia del agente y les convierte en candidatos a “alumnos” de la “Escuelita” zapatista.

Los sujetos cuyo proceso formativo como agentes estudiamos, ya dieron muestra de asumir una postura ante las estructuras sociales y sus significados implícitos, ante los vínculos sociales que les constriñen, ante el lugar en que fueron colocados por el sistema de asignación, ante los roles sociales y las actitudes que se les impusieron, ante la cultura hegemónica, la ideología y expectativas de vida y futuro que pretendieron someterles.

Frente a ello decidieron erigirse; librarse de su condición de silentes, aprender a hablar hacerse escuchar; reniegan de una conciencia colonizada y aprenden a pensar desde sus necesidades e intereses, en colectivo y desde un lugar social, el de los subalternos, los de “abajo”; se empeñan en superar la apatía, el desencanto, la desconfianza, el fatalismo y se ponen en acción; se desmarcan del individualismo al que la inercia social les conduce y se lanzan al encuentro de los otros, a la acción en colectivo; al pragmatismo tan generalizado le oponen el compromiso y la responsabilidad gratuitos, se mueven por convicción, por un deber social autoimpuesto; a la indefensión y la dependencia buscan combatirlas con la autogestión y la autonomía; anticipan otra realidad, anhelan cambiar el mundo; proyectan utopías. En los rasgos que no sin

contradicciones e inconstancias presentan nuestros sujetos se evidencia el desarrollo de su capacidad de agencia.

Conforme perseveran en su postura cuestionadora, en su empeñamiento de hacer propuestas e incluso de tomar la iniciativa y hacerse cargo de las situaciones, paulatinamente van cobrando capacidades para decidir o favorecer los espacios donde luchan, los términos de la pelea y el rumbo que ésta puede tomar, lo que les va convirtiendo en sujeto político. No podemos afirmar que todos nuestros sujetos se encuentren en este nivel, pero sin dudar afirmamos que sin excepción están en ruta y que la Escuelita Zapatista vino a potenciar su consolidación.

Al encuentro con muchos otros que comparten sus condiciones de existencia, nuestros sujetos, logran dimensionar la problemática que han decidido enfrentar, sea por el sentimiento de impotencia ante las fuerzas multinacionales que están privando del agua a cientos de comunidades, sea ante el desempleo que va pauperizando su vida y la de aquellos con los que trabajan, cuando comprenden que el desempleo es el recurso manido del capitalismo para abaratar la mano de obra, que el empleo precario es el signo del neoliberalismo, que la acumulación por despojo es el signo de capitalismo de nuestros tiempos... entonces, empieza a germinar su conciencia histórica, una visión de la realidad trascendente que le permite construir un proyecto de vida personal y compartido que lo potencie, que les permita incidir en sus condiciones de existencia. El sujeto está necesitado de accionar para activar la potencialidad escondida en el presente a través de la memoria y a partir de ello atisbar horizontes de futuro. Al accionar se gestarán sujetos políticos capaces de convertir la utopía en realidad, en historia.

“La recuperación del sujeto, por consiguiente, significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida. La historia en el sujeto es el momento como parte de la necesidad de futuro, necesidad que no es sino el momento vivido conforme a la apetencia de valores que trascienden el momento”. (Zemelman, 1995: 12).

Justo cuando dimensionan el tamaño de su antagonista, el reto de su batallar, el potencial de sus sueños, vuelven su mirada hacia un actor social que combate al capitalismo, al Estado Mexicano, al sistema político. Vuelven los ojos a un actor con presencia y proyecto a nivel mundial e incluso le escriben desde el colectivo en el que participa Karla, para ir a aprender sus modos de organizarse antes del llamado de la “Escuelita” zapatista, le siguen la pista a través de la lectura de sus cartas y comunicados públicos y llegado el momento se sienten honrados de haber sido invitados o en su defecto solicitan serlo. Porque comprenden que sólo al lado de muchos otros, con los que comparten destino y utopía, pueden desarrollar la fuerza constituyente en términos de Zemelman que impacte las estructuras sociales.

Resultados:

2. La Escuelita Zapatista:

Espejo y ventana

Toca ahora discutir el posible empuje que el proceso formativo de nuestros agentes pudo experimentar a consecuencia de su participación en la “Escuelita” zapatista. Este segundo apartado se divide en dos categorías: la primera llamada: La “Escuelita” zapatista, espejo y ventana, mismo que refiere al reconocimiento de contradicciones y posibilidades, se compone de cuatro apartados: 1) El primero llamado: Preparar la tierra para la siembra del acontecimiento, busca ubicar este proceso formativo, en un proceso de largo aliento de un sujeto político –educativo, el zapatista. 2) El segundo denominado: Cultivarse con el zapatismo, aborda la voluntad de nuestros sujetos de adoptar al zapatismo como mentor, secundar sus iniciativas, apreciar cómo va permeando sus percepciones y valoraciones aún antes de la “Escuelita”. 3) La tercera llamada: Encardar, abonar y trasplantar, procura responder qué y cómo fue la “Escuelita” según sus alumnos. 4) El último, nombrado: La mala yerba en la vida privada, busca dar cuenta de las reformulaciones que los alumnos hacen sobre su manera de percibir y valorar su vida privada, sobre sus disposiciones a realizar cambios en sus interacciones, sobre los roles que desempeñan y sus atribuciones correspondientes, aborda también la forma como se perciben a sí y a los otros y sus posibilidades de incidir en su entorno inmediato.

El zapatista es un movimiento que se ha empeñado en múltiples esfuerzos de índole político – educativos que corresponde al “eje de la palabra”, término con el que sus creadores refieren a una forma de dar la lucha política al margen de la lucha armada que inauguraran el mismo año del levantamiento, con la convocatoria al pueblo de México a constituir una Convención Nacional Democrática (CND), la que se proponía según su decir, favorecer un nuevo constituyente. Este denominado “eje de la palabra” ha implicado múltiples encuentros entre los zapatistas y ciudadanos de México y el mundo con su respectiva oportunidad de intercambiar experiencias de lucha y aprendizajes mutuos. La gran mayoría de nuestros agentes investigados han participado en alguna o todas las iniciativas zapatistas del aludido “eje de la palabra”, o han estado atentos a las cartas y comunicados zapatistas durante su trayectoria formativa; a consecuencia de ello, se va dando, según recuerdan; un proceso de apropiación de saberes, valores, percepciones que paulatinamente les han ido formando.

Preparar la tierra, sembrar el acontecimiento

Fue imposible para nosotros y para nuestros entrevistados distinguir lo aprendido en la “Escuelita” de eventos o textos zapatistas anteriores o posteriores a la misma. Por la necesidad de acotar nuestro objeto de estudio, establecimos un límite temporal, sin embargo consideramos que la “Escuelita” es parte de un propósito de largo aliento que se evidencia en múltiples iniciativas del “eje de la palabra” que buscan favorecer un acontecimiento; que en términos de Badiou, significa la irrupción de algo inédito que venga a subsanar un vacío en un campo determinado. Una emergencia impensada, por no existir nada similar y porque no es concebible dentro de los parámetros de lo existente, no solo porque las estructuras sociales no le dan lugar, incluso porque en términos de sentido tampoco puede ser anticipada (Badiou, 2008). Un vacío en el ámbito de la política, una forma alterna de entender y hacer, una relación gobernantes – gobernados impensada en una cultura política hegemónica de dominación, de súbditos, paternalista, corporativista, autoritaria, un proceso de autonomía que supera el individualismo...

El zapatismo se ha distinguido tanto por sus agudos análisis, como por su audacia y creatividad al proponer iniciativas organizativas y por combatir la ideología neoliberal y su discurso; ha procurado, como nos dice Enedina Castro: “Hacer la necesaria lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización” (Castro, 2012:13). La insurgencia despierta al país cuando el sueño de ingreso al primer mundo como fruto del TLC vendido por la clase política le mantenía en una ensoñación; el llamado a la Convención Nacional Democrática (CND), evidencia la necesidad de un nuevo pacto social y abre una posibilidad constituyente; el Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN), iniciativa posterior plantea la necesidad de crear contrapesos a la clase política; la Otra

Campaña muestra la posibilidad de la ciudadanía de enfrentar lo común por fuera de las estructuras de gobierno, mientras que la “Escuelita” ofrece la posibilidad de constatar y ser partícipe de una forma de vida y de organización social y política alternativas, con lo que ofrece un espejo para ver carencias, contradicciones y posibilidades en los procesos organizativos de sus “alumnos”.

Todos estos esfuerzos zapatistas y otros, en mayor o menor medida han retado, incluso puesto en jaque al Estado Mexicano, más de uno pudo haber dado lugar al acontecimiento, y si bien; el pueblo de México no secundó la insurrección pese al llamado de la Primera Declaración de la Selva Lacandona; si no se logró establecer un nuevo constituyente y una nueva constitución pese a la CND; si el FZLN no logró constituir un gran movimiento civil y pacífico que obligara al gobierno a obedecer a su pueblo; si la Otra Campaña no ha logrado subsanar el vacío que la clase política divorciada de sus electores va dejando. Si todas esas iniciativas zapatistas y otras más que no nombramos por razones de espacio no han alcanzado cabalmente su propósito; en cambio han logrado impactar la forma de entender y hacer política entre los involucrados y nos atrevemos a sostener que incluso entre simpatizantes y antagonistas. No corresponde en este momento demostrar esta última aseveración, pero resulta fácil reconocer en iniciativas y discursos de políticos de todo el espectro nacional la apropiación de términos, frases, metáforas o iniciativas de autoría zapatista.

Lo que sí nos corresponde ahora, es constatar a través de los testimonios recabados en esta investigación, es un proceso de sedimentación de algo inédito; no nos referimos a que se esté fraguando “el sujeto histórico” del cambio social, ni reeditando el “agente de cambio” o el “Intelectual colectivo”. Nos referimos a un intento reiterado de fraguar un acontecimiento que va sedimentando capacidades en sus participantes, aprendizajes de una “lección” reiterada, intencionada por un “maestro” colectivo, el zapatismo para gestar una alternativas al capitalismo y al sistema social y político.

El acontecimiento nos dice Eduardo Laso, no se produce a sí mismo. “Necesita de sujetos comprometidos con el mismo. Para que haya acontecimiento y no sólo síntoma social, se requiere de una intervención interpretante: un sujeto agente que sea capaz

del acto de lectura de los síntomas de la situación, y de subversión de la misma” (Laso, 2007: Párr 9) Coincidiendo con Laso, consideramos que ese agente capaz de leer las carencias, los vacíos que va dejando tras de sí la descomposición del sistema de representación política en nuestro país y en el mundo a consecuencia de someterse a los dictados del capital es el zapatismo, y las iniciativas antes aludidas, pretenden subvertir un orden establecido, en particular el esfuerzo por poner a unos luchadores sociales ante una realidad alterna que representa la “Escuelita”, experiencia e impacto que abordaremos en el siguiente apartado. Esa realidad *otra* que acogió en su seno a sus “alumnos” según sus testimonios, es germen de relaciones sociales de nuevo tipo que atañen incluso la vida privada.

Con Badiou (2008) sostenemos que mientras todo sucede conforme a las reglas de un estado de cosas no hay acontecimiento, pero que la oposición a los saberes instituidos y consolidados y la innovación, dan lugar a las crisis, aperturas, paradojas, invenciones, revoluciones; acontecimientos. Así el acontecimiento que suponemos se está forjando por los zapatistas, sería la insurgencia de una realización tanto a nivel objetivo como en el de la significación. En nuestro estudio, inserto en el campo político, significaría una ruptura con las estructuras y las situaciones estructuradas, pero a la par con la forma de nombrar lo existente y lo posible, que busca solventar un vacío dejado por el retroceso de la política ante la ofensiva del mercado respecto de la regulación de lo común. Testimoniar un gobierno autónomo que solo responde al mandato de sus asambleas comunales, un modo de producir los satisfactores que prescinde del mercado y del dinero, una forma de resolver las necesidades fundada en el trabajo colectivo y no el esfuerzo individual; referencias reiteradas en todos nuestros entrevistados, dio lugar, al cuestionamiento sobre la propia forma de vida y de lucha, sobre los anhelos de futuro, sobre las posibilidades y oportunidades de vivir y organizarse de otra manera.

El acontecimiento es una singularidad fuerte que conduce hasta el máximo de sus consecuencias, presentando un inexistente del mundo del que es acontecimiento (Expósito, 2018), los “alumnos” sujetos de estudio sostienen haber sido partícipes de una realidad con otras formas sociales: “Puedo dar fe de que construyeron autonomía

económica, de salud, de educación y de poder. O sea una autonomía íntegra que abarca todos los aspectos de la vida” (Zibechi, 2014: 171). En un sentido similar se expresa Marcelo Sandoval: “los zapatistas dan cuenta de un territorio donde el capitalismo se ha trastocado y se ha obstruido su reproducción ya por varios lustros” (Sandoval, 2014:36). ¿Cómo permanecer indiferente ante una forma de vida y organización que asegura vida digna, voz y decisión, libertad a todos los partícipes por igual? Estas situaciones y muchas otras, que recrean una y otra vez en sus relatos, les sacuden en particular, porque en su propio espacio de vida padecen la condición de subalternos.

Al ponerles ante una realidad “otra” y ante las categorías que le nombran y dan sentido, nuestros agentes se vieron interpelados por una forma de ver, ser y hacer, de organizar lo social y lo político, que les obliga a ponerse en perspectiva y a plantearse opciones de futuro. El acontecimiento es también un quiebre en el campo del saber de la situación, ligado a lo que se desconoce o no se nombra de la situación, e implica la subversión del orden simbólico establecido para dar lugar a la verdad, aquello que no ha sido simbolizado (Badiou, 2008).

Para Camargo un acontecimiento sería un hecho revolucionario porque da lugar a lo nuevo o de nuevo origen, implica la transformación de los involucrados que van cobrando conciencia de estar dando lugar a esa novedad radical, no porque lo anticipen de antemano; sino porque la relación entre el significado que los protagonistas dan a sus acciones y los sucesos que están favoreciendo se dan en interacción dialéctica. Un “rasgo fundamental de la revolución, ya no en su sentido restaurador, sino dentro de la denotación moderna de subversión, que no es otro que la idea de novedad o de nuevo origen sujeto a la exclusiva voluntad humana... [Proceso que da lugar a] la propia transformación de sus actores... en hombres que terminan tomando consciencia de que lo que en verdad están haciendo es dar lugar a una novedad radical.” (Camargo, 2009: 3), este texto nos auxilia a comprender el cómo esas reiteradas iniciativas zapatistas van buscando un cambio radical a la par que van favoreciendo un proceso formativo, una formación que se va decantando de una experiencia a otra; una forma alternativa de entender y hacer política, de ser sujeto

(tanto en lo íntimo, como en lo público) que va desarrollando capacidades organizativas en los agentes participantes y favoreciendo la emergencia de un movimiento social que pudiese parir el acontecimiento. Un movimiento social anticapitalista, capaz de librar el interés individual introyectado por el sistema y suplantarlo por el bien común. De dejar de considerar al capitalismo como inevitable y considerarlo como histórico y por tanto temporal. De superar el Estado garante del capital.

Recurriendo a una metáfora sobre la cultura campesina, Raúl Zibechi, explica la “Escuelita” como un proyecto que consistió en “seleccionar las mejores semillas” -que serían los testimonios críticos de la experiencia de construcción de la autonomía zapatista- “esparcirlas en suelos fértiles” -que para el caso serían los convocados, que acuden con sus propias experiencias, sus capacidades en tanto agentes- “y regar la tierra para que se reproduzca el milagro de la germinación” -que corresponde al momento en que los “alumnos” retornen a su práctica con sus reflexiones a cuestas para tratar de encontrar su propio modo de incidir en sus condiciones de vida- “germinación que nunca es segura ni se puede planificar” (Zibechi 2013). Esta bella metáfora aborda una intensión, compartir una experiencia, para que aquellos que se interesen puedan tener un referente en su propio proceso de búsqueda, proceso que a la par que anhela un cambio en la realidad, da lugar al cambio en quién lo procura.

El sujeto es aquello que le permite al individuo, que es un singular, un particular, acceder a lo universal. El concepto de sujeto está unido a esta capacidad, esta posibilidad para el individuo de no estar más, de manera exclusiva, al servicio de su particularidad – aquello que en el mundo actual se denomina sus intereses - sino que también le permite ser una parte implicada, un actor en la construcción de algo con valor universal... es un concepto que designa una suerte de mediación, un intermediario; para ser más precisos es un movimiento intermediador entre los límites particulares, individuales, biológicos, culturales, nacionales del individuo y algo que tenga valor universal, que se aproxime a lo infinito... el proceso que integra al individuo en un sujeto, que hace finalmente que el individuo sea un sujeto, permanece siempre dentro de un mundo particular... El sujeto es el momento en que el individuo se compromete en una posibilidad que va más allá de su singularidad, su particularidad y que edifica algo, construye algo cuyo significado puede ser universal (Badiou, 2008:56).

En nuestros términos, la agencia se va desarrollando conforme los participantes van asumiendo un compromiso con ser partícipes de una forma alternativa de hacer política, o de relacionarse en términos de intersubjetividad, solo por mencionar

ejemplos que se trabajan en otro apartado. Cuando logran sobreponerse a la introyección social del individualismo o de la competencia. Esa búsqueda de lo universal entiéndase *Mandar obedeciendo* o *Un mundo donde quepan todos los mundos posibles*, términos apropiados por nuestros sujetos, de los zapatistas; anticipan la posibilidad del acontecimiento, que es impensable dentro del sistema político vigente, dentro del individualismo, el pragmatismo o la competencia en que fuimos socializados, pero que se pudo constatar objetivado, concretado en un espacio alterno, en los municipios autónomos zapatistas según testimonios de nuestros sujetos.

Ese *otro* espacio político que es el proceso de autonomía y autogobierno zapatista, está por fuera de las reglas del campo político electoral, o de la relación gobernantes – gobernados vigente en el territorio nacional. Esa realidad testimoniada por nuestros sujetos de estudio, donde el capitalismo no impera, donde quien gobierna no suplanta a sus representados, donde las relaciones sociales son de intersubjetividad y no de sujeto a objeto; según nos contaron, les ofreció la oportunidad, la posibilidad de enfrentar la cultura hegemónica, porque, como sostenía Freire: “La ideología fatalista, inmovilizadora... anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural pasa a ser – o a tornarse – *casi natural*” (Freire, 1996: 21). La “Escuelita”, les ofreció una experiencia ante la cual muchos de ellos vieron la concreción de la utopía a la que aspiran y que a manera de semilla germinada, buscan trasplantar en sus propios espacios y luego regar y abonar con los aprendizajes transferibles, con la certeza de la posibilidad que les proporcionó la vivencia narrada.

Pero, ¿cómo sucedió que aquellos expuestos al discurso hegemónico del *fin de la historia, del capitalismo es el mal menor*, o al llamado a *adaptarse e integrarse porque la realidad es así*; que incluso aquellos insumisos que se ha hecho agentes en el afán de cambiar su realidad y que pese a su voluntad terminan reproduciendo los condicionamientos sociales aun de forma inconsciente, lograran modificar sus patrones de percepción, apreciación y acción? Tal vez con Freire podríamos dar respuesta cuando deja asentado que debemos “reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de

determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable” (Freire 2010: 20). Condicionados pero no determinados, al igual que la realidad con tendencias pero abierta al desafío.

Una consecuencia extrema del neoliberalismo asienta Giroux es que:

Muestra como virtud la producción de una serie de crisis generales, y a su vez, crea una crisis existencial sobre la agencia personal y la subjetividad, las cuales son la savia y vitalidad de la democracia. Dentro del discurso del neoliberalismo, las estructuras sociales, políticas y económicas más grandes desaparecen sustituidas por el mantra de la responsabilidad individual. Los individuos son culpabilizados exclusivamente por los problemas que enfrentan haciéndoles impotentes frente a grandes modos estructurales de la opresión (Giroux, 2015: 15).

Los agentes estudiados, ya reconocen estos discursos como ajenos y alienantes, ya los combaten en su fuero interno y al lado de otros, sin embargo sienten la necesidad de aprender de aquellos que les adelantan en esos empeño, aquellos que condicionados por su circunstancia, pero no determinados, lograron comprender su entorno con tendencias definidas, pero abierto al desafío. Aquellos que van logrando concretar sus anhelos. “Estábamos queriendo ir a las comunidades zapatistas a que nos enseñaran cómo se organizan”, recuerda Morrison.

Bourdieu nos explica que los agentes sociales, incluso de forma inconsciente, al ingresar a un campo, en este caso el de la política; se ven compelidos a luchar, bajo las reglas del juego y de acuerdo al habitus del campo en cuestión con el resto de los agentes por el ascenso en las posiciones que detenta cada uno. Que en esa lucha por apropiarse de un mayor capital, que para el caso sería el poder, al recurrir y atenerse a las reglas del campo y al habitus del mismo, reproducen los condicionantes de las estructuras introyectadas en sus patrones de pensamiento, por consiguiente en sus percepciones, disposiciones y acciones, de esa forma sostiene, se reproducen consciente o inconscientemente las estructuras sociales que habitan a los agentes, sin embargo de esa misma forma el agente incide en el campo, pues la lucha por las posiciones legítimas obliga a los subalternos dentro del campo a cuestionar y si logran la correlación de fuerzas necesaria a modificar las reglas del campo y el campo mismo. Pero nuestros agentes se vieron expuestos al influjo de un espacio alternativo al campo político mexicano. Nuestros agentes quienes luchan en su fuero interno con su habitus

producto del proceso de socialización, a la par luchan con el habitus del campo y contra el lugar y rol que les fue asignado dentro del mismo, en ese afán de forjarse y forjar la realidad, se fueron constituyendo agentes. Sin embargo sus contradicciones, sus límites, su impotencia ante las inercias propias y las tendencias del entorno los llevan a buscar reforzadores, recursos, respuestas; en una experiencia más adelantada. Y al participar de la “Escuelita” conviven con otras reglas del juego, otra forma de entender y hacer lo común, otra forma de vivir y relacionarse; otro campo.

En el sistema político del mundo y en particular de México, quien detenta el poder, una clase política de distinta filiación, no sólo impone las reglas que le favorecen para mantener sus privilegios, incluso llega a torcerlas o *aplicarlas con todo el rigor de la ley* según convenga a sus intereses. Eso explica por qué muchos mexicanos prefieren mantenerse fuera del juego, claros de que bajo esas reglas siempre saldrán perdiendo. El abstencionismo en los procesos electorales ha ido en aumento en los últimos años salvo excepciones, los involucrados en partidos políticos o asociaciones políticas que disputan el capital (El poder del Estado) dentro del campo político son una minoría. Tal vez por eso los zapatistas, optaron no sólo por salir del jugo, además crearon un espacio alterno, autónomo desde el que buscan incidir en el campo político nacional.

Un espacio, según reconocemos en los textos zapatistas, de analistas y en los relatos de nuestros sujetos de estudio, donde el propósito del juego no es hacerse del poder del Estado, donde el mandato sobre los gobernados es colectivo y responde a una comunidad de consenso, una democracia asamblearia. Una estrategia destinada a asegurar que lo público sea decidido por las comunidades y no por representantes o dirigentes, “Mandar obedeciendo y no mandar mandando, eso solo puede ser verdad en una sociedad distinta, una sociedad con alta organización y una elevada educación política” (Oliver: 2015: 23), una que acogió a nuestros agentes como “alumnos” y que al mostrarles que es posible otra forma de gobernarse y de organizar la vida, les retó a preguntarse por lo propio.

Bourdieu, sostiene que es necesario comprender el espacio en el que el actor se encuentra englobado y comprendido, el espacio a partir del cual se forma un punto de vista singular, para poder develar tanto sus patrones de pensamiento, como los

condicionantes sociales que lo forjaron y reproduce, comprender el lugar del actor en ese espacio y su punto de vista sobre el mismo “Mirar las cosas de frente y verlas como son” (Bourdieu 1995: 15) los agentes de nuestro interés se formaron al seno del sistema político mexicano subordinado al capitalismo neoliberal y tuvieron la oportunidad de reformarse en el espacio alternativo de la autonomía zapatista.

Cultivar - se con el zapatismo

En las categorías previas tratamos de establecer que el desarrollo de la agencia es un proceso de largo aliento, que la trayectoria de formación de nuestros sujetos de estudio inició en algunos casos en la infancia y la familia, que fue la socialización primaria donde comenzaron su alfabetidad política, que luego se vio reforzada por los pares con quienes compartían condiciones de precariedad, por instituciones como la escuela y proyectos de misiones o algunas clases y profesores o lecturas de universidad pública, algunos autores estudiados o por organizaciones y partidos de oposición; otros se volvieron insumisos más tarde; pero sin excepción nuestros agentes son luchadores sociales en el momento de ser convocados a la “escuelita” o solicitar serlo. La trinchera que los forjó va desde educar la sensibilidad artística de la ciudadanía, combatir la manipulación mediática del electorado, denunciar la violencia del Estado, incorporarse a organizaciones clasistas que buscan la toma del poder y la organización de los trabajadores, favorecer que los afectados por una necesidad se organicen y la enfrenten o hacerse cargo de los propios problemas de forma autogestiva. Como se puede apreciar todos ellos se movilizan, se organizan con otros; han desarrollado capacidad de agencia, eso los puso en el radar de los zapatistas, o los llevo a interesare por la “Escuela de la Lucha”.

No sostenemos que todos los “alumnos” de la “Escuelita” han logrado desarrollar en la misma medida su capacidad de agencia, entre los asistentes habría actuados, o

espectadores más que actores, por los mismos testimonios supimos de alguno que se la paso añorando poder drogarse para disfrutar más del paisaje, de otro que estando de vacaciones y disponiendo de poco dinero para ir a donde quería, opto por ir a la “Escuelita” porque salía barato; esos “participantes”, no son de nuestro interés. Lo que decimos es que nuestros sujetos de estudio son luchadores sociales que nos interesamos por informantes clave, aquellos que refieren disposición a poner en práctica lo aprendido. Sin excepción nuestros sujetos de estudio, son agentes, aunque con más o menos capacidades.

Algunos de nuestros sujetos han caminado al lado del zapatismo desde el noventa y cuatro, según recuerda Texeiro: “Comenzamos a contactar con los diferentes grupos... hicimos comités”, se está refiriendo al movimiento que surge con la intención de parar la guerra; otros por esas fechas aún no nacían. Sin embargo, sin excepción, habían adoptado al zapatismo como “maestro” antes de la “Escuelita”. En sus relatos declaran estar atentos a la palabra zapatista, estudiarla en colectivo, difundirla, expresan que el zapatismo: “me empieza como a iluminar”, “alentaba mis pequeñas luchas”, “rebotó en mi práctica”. Mas delante nos dicen “empecé a hacer reflexiones” “eran *pedradas* para el sistema que todos encarnamos”. Y si en un primer momento hay una especie de deslumbramiento, idealización sobre los insurgentes, luego empezamos a escuchar que se preguntan qué hacer con lo que van concluyendo “hicimos un colectivo que ya nació con todo el sello zapatista”, “empecé a ser el elemento incómodo, a no dejarme mandar”, “ir a los barrios”, “organizarme con los no organizados”, “construir la autonomía a través de la organización”, “ir a las comunidades zapatistas a que nos enseñen como le hacen para organizarse”⁵¹

Tal vez por la edad de la mitad nuestros entrevistados, refieren a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona⁵², como el detonante que los convence de la necesidad de

⁵¹ Estos testimonios muestran diversas voces de nuestros entrevistados, no pusimos los seudónimos por la brevedad del testimonio, consideramos que le restaba fluidez a la lectura. Pero se trata de Texeiro, Sting, Parra, Moguruza, Azul y Morrison; en ese orden.

⁵² La Sexta Declaración de la Selva Lacandona, es un comunicado del EZLN de julio de 2006, donde llama a conformar un movimiento nacional e internacional, civil y pacífico que desarrolle la capacidad de obligar a los gobiernos a obedecer a sus pueblos y a organizarse con quienes se comparten

hacerse cargo por propia cuenta de los problemas que se tienen: “Retomamos la Sexta Declaración, si estas inconforme con las condiciones en que vives, ya no le pidas al gobierno ni a tus superiores que lo cambien, cámbialo tú, júntate con quien esté en la misma situación, organícense y hagan un colectivo y cámbienlo, sin pedir permiso” (Sting). Otros aluden a otros documentos, o a una iniciativa: denunciar la guerra de contrainsurgencia, crear comités de solidaridad, hacer comités civiles de diálogo, organizarse de forma autogestiva... lo que nos narran nos permite ver como muchos de sus esfuerzos están en función de la coyuntura por la que va atravesando el zapatismo, pero no sólo, también se aprecia en algunos de ellos que se ven alentados a enfrentar su propia problemática emulando a sus modelos:

Conforme nuestra propia vida se va pauperizando a la vez pasa que empezamos a estudiar cosas del zapatismo... de pronto nos vamos sumando a la lista de desempleados y entonces ya no podemos huir del discurso de la organización. Estábamos diciéndole a la gente todos los días, todas las semanas que hay que organizarnos para resolver los problemas de la vida y nosotros nos estamos enfrentando con un problema y pues ya no pudimos hacernos gueyes (Morrison).

Las narrativas de nuestros agentes dejan asentado que se reconocen en las demandas zapatistas, que secundan sus iniciativas, que sus análisis van permeando sus percepciones y valoraciones, que accionan en respuesta a sus convocatorias, que décadas o años antes todos ellos, ya habían tomado la decisión de aprender del zapatismo y con el zapatismo, todo ello queda claro en sus relatos: “El zapatismo tiene la magia de que sabe recoger los sentimientos de la gente... por eso nos sentimos reflejados” comparte Texeiro. A Sting le inspiran a persistir en la búsqueda del bien común: “si no fuera por el zapatismo habría caído en una desilusión bien cabrona, ya vi que no se puede... y me incorporo al sistema derrotada... como lo común no se puede, solo veo por mi Santo y ya”. A Parra, por su parte sus formas organizativas y su disposición a la autocrítica es lo que les vuelve atractivos: “Me llamó la organización civil súper democrática... el trabajo colectivo... que reconocen sus errores, los aceptan”. Algo similar escuchamos en todos los casos.

Atraídos por lo antes dicho, quienes decidieron convertirse en “alumnos” de los zapatistas, aluden a los atributos que caracterizan a quienes representan el suelo fértil

problemáticas para hacerles frente de forma autogestiva. Puede consultarse en:
<http://enlacezaptista.org.mx>

para sembrar los saberes “estudiados” en la “Escuelita”. A pregunta expresa sobre la razón por la que fueron convocados el Buqui hace un recuento de sus actitudes: “Caer en cuenta de lo que había y no me gustaba... incluso en mi propia familia... darte cuenta de muchas cosas, de que no todos podían vivir igual que tú... lo que te dijeron que era lo chido, no está tan chido, y pues no, me voy del otro lado”. Cuando se le pregunta a Parra, por qué te convocaron, responde: “No sé, por mi compromiso... era alguien de fiar, que podía dar más que quitar”. Caer en cuenta, resistirse, comprometerse, estar dispuesto a dar... atributos a que aluden nuestros entrevistados, rasgos de un sujeto en proceso.

Cuando el individuo por decisión propia opta por resistir y enfrentar los condicionamientos sociales, inicia un proceso de transformación de su entorno y de sí que va gestando a la par las capacidades que le llevarán a dejar de estar sujeto y convertirse en sujeto. Sujeto para Touraine “no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado al transformar... los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales” (Touraine, 1994 a: 208).

Trasplantar, encardar, abonar,

A pregunta expresa de qué y cómo fue la “Escuelita” los alumnos refieren a un fenómeno que dio lugar a: 1) Una demostración, 2) Un cuestionamiento y 3) Una certidumbre. Comencemos por el primero. Consideran que la “Escuelita” les permitió convivir con el corazón mismo del zapatismo, relacionarse con aquellos que sin ser visibles son el soporte sobre el que descansa toda la organización, sus base de apoyo. Recibidos al seno de comunidades y familias dicen haber constatado que el discurso de voceros o mandos proviene de la realidad cotidiana, de la gente común, que está no sólo tienen apropiado el discurso y el proceso, que encarnan uno y otro, “la Escuelita no se trata de ir a escuchar a los comandantes indios, ni al subcomandante Marcos,

sino a compartir la vida cotidiana, No se trata de la trasmisión discursiva y racional de un saber codificado. La cosa va por otro lado: vivenciar una realidad a la que solo se puede acceder a través de un ritual de compromiso, o sea, estando y compartiendo” (Zibechi, 2014: 162).

Llama poderosamente la atención de nuestros entrevistados la confianza que muestran sus “maestros” al recibir a sus “alumnos” al seno de sus familias y comunidades, hacerles partícipes de sus formas de vida y organización, consideran que eso es posible porque tanto las bases de apoyo como los responsables de sus gobiernos o militares coinciden en maneras, fines y propósitos: “Es la primera vez que abren así las comunidades y se encuentra uno un montón de madurez en su proceso, el que pueda llegar gente a un montón de comunidades tan diversas y que llegara gente de experiencias tan diversas, es porque están muy seguros de lo que son, no sólo los mandos, sino de la gente de base” (Parra).

La “Escuelita” para los “alumnos” sujetos de nuestro estudio y para alumnos que a su vez son analistas, muestra y demuestra una forma de vida donde el trabajo y su producto no son enajenados al trabajador, donde el trabajo no es objeto de explotación o alienación, sino de realización humana, sostiene Rigoberto Martínez (2014). Porque mientras permanecemos presos de patrones de pensamiento que nos convencen de la imposibilidad de cambiar la vida, nuestra vida; sólo queda resignarse y adaptarse, pero cuando “vemos” los barrotes de la cárcel, esa cárcel que no podemos captar con los cinco sentidos porque es una prisión en nuestra mente, entonces nos vemos compelidos a actuar. “Una vez que se ha desmitificado la realidad, se vuelve insoportable” (Martínez, 2014: Párr. 12). Experimentar una comunidad donde la propiedad es común y el trabajo y su producto también lo son, abre la posibilidad de que los “alumnos” se pregunten sobre el producto de su trabajo les insta a valorarsi al organizarse con otros en su lugar de vida pueden acceder a librarse del despojo del trabajo asalariado, dicho esto, a manera de ejemplo.

Parra también considera que fue un alarde de fuerza y capacidad organizativa: “Vengan a ver todo lo que hemos logrado con la autonomía... vengan a ver lo que en estos años de silencio hemos construido”. Como Parra, todos nuestros entrevistados

consideran que la “Escuelita” es una demostración del potencial desarrollado, respuesta a dudas o rumores en los medios de comunicación.

Desde que los medios dejaron de prestarle atención, muchos creen que la rebelión zapatista ya no existe. En silencio, lejos de los focos y las cámaras, han profundizado los rasgos de su construcción autonómica, al punto que ya se puede hablar de una sociedad diferente, regida por reglas, códigos y leyes distintas a las del mundo dominante” (Zibechi, 2014: 159).

La exhibición de los logros de la autonomía, sus programas de salud y educación autónomos en cada comunidad por pequeña que sea, una economía fincada en la propiedad y trabajo colectivos, un gobierno propio; es lo que sostienen, les fue mostrado y con ello que ni el Estado, ni el capital son necesarios, que además de onerosos e incompetentes, son prescindibles.

Al ver desde las comunidades en resistencia, desde un lugar donde el dinero no está mediando la obtención de lo necesario para la sobrevivencia, donde la propiedad de los medios para conseguir los satisfactores no es privada, donde las relaciones entre gobernantes y gobernados no son de mando obediencia, donde la competencia no es lo de todos los días y el individualismo no impera; al ver desde ese espacio que nos relatan; los alumnos dicen haber ganado la certidumbre de que otro mundo es posible, de que hay alternativas civilizatorias, de que la realidad puede ser de otra manera, de que se puede vivir de otra manera. Y la utopística, vendrá entonces, a suplir a la utopía en sus anhelos de futuro.

Por ello refieren que la experiencia de aprendizaje abre brecha (que para el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española significa: brecha, rotura, abertura en un muro, resquicio por donde algo comienza a perder certeza o seguridad), no un camino asfaltado y seguro, porque lo que funcionó a los zapatistas en su circunstancia, no necesariamente es posible o deseable en la ciudad u otro contexto. Apenas una brecha, un camino con partes intransitables. Abren brecha de igual forma en la conciencia de los participantes, al romper con los esquemas que los mantienen atados, al incidir en sus patrones de percepción. Fomentan como dice Marcelo Sandoval: “Una tentativa político organizativa que luche en cada uno de los resquicios de la vida de los propios militantes, que pasa por reconocerse cada uno como sujeto en y de la resistencia (Sandoval, 2014: 45).

A decir de nuestros entrevistados, ver desde una realidad alterna, opuesta a la que se nos presenta como única posible; sentir desde la vivencia el cobijo del colectivo, la libertad de decidir horarios de trabajo o suspender el trabajo, la seguridad de estar protegidos, cuidados acompañados, el abrazo colectivo presente en la satisfacción de las necesidades cotidianas mediante el esfuerzo común, les causa una profunda impresión. Fue una demostración de una forma de vivir, de relacionarse, de organizarse de forma alternativa, emancipatoria:

Es una propuesta de vida, de rescatar tu dignidad como persona, como ser humano y darte cuenta que se puede vivir de otra manera... que existe otro tipo de vida, que puedes vivir dignamente, una invitación a cambiar tu forma de vida... eso es para mí... el mayor aprendizaje, lo que tú ves como una utopía, aquí es real, la realidad (Buqui).

Una impresión similar alude Gustavo Esteva (2014): “Lo que vimos, oímos, probamos y experimentamos fue un mundo realmente nuevo, con un nuevo tipo de ser humano” (: 135). Fue una experiencia que confronta e incita a la acción, en términos del Buqui: “un lavado de conciencia y corazón... que te hace cambiar perspectiva...y te despierta ganas de generar cambios”.

Pero sobre todo, dicen que los zapatistas mostraron su libertad y la forma cómo la han conquistado a la par que les cuestionan sobre cómo van a hacer para conseguir la propia libertad: “Así construimos nuestra libertad, ustedes cómo. Creo que esa fue la intención, mostrarnos todo su proceso, no es una receta, ustedes vean cómo... No para que lo sigamos, sino para que nos preguntemos cómo le hacemos nosotros para encontrar nuestra libertad” (Parra). Y sin excepción coinciden en que la libertad que atestiguaron en las comunidades zapatistas, la hace posible el nivel de organización y el trabajo colectivo. De igual forma, para Marcelo Sandoval, “el cometido de la Escuela Zapatista al mismo tiempo que fue conocer cómo es que viven – resisten en libertad las comunidades indígenas rebeldes, pretendía que nos preguntáramos sobre cómo podemos crear modos de vida en libertad desde cada territorio donde vivimos-resistimos” (Sandoval, 2014: 33). Una retroalimentación - alimentación, la *compartición* de un conocimiento y un modo de producción del conocimiento, resultado de un sujeto colectivo que genera conocimiento desde la práctica transformadora de sí mismo.

Al mostrar - demostrar, su forma de vida, de relación social, de organización, de generación de conocimiento; fincados en la construcción colectiva, la comunidad, el consenso, el bien común; los zapatistas también confrontan a los “alumnos” quienes se vieron obligados a comparar sus condiciones de vida, sus procesos organizativos, su visión del mundo, sus formas de construir el conocimiento y las posibilidades y oportunidades de alcanzar sus sueños. “Fue un constante recordatorio de que no sabemos ni madres en la ciudad, ni de organización, ni de lo que es la vida” (Moguruza).

En todos los casos la experiencia confronta, ante los logros de la autonomía y las seguridades de que gozan, ante las oportunidades de elegir la forma de vida que quieren vivir, ante la forma como van enfrentando y resolviendo sus problemas entre el dialogo y la corresponsabilidad, ante la libertad de que sus anfitriones gozan; los “alumnos” se vieron sacudidos. Ese cuestionamiento también fue en términos verbales y corrió por cuenta de Votanes y familias. Una anécdota de Morrison refiere a una niña que le increpa sobre la justicia después de indagar sobre sus condiciones de vida, “La niña de la familia preguntando si iba a la escuela autónoma, y yo le digo, no, a la escuela de gobierno; que si tenía casa y le respondía que no, rentaba; que si tenía tierra, no, en la ciudad no hay tierra. Entonces, [le pregunta la niña] de dónde comen; pues hay que ir a comprar al mercado [Y para coronar el cuestionamiento, la niña inquiere:] ¿No que en la ciudad tienen todo? ¿Y es eso justo?.

Ante comunidades donde los medios de sobrevivencia, los productos del trabajo, la salud, la educación, la vivienda son accesibles para todos y están asegurados por el esfuerzo y trabajo colectivos. Los “alumnos” se sintieron en la necesidad de cuestionarse por sus derechos, sus seguridades, sus carencias, sus oportunidades y posibilidades, sus capacidades, sus formas de organizarse, lo que les hace sentido, sus motivaciones, sus errores, su compromiso, incluso sus anhelos de futuro: “Nos movieron el piso porque nos obligaron a ver nuestras carencias, el aislamiento, la orfandad del individualismo”⁵³.

⁵³ Esta frase corresponde a una de las múltiples reuniones que quien elabora esta tesis facilito para que los alumnos de la Zona Metropolitana de Guadalajara compartieran sus aprendizajes en la “Escuelita”,

Los relatos de nuestros sujetos de estudio, reflexionan sobre la imposibilidad de disponer de su tiempo en las prisas de la modernidad o en la necesidad de trabajar para otro porque a diferencia de los zapatistas, carecen de medios de subsistencia propios; pero a la par consideran que, con la “Escuelita” les ofrecieron una ventana para ver las posibilidades “Me hace reflexionar en lo que tengo que trabajar, en lo que me falta” (Buqui).

Y el resultado fue una profunda convicción según nos dicen: la utopía es posible, se puede vivir con dignidad, sin capitalismo, sin patrones, sin competencia, sin individualismo, sin antropocentrismo... esta certeza les da empuje y les muestra un destino, ven un camino ya trazado, saben que tienen que construir el propio, porque sus circunstancias son otras, pero ahora saben que no están solos en su empeño, que pueden apoyarse en otros que ya echaron a andar, que van por delante, ahora tienen un referente y una aspiración, una brújula que oriente sus pasos:

Lo que yo veía como una utopía aquí es real, la realidad... La Escuelita nos sienta a discutir qué pedo con nuestra visión del mundo, el sentido de las cosas que habíamos estado haciendo... es una re visualización de tu camino, de tu trabajo, de tus objetivos, de para qué, de qué es lo necesario, de qué es lo suficiente para vivir con dignidad, de qué es lo importante (Morrison).

Al mismo tópico alude Sergio Tischler (2014):

La lección de la escuela no fue la de decirnos que hacer frente al desgarramiento de nuestras vidas, ni mostrarnos un tipo de conocimiento “desde abajo” el de las comunidades zapatistas como modelo a seguir... fue la creación de un ambiente, de una atmósfera. En ese ambiente o atmósfera, los invitados tuvimos la oportunidad de tomar conciencia de que somos parte de un “abajo” que necesita organizarse... del que depende una salida humana del abismo en que nos encontramos (: 59).

reuniones que anteceden el inicio de este trabajo pero que lo motivaron, retomo algunas expresiones que fueron sistematizadas, porque me parecen *garbanzos de a libra*. Y porque coinciden con lo expresado por los entrevistados.

La mala yerba en la vida privada

Con Badiou (2008), sosteníamos en el apartado anterior que cuando hay oposición a los saberes, de formas sociales naturalizadas y modos instituidos, consolidados; tiene lugar una crisis en los sujetos, que abre una oportunidad de aprendizaje, de reformulación en la manera de pensar y actuar. Ante la forma de vida y organización alternativa que llamó a sus “alumnos” a testificar - aprehender, que fue la “Escuelita”, los alumnos en cuestión, refieren haber encontrado respuestas a sus interrogantes, nuevos recursos organizativos, reconocieron yerros y carencias; reformularon sus modos de pensar y hacer previos a la experiencia, reforzaron sus certezas. Según nos comparte Morrison: “Para mí, no es posible enfrentarte a la forma de organización y de vida que tienen los compañeros sin que te toque... forzosamente te cambia”. Ese cambio que en sus reflexiones aparece, se da tanto en la vida íntima como en la pública, en la forma de ser y vivir, en la forma de organizarse y hacer política.

Resignarse con el mal menor, con vivir mal, porque no somos los únicos y porque siempre ha sido así, va alimentando el fatalismo, la apatía que permite al sistema preservarse, pero esa actitud ya no es admisible después de esta experiencia:

Es parte de nuestra normalidad decir tengo un salario de la chingada, pues yo también, en mi barrio se decía: la vida es dura y después te mueres, así es la cosa... también era la forma de no reconocer un problema como estructural, sistémico y violento. Como nos matan en la calle, entonces el salario bajo, a quién le va a importar (Moguruza).

Este joven nos comparte un aprendizaje donde fue llevado de la mano para caminar hacia otra forma de posicionarse ante la vida y la lucha. Literalmente se refiere a que su Votán le dijo agárrate de mi mano o te vas a caer después de varios tropiezos, él interpreta esta oportunidad de aprendizaje, de forma literal, ir tomados de la mano del zapatismo, porque “nosotros nos sabemos” ni de la vida en libertad, ni de la forma de luchar para alcanzarla.

Socializados en una cultura de dominación, en el individualismo, la competencia, la violencia, nuestros sujetos tienden a reproducir formas sociales de dominación, no obstante que en su trayectoria de vida ya han tenido la oportunidad de renegar de todo

ello, pese a que en su proceso de formarse agentes se fueron apropiando de un acervo de conocimiento a mano⁵⁴ que hizo posible su insumisión, o a pesar de que decidieron acudir a la “Escuelita” en busca de incrementar sus capacidades para la lucha social y no obstante, la categoría de la que daremos cuenta a continuación muestra un proceso de avance sustancial en sus capacidades de agencia a la par que inconsistencias.

Llegar a dar por normal, e inevitable una vida precaria a consecuencia de que es algo que le sucede a casi todos y casi siempre, deja de ser natural y por consiguiente inevitable, cuando se derrumban sus reservas ante lo que pudieron atestiguar en las comunidades que les recibieron. Ante asambleas donde nadie era interrumpido, según narran, pese a jornadas largas y extenuantes, pese a las diferencia de edades de los hablantes, pese a tratarse de autoridades o personas sin cargo. La libertad y el derecho a la voz muestran para nuestros sujetos una convivencia entre iguales y sin opresión de por medio.

Trabajemos ahora sobre su vida íntima y familiar, luego, desarrollaremos lo referente a sus procesos organizativos que procuran incidir en lo común. Ambas subcategorías comparten señalamientos referidos a la alteridad, la horizontalidad o la renuncia a ejercer el control, el poder, pero aunque son parte de un mismo fenómeno los separamos con fines analíticos.

¡Se puede la vida completa! Morrison.

Esta subcategoría denominada: La mala yerba en la vida privada, busca dar cuenta de las reformulaciones que los alumnos hacen sobre su manera de percibir y valorar su vida cotidiana, sobre sus disposiciones a realizar cambios, sobre la forma cómo se relacionan con sus hijos, conyugues, padres, amigos, roomies, aquellos con quienes comparten la vida íntima, sobre los roles que desempeñan al seno de su familia y sus

⁵⁴ Por acervo de conocimiento a mano entendemos con Schütz: esquemas de referencia transmitidas por padres, maestros u otro y aprendidas en las propias experiencias, de las que echamos mano para corresponder en el diario vivir; formas de conocimiento que se pueden actualizar, modificar o enriquecer con nuevas experiencias (Schütz, 1974).

atribuciones correspondientes, aborda también la forma como se perciben a sí y a los otros y sus posibilidades de incidir en su entorno inmediato. Indagamos sobre la intimidad, convencidos que los cambios sociales tienen todo que ver con cambios personales. Desde lo privado, lo íntimo, se incide en las instituciones, de forma similar lo concibe Morrison: “las luchas particulares, las luchas como persona, tienen que ir de la mano, si no hay esas luchas internas, como va a haber esas luchas que transforman el mundo”. Si no salimos de la actitud natural, si no dudamos de lo establecido como realidad, si nos conformamos con el orden cultural y social específico, con la facticidad evidente, reproducimos, mas no incidimos en las formas sociales.

En un apartado previo procuramos explicar con Bourdieu, Schütz y Berger y Luckmann, cómo es que nos apropiamos de las formas sociales con las que fuimos aprendiendo a ser, percibir y estar en el mundo y la posibilidad de desconocer, modificar o crear formas alternas. El primero de los autores aludidos explica esta posibilidad como resultado del interjuego entre campo y habitus, el campo enmarca las formas de ser de los actores y sus interacciones sociales y simbólicas, pero todo ello también se da al seno de relaciones objetivas entre posiciones en los diferentes campos sociales, lo que da lugar a la negociación entre lo estructural y la subjetividad. Los otros autores nos explica, que a consecuencia de nuevas experiencias y de una sociedad heterogénea, al socializar a sus nuevos miembros, se proporciona influjos que llegan a ser contradictorios y se abren posibilidades de optar y que al interpretar lo que se le inculca, el sujeto retiene sólo una parte que luego se sedimenta. Algo similar asienta Gilberto Giménez cuando sostiene: “cuando el individuo se confronta desde la primera infancia con “mundos” de significados y definiciones de la realidad no sólo diferentes sino también contradictorios, la subjetividad ya no dispone de una base coherente y unitaria donde arraigarse, y en consecuencia, la identidad individual ya no se percibe como dato o destino, sino como una opción y una construcción del sujeto” (Giménez, 1997:20).

Con estos mismos autores podemos dar cuenta de lo que analizaremos a continuación, pero nos valdremos además de Alfred Schütz, por la importancia que otorga a la

trayectoria de vida de los individuos en el aprendizaje y la apropiación de formas sociales acerca de la realidad cotidiana, que permite a los sujetos saber cómo comportarse y reaccionar ante los otros o las situaciones que se les presentan, pero que pese a ser incuestionadas por antecedernos y verse como evidentes, naturales; pueden ser en todo momento cuestionadas, “Esos objetos de pensamiento [de los individuos según sus términos] determinan su conducta, definen el objetivo de su acción, los medios disponibles para alcanzarlo; en resumen, los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él” (Schütz, 1974: 37).

Pero, ¿de dónde proceden esos objetos de pensamiento como Schütz los denomina y cómo es posible apartarse de sus designios? Él afirma que nacemos dentro de una realidad social: objetos y sucesos culturales, estructuras significativas, a través de las cuales los individuos dan sentido a sus acciones y a las de aquellos con los que interactúan, “Una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido se origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores” (Schütz, 1974: 41). Un mundo de vida cotidiana que entiendo como la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en actitud natural⁵⁵. “Ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas... es la región de la realidad en la que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado” (Schütz y Luckmann, 1973: 24), pero en ese ámbito ya existen objetividades y sucesos resultado de la acción de otros que limitan su libertad de acción. En ese ámbito el individuo es comprendido por sus semejantes y

⁵⁵ Estoy en actitud natural cuando doy por normal, evidente, coherente las formas sociales, puesto que me preceden, supongo que así son y deben ser las cosas. “En la actitud natural, siempre me encuentro en un mundo que presupongo y considero evidentemente real. Nací en él y presupongo que existió antes de mí. Es el fundamento incuestionado de todo lo dado en mi experiencia, el marco presupuesto por así decir, en el cual se colocan todos los problemas que debo resolver. Este mundo se me aparece en ordenamientos coherentes de objetos bien circunscritos que tienen determinadas propiedades” (Schütz y Luckmann, 1973: 25). Es a partir de esas presuposiciones que interpreto, decido y me dispongo a la acción ante lo que se me va presentando en la vida.

actúa junto con ellos. “El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre” (*Ibídem*). Es lo que el individuo presupone incuestionable, a-problemático, desde el sentido común, pero que puede llegar a ser cuestionado.

Así se nos hereda un universo de sentidos que nos corresponde aprehender, pero luego interpretar y al interpretar cabe la posibilidad de resignificar y ello se dará a partir de los recursos que tenemos a mano que son resultado de nuestra biografía, nuestra trayectoria de vida. Lo que vamos experimentando en el transcurso y la forma como lo significamos, abre la posibilidad de perspectivas y patrones de pensamiento diversos.

Sin embargo estas perspectivas están enmarcadas por el sentido común, aquel que nos lleva a suponer que lo que nosotros conocemos de la realidad es lo mismo que el otro conoce, gracias a lo cual podemos entendernos con nuestros semejantes y entenderles. “Presupongo además que la significación de este *mundo natural* (que ya fue experimentado, dominado y nombrado por nuestros predecesores) es fundamentalmente la misma para mis semejantes que para mí, puesto que es colocado en un marco común de interpretación” (Schütz y Luckmann, 1973: 26), ello porque el mundo exterior es social para mí. “Un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad, tan presupuesta como el *mundo natural*” (*Ibídem*). Este mundo social y cultural que habitamos y nos habita, es la simiente de los sentidos y significados comunes. Ese mundo social y cultural que nos habita y habitamos el que se vio cuestionado ante una realidad alterna de otro mundo de vida.

“Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de conocimiento a mano” (Schütz, 1974:39). Pero el conocimiento a mano según este autor se actualiza, enriquece o modifica ante nuevas experiencias de vida. Hay circunstancias en las que se pone en tela de juicio lo que hasta ahora se suponía. Eso es lo que según nuestro supuesto, sucedió a los “alumnos” estudiados, a consecuencia de experimentar la “Escuelita” zapatista. Este fenómeno político – educativo les coloca ante un referente

que contradice la actitud natural, el sentido común, la cultura hegemónica, les ofrece la posibilidad de reformular sus representaciones y la forma misma de interpretar sus experiencias, en la “Escuelita” y a su retorno, en su vida cotidiana.

En un sentido similar, Enrique Dusell (1999), explica la posibilidad de percibir la realidad circundante como un proceso que parte de un cuerpo consciente de sus posibilidades de conocer y de la subjetividad, que entiende como aquello que hace singular a cada uno, resultado de su historia de vida, experiencias, emociones, incluso del subconsciente y del deber ser social que contextúa el proceso de conocimiento. A través de esa subjetividad, nos dice Dusell, interpretamos la realidad, es por ello que la misma sensación- percepción, procedente de la misma realidad puede ser interpretada de forma diferente por distintos sujetos a consecuencias de la perspectiva interna, personal. Si las experiencias y su forma singular de percibir e interpretarles, si las emociones, el deber ser social asumido, incluso el subconsciente dan lugar a la forma personal; subjetiva de ser y hacer; si dan lugar a la subjetividad, la “Escuelita” según podemos inferir de lo que nos cuentan, busca incidir en la misma para liberarla de los condicionamientos sociales que asegura y perpetúa al sistema de dominación y para alentar la emergencia del sujeto. La subjetividad puede ponerse como sujeto, un modo de ser consciente, interpretar actuar, incidir sobre la realidad. Un sujeto cognitivo⁵⁶. La subjetividad es mucho más que un cuerpo teniendo consciencia de lo que acontece. Cuando luego de interpretar actúa, se vuelve agente. De tal forma que ser agente es tener una interpretación subjetiva de la realidad, pero a la vez tener conciencia de cómo esa subjetividad opera en la interpretación, para luego decidir las acciones en función de esa capacidad de ser consciente. Y en esa medida dejar de ser espectador de la realidad o actuado por las formas sociales instituidas y se convierte en agente.

Así, los “alumnos de la Escuelita” conforme van experimentando la forma de vida y organización de sus “maestros”, conforme van haciendo propios los principios y formas de organización a las que aluden en sus relatos, van interiorizando un universo simbólico, el de los zapatistas, en ellos, va teniendo lugar un fenómeno que Giménez considera fundamental para la reconfiguración de identidad, la “apropiación e

⁵⁶ El contenido del acto cognitivo es el entendimiento, razón, interpretación, comprensión, representación, etc.

interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión” (Giménez, 1997: 6). Es por ello que nos comunican su experiencia con principios y lemas de los que se han apropiado y desde ellos nombran y perciben la realidad como: el “mandar obedeciendo”, “convencer y no vencer” “solo entre todos, sabemos todo”, por citar ejemplos.

Y esto va dando lugar a la reformulación de sus maneras de interpretar y valorar; de significar, de soñar. Parecen referir incluso a un conflicto de identidad, que se desencadena conforme van optando, decantándose por otro estilo de vida, se van afirmando por oposición a los otros y van cobrando conciencia de ser parte de algo mayor, de un nosotros amplio y difuso de aquellos con los que comparten un lugar social. Esto, y no otra cosa, parece estar detrás de la pregunta de Sting:

¿Quiénes somos nosotros, de dónde nos nutrimos, qué nos da identidad? Soy de México, pero no soy indígena, mi idioma es europeo pero no me identifico con los conquistadores. Si voy con los Wirras soy la de fuera, pero acá no pienso como ustedes cabrones. Entonces es una crisis de identidad que nos atraviesa y salen los zapatistas a decir seas indígena o no, seas ama de casa, albañil... todos bienvenidos si lo que quieren es un país digno, si lo que quieres es que no siga el agandaye de capitalismo... me sentí incluida (Sting).

Para Sting, responder al llamado a la “Escuelita”, reconocerse parte de la Sexta, ser uno entre los de abajo y organizarse con ellos le otorga un referente identitario, le da una perspectiva y le motiva a hacer una revisión y reformulación de sus formas de percibir y valorar.

Conforme se van apropiando de principios y recursos organizativos, van reformulando sus percepciones, apreciaciones y acciones, por oposición a lo instituido y a sus formas previas, establecerán cambios y a la postre, reflexión de por medio, desarrollarán capacidades para la organización no sólo de la lucha social, también de la vida íntima. Y en el proceso mismo irán acumulando saberes que vendrán a enriquecer el acervo de conocimiento a mano tomado de la experiencia grupal construida en común y heredada, pero siempre actualizada con sus experiencias propias.

Para Gilberto Giménez, la identidad personal, es el lado subjetivo de la cultura. Una distinción cualitativa respecto a los otros, una transacción entre lo subjetivo y lo relacional “La identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del

sujeto... Es la auto percepción de un sujeto en relación con los otros” (Giménez, 1997:5), distinción según éste autor que emerge por confrontación con otras identidades que hace resaltar: disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades. Giménez considera que la pertenencia a un colectivo o colectivos, los atributos idiosincráticos o relacionales y una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social, dan lugar a una confrontación. La trayectoria de vida de nuestros sujetos como ya quedo establecido, en un buen ejemplo de lo que afirma Giménez, más, a últimos tiempos, identificados con los zapatistas, adoptan sus modos, su perspectiva y con ello como referente, se reconocen y reconocen a los propios y a los otros, así lo declaran testimonios como los siguientes: “Yo sueño sus sueños” nos dice Parra sobre los zapatistas, por su parte Texeiro dice “me acomodaron el mundo” o “me mostraron una imagen nítida de lo que yo aspiraba”. Completaron mis pensamientos” sostiene por su parte, Moguruza. Al identificarse con los zapatistas, se identifican con un nosotros amplio y por identificación con ellos y por oposición ante los *otros*, es que van reformulando sus percepciones y valoraciones.

Giménez apoyándose en Bourdieu considera que la identidad “no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (Giménez, 1997: 22). En la vida privada, las interacciones con los próximos, también van a ser objeto de revisión, así como los roles que los criterios de asignación social disponen para nuestros sujetos de estudio y con ello, la identidad misma se pone en tránsito.

“No quiero ser una mamá patrona” Sting.

Demos paso a los testimonios sobre la reformulación de los habitus en relación a la vida privada de nuestros sujetos. Las formas como van reconfigurando sus percepciones sobre como relacionarse con sus íntimos, los roles a representar, la forma como nombran la realidad en familia, las formas de ser y hacer que deben

reivindicarse y las que ya no son admisibles. Geoffrey Pleyers, estudioso de los movimientos sociales, acuña el término alter-activistas, para referirse a las luchas posteriores a 2010, que se distinguen por las modalidades de acción que ponen en práctica en su lucha por cambiar el mundo. Estos activistas colocan la experiencia de vida y la ética en el corazón de su compromiso militante. La relación consigo mismos y con los otros y la búsqueda de coherencia con valores democráticos, según este autor es lo que los distingue. Sostiene que la democracia no la entienden como un asunto institucional, sino como una cultura que se despliega en las prácticas concretas y que atañe a todas las dimensiones de la vida.

Los alteractivistas, “Son animados por un rechazo a asumir modelos dominantes, consideran el cambio como un proceso de experimentaciones creativas donde los actores tienen que implantar sus valores de horizontalidad, igualdad y creatividad en actos concretos” (Pleyers, 2018:16). El otro mundo posible con que sueñan estos luchadores empieza por cambios personales y locales. El alter-activismo no es solamente un deseo de cambiar la sociedad, sino que el activista se construye también como una persona transformando la sociedad. Pleyers incluye en esta tipología a los Zapatistas, por nuestra parte encontramos que en la misma caben también sus “alumnos”.

Respecto de su dinámica familiar, algunos de nuestros entrevistados quienes son padres de familia, nos cuentan que el zapatismo y en especial la “Escuelita”, dio lugar a reflexiones acerca de la forma como estaban reproduciendo situaciones de dominación en relación a sus hijos, que cuestionaron la naturalidad del orden jerárquico que el sentido común dispone al seno de la familia, que cayeron en cuenta de que el rol de padres asimilado en su proceso de socialización es inconsecuente con sus anhelos. Encontrarse contradictorios en su rol de padres, confrontarse y disponerse a hacer cambios puede ser explicado con Schütz, para quien el sentido común, mismo que parece tener validez histórica y universal por su capacidad de estructural lo social, es apropiado por cada individuo de forma diferente debido a los influjos de su biografía, intereses, motivaciones e ideología. O sea que el sentido común en los sujetos toma la forma subjetiva a que da lugar su trayectoria de vida, sus experiencias. El modo cómo

estas formas se expresan en cada sujeto depende de sus experiencias de vida (Schütz, 1932, 1974).

Y esto nos lleva a recordar que pese a haber sido socializados en una cultura de dominación, nuestros actores experimentaron experiencias incluso al seno de algunas de sus familia poco convencionales y que por otra parte estamos trabajando con luchadores sociales, producto de un proceso de socialización política antes descrito que disponen de un acervo de conocimiento a mano que les inclinan a cuestionar el contenido de su socialización y proponer alternativas, es necesario tener presente que estamos hablando de insumisos en busca de apropiarse de recursos para dar la lucha contra el estatus quo en todos los ámbitos de su vida.

Nuestros sujetos quienes fueran partícipes de formas sociales inevitables, ya no se sienten cómodos con las mismas, sus trayectorias personales fueron sedimentado el sistema de significación individual, porque sus interpretaciones se dan en el marco de la cultura en la que se va desarrollando su biografía.

“En cualquier momento de su vida diaria, el hombre se encuentra en una situación biográficamente determinada, vale decir, en un medio físico y sociocultural que él define y dentro del cual ocupa una posición, no solo en términos de espacio físico y tiempo exterior o de su estatus y su rol dentro del sistema social, sino también una posición moral e ideológica. Decir que esta definición de la situación está biográficamente determinada equivale a decir que tiene su historia; es la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano, y, como tal, es su posesión exclusiva, dada a él y solamente a él” (Schütz, 1974:40).

Si como Schütz afirma, los intereses del sujeto determinan que elementos se sedimentan, entendemos que en sus narrativas, nuestros sujetos refieran a ir marcados por experiencias que los llevaron y les llevan a optar por la disidencia y a hacer de ello un emblema y que esas motivaciones les llevan a convertirse en “alumnos” del zapatismo y de los propios procesos en los que van procurando “hacer la tarea”, “pasar el examen de la Escuela de la Lucha”.

La trayectoria de nuestros sujetos como dejamos asentado, los puso en situaciones problemáticas que les orillaron a dudar de las tipificaciones⁵⁷ que dictaba el sentido común, ellos ya vienen desmarcándose del influjo social algunos desde su infancia, al toparse con el zapatismo y en particular con la “Escuelita” con una experiencia que valoran como muy significativa, donde lo natural es una forma alternativa de vida y relación social, el sentido común de la realidad social que habitan va a ser relegado por otras tipificaciones. “Alimentada por todo esto, a mis hijos les digo que hay que hacer una asamblea para decidir algo y que no voy a imponer, no voy a ser una mamá patrona”. Para Sting, ya no es un hecho, que deba decidir e imponerse sobre sus hijos como sucede en su entorno, ella procede de una familia donde los hijos tenían voz y si bien aún se ejercía una autoridad paterna enérgica, ya era más *ligera* que en otras familias, lo que fue evidente para nosotros cuando se le autoriza a perseguir sus sueños lejos de la casa paterna siendo mujer y menor de edad. Sin embargo, también la habita el sentido común por eso se casó con un joven al que luego descubre macho, incluso misógino. El conflicto, la inconsecuencia con lo que se espera de sí, es evidente en este ejemplo; fue hasta después de la “Escuelita” cuando Sting comienza a implementar las “asambleas” para dialogar y acordar con sus hijos, cuando toma la determinación de no imponerse más, para entonces lleva casi dos década de “alumna” de los zapatistas y sin embargo en nuestra consideración, es una “alumna sobresaliente”.

Sostener con los hijos una relación de mando obediencia era normal para el Buqui, antes de la experiencia estudiada, aludiendo a uno de los principios zapatistas, el Buqui quien tuvo que resistir las expectativas de sus padres sobre su vocación y creencias, para decantarse artista y ateo, no fue un hijo sometido, y, sin embargo hay un antes y un después en la forma como se vincula con su propio hijo:

 Vez las cosas, la relación que tenía con Emiliano, esta postura de jerarquía, de yo tengo la razón... vas a hacer lo que yo te diga, ya, muchacho cabrón... [pero después de la

⁵⁷ Tipificaciones, modelos, tipos ideales desde los cuales interpretamos, aprendidos de experiencias donde fueron explícitos dentro de una realidad que nos resulta familiar. El sentido común está integrado de tipificaciones, que a su vez dan lugar al acervo de conocimiento a mano que surge de la estructura social y de la subjetividad. La acción racional responde a un marco incuestionado e indeterminado de tipificaciones. (Schütz y Luckmann, 1973).

“Escuelita” dice estar dispuesto a] apoyar y seguir ahí con él y al mismo tiempo ya verlo desde otra perspectiva... también más flexibilidad... ganas de querer mejorar tu estado como persona, que si deja mucho que desear (Buqui).

El mismo sujeto se explica esas formas que ahora le resultan inadmisibles a consecuencia del influjo social y del cambio en su forma de percibir motivado por un principio zapatista: “Convencer y no vencer, mi hijo podía decir, no te vayas por esta calle, pero yo traigo el volante, y yo soy el papá y sé por dónde me tengo que ir. ¿Por qué me cuesta trabajo obedecerlo? [Se pregunta y responde:] por el lavado de cerebro que tú eres el papá y la jerarquía, y la autoridad, el jefe de familia”, El Buqui está consciente de que el rol tradicional le reporta privilegios, pero dice estar dispuesto a renunciar a los mismos con el propósito de superar la situación de dominación sobre su hijo: “Como ya hay esa semilla de reflexión, no queda más que apechugar”. Esa es la voluntad que alienta la disposición a reeducarse, por ahora, no nos corresponde constar su consecuencia, lo que podemos aseverar es que el reto es ambicioso.

Como sostiene Giddens: “al luchar con sus problemas íntimos, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universos de actividad social que los rodea” (Giddens, 1995, a: 18). Desde su vida íntima y cotidiana, los agentes van gestando procesos que les llevan a asumir formas de vida que a la postre inciden en los roles sociales, las formas, las tradiciones, la vida común, pero a la par, incluso de forma inconsciente, replican lo que buscan cambiar.

Cuestionar los roles sociales que se espera desempeñen nuestros sujetos, aparece en las reflexiones de Sting, en particular el rol de mujer casada. Porque en la intimidad también se dan la luchas simbólica entre quienes detentan el poder y quienes lo resisten: “Luchas simbólicas por las clasificaciones sociales - los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas, y que, por lo mismo, se abrogan el derecho de imponer la definición *legítima* de la identidad y la *forma legítima* de las clasificaciones sociales” (Bourdieu, 2001: 136), se verán confrontados por quienes debieran acatar y obedecer en atención al convencionalismo social. Al respecto Sting nos comparte: “había elegido como compañero un cuate con el machismo súper presente y yo veía a las mujeres zapatistas con el bebé y en el micrófono y decía cómo ellas pueden y yo no...cómo le

voy a hacer caso a mi esposo de que ya me deje de pendejadas de querer cambiar el mundo si ahora ya tengo bebé”. Esas formas sociales heredadas que el marido da por sentadas y válidas, ese poder simbólico que el marido quiere hacer valer, colocan a Sting, en una condición de subordinación y le imponen límites respecto de lo que puede y debe hacer, formas sociales ante las cuales reacciona y acciona con lo que da lugar a cambios en su forma de vida y en la percepción sobre sí y su vida. Esos modos aprendidos que dan lugar a percepciones y disposiciones, paradójicamente van cambiando cuando estas últimas se modifican. Nuestra entrevistada terminó divorciándose y estableciendo con los hijos una relación atípica. Pero además, va despertando en ellos la propensión y disposición a reflexionar y decidir en lo que les atañe y a movilizarse por otros, nos cuenta que cuando los paramilitares asesinaron a Galeano, quien fuera su maestro en la “Escuelita”, sus hijos, quienes le habían escuchado hablar de él con mucha admiración, se conmueven profundamente y se sienten en necesidad de hacer algo al respecto, “qué vamos a hacer” preguntan a su madre. Así, no solo cambian las formas en que Sting se percibe a sí y en relación a sus hijos, también está incidiendo en los otros y en su entorno íntimo, todo ello constitutivo de agencia.

En su vida cotidiana los actores pueden gestar procesos que llevan formas de vida distintas, incidir en los roles sociales, en las prácticas sociales mismas, optan por una política de la vida, por un estilo de vida, por decisiones que generan capacidad transformadora a los sujetos, de tal forma que gesta formas de vida que cambian sus circunstancias de vida (Giddens, 1995a). Llegaron a la “Escuelita” con un estilo de vivir, que se ve reforzado y legitimado, pero ante ella, verán develadas las condiciones de sujeción social en las que siguen insertos y que pese a su voluntad aún reproducen, por ello la “Escuelita” es tan confrontativa, por ello se llegan a calificar de *imperfectos* o *monstruosos*, o consideran que no saben mucho sobre construir relaciones sociales horizontales o sobre cómo construir comunidad, y por lo mismo se empeñan en cambios drásticos en su vida íntima en busca de la congruencia entre ideales y prácticas, por ello dicen ya no estar dispuestos a reproducir la dominación, por ello tienen en alta estima una experiencia que les dotó de recursos como los principios del

*mandar obedeciendo*⁵⁸ a los que aluden, e instrumentos como los consensos y que los puso a desarrollar la habilidad para alcanzarlos y favorecerlos, lo que potencia sus capacidades para la lucha.

El que en los relatos aparezcan palabras como asambleas, consensos, o frases como “no voy a ser una mamá patrona” o el principio zapatista de “convencer y no vencer” para referirse a las interacciones familiares deja manifiesta la voluntad de renunciar al ejercicio del poder simbólico, que se considera legítimo para los adultos, padres o varones dentro del seno familiar.

“Los agentes sociales, y los dominados mismos, están unidos al mundo social, (incluso al más repugnante e indignante) por una relación de complicidad sufrida que hace que algunos aspectos de ese mundo estén siempre más allá o por debajo del cuestionamiento crítico. Es a través de esta relación obscura de adhesión cuasi corporal que se ejercen los efectos del poder simbólico” (Bourdieu, 2008, Párr: 3).

Nuestros sujetos de estudio ya no están dispuestos a ser parte de ese fenómeno, ni en el caso en que los favorezca. Asumen el reto, se empeñan en cambios, gestan procesos que los ponen en condiciones de ser otros y estar en otros términos con los otros, ello no sin dificultades y contradicciones, porque en el desarrollo de nuestra subjetividad, la sociedad aún nos habita.

Las palabras para Bourdieu, tiene la capacidad de persuadir, de influir en la forma como se percibe la realidad, crean realidad, siempre y cuando quienes las escuchan den por válido lo que connotan “El poder de las palabras sólo se ejerce sobre los que están dispuestos a interpretarlas y escucharlas, en pocas palabras a creerlas” (Bourdieu, 2008: Párr 4), si en los relatos se suplantán palabras que connotan

⁵⁸ 7 principios del Mandar Obedeciendo:

1. servir y no servirse;
2. representar y no suplantar;
3. construir y no destruir;
4. obedecer y no mandar;
5. proponer y no imponer;
6. convencer y no vencer;
7. bajar y no subir. Recuperado de: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx>

relaciones de sometimiento como: “el rey de la casa” “el jefe de familia” “la ama de casa” cuyo uso es del dominio público en nuestro entorno, por otras que aluden a una relación más horizontal, podemos suponer una disposición a practicar esa forma de interacción entre padres e hijos, a reconocerlos con voz, “como hablantes, no como hablados”. Las palabras, nos dice expresamente Bourdieu: “Expresan perfectamente la gimnasia política de la dominación o de la sumisión porque son, con el cuerpo, el soporte de montajes profundamente ocultos en los cuales un orden social se inscribe durablemente... por la naturalidad de que goza el lenguaje lo asumimos como actos libres de sumisión y complicidad” (Ibídem, Párr 5), pero además está el hecho de que las palabras gestan realidad, así “colocar una palabra por otra es cambiar la visión del mundo social, y por tanto contribuir a transformarlo” (Ibídem).

En nuestros sujetos de estudio que son hijos, también se aprecian cambios en la forma de percibir y relacionarse con los íntimos, Parra, a quien le tocó ser acogido por una familia zapatista que tiene miembros “partidistas”, se impresiona por la forma respetuosa como les nombran, preguntó a otras familias al respecto y cayó en cuenta de que coexisten con vecinos que incluso son paramilitares y sin embargo les consideran como hermanos que no tienen conciencia y con los cuales no están dispuestos a pelear, incluso llegan a recibirles en casa o a acordar sobre problemáticas comunes, porque el conflicto de los zapatistas, según respondieron a sus inquietudes, es con el capitalismo y con el gobierno que mantiene engañados a sus hermanos. La lectura que hace Parra de todo esto, y de que dentro del zapatismo convivan tzeltales, tzotziles, tojolabales, choles, mames, zoques y mestizos y puedan acordar y accionar como uno pese a la diversidad, lo lleva a reconsiderar su intransigencia ante la ideología de su propia familia: “Cambió mi perspectiva... al principio me aleje de la familia al ver que no había empatía, pero ahora al revés, no tiene que haber un discurso parecido para que nos entendamos en otras formas” (Parra).

También refiere haber replanteado los términos en que se relaciona con otros sean amigos, compañeros de trabajo o “roomies”: “Con mis amigas era muy violento, hacía bromas muy pesadas... si una se equivocó en un comentario, estárselo recalando y burlarme... ya no” El humor hiriente de Parra o la sátira del Buqui, que expondremos a

continuación, eran considerados signos de agudeza mental, algo legítimo, pero ahora, ambos, meditan sobre el efecto de sus palabras, la necesidad de considerar al otro, de ser empáticos y compasivos, El Buqui, recurre a otro principio del *mandar obedeciendo*, para evaluar críticas destructivas al ponerse como juez de la obra artística de otros, aprendió del *Construir y no destruir* que a veces... yo soy muy crítico, entonces según mis criterios, si algo no es correcto, me voy por la sátira y el comentario destructivo... es de manera impulsiva, ya lo traes en el ADN y rebobinar”. Traerlo en el ADN es la metáfora que utiliza para referirse a algo que parece inherente, casi innato, que se hace sin pensar; algo que se puede interpretar según el sentido común o desde la actitud natural del mundo de vida como normal; pero que luego de reflexionarlo a la luz de principios que ha decidido adoptar, ya no es admisible, por ello considera que hay que dar marcha a atrás a la cinta, “rebobinarla” ambos casos el de Parra y el de el Buqui, permiten apreciar una disposición a cambiar interacciones y a hacer conscientes los actos de habla, lo que evidencia un cambio en los habitus y por consiguiente en las posibilidades y oportunidades de comunicarse, coincidir y organizarse con otros.

En este apartado pueden apreciarse algunos de los diferenciales de agencia, las narrativas de nuestros sujetos refieren a estar optando por un estilo de vida y forma de relación social y política, que busca dar respuesta a las constricciones de instituciones y representaciones sociales. Su reflexividad se desarrolla en torno a sus percepciones, su intervención a través de disposiciones y acciones y de la forma como nombran las cosas, de las interacciones sociales que favorecen para dar lugar a procesos emancipatorios. Les vemos reflexionando y actuando para librar trabas que afectan sus oportunidades y posibilidades de desarrollo pleno, propias y de los otros. Pasemos ahora a analizar el proceso de reformulación de sus afanes en lo común, lo público.

Resultados:

3. La libertad,
fruto de la organización
colectiva.

“Que la tierra no da frutos, si no la riega el sudor”

José Hernández.

Esta tercera categoría, nombrada: La Libertad, el fruto de la organización; daremos cuenta de lo que los “alumnos” estudiados reflexionan sobre el impacto de la “Escuelita” en sus procesos organizativos y de lucha. La integran cuatro subcategorías: 1) La primera nombrada: Cultivarse en comunidad refiere al convencimiento de nuestros sujetos sobre la necesidad de la organización colectiva, de la reconstitución de la comunidad como precondition para recuperar la subjetividad y alcanzar la posibilidad de ejercer la libertad. 2) La segunda, denominada: Sembrar futuro, cosechar destino; refiere a la necesidad de plantar la resistencia desde la vida cotidiana. 3) La tercera llamada: Autogestión, abono de autonomía, da cuenta de los esfuerzos por mantener sus proyectos organizativos de forma autónoma e independiente como condición de libertad y 4) La cuarta y última, denominada: La horizontalidad, forma de percibir y dar la lucha, refiere a las medidas que toman nuestros sujetos para evitar el ejercicio del poder al seno de sus esfuerzos organizativos. Pasemos a abordar la primera subcategoría:

Retornando *al “desierto de lo real”*. Al lugar donde la modernidad y el capitalismo han desposeído a los sujetos de su capacidad de accionar sobre la realidad como sostiene Gómez (2011) donde la política está en retirada ante la economía y sus designios, que no sólo prescriben, proscriben al sujeto y le imposibilitan como sostiene Badiou (1990), donde el neoliberalismo y la precarización de las condiciones para la reproducción material de la vida despojan al sujeto no sólo de los medios de producción y subsistencia, también de la posibilidad de significar su realidad y decidir lo que le concierne como asienta Navarro (2016), retornando a su lugar de vida, los “alumnos” en cuestión van a verse inspirados y retados a repensar y repensarse, reinventar y reinventarse.

Procediendo de los municipios autónomos zapatistas y de sus lecciones, proceso al que acudieron en busca respuestas a sus problemas organizativos, de recursos que potenciaran sus oportunidades para enfrentar las instituciones, las formas sociales y de

hacer política; al capitalismo, a la cultura hegemónica y sus relaciones de dominio; todo aquello que les ha relegado a la subalternidad y dificultado la posibilidad y oportunidad de decidir su vida y destino; se encuentran ahora en condiciones de contarnos qué tanto la experiencia correspondió a sus expectativas, necesidades e intereses, si dio lugar a la reformulación de sus patrones de percepción, apreciación y acción en tanto agentes sociales en relación al ámbito de los asuntos públicos, ante problemas, necesidades, aspiraciones sociales y la posible forma de enfrentarlos.

Los Municipios Autónomos Zapatistas son para Geoffrey Pleyers un ejemplo de lo que él denomina espacios de experiencia, mismos que define “Como lugares distanciados de la sociedad capitalista que permiten a los actores vivir de acuerdo con sus propios principios, entablar relaciones diferentes y expresar su subjetividad [espacios que permiten que los sujetos] puedan realizarse y experimentar de manera concreta relaciones sociales y procesos de decisiones alternativas” (Pleyers, 2018: 40), campos donde los movimiento sociales, según este autor, germinan formas societales que terminan incidiendo en la subjetividad de los actores y fertilizando, otros espacios compartidos. Lo que presentamos en este apartado, es el cómo la vivencia de la “Escuelita” favoreció el que nuestros sujetos ensayaran otros modos de percibir, valorar y actuar que incidieron en las condiciones para desplegar su agencia.

Un convencimiento que escuchamos reiteradamente en los “alumnos” es que las posibilidades y oportunidades; la capacidad en términos de Amartya Sen, de elegir cómo quieren vivir y de gozar de una vida digna debe conquistarse, porque las instancias encargadas de asegurar el bien común están a servicio de intereses privados. Puesto que hoy día el Estado, ni proporciona ni protege las condiciones necesarias para ejercer la libertad dada la lógica del capitalismo y la desregulación de la economía en el neoliberalismo, puesto que la privatización de los bienes públicos que caracterizan a la modernidad líquida, o la renuncia a asumir obligaciones o funciones que le correspondían a la comunidad política, han dado lugar al desmantelamiento paulatino pero constante de las redes de protección, diseñadas, construidas y mantenidas socialmente, como sostiene Bauman (2010). Corresponde a

los sujetos empeñarse en un esfuerzo personal y colectivo para hacer realidad sus condiciones de realización y vida digna.

Un convencimiento implícito, está latente en los testimonios de nuestros sujetos de estudio. La libertad de elegir la vida que se quiere vivir debe ser rescatada, arrebatada de las manos de aquellos a quienes se les ha delegado el derecho a representarnos e incluso suplantarnos en las decisiones que nos afectan, esto es lo que entre líneas escuchamos en todos los testimonios. La sobrevivencia, siendo cada vez más difícil para la mayoría de los habitantes del planeta, obliga a replegarse a la vida personal, abandonando en manos de los que poseen los recursos para producir los satisfactores, los que cuentan con los medios para difundir su versión de la realidad y, o los que norman las interacciones sociales; la decisión de definir el destino común. Si se quiere recuperar la capacidad, la posibilidad efectiva de ejercer la libertad, es indispensable arriesgar, empeñarse, ser creativos, imaginativos y avocarse a la tarea de organizarse con otros para recuperar el control de sus vidas y destino. “Nuestra libertad, nadie nos la va a dar, la tenemos que construir”, nos dice el Buqui. No será regalo consideran, ni de autoridades, ni de la providencia, ni de nadie más. Es algo de lo que nuestros sujetos deben hacerse cargo. “Los zapatistas lograron convencernos de que tenemos que luchar... porque nuestra vida está jodida” (Morrison).

Y pese a la cultura política en la que fueron socializados, se encuentran claros y dispuestos a enfrentar el reto de crear las condiciones que hagan posible optar, porque vienen inspirados por aquellos que con todo en contra, incluso la guerra de contra insurgencia lo están logrando. Quienes nos confiaron sus reflexiones, sostienen que la experiencia los inspiró a inventar la forma propia de conquistar su libertad. “La imaginación es la fuerza de la subjetividad hecha habitus, la recreación de lo cotidiano como pelea del sujeto por otorgarse un lugar en el mundo, poner atributos a la realidad, atributos que no tiene, y ponerse atributos y colocarse como actor en una realidad que comienza a hacerse posible en la cabeza” (Gómez, 2011: 20), en su sentido emancipatorio y proyectivo nos dice esta autora, la imaginación es también un espacio de disputa y de creatividad. Fuerza que crea y recrea patrones de pensamiento a partir

de experiencias y experimentaciones que al reflexionarse, permiten un proceso de desarrollo.

Nuestros sujetos de estudio, luego de haber vivido en un espacio que les permitió constatar que otro mundo es posible, que hay alternativas al sistema social, al capitalismo y al sistema político de representación, cuentan con una experiencia que se convierte en un nuevo marco de referencia, un mundo social y cultural dado, que viene a desnaturalizar el mundo de vida propio. El mundo de vida cotidiana, que según Schütz (1974), se nos aparece como evidente, a consecuencia de la trayectoria de vida de nuestros sujetos de estudio, de sus experiencias y la forma como las han significado; ya estaba en cuestión para ellos aún antes de la “Escuelita”, pero ésta sacude con mayor fuerza sus patrones de pensamiento; porque el mundo de vida es también según este autor, una región en la que el hombre puede intervenir, pese a que existan objetividades resultado de la acción de otros que limitan la libertad de acción. Cuando nuestros agentes que ya tienen un estilo de vida que les mueve a tratar de incidir sobre las objetividades que les constriñen; se ven ante otro mundo de vida alterno, esta vivencia viene a reforzarles, a legitimar la disidencia, la insumisión o a cuestionarles en caso de que de forma consciente o inconsciente reproduzcan formas sociales que les coloca en el sistema de dominación, sea como dominados o dominadores. “Con todo el permiso” dice Sting, que en su apreciación le otorgó el ejemplo y discurso zapatista, se enfrentó a las autoridades de la escuela en que trabajaba por considerar que se le estaba despojando y sometiendo. Ahora su acervo de conocimiento a mano enriquecido y en gran medida modificado, le permite ver y plantarse ante situaciones que antes pasó por alto.

Los zapatistas, imposibilitados para optar por la vida que querían vivir, a consecuencia de su magro capital económico, político, simbólico o social de que disponen los pueblos originarios en el orden de cosas del Estado Nación, a consecuencia de las reglas del juego del campo político nacional que les impedían practicar sus usos y costumbres para elegir sus autoridades por fuera del partidos políticos y sistema electoral, que les negaba el lugar que necesitan y merecen dentro del campo, inventaron, otro campo, otro juego y otras reglas del juego; la autonomía zapatista y su sistema de gobierno

autónomo. Y, desde él, dan la lucha por la forma de hacer y entender la política en el país y el mundo y en menor escala, con esfuerzos mucho más modestos, nos atrevemos a sostener, que lo mismo, están intentando sus “alumnos”.

Pleyers asienta que en la búsqueda por otro mundo posible, los alter – activistas ensayan una forma de lucha a la que denomina vía de la subjetividad, donde el activismo se construye alrededor de la experiencia y la experimentación en proyectos locales y personales, con los que los sujetos hacen frente a la injerencia de la sociedad global, los poderes económicos o políticos en los distintos ámbitos de su vida “Estos movimientos son un llamado a la libertad personal contra las lógicas del poder y la producción, del consumo y los medios de comunicación masivos... consideran la lucha como un proceso de experimentación creativa, por medio del cual se ponen en práctica los valores de un mundo mejor” (Pleyers, 2008: 49-50). Esfuerzos que son, a la par que espacios de lucha, germen de construcción y anticipación de otras realidades, porque permiten a sujetos y colectivos construirse como sujetos, volverse actores de su propia vida, practicar formas horizontales de convivencia y hacerse de los medios y capacidades para incidir en sus condiciones y opciones de vida. Esta llamada vía de la subjetividad para cambiar el mundo, parece referir al empeño que anima a los “alumnos” en cuestión, ese convencimiento sobre la necesidad de hacerse cargo de su libertad, que, como veremos a continuación se manifiesta en modestos esfuerzos que encierran un potencial emancipador, algunos de ellos incluso anticapitalista.

Según Bauman, los sujetos, para conservar su condición de sujetos, se ven obligados a enfrentar los poderes fácticos, políticos, comerciales, y de creación de ideas, porque hoy lo que está en disputa no sólo son las reglas del juego, es también la admisión en la mesa, junto a los demás jugadores, el reconocimiento al derecho a ser partícipes del juego (Bauman, 2010). Por ello los sujetos necesitan crear espacios alternos donde se juegue a otra cosa, con otras reglas, donde el juego mismo los habilite para definir el campo y el lugar que ocupen dentro del mismo y desde esas experiencias acumular las capacidades para cambiar las reglas, los campos, para crear otro mundo posible.

Los cambios a los que se disponen nuestros agentes, son esfuerzos que van de la vida en familia a la forma de consumir, de entender y practicar la educación, el comer, el

agenciarse donde vivir, los proyectos productivos sin patrones ni explotadores, la forma de relacionarse con los otros, la “otra forma” de hacer política... y más, pero en común todos esos esfuerzos tendrán la búsqueda de una manera de organizarse y relacionarse al margen de la dominación. El compromiso político de los alter – activistas, requiere actuar de manera consistente con sus valores no sólo en las protestas y los actos públicos, sino también en la vida íntima y cotidiana (Pleyers, 2018). Experiencias como la “Escuelita”, u otras aunque breves, marcan a los participantes, gracias a las vivencias experimentadas, pueden transformar a largo plazo la identidad social y a través de la interacción e hibridación de campos ir fertilizando espacios contiguos, diseminando otra forma de hacer y entender la política en los participantes, porque dan la oportunidad de practicar e inventar, experimentar modalidades de vida y organización alternativas.

Asegurar la vida depende de empeñarla en la lucha, lección que según Morrison, fue reiterada por sus “maestros”: “Ves ese funcionamiento integral de la vida en comunidad, como todo está sostenido en el trabajo colectivo, como la vida no está separada del trabajo y de la lucha y como se sostiene la vida”, un tema que irá apareciendo en sus narrativas de manera reiterada, es que la lucha no sólo atraviesa y debe darse en todas las esferas de la vida, además hace posible vivirla de manera coherente e integrada. No se vive y se lucha, la lucha es la forma de vivir la vida, de asegurar la vida, es la vida misma, mensaje que sacude a nuestros sujetos que de una u otra forma, nos comparten que están padeciendo una vida “parcelada”, las exigencias de vivir en la ciudad, los ritmos de vida, los convencionalismos sociales, los despojos y más; según dicen, les fragmentan la vida. Se viven escindidos, compartimentados.

La pérdida de autonomía y capacidad de reproducir materialmente la vida, junto con la desarticulación de la sociabilidad comunitaria como ámbito colectivo de producción de decisión política, ha llevado a que vivamos la fragmentación como experiencia de independencia, pero también de ruptura de nuestra propia determinación, de soledad, dispersión, polarización, especialización y fractura con respecto a los otros (Navarro, 2016: 99 – 100).

Tal cual lo perciben nuestros sujetos de estudio:

Una cosa súper cabrona volver a la ciudad y ver como aquí estemos rotos, fragmentados... no podemos ser quienes somos, porque nos corren del trabajo...y en cada espacio donde nos presentamos somos alguien diferente y combatimos ahí porque tenemos que sobrevivir, nuestra vida no está garantizada... ellos [refiriéndose a los zapatistas] me demuestran que se puede la vida completa (Morrison).

Ese ir asumiendo roles no elegidos, aceptar lo que los patrones consideran buena presentación que obliga a vestir de determinada manera o maquillarse en el caso de las mujeres, representar papeles convencionales, hacer de mandones si se está en un puesto ejecutivo, y luego cambiar de papel, incluso de *disfraz* si se cambia de espacio, es el reclamo escuchado, “no estamos en libertad de ser quienes queremos ser” (Moguruza).

Paradójicamente, según Navarro “las nuevas ofensivas neoliberales de las últimas tres décadas, incluido el recrudecimiento de los contextos políticos y la precarización de las condiciones para la reproducción material de la vida, han detonado fuertes procesos de politización y re-lanzamiento de diversas y muy variadas luchas por lo común” (*Ídem*: 102). Paradójicamente, la ofensiva del capitalismo neoliberal y su individualismo exacerbado, motivan a la reconstrucción a la reinención de la comunidad, tema que se aborda a continuación.

Cultivar – se en comunidad

Según nos confían, construir-se en comunidad, es parte fundamental del camino aprendido, el individualismo y la competencia deben ser superados, como afirma Parra: “Yo regresé de la Escuelita con esa cosa en la cabeza, de ser colectivo; dicen que en la comunidad se pierde el individuo, eso me parece muy capitalista, yo creo que al revés”, la comunidad no es el límite del individuo, es su oportunidad de elección, es la posibilidad de hacerse cargo de su vida y destino, es con otros con los que se consigue la potencia para la acción que impacte sus vidas, como se re - construyen los espacios

alternativos antes aludidos. Como sostiene Ramón Vera: “El actuar de las corporaciones y las políticas públicas estatales devastan... establecen una condición permanente de precariedad general (de género, laboral, alimentaria, habitacional, jurídica, educativa), (Vera, 2016: 34). Corporaciones y gobiernos tienen un propósito claro en opinión de este autor, deshabilitar los esfuerzos autónomos, creativos de la gente, provocar dependencia hacia quienes oprimen y explotan en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Inspirados muchas veces por los pueblos originarios, van surgiendo a lo largo del territorio nacional esfuerzos por construir, reconstruir comunidad, reinventarnos a contracorriente del individualismo tan útil al capitalismo:

Todos esos, todas esas, todas eses que acumulados, encimados, nos vamos pasando la palabra remota, el suceso, el sueño, el principio, la responsabilidad de cuidar el mundo, de asumir la responsabilidad de cuidar la vida, de cuidar el sentido y la transformación... no hay otra manera sino compartir, relatarnos mutuamente, reflexionar entre la tanta gente, creamos de ida y vuelta” (Vera, 2016: 30).

La palabra que viene de la historia, la que se crea, recrea y nos recrea, va permitiendo la imaginación de lo común, de la comunidad también en las ciudades. Moguruza quien se dice convencido de la necesidad de construir lazos sociales que posibiliten la potencia para enfrentar la vida nos dice: “En la Escuelita caí en cuenta de lo aislados que estamos acá, de la no comunidad... desde la familia aprendemos el egoísmo... así no se puede salir adelante”. Mina Navarro establece que los empeños que hoy día se hacen por reinventar la organización comunitaria, están resultando una salida para proteger y reproducir la vida en el marasmo del capitalismo neoliberal, una forma de recrearnos y habilitarnos para dejar nuestra huella en el mundo apoyados en lo común construido.

Lo comunitario no es una mera idealización o construcción del pasado, que nostálgicamente se busque defender, sino que es una forma social que se actualiza y que de manera concreta y situada se encamina a reproducir la vida social. De ahí que esté guiada por la consecución de ciertos fines prácticos y la producción de beneficios para las y los que las integran... la experiencia que se va construyendo en el proceso del hacer en común deviene en un tipo de subjetividad que, en tanto el sujeto se reconoce como parte de un nosotros, está dispuesto a cooperar y a sentir como propio lo que se produce en común” (Navarro, 2016: 105 - 106).

Más, la comunidad es la concreción de la libertad del sujeto, porque como sostiene Sergio Pérez Cortes una conciencia aislada carece de los medios para resolver por sí sola acerca de la validez de los juicios relativos a la objetividad de lo real, los actos, palabras, anhelos del sujeto resultan inteligibles en contexto, porque el sujeto y su conciencia son parte y resultado del todo social. (Pérez, 2001).

Recuperar la subjetividad, hacer posible su expresión en los tiempos posmodernos, en el capitalismo neoliberal; demanda reconstruir la comunidad que antes se consideró ahogaba al sujeto. Sin excepción nuestros sujetos de estudio coinciden en que resolver lo necesario organizados con otros, enfrentar los problemas en conjunto, en los distintos ámbitos de la vida es lo que permite a los zapatistas resistir; ante lo cual, emulando el ejemplo, se lanzan a intentar conscientes de sus limitaciones, entre las que mencionan carecer de los medios de producción y subsistencia, estar hechos al individualismo, no tener control de territorio, estar dispersos y distanciados, tener dificultades para acordar con los que piensan diferente, y muchos otros que se han propuesto superar y desaprender. “No tenemos ni idea de qué es ser colectivo, tenemos que aprender”, enfatiza Sting.

Y deciden aprenderlo a la manera de sus maestros, desde la reflexión sobre la práctica, por ello se lanzan a la acción, aún sin claridad sobre el rumbo de sus pasos, aún sin contar con los saberes o recursos; en la marcha van recuperando, creando, apropiándose de lo necesario, reflexión y acción colectiva de por medio. Algunos de ellos, a semanas de haber retornado de Chiapas, otros meses e incluso años después, pero sin excepción se van a empeñar en proyectos organizativos con el propósito de incidir en sus condiciones de vida, en su cotidianidad, proyectos que, van caminando a la par que desarrollando las actitudes y habilidades que les permitan las acciones intencionadas, planificadas, para cuidar de sí. “Desde la fragilidad de la vida, un conjunto de colectividades está recreando ciertas capacidades y estrategias para garantizar la reproducción material y simbólica de manera autónoma” (Navarro, 2016: 117).

Esfuerzos que buscan habilitar para cuidar de y sostener la vida, desarrollar la potencia que surge de la acción conjunta y efectiva, que les asegure la condición de sujeto, superar “La des habilitación que rompe o erosiona la constelación de saberes que nos eran y son pertinentes...Se nos pierde la mutualidad y complementariedad donde nadie sería objeto, donde existiría plenamente la inter-subjetividad... La des habilitación impone heteronomías: que nuestra propia vida sea la potestad de otros” (Vera, 2016: 43). El sistema quiere espectadores, actuados antes que actores, asegurar la dependencia que perpetua la indefensión de los subalternos. Desarrollar capacidades para oponérsele, es tarea de los interesados, de aquellos dispuestos a empeñarse en alcanzar la condición de agentes y una de las vías para alcanzarlo según nos cuentan, es la reflexión sobre su organización colectiva.

Sembrar futuro, cosechar destino: resistir desde la vida cotidiana

De dónde viene el coraje, entendido como fuerza vital para mantenerse en un propósito. Cómo es que desarrollan la disposición para la inversión de tiempo, recursos, riesgos. En las reflexiones de Morrison captamos una posible respuesta “La lucha no puede seguir sólo en el ámbito de lo político, para conseguir derechos de ciudadanía o sólo en el ámbito económico, sino que tiene que ser una lucha de conjunto, de la vida completa”, una lucha donde la vida cotidiana y la pública se superponen, incidir en una es incidir en la otra, por eso es que organizarse para resolver sus necesidades de salud, o por una educación alternativa según el sujeto de que se trate, es considerado parte de la lucha; nos dice Texeiro:

Si yo hago una cooperativa, me pongo a sembrar para sostenerme, o me pongo a curar a la gente de sus enfermedades, eso antes, no lo miraba uno como parte de la lucha, no relacionaba uno que sí eso lo hacemos organizadamente entre muchos, va tomando un valor muy grande, precisamente en la resistencia y en realmente poder cambiar las cosas (Texeiro).

Texeiro viene de la *vieja izquierda*, la que consideraba que ciertas demandas eran aspiraciones burguesas, ahora ve esos esfuerzos colectivos en pequeña escala no sólo como legítimos, también como necesarios. Parra lo explica con suma claridad: “Es político lo cotidiano y lo colectivo; buscar hacer colectivo; trabajar en colectivo”. Todo esfuerzo organizativo en colectivo, por modesto que sea y aún si va orientado a solventar carencias o problemáticas en lo local, o personal, si se realiza en colectivo, gesta y anticipa, sujetos y realidades.

Pleyers, señala un error al estudiar los movimientos sociales que consiste en pretender separar el activismo, de la vida íntima, cotidiana. En los movimientos contemporáneos, asienta; el activismo a nivel local y cotidiano permite implementar alternativas concretas

a los problemas globales y “prefigurar” otros mundos posibles. La lucha a nivel personal va a la par de la pública:

En el modo de pensar, de vestirse, de comer, de relacionarse con los demás, establecen no solamente otras formas de hacer la política, sino también de trabajar, de producir y de consumir, frente a aquellas de las élites políticas y económicas. Plantean otras formas de conectarse con los otros, menos basadas en el estatus y las jerarquías y más en un encuentro personal...para entender esta cultura activista, tenemos que superar dos dicotomías: entre la construcción de sí mismo y el activismo y entre la vida privada y la vida pública (Pleyers, 2018: 17).

Trabajar en esos distintos ámbitos, que abarcan la vida toda, es lo que ofrece la posibilidad, la oportunidad de optar en libertad considera Morrison: “Empezar a organizarnos para el consumo de otros productos, para nuestras propias necesidades, en esa mirada de la vida en conjunto”. Las reflexiones de nuestros sujetos subrayan una certeza, es necesario implementar proyectos que les permitan enfrentar la vida, al lado de otros con los que comparten condiciones similares de vida, trabajo o estudio, tal como les fue mostrado por sus “maestros” “Ves ese funcionamiento integral de la vida en comunidad, como todo está sostenido en el trabajo colectivo...la vida no está separada del trabajo y de la lucha y cómo se sostiene la vida” (Morrison). La reinención de sí y el activismo, la vida privada y la pública van de la mano. Esa es una de las “lecciones” fundamentales tomadas, esa también es la forma de pasar el “examen”; organizados y en colectivo para construir la propia libertad. Incluso una de nuestras entrevistadas nos cuenta que cuando le pregunta la familia que la albergó y tu colectivo que trabajos hace y ella responde que denuncian la represión y hacen talleres sobre el capitalismo y la globalización neoliberal y salen a las plazas a llamar a la gente a organizarse, su respuesta no les parece la respuesta a sus “maestros” y le reiteran, sí, pero qué hacen para vivir. Y en esos momentos ella considera que se le clarificó el mensaje de sus “mentores”, “O nos organizamos para sobrevivir o ya nos llevó la chingada”, nos dice con pleno convencimiento Morrison. Para la segunda generación del primer nivel de la “Escuelita” participaron compañeros de su colectivo con los que ya estaban intentando su cooperativa de pan, y cuando los zapatistas les preguntaron ustedes en qué se están organizando para vivir y la respuesta fue, tenemos una cooperativa de pan, les respondieron: ¡De eso se trata!

Nuestros sujetos se confrontan con la realidad a la que se ven obligados a retornar, misma que les es más agresiva y apremiante que nunca, porque regresan al mundo del mercado y el consumo, al de las carencias e indefensión, traen en mente los cuestionamientos sobre lo justo y lo necesario, sobre la autonomía y la dependencia, sobre la vida digna asegurada. A Morrison en particular, la sacudió que se pudiera prescindir del dinero durante su estancia en tierra zapatista, el que la comida, la salud, la vivienda y demás estuvieran asegurados por el trabajo de la comunidad y no fueran resultado de un intercambio comercial; aún se enerva cuando recuerda: “Todo lo que había sostenido mi vida y la de mi familia [se refiere a la familia zapatista que la recibió] era producto del trabajo colectivo... y nosotros sin dinero no sobrevivimos, ni luchamos, ni hacemos nada... Si no tenemos un peso en la bolsa nos chingamos, entonces esto no puede ser, porque vemos que no es necesario”, en la rabia que apreciamos en su lenguaje no verbal, está implícito un cuestionamiento, los medios de sobrevivencia, deberías ser accesibles para todos, la calidad de vida no debiera ser exclusiva de quienes pueden pagar por ella. “Organizarse para la vida, es parte de ese horizonte mayor” (Morrison).

Moguruza nos comparte una de las respuestas encontradas con los zapatistas que ya intuía, “Pero después de la Escuelita entendí a qué me estaba refiriendo yo”, se persiste en los esfuerzos cuando los proyectos atañen a lo próximo, a las necesidades apremiantes, a la vida cotidiana de los involucrados, en sus palabras: “Si la vida cotidiana no me dice preocúpate por la pinche luz, por qué me va a importar que la privaticen” (Moguruza). Si el problema en torno al que se organizan no les atañe directamente, no les está afectado cotidianamente, no dispondrán del tiempo, recursos, o energía necesarios. La lucha debe surgir de y debe librarse en la vida cotidiana, “La organización es eso, es la vida y es cómo fluye la vida” nos dice este joven. Un exhorto de Ramón Vera, parece dar la razón a Moguruza. “Comencemos por articular ahora los procesos que más nos importan...revertir la enajenación, el agotamiento, la discapacitación, la dislocación y la fragmentación en que se ha convertido el paisaje social” (Vera, 2016: 52).

Por ello Morrison habla de una organización otra, una que testimonie el otro mundo con que sueña “Construir una partecita de la vida que fuera distinta”, eso es lo que inspira a Morrison y a su colectivo a organizarse en huertos urbanos, panadería, y a últimas fechas un proyecto de salud⁵⁹, abaratar la vivienda y la alimentación es el afán de Parra, trabajar sin patrón y en beneficio de los que realizan el trabajo mueve a Moguruza o a Sting y aquellos con los que se organizan, así se van involucrando en múltiples espacios al margen del utilitarismo y las relaciones de poder y dominación. “La lucha por la subsistencia digna es uno de los puntos donde debemos estar atacando” (Moguruza). Luchar en y por la vida cotidiana es una forma de asumir el compromiso militante.

Los relatos de nuestros alumnos en cuestión, dan cuenta de cómo van cobrando conciencia de que son seres inacabados que se construyen en la interacción, vemos su empeño en recuperar su subjetividad, en superar las situaciones e interacciones que les limitan, en inventar e inventarse a través de modestos esfuerzos para mejorar sus condiciones de vida organizados y en colectivo, lo que les va permitiendo incidir en sí y en los otros, pero también en su entorno.

Autogestión abono de autonomía

En sus proyectos productivos, insertos en la vida cotidiana, los “alumnos” sujetos de estudio; ensayan, representan, anticipan formas sociales que van impactando lo personal y lo colectivo, en este esfuerzo aluden a un principio que asegura la independencia y control de sus proyectos, la autogestión.

El activismo es entonces pre figurativo (prefigura en los actos concretos los elementos de un mundo mejor y más democrático) y per formativo (el objetivo no precede a la

⁵⁹ Cabe aclarar que todos ellos siguen operando y cada vez involucran a más personas en diversos lugares de la ciudad.

acción, sino que le es concomitante, se hace lo que se dice). En vez de una ruptura abrupta y radical, que corresponde a la idea clásica de revolución, el cambio social se concibe como un proceso. El *otro mundo posible* no surgirá mañana, luego de la *gran noche*, sino que comienza aquí y ahora, en estos rincones intersticiales de la sociedad apropiados por los activistas y transformados en espacios de experiencia alternativos y autónomo (Pleyers, 2018: 50).

La forma es fondo, el trayecto y el fin coinciden, la utopía se va construyendo en el proceso mismo, en la manera alternativa de organizarse y relacionarse entre los organizados y con su entorno. Así se van gestando nuevos espacios de experiencias para vivenciar otras realidades posibles. A través del propio trabajo, de actividades al lado de otros y de la solidaridad de aquellos con los que coinciden, van encontrando lo necesario para comenzar a trabajar en proyectos auto gestivos “a caminar hacia la autonomía en la ciudad”, nos dice Sting, pero esos proyectos tienen un sello distintivo, deben estar al margen de subsidios o nexos de cualquier índole con instituciones o gobiernos, “si hubiéramos recibido apoyo del gobierno seríamos sus súbdito” y agrega, “Se puede sacar el recurso de otra manera, sin venderse”, algo similar escuchamos en la compartición antes aludida: “Hay que aprender a decir no al sistema hasta en los mínimos detalles... la autonomía debe nacer de nosotros mismos... con el gobierno nada, está podrido... es el que nos tiene así... necesitamos no depender del mal gobierno ni de los capitalistas para sobrevivir”.

Así se van organizando para conseguir lo que requieren en términos materiales o de saberes: “A partir de nuestros propios recursos pudimos arrancar y gracias a la solidaridad y el trabajo fuimos desarrollando más recursos materiales y técnicos para lograr lo que queríamos... eso ha permitido que la banda se aviente” (Morrison). Hacerse cargo de habilitarse y hacerse de las condiciones y los recursos, ganar la capacidad de hacer, mientras forma al agente, le abre las oportunidades de actoría. “Este mundo nos pone trabas, no puedes porque no tienes los medios de producción, no tienes la decisión, no tienes la formación política, porque tienes que ir a pedir que te den financiamiento, eso es lo que aprendemos en la ciudad. Como si todo eso no viniera también del trabajo” reflexiona Moguruza. Esfuerzos organizativos que dan lugar a avances de la autorregulación, de la capacidad que se pone en juego para gestionar algunos aspectos de la vida de acuerdo a reglas definidas por aquellos que

se verán afectados por las mismas, lo que permite ser partícipes de experiencias que impugnan el orden dominante.

La autogestión (que no es otra cosa que la puesta en común de la experiencia y práctica cotidianas con reflexión permanente) es un intento por relocalizar los esfuerzos, las decisiones, definiendo los fines entre todos los afectados, impulsando creatividad social; devolverle la escala humana a la toma de decisiones. La creatividad más vasta es impulsar la creatividad de los demás (Vera, 2016: 56).

Ir pensando y concretando esos proyectos aún incipientes, pero con resultados alentadores les ayuda a constatar algo que les dijeron sus “maestros” según escuchamos en la compartición: “El mal gobierno no es necesario”, y ahora, lo enuncian a su manera: “La autonomía en la ciudad es posible, con trabajos colectivos y sin recibir nada del gobierno” (Morrison). No es que los “alumnos” con quienes se trabajó desconozcan las obligaciones de las autoridades respecto de la salud, educación, seguridad u otros, conocen sus derechos, sólo es que no están dispuestos a esperar la solución a sus problemas de quienes consideran, los causan.

De los zapatistas dicen haber aprendido, que ser autosuficientes da lugar a la autonomía, a la libertad para inventarse formas sociales alternativas. Están convencidos de que los nexos con instancias oficiales de cualquier tipo, pudiesen pervertir sus procesos porque implican dependencia, sometimiento, reconocimiento de aquello que te oprime, porque sería retroceder a una cultura política providencial o de súbdito, y su anhelo según nos confían, es ensayar formas de organización social que a largo plazo, puedan dar lugar a otras formas de relación social, incluidas las relaciones entre gobernantes y gobernados, porque para nuestros sujetos de estudio no se trata de reformar a las instituciones, no aspiran a cambiar el mundo sino a construir uno nuevo: “No se trata de tratar de componer la maquinaria descompuesta, se trata de ponerle un letrero, clausurado, no sirve, hay que hacer otro” (Sting).

La convicción aludida, a la postre les ha ganado certidumbre en sus capacidades, Morrison nos comparte que trabajan con colonos que reciben del presupuesto participativo del gobierno de la Ciudad de México recursos para sus proyectos, “Es una banda que dice, no pinche gobierno, pero su acción está limitada por esa relación, por esos recursos” los confrontamos, nos dice; les demostramos que generamos los recursos para lo que queremos hacer:

Tenemos una confianza profunda en nuestras capacidades, en que sí podemos con otros hacer más cosas. Yo siento que eso nos posiciona, por eso nos podemos vincular con ellos, porque ya aprendimos algo que no sabíamos y ya lo probamos y ya les podemos decir que tenemos años trabajando así y que aquí estamos, que no es un *choro*, que la autogestión y la autonomía no es un *choro* (Morrison).

El gobierno condiciona los apoyos a la obediencia, al control, al clientelismo que mantiene en pie al sistema político mexicano, un juego de dependencias del que los “alumnos” no están dispuestos a ser partícipes por lo cual optan por la autogestión que abone la autonomía. Y respecto de su proceso formativo, el testimonio da cuenta de una manera de construir conocimiento ya apropiado, han constatado en la práctica que pueden sacar adelante sus proyectos a partir de la autogestión, van concretando en su realidad propia los modos aprendidos.

Si excepciones, los “alumnos” estudiados han participado de proyectos productivos en colectivos en los que buscan mantenerse al margen de la dominación, la explotación, la jerarquía, los apoyos del gobierno o de organismos privados, proyectos que se van construyendo desde la corresponsabilidad y el acuerdo, desde la autogestión y la autonomía. A fuerza de persistir en ese propósito van cosechando saberes, reconociendo la manera de hacer posibles sus sueños, “Creo que el método es ese, no sabemos cómo hacer; pues lo aprendemos, buscamos los recursos, buscamos las personas, la gente que sabe, no hay nada que no podamos hacer juntos, aunque tardemos... y esa es una lección zapatista” (Morrison). Como el *método* por el que han optado es aprender del hacer, lo que se evidencia es la expresión “La práctica es nuestra escuela” de Sting. Entonces lo que toca es echar a andar y en el camino ir reflexionando en cada paso, en cada tropiezo y acordando la forma de librarlo. “La imaginación junto con la reflexividad va generando capacidades y ésta es según Gómez (2011) “La manera de pensar críticamente la realidad, es la manera de reeditarse” (: 15).

Los resultados en sus cooperativas de consumo, cerámica, pan, jabones, cafeterías, en su escuela alternativa, en sus huertos de azotea y otros, van confirmando su convencimiento de que en lo local, con sus decisiones sobre el consumo o sobre la relación que entablan con otros cuando se organizan para cualquier proyecto, van cambiando sus vidas e incidiendo en su entorno, pero también van constatando que

son capaces de cambiar y cambiarse en el proceso mismo “Tenemos una confianza profunda en nuestras capacidades, en que sí podemos... ahí es donde empieza la organización, cuando hay algo que nos obligue a organizarnos” (Morrison).

Compartimos el análisis de Pleyers sobre el potencial que encierran esos espacios alternativos autónomos, de militantes en lo pequeño y lo local. Laboratorio de experiencias libres de relaciones de poder y dominación, donde la creatividad favorece la afirmación de la subjetividad y se ensayan formas de sociabilidad y de enfrentar problemas comunes, incluso mundiales, como el del calentamiento global, o estilos de vida que cuidan de un consumo responsable, por poner ejemplos. Potencial que encierra:

Una concepción del cambio social que no pasa tanto por la influencia sobre los responsables políticos, sino por la transformación de las maneras de vivir juntos a partir de alternativas concretas que pongan en práctica los valores del movimiento, así como por una reafirmación de las formas de sociabilidad locales. Se trata tanto de cambiar la vida como de cambiar el mundo (Pleyers, 2018: 51).

Por ello participan de espacios públicos no estatales, que como los entiende Hernán Ouviaña (2008), son aquellas formas de participación e intervención colectiva, alejadas de los órganos de gestión pública, que no están acotadas ni por el Estado, ni por el mercado, ni mantienen nexos con partidos o representantes populares. Escenarios de experiencias democráticas para sujetos articulados, auto organizados en torno a problemáticas comunes. Espacios desde los que se irradia a otros la experiencia disruptiva, desde los que se socializan conocimientos, procedimientos, herramientas colectivas de pensamiento y acción.

Así, un componente muy importante en la dimensión de lo político de estas experiencias, como capacidad de darle forma a la socialidad, es la producción de decisión y determinación colectiva, lo que incluye la puesta en marcha y experimentación de modos organizativos, métodos, procedimientos y maneras en las que se organiza el hacer común, se delibera y se toma una resolución (Navarro, 2016: 107).

A diferencia de la teoría clásica, que considera política sólo aquella acción humana que implica el ejercicio del poder público o la lucha por tomar o retener el poder, nosotros entendemos que las actividades a través de las cuales los grupos sociales logran incidir en lo común, sin ser gobierno, partido político ni participar de procesos electorales,

también es un ejercicio político. “Existe una idea extendida de reconocer la dimensión de lo político. Sobre todo en la esfera de lo público y de lo objetivo, mientras se desdeña lo privado y la subjetividad. Las representaciones simbólicas, como prácticas, están íntimamente ligadas a la toma de decisiones y, todo ello, a lo político” (Gómez, 2011:11).

Como lo considera Giovanni Sartori (1979) a partir del siglo XX arribaron a la política para quedarse, movimientos y organizaciones cuyos esfuerzos se orientan a suprimir o modificar relaciones de dominación o de poder y en ese sentido son políticos. Porque ser partícipe de relaciones sociales al margen de la dominación, en la familia, el colectivo o la organización, sedimenta formas de relación social que luego se demandarán en espacios públicos.

Con Bourdieu podríamos inferir que para los “alumnos” en cuestión, haber vivido en un espacio capaz de mantenerse en los límites del capitalismo, al margen del sistema político mexicano, del crimen organizado, del mercado, de la hegemonía, donde las relaciones sociales son entre sujetos y no de sujeto - objeto; dio lugar al convencimiento sobre la posibilidad de cambiar el pacto social, las reglas del campo inequitativas, el lugar social subalterno que deben padecer los desheredados, las relaciones de mando obediencia entre autoridades y gobernados o tutorados y las posibilidades y oportunidades de los individuos diferenciadas... pero si se quiere cambiar todo ello es necesario dar la pelea para cambiar las reglas del juego, para hacerse de una mejor posición, para reinventar el campo. Lo que a su vez pasa por ir hibridando, fertilizando campos que se cruzan y en lo inmediato ir aumentando el acervo de conocimiento a mano, acumulando capacidades para hacer con otros que pueda parir dado el momento el acontecimiento.

Pese al manifiesto desinterés por tomar el poder o por participar en procesos electorales, partidos o gobiernos, por relacionarse con funcionarios o representantes populares, programas o instituciones oficiales, pese a desconfiar y desmarcarse de todo ello, no compartimos la preocupación de algunos autores, entre ellos Pleyers porque estos esfuerzos lleguen a preocuparse tanto por ellos mismos y por su forma de organizarse y funcionar, que terminen por dejar de lado el conflicto con sus

adversarios. Preocupación porque que se desconecten de los intereses societales; porque se replieguen en el localismo o en las identidades cerradas; se despoliticen. Nosotros consideramos que la autonomía zapatista no es una ínsula, desde sus territorios y mientras se hacen cargo de su autonomía, mantiene esfuerzos conjuntos con la sociedad civil, inciden en la política nacional, emprenden campañas que confrontan el sistema político. Su negativa a tener nexos con la esfera política institucional, fue resultado de un largo proceso en el que se entabló el diálogo y la negociación con instancias oficiales que a la postre resultó fallido por el incumplimiento por parte del gobierno de los compromisos pactados. No obstante que los zapatistas han decidido mantenerse ajenos a partidos y gobiernos o que no se interesan por la lucha o la toma del poder, hacen política; inciden en la política nacional. Más esto se puede sostener siempre y cuando se entienda la política en sentido amplio, no sólo la lucha por tomar el poder y el ejercicio del mismo, sino entenderla como un asunto que compete a la ciudadanía y no sólo a los políticos profesionales, una nueva forma de hacer y entender la política. Así sus “alumnos”, aunque desconfían de gobiernos, partidos e instituciones políticas, aunque apuestan por un cambio gestado por ciudadanos y no por profesionales de la política, al igual que el feminismo, parecen estar convencidos que transformando la subjetividad se puede incidir en lo público. “La participación en los movimientos sociales, en acciones colectivas, en luchas populares, trae aparejada la reconfiguración de la socialidad. Se trastoca la relación consigo mismo, con la sociedad, con las instituciones, con el poder” (Gómez, 2011:12). Por ello los vemos participar también en tomar las calles exigiendo verdad y justicia por Ayotzinapa, celebrar festivamente el 8 de marzo con talleres y charlas sobre ginecología autogestiva o sobre protocolos de seguridad ante la violencia de género, Participar del movimiento que lanzó a una mujer indígena como candidata independiente a la presidencia de la República, compartir saberes, proyectos y movilizaciones con otros colectivos e individuos.

A través de sus proyectos organizativos, nuestros sujetos, van decidiendo las batallas que libran y las condiciones bajo las cuales luchan; van desarrollando conocimientos y habilidades a la par que alimentan sueños; ganan certezas, confiando en sus capacidades luego de una evaluación sobria de sus saberes y posibilidades; se van

convirtiéndose en protagonistas de su vida y destino. Pero también, van fertilizando espacios aledaños, contagiando formas de hacer y entender la vida y la política. Mientras se forman como actores sociales, contribuyen a la formación de los otros en el mismo sentido.

La horizontalidad, forma de percibir y dar la lucha

El apartado de a continuación aborda los cambios en los patrones de pensamiento referentes a sus posibilidades de incidir en lo social, sobre sí mismos en tanto agentes sociales, sobre sus colectivos y los procesos organizativos de los mismos. Porque la libertad con la que sueñan no sólo depende de organizarse en base a los criterios antes enunciados, además, debe hacerse en atención a ciertos dispositivos éticos que dan lugar a una relación social que es punto de partida y de llegada, por ello sostienen que el proceso organizativo en sí, es más importante que alcanzar las metas que se van trazando. Los cuestionamientos sobre sus colectivos y organizaciones, los llevan a preguntarse sobre la congruencia entre ideales y actitudes, sobre la consistencia entre los que están haciendo y lo que admiran de sus maestros, lo que dio lugar a que reformularan, o reforzaran algunas de sus formas de hacer y entender la política y la vida toda: “cuestionarme sobre mi organización, qué prácticas estaban funcionando o qué prácticas pretendían estar en un punto de lucha cuando están en un punto de confort” Azul.

Y en este sentido, se observan varios cambios, uno es el lugar que se asignan al organizarse con otros, nuestros sujetos dicen haber aprendido a considerarse prescindibles, uno más entre los que luchan: “Que te bajes del pedestal, aunque esté muy chiquito, uno siempre se sube a un pedestalito, como, ¡he bájate de ahí cabrón, de eso no se trata!” nos dice Texeiro que así interpretó el ejemplo de sus maestros o

según señala Parra, los zapatistas nos llaman la atención sobre superar: “El querer llevar la verdad, iluminar a los demás y yo lo veía muy natural y yo así me veía, con todo el ego que noto ahora que tenía, el pensar en ir a una comunidad de las periferia y acompañar un proceso y decirles cómo”. Ambos, pese a la diferencia de edades y trayectorias refieren al cambio que se opera en su forma de percibir su papel en la lucha “estar siempre reflexionando y tener siempre esta ética presente y no imponerse” (Parra). Ya no aluden a vanguardias, a agentes de cambio o a un sujeto revolucionario que habría de encabezar la revolución social, sus reflexiones giran en torno a organizarse con aquellos con los que comparten dolores y esperanzas para hacerse cargo de ambos.

Porque mantener relaciones horizontales al seno de la organización, es, según nos comparten uno de los mayores retos, ser congruentes con los modos zapatistas de mantener “todo planito” sin alguno que imponga y se imponga, el garantizar la horizontalidad al seno de sus espacios es considerado vital para ensayar y enunciar el mundo con el que sueñan. Por ello buscan hacer conscientes las distintas formas y medidas de capital que poseen los involucrados que pudiesen establecer jerarquías entre ellos; reconocerlas; discutir esa dificultad y buscar en conjunto la forma organizativa que pueda prevenir o corregir la diferencia, “Hemos ido encontrando lo que nos da poder, a unos más que a otros... tenemos que nombrarlo y ver cómo nos pone a reproducir el sistema que criticamos”, afirma Morrison.

El capital simbólico, lingüístico, social u otro, tiende a establecer distingos entre los activistas, hay una inercia social que los enfrenta a la necesidad de discutir e implementar medidas que nivelen e igualen capitales. Morrison nos comparte como han dado esa discusión al seno de su colectivo sobre sus diferencias, “Nuestras distintas historias de vida, posiciones adquisitivas, tonos de piel, capacidades de elaboración verbal” o en el colectivo de Sting “la escolaridad, la edad, la capacidad de tiempo disponible... nos estorba, a veces nos hace sentir superiores...”. Reconocer y enfrentar las dificultades; en este caso las diferencias de capacidades, les exigen tomar medidas para no reproducir aquello que buscan combatir “Yo soy de las que hablan mucho... unas nos obligamos a callar, otras a hablar... se hacen rondas, todos tienen que

hablar” (Sting). Si como nos confiaron, de sus maestros aprendieron que la diversidad enriquece la lucha, que la responsabilidad se comparte, que todos deben ser partícipes de las decisiones y acciones que les afectan, entonces es entendible que se hagan cargo de las diferencias de origen y tiendan a equiparar saberes y oportunidades de aprendizaje “Ha sido difícil reconocer que estamos atravesadas por esas diferencias que son jerárquicas, que somos diferentes” (Morrison), ante ello se toman medidas, se cuestiona cada uno y en conjunto, se afirman en sus convicciones:

De verás se puede todos igual y nadie superior, ahora, si tengo una responsabilidad, tratar de que no se note... asumir que las decisiones se toman en colectivo, que nadie está por encima del otro... que hay que hacerse cargo de lo que se va decidiendo... le tenemos que apostar a que no haya mandones (Sting).

Una política antiautoritaria se construye dialogando, reconociendo la desigualdades, las diferencias, las relaciones de poder al interior de una colectividad, luego generando mecanismos que busquen prevenir, dispersar el ejercicio del poder (Zibechi, 2006). Subjetividades, condiciones objetivas, habilidades, saberes, experiencias...deben reconocerse a riesgo de convertirse en motivo para distingos, subordinación, dominación. En el caso de las cooperativas Morrison nos comenta:

Hay siempre un jaloneo por la sensación de que alguien hace más trabajo que otros, hay realidades corporales atravesadas, hay cuerpos que son más débiles, una habilidad intelectual desarrollada... esas diferencias están, y muchas veces producen enojos y dolores y también comparaciones, nos medimos... creo que a pesar de las dificultades y los dolores hay una disposición a verlo, a atenderlo a ver cómo me pone..., a recibirlo y ver qué podemos hacer (Morrison).

Porque como sostiene Ranciere (2009) la igualdad es una práctica, no una promesa para un futuro distante. En las reflexiones de Morrison se enfatiza: “Lo difícil no es reconocer que estamos atravesados por las cuestiones de poder, lo difícil es trabajarlo... en lo personal y con las personas que estás conviviendo”. Asegurar la horizontalidad pasa por garantizar que todos tengan voz y que los intereses, necesidades y expectativas de cada uno sean consideradas por igual; asegurar también, que la decisión no se tome hasta que todos queden conformes y hayan sido considerados en su peculiaridad, por ello además de considerar que cada uno es un interlocutor válido, consensan las decisiones, “Nunca hemos votado, consensamos, nos ponemos a sacar cuentas hasta que todos quedamos de acuerdo, hasta que todos

estemos a gusto” (Parra). Esa es a su vez la garantía, considera Parra, de que todos estén dispuestos a cumplir y hacer cumplir los acuerdos, a ser partícipes. Él mismo nos dice: “Mi casa funciona como una comuna... nos repartimos la limpieza y las compras... hacemos asambleas una vez al mes, más si es preciso, y ha sido como muy light” Pero no refiere a una relación idílica:

A la hora de las prácticas se rompe mucho la palabra... les dije, no está suave, si queremos crear otras formas, por qué decimos cosas y no las hacemos, sigue pasando y tampoco me molesto, simplemente se nos carga un poco más la chamba a los que tratamos de ser congruentes y tampoco demasiado, sigue siendo con vivible (Parra).

Un reto en el tránsito entre pensar que se debe ser de una forma y tener la actitud primero, el hábito después, Parra nos comparte que ese reto y otros similares se van enfrentando mediante el diálogo y la búsqueda de soluciones entre todos, procurando una comunicación directa, franca y honesta “Tratar de ser claros, decirnos las cosas y que se nos quite esa honda de mejor me aguanto, para que... no vaya a ser” Parra.

El problema del poder está implícito en la interiorización de significados sociales acumulados socialmente que derivan en una cultura política; su permanencia o cambio está preñada de contradicciones, disfuncionalidades, discontinuidades, persistencias. Al cambiar los sentidos de la acción de los sujetos, las conductas sostenidas por un sector social, aprendidas y sedimentadas; no desaparecen.

Una de las formas de enfrentar las dificultades que implican diferentes aptitudes y conocimientos es la rotación de las responsabilidades, compartir saberes, asignar responsabilidades en equipos donde hay unos con experiencia y otros de aprendiz, asumir que todos deben practicar en todas las tareas, aunque al principio los novatos den resultados magros; éstas, son algunas de las medidas que dicen haber aprendido: “Ellos nos han enseñado que todas las tareas son importantes, que la horizontalidad se construye con la rotatividad... es una lección zapatista el que todos aprendamos a hacer de todo.... y privilegiar el proceso antes que el resultado” (Compartición). Dicen preferir que el documento que se elabore no esté claro, abstenerse de acciones, o conformarse con resultados parciales, antes que renunciar a que todos se vayan probando en todas las tareas, que todos aprendan de todo y de todos.

Reconocer los errores o las debilidades es, según nos cuentan, un ejemplo modelado por los “maestros de la Escuelita” pero también lo es el que una vez reconocido el error, hay que encontrar el mecanismo que lo prevenga: “Nadie está pensando que allá son perfectos, incluso dicen este guey nos robó y era de nuestro movimiento, pero tienen una estructura organizativa que asegura que las cosas funcionen más o menos dentro de lo que ellos consideran correcto” (Moguruza).

Una dificultad que se expresa en algún colectivo donde conviven activistas de diferente edades y que nos parece es ilustrativo de lo que sucede en otros, es el tiempo de que se dispone y la forma de entender el compromiso que se contrae. La disponibilidad de una madre de familia trabajadora para invertir en el proyecto productivo y el que puede invertir un hijo de familia que aún le mantienen sus padres, no es la misma, pero ello es ajeno a la voluntad de los sujetos y sin embargo llega a suceder que quien invierte más tiempo se siente con el derecho a una opinión de calidad, “ustedes tienen todo el tiempo del mundo porque son hijos de papis, llegan a casa y está su comida, su ropa limpia, aquí se la pasan y ahora ¿Va a ser la supremacía del tiempo libre? recrimina Sting a los adolescentes de su colectivo. La convivencia entre adultos y jovencitos se va discutiendo en su agenda en busca de las medidas que les lleven a un “espacio colectivo desde la nada en cuanto a poder” (Sting), pero con el compromiso suficiente para preservar los objetivos y formas acordados de organización.

“No sabemos ni como construir la horizontalidad” nos dice Sting, y recuerda cómo a su colectivo abierto llegan muchos jóvenes con un discurso muy radical y muy alertas contra todo aquello que les recuerde el autoritarismo de los adultos que en su vida han tolerado, pero en el compromiso concreto son menos consistentes:

Llegaron muchos nuevos y empezaron a agarrar rumbos que no eran los acordados... estamos súper a tiempo de retomar, pero no desde imposiciones sino desde la presencia y que hay que cuidar, no podemos sencillamente decir jerarquías no, mandones no... en decisiones medulares quien tiene que participar es quien esté dispuesto a asumir a largo plazo las consecuencias, no el que va llegando y queda tres meses (Sting).

En los testimonios se aprecia el jaloneo entre las nuevas formas sociales a las que aspiran y las circunstancias que les presentan las formas en que fueron socializados y contra las que hay que luchar incluso en el fuero interno. “El capitalismo impone una

cultura contra la organización y así no necesita un Estado que te vigile para ser una mierda de persona, porque ya lo eres culturalmente”, nos dice Moguruza. La cultura hegemónica no solo atenta contra la posibilidad de imaginar otra forma de vivir, de organizarnos; desalienta la organización y alienta el individualismo y la competencia que dificultan la posibilidad de un accionar conjunto por el bien común, inercias que se presentan en los luchadores y ante las cuales hay que crear mecanismos que las prevengan. “Porque no puedes decir ya cambió la cultura, ya voy a pensar en colectivo, entonces se necesita organizativamente construir una forma que no sea impositiva, porque la construye uno con los demás de una forma que cree uno que es correcta” (Moguruza). La experiencia los reta a agenciar, espacios de experiencia alternativos en sus propios espacios de vida, de momento sólo se sienten capaces de ensayar esa posibilidad en su entorno inmediato, sin perder de vista que “organizarse por fuera del capitalismo es camino y destino” (Compartición).

Mantener los proyectos productivos en la vorágine de la competencia y el mercado y que las ganancias les permitan sobrevivir o por lo menos recuperar alguna ganancia para mantenerse y apoyar a los que tienen más necesidad, ha sido uno de sus mayores retos. Pero a la par es según nos dicen uno de sus mayores logros, porque producir en colectivo, hacerse de los medios para producir y alguna vez según sus planes de los medios para sobrevivir, sin patrones ni explotadores, es, en su opinión, librar la lucha contra el corazón mismo del sistema capitalista. Por ello están dispuestos a apostar afanes y esperanzas “Gano como la mitad de lo que ganaría si trabajara en un café normal, pero no me canso ni un cuarto” (Parra). Lo curioso es que esto último, no es porque trabaje menos, es porque el trabajo que realiza le es significativo, lo decidió junto con otros, porque nadie le manda, ni amenaza, ni regaña, según nos cuenta: “Se lo que se tiene que hacer y lo hago con gusto” (Parra).

Muchos de ellos aún dependen del apoyo de sus padres o de otros trabajos e ingresos; pero otros apostaron y dejaron sus trabajos para poder invertir el tiempo necesario en su cooperativa, cómo sucedió con Morrison, su colectivo tomó la decisión de que las ganancias no deben repartirse por igual, sino equitativamente, más a quién más necesita y no a quién más trabaja, algunos de ellos no han recibido utilidades pese a

que su cooperativa lleva más de cuatro años operando, sólo una retribución para su transporte, porque según sostiene, no se trata de perderle. “No nos repartimos las utilidades en partes iguales, no nos damos un salario, lo que hacemos es plantear necesidades, tenemos una mirada colectiva sobre las prioridades de la vida... es muy dispar nuestra vida... a cada quien según su necesidad, no según su capacidad, porque el trabajo no se mide” (Morrison). Lo que queda en este ejemplo evidenciado es que no están decidiendo en función de criterios pragmáticos, sino a partir de valoraciones de qué es lo necesario para enfrentar el modo de producción capitalista, y para favorecer otros proyectos. “Trabajar no por dinero, sino por conciencia” (Morrison).

En sus relatos también se llega a apreciar el desánimo, el desgaste y la desesperanza, porque como sostiene Gustavo Esteva (2016), no todos se comprometen en la misma medida, porque no todos están dispuestos a reeducarse o no al mismo ritmo. Sting comenta: “Se va uno de nosotros, porque se cansó y no se cansó del trabajo físico porque él no le rehúye a eso se cansó de las formas, porque *llego a la asamblea y no llegan y no me escuchan y por eso mejor me voy antes que tener que cumplir el rol de un patrón*” (Sting). Pero si Gustavo Esteva tiene razón en afirmar que “La esperanza es lo contrario de la expectativa. No es la convicción de que algo va a ocurrir de determinada manera, sino de que algo tiene sentido independientemente de lo que resulte” (Esteva, 2016: 381), entonces es fácil comprender que Moguruza, retornara al proyecto meses después, aunque en otros términos, ya tiene otra cooperativa organizado con otros para su sobrevivencia y su compromiso con su proyecto de inicio es acordado bajo determinadas condiciones.

La convivencia armónica en la diversidad, es una de sus apuestas, una en la que vislumbran la posibilidad de *un mundo donde quepan todos los mundos posibles*, uno donde las diferencias sean motivo de enriquecimiento mutuo y no de potestad de unos sobre otros. Uno donde lo común sea: “construir una relación con otros a partir del respeto” (Compartición). Esto, es uno de los modos que más les impresionaron de sus maestros, “Están unidos como muéganos, son así como siameses, muchas cabezas en un mismo cuerpo” (Buqui). Y por supuesto también refieren a la necesidad de enfrentar el reto de la inclusión, de la armonía en la diversidad, de la alteridad en la acción

conjunta como tarea pendiente que se autoimponen para pasar el “examen de la Escuelita de la lucha”: “Si ellos [refiriéndose a sus maestros] son de varias religiones, de varias culturas y no se han matado... acá por qué estamos peleados... me pasaba de decir, no es que este guey es así. Ni que yo fuera perfecto, me abrió mucho el panorama, me ayudó a construir” (Moguruza). O como nos dice Buqui, resulta difícil habituarse a la inclusión, al reconocimiento de la otredad “Cuesta trabajo por otras costumbres, o mentalidades y adaptarse a eso, decir bueno, también están en la lucha y abrirte” (Buqui). Porque lo que valoran estos “alumnos” es la disposición a luchar, aunque para ello se valgan de modos que no se comparten. En términos de Morrison: “También abajo somos diferentes, pero somos compañeros... aunque no le entramos a las cosas a las que ellos sí... ahora estamos dispuestos a trabajar con ellos en las cosas en que podamos trabajar juntos”. Construir el respeto, entre compañeros de lucha exige concentrarnos en lo que tenemos en común, no en cómo nombramos las cosas, o la forma de hacer de cada organización, nos dice Moguruza citando al Sub Comandante Moisés. Mientras Morrison nos adelanta, aprender a convivir y organizarse en la diversidad, sin pretender homogenizar ni imponer criterios, es anticipar y promover otro mundo posible. “A pesar de las fricciones por esas diferencias, es una posibilidad... aprendemos de eso, no está resuelto, pero de eso se trata una parte de la transformación del mundo. Estar con personas con diferentes historias, experiencias de vida, prácticas..., el chiste está en cómo se resuelve esa dificultad, cómo no acaba en ruptura” (Morrison).

Y con sus colectivo, Morrison, está implementando acciones para formarse en la alteridad, porque ello les permite verse desde otra perspectiva, valorar la imagen que se proyecta en ese espejo que me muestra lo que no soy, lo que me falta, lo que no alcanzo a ver desde mi ángulo.

Hemos estado trabajando con dinámicas que tienen la intención del reconocimiento de quienes somos, identificar dónde estamos parados, cómo vemos el mundo, quién es el otro... tenemos la convicción de que a la lucha le hace falta no sólo una mirada de construcción de un mundo distinto, sino un vínculo estrecho, profundo y emocional con los otros (Morrison).

En su afán de construir lo común, van al encuentro de algunos con los que tienen profundas diferencias de principios y acción política, por ello se interesan por descubrir

quién es el otro y de abrirse a la oportunidad de aprender, de transformarse. Un esfuerzo similar escuchamos en los demás, pese a las dificultades que se enfrentan en las grandes ciudades: “Estamos creando comunidad de gente que viene de muchos lados entorno a una idea” (Parra).

Así vemos un proceso que implica avances y retrocesos: “cuesta mucho dejar el egoísmo, escuchar al otro, no imponerte, pero poco a poco se va aprendiendo” nos comparte Parra, mientras da cuenta de su propio desarrollo “Me radicalicé mucho en el discurso, en el pensamiento, pero en la práctica me ha costado más trabajo... no soy totalmente congruente... cada vez practico más y es a partir de la Escuelita”. Experiencia que le desafía a modificar su mundo de vida, ante el reto de “pasar el examen” que va siendo asumido en mayor o menor medida por los “alumnos” aludidos, les vemos enfrentarlo entre la desesperación y la imaginación creativa “Entiendo lo que nos quieren decir, nosotros tenemos estas formas... tenemos este contexto y si ustedes tiene algo parecido, vean si les sirve, pero a veces es bien frustrante que hay cosas que no están en nuestro contexto, es bien diferente y no sabes por donde” (Azul). Con claridades que les mantienen en el empeño, porque como dice el Buqui: “Si no hay organización no hay nada” La organización va resolviendo el día a día a la par que va forjando saberes y actitudes “Que hay problemas para sacar la renta ¿Qué inventamos? Y ya empezaron las ideas” (Sting). Formar colectivo, recomponer el tejido social, construir comunidad, organizarse al lado de aquellos con los que se comparte vida y destino, hacer de la diversidad una fortaleza, apropiarse de y compartir saberes, recuperar la memoria, encontrar las medidas organizativas que aseguren la congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace... son “asignaturas” que se quiere dominar, “Lo aprendimos juntos en el huerto, en el trabajo, en la idea de ser comunidad, si se tiene la disposición existe la posibilidad de que haya alguien ahí con quien construir” (Morrison), y Moguruza adelanta, no basta la organización en colectivo, además hay que prever dispositivos organizativos que contrarresten inercias, e inconsistencias a que da lugar el haber aprendido el individualismo, la competencia, el pragmatismo y otras que el sistema inculca y el ego reclama “Todo lo que uno cree que es correcto o ético, se puede lograr con una forma organizativa y no porque cambiemos culturalmente de un día para otro” (Moguruza).

Pero ello tiene como preconditiones reconocer el error, la incongruencia, cultivar la crítica y la autocrítica “lo más importante es aprender del error” escuchamos en la compartición. Decir las cosas de frente, sin concesiones, cultivar habilidades comunicativas para hablar en términos propositivos, constructivos. “Hemos tratado de ser claros... decirnos las cosas... en asambleas tal cual se ponen los problemas, lo que falla y ver cómo le hacemos” (Parra). Nuestros entrevistados, refieren a un afán que motiva su empeño, llegar a ser mejores personas, porque de lograrlo independientemente del resultado de sus acciones ya se va ganando, ya se va realizando la utopía en el proceso mismo. “Nuestra ganancia es que un día vamos a ser diferentes a lo que hoy somos” (Compartición).

Conforme practican sus “lecciones” se van confirmando en un compromiso militante que ilustra una frase escuchada en una compartición “Para alcanzar la libertad, se tiene que luchar”, pero una lucha donde el deber ser autoimpuesto es el motor que da empuje, superando el premio castigo de nuestra cultura como motivación, superando el hedonismo, el facilismo, la postergación de esfuerzos, empeño en el que persisten, tal como lo vieron en las comunidades que les recibieron:

Cabrón mirar como en verdad todos los momentos de la vida están puestos para la lucha. Ver cómo cada cosa que se hace no es para luchar, es luchar y con una pinche convicción y una fuerza que acá es difícil que tengamos porque somos pocos, porque no sabemos, porque no tenemos siempre el mismo horizonte, no tenemos el mismo piso que ellos han construido (Morrison).

La misma impresión queda en Azul, respecto del compromiso militante de sus “maestros”:

Un compromiso bien en serio, todo el día, todos los días, toda la vida, en todas las tareas... yo a veces digo no voy [se refiere a su cooperativa], porque estoy cansado... fue un llamado de atención acerca de lo que estábamos dando... de poner el cuerpo, de decir, atrás nunca, esa determinación de tomar los acuerdos, cumplirlos, hacer que se respeten (Azul).

Esta terquedad a la que refieren, no sólo habla de la constancia y la persistencia, también de asumir el compromiso de acatar lo acordado, lo decidido en colectivo y someterse a los acuerdos “A veces dices, esto no lo quiero hacer... decir, venga, me toca hacerlo, no voy a dar un paso atrás por mi comodidad o mi gana de hacerlo de otro modo” (Azul).

En su sentido del compromiso se escuchan coincidencias sobre la necesidad de esforzarse no sólo por el presente o por aquellos con los que se trabaja, sino también por el futuro y los que vendrán después. “Ese desprendimiento del yo, a lo mejor no me toca vivir mejor a mí, pero los que vienen se lo merecen y yo me aviento por eso, porque así lo decidí”, nos dice el Buqui.

Sting, quien fuera alumna de Galeano, el zapatista asesinado a machetazos por los paramilitares a pocas semanas de concluido el primer curso de la “Escuelita” rememora sus palabras: “Si no fuera por amor, no solamente a nuestras comunidades, a los seres humanos, a los que todavía no conocemos, no alcanzaría la gasolina para levantarnos todos los días viviendo contra todo” de donde Sting concluye “existe otro tipo de amor, que no se dice ni siquiera con caricias, que se trabaja”. Empeñar el talento propio en el beneficio común, parece ser la forma como aprendieron a entender el compromiso político.

Hacer lo que se tiene que hacer, lo que se necesite, no lo que se quiere, hacerlo no por recompensa o reconocimiento, por conciencia, por convicción, por abonar a un futuro, distante pero posible y promisorio, “Hacer las cosas sin esperar nada a cambio, ni el reconocimiento... sí creo que estoy cambiando y que poco a poquito van cambiando las personas y la sociedad” (Parra). Un tránsito de mentalidad dice Sting: “Todo un tránsito de mentalidad... aprendí la paciencia y el valor del colectivo y no nada más el colectivo de esas otras personas que conozco, sino los que todavía no conozco y van a llegar” (Sting). Por nuestra parte decimos, una reformulación de percepciones, de valoraciones, de disposiciones. Sentires que se confirman en uno y otro de los entrevistados: “Aprender del zapatismo es estar dispuestos a sufrir, pero no sufrir por sufrir, sino por hacer posible un mundo donde nadie es más, ni nadie es menos” (Texeiro). Las narrativas coinciden en que se trata de un largo camino que incluso implica administrarse para que la salud, la energía, los recursos alcancen; planear, prever, superar el espontaneismo, las ocurrencias, un largo camino de vida ya emprendido y en el que aseguran, van a perseverar. Y aun cuando refieren a algunos que abandonan, cuando colectivos se dispersan, nuestros sujetos consideran, que quienes son partícipes de otras formas de organización *quedan marcados* se llevan

aprendizajes, rasgos que personalidad, estilos de vida “El colectivo ya no existe... pero sin duda atravesó a cada uno, cuando todos se dispersaron, empezaron a hacer otras cosas, no era que ya me rendí, sino que se empezaron a articular con otros... siguieron el camino” (Moguruza).

Y para el caso de nuestros sujetos, en sus relatos se aprecia el “troquelado” no sólo por las vivencias de la “Escuelita”, también por “la tarea” que les encomienda y que voluntariamente se echaron a cuestras, el encontrar la forma de conquistar la propia libertad. Y la certidumbre es el resultado de su empeño “Le vencimos a la duda... la libertad no es fácil de conquistar, pero vimos que sí se puede” (Sting). “Darse cuenta que se puede vivir dignamente y generar cambios” (Buqui). “Conciencia de que paso a paso vamos a llegar” (Compartición). “Ir a la Escuelita si te da algo que todos deberían tener... convencimiento de que se puede vivir con dignidad” (Moguruza) y aunque reiteran que la lucha es a largo plazo, que “aprender a esperar es importante para no desmoralizarse... Ya me di cuenta de eso de lento pero avanzo, sí rinde frutos” (Sting). Ya no se conciben viviendo de otro modo, en ninguno de los casos se considera la posibilidad de volver a enfrentar la vida en solitario, a doblegarse ante la cultura hegemónica, o *desmayarse* y abandonar la lucha. Cuestionados al respecto en veces responden con gestos, otras veces escuchamos “no va por ahí”, “no podría”, “qué le diría a mis hijos”, “no voy a dar un paso atrás”.

Morrison comparte algunas de las claridades y certezas de su acervo de conocimiento a mano, su confianza en la posibilidad del cambio y su claridad en la condición cómo hacerlo posible: “Buscar ser dueños de los medios de producción [y agregaríamos nosotros, de subsistencia] es la base de la libertad”. También nos comparte “poner el corazón en la lucha... el mañana será distinto sólo a través del esfuerzo cotidiano” Su testimonio no solo reconoce actitudes, también habilidades para favorecer procesos organizativos, agenciarse recursos y saberes “tenemos una profunda confianza en nuestras capacidades” refiriéndose a varios procesos de los que ella y su colectivo son partícipes.

Esa confianza - convicción los lleva a convertirse en militantes, adherirse, impulsar un movimiento anticapitalista, de abajo y a la izquierda, uno autónomo, porque según dice

Sting: “No necesitamos ni instituciones, ni mandones, ni nadie que dé línea... ahora me asumo militante, antes decía, simpatizo”. La voluntad de acción de los sujetos, nos dice Hugo Zemelman, le permite construir un proyecto de vida compartido que activa la potencia escondida en el presente, una fuerza constituida que desarrolla capacidad constitutiva, si logra la capacidad de colocarse ante el momento histórico como un proceso, que a su vez es resultado de la relación entre múltiples sujetos y sus prácticas respectivas. Sin excepción, los “alumnos” entrevistados se definen anti capitalistas, los más de ellos adherentes a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona. En común también tienen el decirse dispuestos a combatir en sus vidas íntimas y sus procesos organizativos y públicos, toda condición de dominación.

Las narrativas aluden a una lección más que no aparece al hablar de sus “tareas” ya realizadas, ellos [refiriéndose a sus “maestros”] nos dice Sting, “Miran a la vez pasado, presente y futuro... nosotros no sabemos hacer eso”, tienen la inquietud, lo enuncian como algo que apareció en sus “cursos”, “Necesitamos de la historia como arma política” (Compartición), pero en ningún caso supimos de un esfuerzo intencionado para recoger los aprendizajes de sus experiencias previas, o de quienes les han antecedido en la lucha en su lugar de vida, trabajo o estudio, por el momento esa “asignatura” pareciera estar pendiente. Han indagado en su genealogía en busca de la participación de sus ancestros en la lucha de los *de abajo*, reivindican a un abuelo zapatista, pero reniegan de otro carrancista, o cristero. No nos compartieron sobre esfuerzo alguno para conocer las luchas que les antecedieron en sus espacios de acción política, con una excepción, las “alumnas” que además están inmersas en acciones por los derechos de las mujeres. Pareciera que esta “lección” aún no se acredita.

El desarrollo de agencia es reconocible en las percepciones, valoraciones y disposiciones de las que dimos cuenta; en la convicción de que es necesario enfrentar el reto de la sobrevivencia digna, organizados y en colectivo, de forma autogestiva y autónoma, con interacciones horizontales, valiéndose de los aprendizajes que la acción y su reflexión colectiva posibilitan. Sin excepción los alumnos cuyas representaciones estudiamos, confirmaron su convencimiento o fueron convencidos por la “Escuelita” de

esta posibilidad. Las narrativas asientan, que todos nuestros sujetos han participado de proyectos organizativos que implican estas características. Ahora estamos en condiciones de sostener que los alumnos estudiados, en el curso de su activismo, sea en su vida diaria, sea en espacios públicos se mantienen en un proceso continuo pero consciente e intencionado de aprendizaje que los lleva a estar atentos, regular sus actitudes, adquirir saberes, tomar decisiones, accionar; que se distinguen por una serie de atributos que van dando lugar a una reconfiguración de su identidad, a partir de ir reformulando sus patrones de pensamiento que dan lugar a disposiciones, inclinaciones, actitudes, y a la postre al desarrollo de capacidades, pero aclarando que este proceso implica avances, retrocesos, contradicciones, porque como sostiene Gilberto Giménez (1997: 20) hay “una relación de determinación recíproca entre la estabilidad relativa de los “contextos de interacción” también llamados mundos de la vida y la identidad de los actores que inscriben en ellos sus acciones concertadas”.

Así podemos sostener que pudimos dar cuenta de unos agentes, empeñados en agenciar su propia formación como agentes, no solo por la decisión de acudir a una “Escuela para la lucha”, sino por el afán en que persisten de poner en práctica lo aprendido en esa experiencia político educativa. Sus proyectos organizativos y en particular sus reflexiones al respecto y las decisiones que van emprendiendo para librar los errores u obstáculos que se les presentan, nos permiten apreciar un proceso detonado por la “Escuelita” que sigue en marcha. Y al verles reconociéndose parte de un nosotros amplio que parafraseando al Subcomandante Galeano, está en construcción porque *Aún no se completa el equipo*. Y al verles dispuestos a “pasar el examen” de la “Escuelita” que consiste según nos dicen en encontrar la forma propia de construir su libertad, consideramos que están actuando con intención de escapar a las formas instituidas, de incorporar novedad al orden de cosas dado, de reinventarse una forma de ser y estar, de relacionarse. Están a la par, hibridando, incidiendo en los otros y su entorno. Agenciando el cambio social.

CONCLUSIONES

El dominio de unos sobre otros puede preservarse mediante la coerción, pero da mejores resultados asegurar que los subordinados compartan visiones con quien los domina. A este propósito sirve una cultura hegemónica y valerse de las instituciones que producen, reproducen y difunden la cultura, entre ellas las instituciones educativas. Al seno de la cultura se expresa el conflicto entre quienes quieren mantener un orden social y quienes luchan por cambiarlo, el considerar que la lucha por la emancipación debe darse en el terreno de lo cultural, ha dado lugar a educaciones alternativas, mismas que antes que legitimar, reproducir y perpetuar un orden social dado, se hacen cargo de la crítica social y cultural.

Cimentar la voluntad colectiva que haga posible la emancipación social, requiere de procesos formativos, por ello, algunos movimientos sociales, entre ellos el zapatista ven en la educación una trincheras más de lucha y se han empeñado en esfuerzos explícita y deliberadamente orientados a favorecer una cultura contra hegemónica que venga a revertir estructuras de pensamiento que dan lugar a las estructuras sociales de dominación. Procesos formativos que permitan ver los sistemas sociales como resultado de la acción humana, que del mismo modo como se construyen se pueden transformar. Procesos que favorecen aprendizajes que habilitan para la transformación social, que desarrollan la capacidad de generar lo que te genera, de actuar sobre lo que podría determinarte, que permitan a los participantes desarrollar la conciencia crítica, captar el sentido de la historia y su lugar en la misma y con ello posibilidades de facilitar el tránsito a una sociedad más justa; transitar de seres sujetados a sujetos.

Entre los movimiento sociales el zapatismo se ha distinguido por su carácter político educativo. Luego de su insurgencia, decenas de miles de militantes de diversos movimientos y países, se han acercado a él en busca de guía para sus propias batallas. Ante al derrumbe de muros, revoluciones, discursos del fin de la historia y de la necesidad de adaptarse y conformarse con el mal menor; las luchas emancipatorias parecían caducas, el zapatismo las reedita. Ante un movimiento fuerte, radical, que plantea reivindicaciones estructurales, que devela el engaño de las bonanzas macroeconómicas de la globalización neoliberal y las contradicciones persistentes del

capitalismo, muchos en todos los continentes se dispusieron a aprender de un llamado a emprender sueños sobrios de otros mundos posibles.

A decir de sus “alumnos”, La “Escuelita” zapatista es parte sustancial de un proyecto de largo aliento para favorecer la irrupción de un movimiento social que venga a subsanar un vacío en el campo político. Algo inédito, porque no existe nada similar, ni es concebible dentro del sistema de representación política mexicano o mundial. Una alternativa a la que las estructuras sociales no pueden dar lugar y que en términos de sentido, no ha sido anticipada antes de vivenciarla.

Múltiples iniciativas políticas zapatistas han venido sedimentando entre los participantes o quienes las siguen de alguna manera, una forma de hacer y entender la política. Una lección reiterada por un “maestro” colectivo, las bases de apoyo zapatistas y sus voceros, un agente capaz de leer los síntomas de la situación y de subversión de la misma, capaz de leer los vacíos que deja la descomposición del sistema político a consecuencia de someterse a los dictados del capital.

Entre aquellos que han seguido a los zapatistas a través de sus textos o sus acciones políticas, miles acudieron a formarse en la “Escuelita” zapatista, al haber estudiado a un grupo heterogéneo de sus “alumnos”, podemos dar cuenta de un sujeto militante que aceptó el reto de ser formado por este movimiento y de gestionar su propia formación a consecuencia de cumplir con la “tarea” encomendada; “encontrar la forma de construir su libertad”.

Espacios de experiencia de otro mundo posible

Si al seno de una cultura aprendemos a dar sentido a nuestras experiencias, si éstas dan lugar a la forma cómo significamos y re-significamos nuestra vivencias, entonces, convivir con espacios de experiencia que confrontan las formas sociales dominantes con su solidaridad y ayuda mutua, con interacciones horizontales de confianza y

cooperación, con el reconocimiento de los otros como interlocutores válidos, donde decisiones son consensuadas, etc. Espacios donde se ensayan, construyen y anticipan realidades ajenas a la lógica del capital, de la dominación; sean redes familiares o vecinales, acciones colectivas o las comunidades zapatistas; son oportunidades que permiten optar por otras formas alternas de pensar y hacer, oportunidades de reformular patrones de pensamiento y por consiguiente, alientan saberes, deseos, voluntades, disposiciones que reconfiguran la subjetividad, espacios de posibilidad para la creación de configuraciones subjetivas, como las distintas representaciones que se van negociando en el proceso organizativo, que pueden cambiar la forma de vida y con ello y desde ello modificar las instituciones sociales.

Como sostiene De la Garza (2001), a través de sus acciones, los sujetos van actualizando sus habitus y por la forma como las significan a partir de las experiencias propias y de las compartidas, de los significados propios y de los actualizados a la luz de experiencias inéditas, se reconfigura la subjetividad y con ello la forma de vida; y, por consiguiente los espacios de vida compartidos con los otros, a donde se lleva la cimiento de otras formas sociales.

Porque la exposición a los saberes constituidos y consolidados que innovan formas sociales puede dar lugar a crisis y aperturas en la significación y a la postre una ruptura con las estructuras y las situaciones estructuradas y sus significados de las que fueron partícipes nuestros sujetos de estudio en su trayectoria de vida y en particular a consecuencia la “Escuelita” zapatista. Nuestros sujetos de estudio, quienes cursaron de forma presencial el primer nivel de la misma, tuvieron la oportunidad de tomar parte del día a día de las comunidades. Al haber sido acogidos al seno de la vida íntima de familias y comunidades, tuvieron la oportunidad de convivir con las formas de ser y hacer, no con los discursos de los mandos militares que algunos han pretendido calificar elaborada retórica, sino con las bases de apoyo y su forma de vida en su día a día; hombres y mujeres, niños, ancianos que dan cuenta de un proceso voluntariamente asumido y defendido en la resistencia cotidiana; y de esas vivencias, nuestros sujetos afirman: que los medios de sobrevivencia, los productos del trabajo, la salud, educación, vivienda, son accesibles para todos y asegurados por el trabajo

colectivo, que en ese territorio el capitalismo se ha trastocado y obstruido su reproducción; que hay un gobierno autónomo que sólo responde al mandato de sus asambleas y comunidades y no buscan tomar el poder del Estado.

Exponerse ante esta realidad y las categorías que le nombran y dan sentido interpela a los alumnos, rompe esquemas que les atan, les motiva a verse desde ese referente y a disponerse a ser parte de un movimiento social que a su decir, busca suplantar el individualismo por el bien común, que considera al capitalismo como histórico y por tanto temporal. Si excepción sostienen que de los zapatistas aprendieron que se puede cambiar las vidas sin tomar ni pelear por el poder o ser parte del sistema político, que acumular la fuerza para cambiar la realidad, construir la organización, aprender a organizarse por fuera del sistema electoral y de partidos y del capitalismo; es posible.

En el transcurso de su proceso formativo como agentes, nuestros sujetos de estudio descubren al zapatismo, movimiento que a su decir adoptan como maestro aún antes de la “Escuelita”; a través de sus comunicados, acudiendo a sus comunidades o participando de sus iniciativas fueron adoptando principios y formas organizativas y al llamado a la denominada “Escuelita de la lucha”, muchos pelearon por estar presentes, otros pelearon por estar y no pudieron porque fueron deportados, se les impidió el paso al país o porque carecieron de los medios para llegar a territorio rebelde; pero miles de ellos de todo el mundo asumieron el reto que les llevó a poner en cuestión sus formas de pensar, actuar y organizarse.

Si las formas de pensar y actuar son resultado de aprendizajes sociales, si tenemos la oportunidad de ser partícipes de interacciones y formas sociales que se distinguen de aquellas con las que cohabitamos, una experiencia de vida en espacios alternativos, ofrece la oportunidad de desnaturalizar las formas de percepción y acción emanadas de los propios espacios de vida y permite reformular interpretaciones sobre la vida, la forma de hacer política, el lugar del agente en la historia, y a echar mano de la imaginación y la creatividad para anticipar en la acción, una realidad posible; utopística; desarrollar la capacidad de sobreponernos a lo particular para arribar a lo universable.

En sus reflexiones nuestros sujetos registran que la experiencia formativa que sigue en curso, va potenciando sus capacidades de agencia, favoreciendo su voluntad para la lucha, una forma de conciencia, de organización y de interacción que les va permitiendo incidir en sus contextos. Porque como asienta García Canclini: “Si el hábitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras” (2001: 111), desde el accionar y la reflexión que hace posible la reflexión y la potencia “Desde las prácticas (como ejecución o reinterpretación del Habitus) y la praxis (transformación de la conducta para la transformación de las estructuras objetivas” (*Ibid*); van cambiando las formas de conformar la subjetividad, se van actualizando los significados que los sujetos asignan a sus acciones, se van modificando sus patrones de percepción, apreciación y acción y por consiguiente sus maneras de hacer y relacionarse y con ello van cambiando las circunstancias de vida y las formas de vida propias y las compartidas con los otros.

Mas estas experiencias que cambian vidas, no son suficientes para cambiar el mundo y al agente hasta que se acciona para replicarlas, por ello los “alumnos” se dan a la tarea de crear espacios donde se juega a otra cosa, con otras reglas y el juego habilita para definir el campo en donde se juega, el lugar que se ocupa en él y desde el acervo de conocimiento a mano que se va desarrollando en dicho proceso, surgen capacidades y realidades. Cuando los actores gestan espacios para replicar lo aprendido, como ilustran los testimonios estudiados de los alumnos de la “Escuelita” quienes se dicen empeñados en pasar el “examen” en su realidad, en buscar construir su forma particular de ejercer la libertad, cuando van construyendo procesos donde se confían dolores, se maximizan esfuerzos, se supera el desencanto y la autopercepción de indefensión, se deja de lado la competencia, se apuesta por lo colectivo; de una experiencia a otra, por sencilla que resulte, se van dando procesos re formulación de saberes, y la postre se cosecha certidumbre de que se puede vivir con dignidad y en libertad, de que otro mundo es posible y que como colectivo se tiene la capacidad de irlo soñando – construyendo, o al menos de eso hablan sus testimonios, de la certidumbre de que existe la alternativa y comienza por una manera diferente de

pensar y actuar al margen de la dominación en lo individual y colectivo. Una novedad radical que en opinión de nuestros entrevistados, anticipa futuro.

De subjetividades saqueadas a subjetividades insumisas

El ser humano en su desarrollo se relaciona con circunstancias objetivas determinadas y con un orden cultural y social específico que se representa en sus estructuras mentales, al ser expuestos de continuo a condiciones definidas, estas quedan impresas en disposiciones duraderas y transferibles que dan lugar a patrones de percepción apreciación y acción como antes establecimos con Bourdieu, mas estos patrones de pensamiento también responden a razones subjetivas, las capacidades de los sujetos de optar por la forma de vida que deciden tener son tanto sociales como subjetivas como sostiene Schütz. Porque a consecuencia de la forma como los sujetos interpretan sus experiencias de vida, recrean, crean, o reformulan las formas sociales de que participan y con ello su entorno y a sí mismos. Porque los significados sociales se acumulan en el plano social y se sedimentan en lo individual como esclarecen Berger y Luckmann. Y dado que toda interacción social es una interacción simbólica significativa que al actuar e interactuar se da lugar a una cultura que aunque con rasgos discontinuos y contradictorios van produciendo y reproduciendo; actualizando formas de ser, entender y hacer. Así, tanto el hábitus entendido como estructuras de pensamiento que permiten habitar y moverse en el mundo social, como el campo y sus relaciones consecuencia de posiciones objetivas, se van actualizando a través de las prácticas y a decir de Giddens, la estructuración se da de manera continua a consecuencia de la negociación al seno de las relaciones sociales y del acondicionamiento de las prácticas, sin pretender que todo esto suceda al margen del acotamiento estructural, como dejaría asentado De la Garza.

Porque las prácticas no son meras ejecuciones del hábitus, son una actualización, un acto que permite la creación de formas sociales al seno de nuevos contextos. Pese a

que el habitus tienda a reproducir las condiciones objetivas que lo engendran, la actualización de las prácticas, que no mera ejecución del habitus, permite la incoherencia con el contexto, es especial en nuevos contextos o, ante coyuntura o experiencias que abren posibilidades históricas a prácticas transformadoras.

A través de la socialización aprendemos quiénes y cómo somos y cuál es el lugar social que nos corresponde y ello por lo que los otros nos dicen, la forma cómo nos tratan y el lugar que nos asignan; mas, como la sociedad no es monolítica, los influjos a que somete a sus miembros tampoco son homogéneos y ninguno se apropia de todo el influjo al que está sometido, ni de igual manera que otro; en su trayectoria de vida, las experiencias particulares de los sujetos van forjando identidades y patrones de pensamiento distintos y todo ello porque tras los resquicios de las estructuras sociales aparecen grietas que algunos aprovechan para aprender a ver más allá de la cultura hegemónica, versiones alternativas de la realidad que abren su horizonte y que dan lugar a sueños diurnos primero, y anhelos de futuro después fincados en la historicidad. Pero se interpreta desde un marco de referencia que se actualiza, enriquece o modifica ante nuevas experiencias de vida, ante prácticas nuevas y sus procesos reflexivos implícitos. Experiencias que logran poner en tela de juicio lo que se suponía. Así nuestros sujetos de estudio conforme se apropian del universo simbólico de sus “maestros”, reinterpretan su realidad, reformulan sus maneras de ver, hacer, estar, organizarse.

Los agentes sociales son producto de circunstancias históricas y de experiencias subjetivas acumuladas en el curso de una trayectoria determinada experimentada en campos y subcampos. Fuerza constituida que desarrolla capacidad constitutiva si logra desplegar su potencialidad para ir más allá de los determinismos sociales. Con ello logran determinar activamente mediante categorías de percepción y apreciación socio históricamente constituidas las situaciones que los determinan, caen en cuenta de las introyecciones sociales, identifican aliados y asumen el antagonismo social. Porque los agentes sociales están determinados en la medida que se auto determinan y en ese interjuego dialéctico, algunos cambian la forma de percibir la realidad y de percibirse en la misma, asumen un lugar social entre los subalternos, y comienzan su militancia.

El sujeto se construye al oponer límites y principios de organización a la sociedad, avanza conforme su deseo de libertad y voluntad de crear formas de vida favorables a la afirmación de sí mismo y al reconocimiento de los otros como sujetos. Pasan de subjetividades subalternas sin sujeto que las habite a subjetividades protagónicas, con sentido de historicidad, con proyección de futuro. Un sujeto que se va haciendo a sí mismo, mientras va accionado y ocupando espacios para gestar realidades, emergiendo dentro de los movimientos sociales como portador de realidades alternas. Al rescatar su subjetividad, al salir del anonimato, el sujeto se hace proyecto social en sí mismo, en palabras de Noemí Gómez.

La subalternidad, destino o desafío

Nuestros sujetos de estudio se implicaron desde temprana edad en acciones colectivas en respuesta a condiciones de vida que les constriñeron y desafiaron, ante tales condiciones, algunos aprenderían a ver su condición como destino al que la fatalidad condena y al que hay que adaptarse de la mejor forma posible, sin embargo, pese a la cultura hegemónica que les destinaba a la subalternidad, nuestros sujetos, reaccionaron primero de forma espontánea, accionaron después implicándose en procesos organizativos formales y explícitos que dieron lugar al desarrollo de ciertas competencias para hacerse cargo de sus elecciones de vida y destino. Una ruptura fundada en la reflexividad con la que aprendieron a nombrar la injusticia, a desnaturalizar la carencia a identificar las oportunidades dispares, los obstáculos estructurales o simbólicos que les dificultaban alcanzar lo que valoraron. La reflexión sobre la práctica permite el vínculo entre la subjetividad y la práctica, al otorgarle significado, la primera acompaña a la segunda en su transcurrir y en sus resultados. Así, praxis y subjetividad permiten sobreponerse a la subalternidad.

Desde la acción reflexiva se irán decantando por un estilo de vida insumiso, una política de la vida que les otorga capacidad transformadora y una política emancipatoria

que le permiten librar las trabas que les limitan. Para lograrlo tuvieron que luchar contra la sociedad que los habita y en que habitan, contra el determinismo estructural desde su constitución como sujetos que se formaron a través del accionar al lado de otros. En los campos que por adscripción estuvieron insertos, y donde les fue asignada una posición subordinada, no elegida, ni deseable por carecer del capital material, cognitivo, simbólico, etc. Decidieron disputar con quienes les aventajaban en capital, y en ese empeño se fueron haciendo de recursos y alianzas que les posibilitaron la fuerza, la potencia para la acción: se apropiaron de saberes sobre el funcionamiento del sistema, adquirieron habilidades argumentativas y organizativas, realizaron acciones que les ganaron poder simbólico y en ese esfuerzo no sólo mejoraron su posición dentro del campo, además sedimentaron sus capacidades de agencia. Y cuando las reglas del campo son tales que hacen imposible mejorar la posición dentro del mismo, generaron campos alternos, con otras reglas y capitales, espacios de experiencia donde ensayaron la sociedad que anhelan y desde esos espacios que crean o a los que se adscriben dan la lucha contra los campos instituidos socialmente.

La subordinación intelectual de los subalternos pasa por una concepción del mundo que no les es propia ni benéfica, pero cuando al lado de sus iguales logran reconocer y reconocerse, pensar y pensarse, adquieren una concepción propia que favorece el nucleamiento de fuerzas para la transformación práctica de su realidad. Una trayectoria de vida y formación política que no carece de retrocesos y contradicciones, pero que va dando lugar al desarrollo de capacidades como agentes y a la conciencia de que el estilo de vida puede impactar lo social, incluso lo global. Nuestros sujetos de estudio, relatan un cambio en sus percepciones, valoraciones disposiciones, haber desarrollado la capacidad de incidir en su entorno, los otros y en sí aunque de forma modesta. Mas no en las estructuras sociales. Salvo su propia familia y espacios de organización convivencia.

Una forma particular de compartir y construir el conocimiento

En el capitalismo, el conocimiento, patrimonio de la humanidad dado su origen social, es expropiado por los menos, por lo que sirve a sus intereses y termina siendo un instrumento de dominación. Mas cuando el conocimiento es resultado de un sujeto colectivo que lo genera desde la práctica transformadora de sí y de su entorno, cuando surge de la reflexión colectiva de un proceso organizativo, cuando es parte integral de la vida y del proceso de cambio social y cultural, resultado de una revisión del accionar donde se reconocen aciertos y errores y se busca la forma de resolver los primeros y prevenir los segundos; el conocimiento, que surge de la reflexividad, da lugar a la consolidación de prácticas acertadas mientras genera capacidades que no son apropiadas por unos cuantos, ni utilizados en su beneficio exclusivo; son aprendizajes colectivos que se construyen en y para enfrentar los problemas comunes.

La interacción entre teoría y práctica en el proceso organizativo – formativo, permite recuperar la *inteligencia* de nuestro hacer, superar la dependencia de expertos y facilitadores, apropiarnos del producto del esfuerzo, del proceso organizativo y de su dirección de forma colectiva. En este sentido, la experiencia analizada adelanta otros esfuerzos de Educación Alternativa, como fue la EP, donde se dispone de un facilitador o acompañante que favorece el proceso, pero del que se llega a depender y que está en condiciones de mediatizar, dirigir e incluso pervertir procesos.

En cambio estos saberes generados en colectivo, en lugar de dar pie a la alienación del producto del pensamiento y esfuerzo común, es un patrimonio socializado que se emplea para el bien común. Porque no se gestó de expertos o especialistas, ni fue financiado por capitales privados o el Estado, es resultado de la acción y reflexión colectiva, encarna en cada uno de los involucrados y no es posible convertirlo en propiedad privada, en mercancía o en instrumento de dominio.

Nuestros sujetos, refieren que al haber tomado parte de la cotidianidad de los zapatistas, que al saborear la vida de los pueblos construyendo un mundo nuevo, donde lo teórico se hace vida; que participando de los trabajos combinados con

explicaciones detalladas de por qué y cómo hacer, aprendieron haciendo. Los testimonios dan cuenta de haber sido partícipes de una forma de hacerse de capacidades organizativas, donde el saber sale de la práctica comunitaria, responde a una necesidad común y se construye entre todos. Donde no hay separación entre sujeto y objeto de conocimiento, tampoco se cosifica el objeto de conocimiento ni se da una apropiación instrumental del conocimiento, pues este es un bien común no una propiedad individual. Esta forma de construir el conocimiento no sólo da lugar a opciones de vida y de relación social, también da lugar a la reflexividad crítica, que permite a los sujetos comprender sus circunstancias de vida en contexto, reconocer las fuerzas en pugna que luchan por imponer sus intereses y visiones, reconocer al conocimiento como uno de los factores que se disputan y que pueden inclinar la balanza a favor de alguno de los contendientes, o que puede ser una herramienta de emancipación. Porque las formas de racionalidad dan lugar a formas de vida. La razón anula controles sociales y culturales que preservan un orden social y se oponen al cambio.

Cuando la racionalidad tiene un fin instrumental, pragmático, el mundo y los seres humanos son objetos de uso y desecho y su correlato es un sistema de dominación. Nuestros sujetos de estudio narran una vivencia pedagógica de resistencia y rebeldía que dio lugar a forjar una esperanza crítica. La reflexividad crítica hizo posible mudarse de una perspectiva que responde a intereses de quienes detentan el poder y se apropian de la riqueza producida socialmente a la perspectiva de los desposeídos, desde las necesidades e intereses de los de *abajo*. Vivencia que permitió develar significados sociales como instrumento de preservación de un orden injusto, desnaturalizar el orden social, reconocer en las propias representaciones la perspectiva de quien los mantiene en condición de subalternos, les permitió pensar y pensarse al margen de la cultura hegemónica. A la par la reflexividad es una condición en el sujeto para el desarrollo de la agencia, no la reflexión facilitada por un agente externo, sino el sujeto mismo causa y consecuencia de la reflexividad colectiva, el proceso de dar sentido a la acción consiste según De la Garza (2001) en la auto justificación, auto explicación del por qué, del cómo, del cuándo, del con quién; conocimientos, valores, normas estéticas, sentimientos que a manera de premisas dan lugar al razonamiento

cotidiano, que al guardarse en la memoria colectiva trastocan los sentidos cotidianos por otros inusitados, abriendo camino a rupturas, rearticulaciones, asimilaciones o creaciones. Un registro continuo de su acción que conforma al sujeto y le permite el desarrollo de capacidades para la acción colectiva y le ayuda a descubrir la propia potencia.

Ver de otro modo y desde otro lugar

En su trayectoria de vida, los sujetos estudiados fueron partícipes de experiencias que les permitieron poner en duda lo que les prescribieron como normal, correcto, legítimo, cayeron en cuenta de que los significados validados obedecen a intereses de poder y control, fueron dudando de la justicia de sus condiciones de vida, de la eficiencia o voluntad de las instituciones para cumplir y hacer cumplir sus derechos, de los roles sociales prescritos y proscritos, empiezan a ver lo instituido como construcción social y no naturaleza humana y conforme se involucraron en organizaciones y movimientos reconocen y reniegan de la violencia simbólica y sus significados que preservan la opresión social; ante ello, se niegan a ser víctimas, a guardar silencio, asumen actitudes de insumisión y a la postre diseñan estrategias de defensa, planifican sus acciones, ubican sus esfuerzos en un proceso de largo aliento, dimensionan su lucha en términos sistémicos, vivencias que van definiendo una postura social y política. Luego, cuando se confrontan con definiciones de la realidad alternativas, la subjetividad ya no dispone de una base coherente y unitaria para arraigarse, por tanto, conciben la posibilidad de optar dando lugar a la construcción del sujeto, con lo cual despierta la esperanza y con ella la imaginación y se afirma la convicción de cuestionar los discursos que los anulan y minimizan. Porque somos seres condicionados pero no determinados, porque la historia es posibilidad y el futuro inexorable. Cuando se reconocen entre los de abajo, según nos comparten, no sólo se ven y ven en y desde ese espacio social, también asumen un compromiso con los que consideran los suyos,

se disponen a ser partícipes de lo común, de lo público, caen en cuenta de su potencial de transformación, comienza el proceso de volverse protagonistas, en el trayecto incurren en el voluntarismo o el mesianismo, porque los procesos no son lineales ni al margen de contradicciones.

Conforme esas experiencias que permitieron la emergencia de los sujetos, se fueron asentando, conformaron una manera de ir por la vida y se convirtieron en alumnos de un movimiento insurgente. La experiencia formativa a que son convocados, les confirma o convence de que el gobierno no es el garante de un pacto social que procura el bien común, tampoco el árbitro imparcial que regula los antagonismos sociales, que se trata de una institución al servicio del capital para garantizar las condiciones que hagan posible su acumulación y reprime todo obstáculo que dificulte tal propósito. Que el Estado es un espacio para el ejercicio del poder político que agrava las diferencias entre clases sociales y establece mecanismos de opresión de un sector sobre otro (Clastres, 1974). Que los acuerdos y esfuerzos que aseguren el bienestar de las mayorías pueden darse al margen del sistema de partidos y gobierno, que el gobierno, que no sólo es oneroso, ineficiente y contrario al interés colectivo; es prescindible, que llega a ser un obstáculo para ejercer la libertad. Sus testimonios manifiestan la convicción. de que es posible organizar la vida y conseguir los satisfactores necesarios para una vida digna por fuera del capitalismo, sin recurrir al mercado ni al dinero. Que las decisiones sobre lo común no corresponden a profesionales, sino a aquellos afectados por las mismas.

Los testimonios valoran al zapatismo como un sujeto a emular, que mientras va construyendo una forma propia de resistir las condiciones estructurales, va favoreciendo entre los subalternos, condiciones para potenciar sus luchas significativas. Que en particular, la “Escuelita” vino a reforzar la trayectoria de vida donde se fue conformando una subjetividad insumisa, donde se van abriendo estructuras de pensamiento que gestan agentes. Donde reformularon su manera de percibir y valorar su vida y entorno, donde se dispusieron a hacer cambio en sus interacciones sociales, en los roles que desempeñan y sus atribuciones, en la forma como se perciben a sí y a los otros y en sus posibilidades de incidir en su realidad.

Desde lo local y particular incidir en las instituciones

Resistir toda forma de dominación exige dar la lucha en todas las esferas de la vida, porque el poder se ejerce en la intimidad y en los espacios públicos. Si la hegemonía invade la vida privada, la propia conciencia; la contra hegemonía debe enfrentarla al mismo nivel. En la intimidad, en la cotidianidad, nuestros sujetos se confrontan con quien debieran acatar, reaccionan ante formas simbólicas y de vida, ante rasgos identitarios legitimados y de esa forma van gestando procesos que los llevan a asumir estilos de vida que contribuyen a reconstruir el universo de actividad social que los rodea. La “Escuelita” según nos cuentan les va auxiliando a develar las condiciones de sujeción social en que siguen insertos y que pese a su voluntad reproducen, porque como sostuvimos antes, la sociedad no es homogénea, ni los significados hegemónicos desaparecen ni del imaginario social, ni de los personales porque algunos los pongan en duda; la lucha por la significación va dando lugar en lo sujetos y sus contextos a contradicciones, inercias, inconsistencias e innovaciones.

Esa posibilidad de testimoniar y compartir interacciones sociales en condiciones de intersubjetividad, de ver los principios zapatistas normando los espacios de vida de las comunidades, les motiva a revisar las propias relaciones familiares, los roles que el sistema de asignación y el sentido común les conmina a representar, los criterios, atributos, funciones, obligaciones en su vida privada; lo que les lleva a la reformulación en sus formas de percibir y percibirse en su vida cotidiana y da lugar a un movimiento identitario; a la par les motiva a combatir cualquier forma de dominación. Si los intereses de los sujetos determinan las experiencias que se sedimentan, luego del proceso formativo estudiado, los “alumnos” tienen a mano un mundo social y cultural alterno que se convierte en un nuevo marco de referencia, que desnaturaliza las formas sociales de su mundo de vida.

En las ciudades al perder la autonomía y la capacidad de reproducir la vida, junto con la desarticulación de la sociabilidad comunitaria donde debiera decidirse lo común, se cae en la fragmentación y la dependencia y nos vemos escindidos de la auto determinación y autonomía. Cuando se invierte la vida en la sobrevivencia y se roba tiempo a este esfuerzo para dar la lucha, se deben fragmentar los esfuerzos, tiempos, recursos; pero cuando se da la lucha donde se desarrolla la vida cotidiana, cuando la organización se da con aquellos con quienes se comparten espacios y problemáticas, la disposición, tiempo, energía se multiplican. No se vive y se lucha, la vida es la lucha, dicen haber aprendido de los zapatistas, nuestros sujetos de estudio. Articularse en torno a lo apremiante, permite revertir la enajenación del trabajo, el agotamiento, la discapacitación, la dislocación, la fragmentación. Trabajar en los distintos ámbitos de la vida ofrece la oportunidad de optar en libertad. Así la política se hace en espacios públicos no estatales, invención colectiva al margen de la gestión de instancias públicas del Estado, el mercado, los gobiernos, o partidos, en torno a problemáticas comunes. Espacios de posibilidad donde se ensayan experiencias disruptivas y donde se socializan conocimientos, pensamientos, acciones otras.

Nuestros sujetos se hacen cargo de cambios en lo local, cotidiano, íntimo, porque están convencidos de la necesidad de ensayar en lo próximo, de que lo inmediato es punto de partida, oportunidad de aprehender formas de hacer, donde se reagrupa, se reconstituye la comunidad y a la vez se condensada la fuerza. Y una vez gestada la potencia, estarán en condiciones de actuar en el espacio público; nuestros sujetos dicen estar conscientes que desde las interacciones con los próximos se puede incidir en lo público. También refieren haberse vinculado para acciones masivas con próximos y distantes, por ejemplo para aportar los recursos con los que se reconstruyó la clínica destruida por paramilitares cuando se asesinó a Galeano, o para ser partícipes de las redes de apoyo que se involucraron en acompañar la decisión del CIG de buscar la candidatura a la presidencia de la República. Una democracia como cultura que no se limita a lo institucional, se despliega en prácticas cotidianas, pero no se excluye de lo público.

La organización en colectivo condición de la libertad

La modernidad libero a las personas de la sujeción del dogma, de la coerción de la tradición, de la comunidad y permitió la emergencia del sujeto, pero con la modernidad llegó el capitalismo y en él, los relatos colectivos fueron suplantados por el mito de la libertad individual que llama a cada uno a ser actor de su vida, autor de su historia. Una vez aislado, como individuo; se le debilita, deshabilita ante el capital y las instituciones. De esta forma la libertad se vuelve exclusiva de quienes poseen el poder y el dinero, mientras los más carecen de los medios para difundir su palabra o para elegir la forma de vida que quieren vivir dando lugar a subjetividades saqueadas. Los relatos de nuestros sujetos dan cuenta de esta tensión, negociación o conflicto entre el sujeto y el sistema social que lo socializó, más al compartir visiones con los otros; al asociarse con ellos se gana el cobijo, la fuerza; al reconstituir la comunidad surge la posibilidad de obrar en su vida y en su entorno. En comunidad se desarrolla la potencia para enfrentar la vida. De subjetividades controladas, a consecuencia de su activismo pasan a subjetividades con conciencia de su enajenación y comienza el conflicto, aparecen modos, prácticas, estrategias, discursos con los cuales los subalternos enfrentan modelos específicos de control, dando lugar nuevas subjetividades. Aparece un sujeto que emerge desde el proceso activista. Un sujeto histórico, concreto, que resiste desde su praxis a la dominación. Dentro del movimiento, logra romper con el condicionamiento de lo instituido para rescatar el movimiento del sujeto constituyente. Por ello nuestros sujetos de estudio afirman que la única forma de recuperar la libertad es la organización en colectivo, enseñanza de sus mentores, quienes pese a condiciones tan adversas como la guerra de contrainsurgencia, la pobreza, la discriminación; entre otros han logrado hacerse cargo de su vida y destino. Por ello, los alumnos refieren a la necesidad de construir un nosotros en cuyo seno se conocen y reconocen, un movimiento amplio y diverso; anticapitalista.

Al mismo tiempo con la globalización, se multiplican los modelos biográficos a mano, lo cual aunado al debilitamiento de las instituciones que trae aparejado la tiranía de

capitales y corporaciones, coadyuva a que el sujeto se vea influido por modelos múltiples y multiformes de actoría y pueda optar por principios y desarrollar competencias para la acción, construir motivos y valores; significar su experiencia desde referentes distantes y no sólo desde experiencias propias. Por ello nuestros sujetos estuvieron en contacto con diversas lucha en el mundo y en particular la zapatista aun antes de pisar *suelo rebelde*, por ello les fueron adoptando como mentores y fueron enriqueciendo su praxis con ese referente antes de convertirse de manera formal en “alumnos” de la “Escuelita”. Porque el sujeto emerge, desarrolla capacidades, existe en y con el movimiento social.

Queda pendiente indagar sobre la hibridación entre distintas experiencias, propias de diferentes latitudes y contextos, reconocer el maridaje o conflicto entre experiencias distantes que la tecnología pone en coexistencia. Pendiente también profundizar en las dificultades ya enunciadas por nuestros sujetos ante el reto de *trasplantar* lo aprendido a la propia *parcela* de la realidad. En especial, falta estudiar a esos otros, que posiblemente sean los más, que pese a haber recibido la semilla de sus mentores, la dejaron sin sembrar.

Dispositivos organizativos que prevengan incongruencias

Cambiar la cultura no es algo que se logre en un afán voluntarioso, ni se consiga a corto plazo, ante los cual nuestros entrevistados refieren haber aprendido que se requiere crear dispositivos simbólicos y organizativos que prevengan o corrijan la reproducción de las relaciones de dominación al seno de colectivos y organizaciones; que ganar conciencia no basta, porque la introyección de las formas sociales resultado del proceso de socialización, en particular la socialización primaria vuelve los patrones de percepción, apreciación y acción muy resistentes al cambio y a menos que se disponga de un apoyo externo que venga a reforzar la autonomía se corre el riesgo de caer en inconsistencias o incongruencias entre lo que se dice y lo que se hace. La

lucha también debe darse consigo mismos, contra el ego, el afán de controlar que da certidumbre, el agandalle, el protagonismo. En particular cuando las diferencias entre el tipo de capital y cantidad que se dispone, pueden dar lugar a relaciones jerárquicas, trátase de capital organizativo manifiesto en habilidades comunicativas, para favorecer consensos, conducción de asambleas u otro, trátase de capital simbólico, como pertenecer a ciertas familias con trayectoria de lucha o el haber desempeñado ciertos cargos, de capital cognitivo como la escolaridad u otros; ante lo cual reconocer y discutir las diferencias facilita prevenir el ejercicio del poder a que podrían dar lugar el manejo de esos capitales, pero además se requiere tomar las medidas organizativas que vengán a conjurar esos fenómenos. Al respecto, nuestros sujetos de estudio, no sólo refieren estar alertan y en discusión sobre el particular, además, han adoptado medidas preventivas y resolutivas.

Sólo caminando se aprende a caminar

Las capacidades surgen de la práctica afirman nuestros sujetos. Por ello, dicen, hay que arriesgarse en procesos organizativos para enfrentar las propias problemáticas aun si de inicio no se cuenta con claridad respecto del rumbo o el camino, si no se sabe cómo hacer, ni se tienen los recursos necesarios. En el movimiento mismo y a consecuencia de la reflexión colectiva continua sobre fines y medios y sobre lo que se hace y deja de hacer para alcanzar propósitos, emergen los recursos cognitivos y se encuentra la forma de conseguir los recursos materiales. El proceso da lugar a los saberes que enmiendan o validan formas de hacer. Generan teoría que se refuta o confirma en la práctica. Organizarse para conseguir los recursos materiales y cognitivos es camino y destino. Sin perder de vista que la autonomía exige procesos autogestivos de organización, porque los apoyos externos incuban dependencias y abren la puerta a condicionamientos de financiadores, enseñan a depender de la dadiva, reeditan la cultura política providencialista, paternalista.

En la organización para resistir curas, gobiernos, maestros, líderes y sus mensajes y formas de hacer; al polemizarán con la voz oficial, institucional, mediática; al exigir cuentas y vigilar representantes, poco a poco nuestros sujetos, van apropiándose del capital simbólico, organizativo, lingüístico, político que les da protagonismo como luchadores sociales. Así ganan voluntad de acción y libertad para accionar. Confianza para emprender proyectos más ambiciosos, porque ahora están en condiciones de dar dirección a sus acciones, de gestar los escenarios y condiciones de sus luchas. Tienen capacidad de trascender sus límites y asumir el desafío de construir su historia. Y en el trayecto van a optar por preferencias consciente o inconscientes, referencias ideales o actitudes, hábitos, disposiciones, valores fincados sobre el bien común. Sobre lo universal antes que sobre lo particular. Y de ellos pueden dar cuenta de fines y propósitos y de las condiciones que lo hacen posible. En ese proceso el zapatismo es referente recurrente por el llamado a organizarse sin pedir permiso, ni esperar de autoridades o instituciones la solución a los problemas, por el llamado a organizarse al lado de aquellos con los que se comparten *dolores y esperanzas* y en diálogo con sus principios y formas de hacer política, sus “alumnos” van a dimensionar sus problemáticas y a sus antagonistas, con lo cual germina su conciencia histórica, porque pueden reconocer la potencialidad escondida en el presente a través de recuperar la memoria y atisbar horizontes de futuro. Al recuperar conciencia de que la historia continúa, se recuperan como sujetos, lo que les confiere identidad de actores y la oportunidad de reconocerse parte de un nosotros amplio que está conformándose.

Y aunque aún es temprano para asegurar que el propósito de levantar un movimiento internacional anticapitalista se esté logrando; no lo es para afirmar que entre los sujetos estudiados, entre aquellos empeñados en encontrar su propia ruta hacia su libertad, empeñados en concretar la tarea encomendada por sus mentores, ya se puede dar cuenta de un proceso de desarrollo de capacidades organizativas fincadas sobre las habilidades que procesos previos cimentaron, pero que se va desplegando en el agenciamiento propio.

Referentes Bibliográficos:

Abad, D. (2010). *Autonomía zapatista y educación autónoma perspectivas político – pedagógicas*. (Tesis de licenciatura) México. UPN.

Aceves, J. (1996). *Historia Oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. México. CIESAS.

(1993). *Historia Oral*. México. Instituto Mora.

(1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. Galindo, J. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. Pearson Educación.

Adler, L. (1994). *Globalización, economía informal y redes sociales*. Recuperado de: http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/146/1_Propuesta_Globalizacion_Adler.pdf

Aguilar, M. (1978). *La crisis de la izquierda en México*. México. Imprenta Juan Pablo.

Aguirre, C. (2007). Discurso de promotores de educación del Caracol 2 En la Mesa de Trabajo La Otra Educación. *Contra historias. Marzo - agosto*. P. 17

(2014). *La nueva etapa del zapatismo*. Recuperado de: http://www.encrucijadaamericana.cl/articulos/a6_n2/2_la_nueva_etapa_del_neozapatismo.pdf

Aldana, C. (2005). *La democracia en México. De Chiapas al Distrito Federal*. Recuperado de: www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis05.pdf

Almond, G y Sidney, V. (1970) *La cultura cívica*. España. FOESA.

Alonso, J y Ramírez, J. M. (1996). *La democracia de los de abajo*. México. U de G, CIESAS, UNAM.

Alonso, J. (1999). *Movimientos sociales. Desafíos teóricos y metodológicos*. México. Universidad de Guadalajara.

(2013). *¿Qué se aprende en la Escuelita Zapatista?* Recuperado de: www.envio.org.ni/articulo/4824

Alperovich, M y Rudenko, B. (1978). *La revolución mexicana de 1919 – 1917*. México. Ediciones de Cultura Popular.

Álvarez, A. (2010). *Frederick Winslow Taylor y la administración científica: contexto, realidad y mitos*. Recuperado de: <http://web.archive.org/web/20120616212729/http://administracion.azc.uam.mx>

Amín, S. (1994). El futuro de la polarización global. *Nueva Sociedad No. 132. Julio Agosto*. Caracas.

- Amín, S (1994) Nueva Sociedad No. 132. Julio Agosto de 1994. Caracas.
- Animal Político. (2013). *Aprender a aprender en la Escuelita Zapatista*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-la-dignidad-en-nuestras-manos/2013/aprender-a-aprender-en-la-escuelita-zaptista>.
- Appadurai, A (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo. Argentina. FCE.
- Arriaga, M. (2011). *Una propuesta de educación alternativa. Los caracoles zapatistas*. (Tesis de licenciatura). UPN. México.
- Ávila, E y Martínez, H. (1990). *Historia del Movimiento Magisterial*. México. Quinto Sol.
- Badiou, A. (2009) *Teoría del sujeto*. Argentina. Prometeo.
- (1990). *¿Se puede pensar la política?* Argentina. Ediciones nueva visión.
- (2016). *La filosofía frente al comunismo. De Sartre a hoy*. México. S XXI
- Barbero, M. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México. Ediciones G. Gilly.
- Baronnet, B. (2008). Educación autónoma y solidaridad nacional e internacional en los municipios zapatistas del Caracol de la zona Selva Tseltal, Chiapas, México. *Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft, Bulletin 70*, pp. 59-68 Recuperado de: http://www.ssa-sag.ch/bssa/pdf/bssa70_09.pdf
- (2008 b). La escuela normal indígena intercultural bilingüe "Jacinto Canek". *TRACE. Travaux et Recherches dans les Ameriques du Centre*, 58, 100-118.
- (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México. (Tesis de doctorado). El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos/ Université Sorbonne Nouvelle – París III Institut es Hautes Etides de L`Amérique Latine Ecole Doctorale 122 – Europe latine et Amérique latine, México.
- (2009b). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decision Interculturalidad-es en Educación. Saberes para la educación de adultos, No. 24 septiembre-diciembre 2009*. P 31-37. Recuperado en: https://cdn.crefal.org/CREFAL/revistas-decisio/Decisio48-49_16.pdf
- Barreiro, J. (1979). *Educación popular y procesos de concientización*. México. S XXI

- Bartra, A. (1977). Movimientos obreros y populares a fines de los 50s. En Colmenares et. al. *Cien años de lucha de clases en México I*. México. Quinto Sol.
- Bauman, Z. (2000). *Vida de consumo*. México. FCE
- (2010) *Mundo de consumo*. España. Paidós
- (2010) *Vida Líquida*. Madrid. España. Paidós
- (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid. España. Cátedra.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. España. Paidós.
- Bellinghausen, H. (2005). *En territorio zapatista se educa de acuerdo con la realidad campesina. La Jornada* Recuperado de:
<http://www.jornada.unam.mx/2005/05/24/019n1pol.php>
- Benjamín, T. (1995). *Chiapas una tierra rica y un pueblo pobre*. México. Grijalbo.
- Berlanga, B. (1995). Dignidad, identidad y autonomía como asunto central de la identidad indígena hoy... *Sinética 6 de enero de 1995*. México.
- Berger, M y Luckmann, T. (1998) *la construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu.
- Bernal, J. (1985). *La ciencia en la historia*. México. Editorial Nueva Imagen.
- Bertaux, D. (1993). Los relatos de vida en el análisis social. En J, Aceves. *Historia Oral*. México. Instituto Mora.
- (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- (1989). Relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral. Núm.1*, pp. 87 - 96
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. España. Colección Educación y enseñanza. ed. 2a. Ediciones CEAC.
- Bonfil, G y Warman A. (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*. México. Nuestro Tiempo.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Crítica social del Juicio*. Madrid. Taurus/Alfaguara.
- (1995). *Sociología y cultura*. México. Grijalbo.
- (1997). *La miseria del mundo*. Buenos Aires. Argentina. FCE.

- (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona. España. Anagrama.
- (2008). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. España. Editorial Anagrama.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid. España. Taurus.
- (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid. España. Akal.
- (2008). Entrevista a Pierre Bourdieu por Dier Eribon para el diario liberación con motivo de la publicación del libro *¿Qué significa Hablar?* 17 de enero de 2001. Recuperado en: <https://sociologiac.net/2008/01/17/entrevista-pierre-bourdieu-que-significa-hablar/>
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu y Passeron. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara.
- Bourdieu, P Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2001). *El oficio de sociólogo*. Madrid. España. Siglo XXI.
- Bruner, J (2002). *La fábrica de Historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires. Argentina FCE.
- Camargo, R. (2009). Revolución, acontecimiento y teoría del acto. Arendt, Badiou y Zizek. *Ideas y Valores, Vol. 59, Núm. 144* Recuperado en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36676/38617>
- Carr, B. (1982). *La izquierda mexicana a través del siglo XX*. México. ERA.
- Castillo, E. (2008). Etno educación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 52*, Septiembre – Diciembre.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado. Encrucijada del laberinto III*. Buenos Aires. Argentina. Altamira.
- Cerda, A. (2007). *Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía desde un municipio autónomo*. México. Porrúa.

- Cohen, J y Arato, A. (2001). *Sociedad civil y teoría política*. México FCE.
- Colin, A. (2019). Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las escuelas integrales de educación básica en Michoacán México. (tesis de maestría). México. Universidad Veracruzana.
- Colina, A. (2014). El estudio de caso una estrategia para la investigación educativa. En Díaz Barriga, A. *Metodología de la investigación educativa*. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Colmenares, I. et.al. (1994). *Cien años de lucha de clases en México*. Quinto sol. México.
- Confederación Mexicana De Electricistas. (1958). *El charrismo sindical y la insurgencia de los ferroviarios*. México. Editorial Solidaridad.
- Conceição, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En Murillo, G. Compilador. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires. Argentina. Facultad de Filosofía y Letras.
- Consejo editorial de Nexos. (1985). La ciudad que queremos. *Revista Nexos*. México.
- Consejo Regional Indígena de Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Colombia. Popayán: CRIC.
- Cordera, R. (1993). Del desarrollo como crisis y de la crisis como transición. En José Joaquín Blanco y José Woldenberg compiladores. *México a fines de Siglo*. Tomo II. México. FCE.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid. Tecnos.
- (1999) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. España. Santillana.
- Crockcoft, J. (2004). *Precursores intelectuales de la revolución mexicana*. Vigésima edición. México. Siglo XXI.
- Del Río, E. (1977). *La revolucioncita mexicana*. México. Posadas.
- Delory-Momberger, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En Murillo, G. Compilador. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona. España. Gedisa.

De la Garza, R. (2013). *La educación después del liberalismo: La Escuelita Zapatista*. Recuperado de: <http://lavoznet.blogspot.mx/2013/11/la-educacion-despues-del-liberalismo-la.html>

De la Garza, E. (2001). Subjetividad, cultura y esestructura. *Revista Iztapalapa* 50, enero – junio. Recuperado en <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx>

De Souza, B. (2004). Desigualdad, exclusión, globalización. *Revista interculturalidad*. Año 1 No. 1 Octubre 2004 – Marzo 2005. Chile.

(2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo Argentina. Trilse

Díaz del Castillo, I. (2015). Sobre lo que significa aprendiz. En: *Enfoque centrado en el aprendiz*. Recuperado de: <http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/>

Díaz, C, Maldonado, D y Ceballos, N. (2012). *Escuela de Warisata*. Recuperado de: <http://warisataescuela.blogspot.mx/>

Diccionario de la real academia de la lengua española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Pw7w410>

Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona. España. Orbis Morata

Dusell, E. (1999). El sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Pasos NO. 84. Julio – agosto. Segunda época*. Costa Rica. Departamento Ecuménico de Investigaciones. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/104.pdf>

Elkisch, M. (2005). El MST: continuidad y ruptura en la lucha por la tierra en Brasil *Argumentos, núm. 49, 2005, pp. 27-42* México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimiento de otro mundo. *Tabula rasa No. 1* enero – diciembre. Colombia. Universidad colegio mayor de Cundinamarca.

Espina, L. (2014). *Educación Zapatista*. España. (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid. España.

EZLN. (1994a). *Primera declaración de la Selva Lacandona*. 1º enero. Recuperado en: <http://enlacezapatista.org.mx>

(1994b). *Votan Zapata*. 10 abril. Subcomandante Insurgente Marcos. Recuperado en: <http://enlacezapatista.org.mx>

- (1997). *Siete piezas sueltas del rompecabezas mundial*. Subcomandante Insurgente Marcos. Recuperado de: <http://enlacezapatista.org.mx>
- (2003). *Siete pensamientos en mayo*. Subcomandante Insurgente Marcos. Recuperado de: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2005). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2012). *El EZLN anuncia sus pasos siguientes*. Diciembre. Subcomandante Insurgente Moisés. Recuperado en: <http://enlacezapatista.org.mx>
- (2013a). *Ellos y Nosotros: Los capataces, Los dolores de abajo, La Sexta*. Enero. Subcomandante insurgente Moisés y Sub Comandante Insurgente Marcos. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2013b). *La máquina en casi dos cuartillas, de la Serie Ellos y Nosotros. Parte II*. Enero. Sub Comandante Insurgente Marcos. Recuperado en: <http://enlacezapatista.org.mx>
- (2013c). *Él somos*. Apartado seis de la serie *Las Miradas*. Febrero. Subcomandante Insurgente Moisés Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2013d). *Los más Pequeños. De la serie Ellos y Nosotros. VII*. Febrero. Recuperado en <http://enlacezapatista.org.mx>
- (2013e). *Fechas y otras cosas para la Escuelita Zapatista*. Marzo. Subcomandante Insurgente Moisés Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2013f). *Los condiscípulos I, Primero los primeros. Los desaparecidos y Los Condiscípulos*. Junio. Subcomandante. Insurgente. Marcos. Recuperado en <http://enlacezapatista.org.mx>
- (2013g). *Los Condiscípulos II*. Junio. Sub Comandante Insurgente Marcos. Recuperado en <http://enlacezapatista.org.mx>
- (2013h). *Cupo lleno en comunidades para la escuela zapatista*. Junio 2013. Subcomandante Insurgente Marcos. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2013i). *Votán II. Los Guardianes*. Julio. Sub Comandante. Insurgente. Marcos. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>

- (2013j). *Votan II Sección no FAQ*. Subcomandante. Insurgente. Marcos. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2013k) *Votan IV, Día menos 7*. Agosto. Subcomandante. Insurgente. Marcos. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2013L). *Los condiscípulos III. Ni estuvieron, ni están, ni estarán como invitados. Los Condiscípulos IV. No estarán nuestros maestros*. Junio. Subcomandante. Insurgente. Marcos). Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2013m). *Los Condiscípulos V. Los estudiant@s*. Subcomandante Insurgente. Marcos. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- (2014). *Rebeldía Zapatista Núm. 1*. Editorial. Recuperado en: <http://enlacezaptista.org.mx>
- Foro Nacional Indígena. (1996). Resolutivos de la Mesa 6 “*Promoción y Desarrollo de las Culturas Indígenas*”, San Cristóbal, 8 enero 1996.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Freinet, C. (1974). *Educación para el trabajo*. México. FCE.
- Freinet y Salengros. (1972). *Modernizar la escuela*. Barcelona. Laia.
- Freire, P. (1969). *La educación como practica de la libertad*. Argentina. Siglo XXI.
- (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- (1988). *Pedagogía del oprimido / P. Freire. Educación Siglo XXI*. México : Siglo XXI, 1988 39a ed.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México. Siglo veintiuno editores.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Mexico. S XXI
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. Pearson Educación.
- García, N. (2001). Redescubrimiento del sujeto, reconstrucción de la ciudadanía. *Revista Iztapalapa 50*, enero – junio. Recuperado en <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx>

- Garza, R. (2013). *La educación después del liberalismo. La Escuelita Zapatista*. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=176307>
- Giddens, A. (1995a). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. España: Península.
- (1995b). *La constitución de la sociedad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Gilly, A. (2004). *La revolución interrumpida*. México. Era.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad, ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo XXI.
- (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Biblioteca de Aula.
- (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos, número 44 México, julio-diciembre*. pp. 36-65. México. Editorial Era.
- Giménez G. (1997) Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte Vol. 9, NÚM. 18* Julio-diciembre de 1997.
- Gómez, N. et.al. (2015). *Agentes y lazos sociales. La experiencia de volverse comunidad*. México. ITESO.
- (2000). La investigación educativa: del sectarismo a la diversidad teórica y metodológica. *Educación Nueva época* No. 12 enero marzo. México.
- (2002). Tendiendo puentes, una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Sinética* No. 21 julio diciembre. México.
- (1995). De lo hipotético deductivo a lo interpretativo. *Sinética* No. 7 julio diciembre. México.
- (2010). De lo instituido a lo instituyente: El proceso de apropiación de la reforma del bachillerato por parte de los maestros de educación media superior. *Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.19, n.2, p.107-117, mai./ago*.
- (2013). *Agencia y cambio en psicoterapia. El espiral de la reflexividad*. Recuperado en: <http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3860/Agencia%20y%20cambio%20en%20psicoterapia.%20El%20espiral%20de%20la%20reflexividad%20ENGG%20ZM.pdf?sequence=2>

- (2005). *Tú eres el Dios de los pobres*. Gómez, N Coordinadora. Recuperado de: <http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3001/Agentes%20y%20lazos%20sociales.pdf?sequence=4>
- (2014). La esperanza y la capacidad de agencia, de la exclusión a la inclusión. *En Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*. Rocío Enríquez Rosas. Olivia López Sánchez. México. ITESO.
- (2011). *Habitar el lugar imaginario. Formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político*. México. ITESO
- (2012). El diálogo como vehículo de agencia. *En El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*. México. ITESO.
- González Casanova, P. (1979). *Imperialismo y liberación*. México. Siglo XXI.
- Gonzales Casanova y Fernández, X. (1996). *El mundo actual, situación y alternativas*. México. Siglo XXI.
- González y Vera. (2014). *Cultura y resistencia indígena zapatista. Dispositivo pedagógico de autogestión*. Recuperado de: ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/view/119/116
- Gramsci, A. (1974). *Antología. Selección traducción Manuel Sacristán*. España. Siglo XXI.
- (1976). *La alternativa pedagógica. Colección de la obra de Gramsci sobre temas educativos. Compendio realizado por Monacorda*. Barcelona. Nova Terra.
- (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México. Juan Pablo Editores.
- Guber, R (2005). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. México. Paidós.
- Guelman, A. et al. (2011). *Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas.
- Guevara Niebla, G. (1988). *La democracia en la calle*. México. S XXI.
- Guerra – Borges, A. (2002). *Globalización e integración latinoamericana*. México. Siglo XXI UNAM.

- Guerrero, A. (2007). Convergencia lingüística en una escuela autónoma zapatista de Chiapas. Contacto entre tzotzil, tzeltal, tojolabal y español en el aula. Un estudio de caso / (Tesis de maestría) CIESAS DF - CDI. México.
- Guha, R. (2002). Introducción a la perspectiva de los subaltern studies. En: *Contra historias. La otra mirada de Clío No 12 marzo – agosto 2009*.
- Gutiérrez, E. (1997). *El debate nacional*. México. U de G, Diana.
- Gutiérrez, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles. Entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. México. CIESAS Occidente.
- (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: Análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004). *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, junio, año/vol. IV, número 001, 92-111*
- Harvey, N. (2013). Principios y modos zapatistas. *La Jornada* Artículo publicado el 30 de agosto de 2013. México.
- (2000). *La Rebelión en Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*. México. Era.
- Hernández, L. (2011). Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida. *El cotidiano. No. 168. Julio – agosto*. México.
- (2013). Las mentiras sobre la reforma educativa. *La Jornada. Enero 15 de 2013*. México.
- Herrera, L. (2012). *La educación del MST*. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=149804>
- Herrera, M. (2018). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Recuperado en: <http://observatorio.unillanos.edu.co/portal/archivos/Documentos/documentos/18cultura%20pol%C3%ADtica>
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona. Gedisa.
- Jara, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Recuperado en: http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf
- Jiménez-Bautista, F. (2017). *Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*. España. Universidad de Granada. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352012000100001&script=sci_arttext&tlng=en

La Madrid G. (2014). *Memoria y resistencia política zapatista*. Recuperado en: www.mufr.fr/sites/mufr.univ...fr/.../geraldine_lamadrid_guerrero.pdf

La Parra, D y Tortosa, J.M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo. *Documentación social 131*. Recuperado en: <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>

Larreamendy, J. (2011) Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de estudios sociales*. 40, pp. 33 – 43. Recuperado en: <file:///C:/Users/rujp9/Desktop/doc.%20sem%206o/6o/aprendizaje%20y%20agencia.pdf>

León, S. (1955). El conflicto con la burguesía de Monterrey. En Colmenares, I y Gallo, M,G. *Cien años de lucha de clases en México. Tomo II*. México. Quinto Sol.

Lave, J, y Etienne W. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. E.E.U.U. Cambridge University Press.

Lenkersdorf, C. (1996). *Voces y testimonios tojolabales*. México. Siglo XXI.

López, G. (2013). Apuntes del curso La libertad según los Zapatistas. *La Jornada*. Recuperado en: www.jornada.unam.mx/2013/08/30/opinion/019a1pol

López y Poveda. (2015). *Poner a andar la palabra. Pedagogías insumisas. Movimientos político – pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México. Juan Pablos Editores.

Loyo, A. (1990). Cultura política: ¿Un concepto renovador para pensar la política en México? Elementos para un análisis de la cultura política contemporánea. *Artículos. Enero-Agosto*. México. UAM.

Mc Laren, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Argentina. Editorial Homo Sapiens.

Maldonado, T. (1984). El movimiento obrero entre los gobiernos de Ávila Camacho y Alemán. En Colmenares, I y Gallo, M, A. *Cien años de lucha de clases en México*. México. Quinto sol.

Martín del Campo, J. (1989). Trabajadores de la educación y democracia. En Victoria Novelo Coord. *Democracia y sindicatos*. México. CIESAS – El Caballito.

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cuantitativa. *Paradigma v.27 n.2 Maracay dic*. Universidad Simón Bolívar.

- Martínez, R. (2014). *A propósito de la Mátrix y la Escuelita Zapatista*. Recuperado en: <http://allimite.mx/proposito-de-matrix-y-la-escuelita-zapatista/>
- Martínez, P. (2006) El estudio de caso. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte, ISSN 1657-6276*. P 165-193 Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499471>
- Marx, C. (s.f.). Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política. *En Marx y Engels. Obras escogidas*. Moscú. Editorial Progreso.
- Marx y Engels. (1973). *Obras Escogidas*. Tomo I. Moscú. Editorial Progreso.
- Marx, Karl (1983). El Capital. *El proceso de producción del capital*. Tomo I. Vol. I. Siglo XXI Editores. México.
- Mason, J. (1992). *El México Revolucionario*. México. Alianza Editorial.
- Matamoros, F. (2013). *La palabra que camina. De la emergencia zapatista de la esperanza a la Escuelita de la experiencia*. Recuperado en: <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-15/la-palabra-que-camina-de-la-emergencia-zapatista-de-la-esperanza-la-escuelita-de->
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político – pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México. Juan Pablos Editores.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de Educación Popular*. Colombia. Magisterio Editorial.
- Méndez, M. (2016). *Hacia una propuesta de educación alternativa*. Recuperado en: http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2209/recurso_306.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Merino, M. (1995). La participación ciudadana en la democracia. *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática No. 4* México. IFE.
- Meyer, J. (1995). Prólogo al libro de Thomas Benjamín “*Chiapas, tierra rica y pueblo pobre*” México. Grijalbo.
- (1981) La encrucijada. En *Historia General de México tomo II*. México. El Colegio de México.

- Miranda, G. (2014). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Filosofía UIS* vol. 13 número 2 Recuperado en <https://www.google.com/search?q=Miranda%2C+G.+%282014%29.+Gramsci+y+el+proceso+hegem%C3%B3nico+educativo.+Revista+Filosof%C3%ADa+UIS+vol.+13+n%C3%93>
- Monroy, M. (1995). *Los saldos de la crisis*. México. SIPRO.
- Monsiváis, C. (1987). *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. México. Era.
- Montemayor, C. (1997). *Chiapas, la rebelión indígena de México*. México. Joaquín Mortiz.
- Muñoz, G. (2004). El Municipio autónomo Ricardo Flores Magón. *La Jornada. Suplemento Hojarasca. Julio 2004*. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2004/07/19/oja87-magon.html>
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
- Navarro, M. (2016) La producción de lo común en la ciudad: experiencias de autonomía urbana. En: Susan Street (Coord.) *Con ojos bien abiertos. Cátedra Jorge Alonso*. México. CIESAS.
- Neimar y Quaranta. (2006). *En estrategias de investigación cualitativa*. Coordina Irene Vasilachis. España. Gedisa.
- Nexos. Consejo editorial. (1985). La ciudad que queremos. *Revista Nexos*. México.
- Novelo, V. (1991). *La difícil democracia de los petroleros*. México. CIESAS – El Caballito.
- Núñez, C. (1985). *Educación para transformar*. México. IMDEC.
- (2005) *Educación popular. Una mirada de conjunto*. En la Cátedra Paulo Freire ITESO. México.
- Núñez, O. (1990). *Innovaciones democrático populares del Movimiento Urbano Popular*. México. UNAM.
- Núñez, K y Villalobos. (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades*. México. CIESAS.

- Núñez, K. (2013). *Conocimiento conciencia y práctica. Aprendizajes en la educación autónoma zapatista*. Recuperado en:
www.redalyc.org/pdf/595/59531060005.pdf
- Obando, M. (2013). *La pedagogía de los caracoles: Chiapas y el sistema educativo rebelde zapatista de liberación nacional*. Recuperado de:
www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/
- Ochoa, M. (2016). *Educaciones alternativas como expresiones de un aprendizaje cooperativo sin fronteras*” conferencia impartida en el marco del XXIII Simposium de Educación. ITESO. Febrero de 2016. México.
- Offe, C. (2007). *Contradicciones del estado de bienestar*. Madrid. Alianza.
- Orozco, G. y González, R. (2010). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. México: Editorial Tintable.
- Paez, E. (2012). *La educación autónoma zapatista y la praxis de una pedagogía intercultural*. México. UNAM.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Colombia. Universidad de los Andes.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. España. La Muralla.
- Pérez, S. (2001) La elusiva subjetividad: contribuciones de Althusser, Benveniste y Foucault. *Revista Iztapalapa 50*, enero – junio. Recuperado en
<https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx>
- Pérez, M. (2016). Las otras educaciones. *Revista educarnos.Abril*. Recuperado en:
<http://revistaeducarnos.com/2016/04/08/las-otras-educaciones/>
- Pinheiro, L. (2014). *La educación autónoma zaptista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes*. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Recuperado de:
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>
- (2015). Educación, resistencia y movimiento sociales: la praxis educativo – política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México. UNAM.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI*. México. CLACSO.

Ponce, A. (1979). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones El Viento en el Mundo.

Programa del partido Liberal Mexicano. (1906). Recuperado de:
www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/7/01071906.html

Puigross, A. (1987). *Imperialismo y educación en América Latina*. México. Nueva Imagen.

Pujadas, J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. México. Revista de Antropología Social.

(2012)El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*. Cap. 5 Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado en: <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/metodobiografico.pdf>

Quecedo y Castaño. (s. f.). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Dpto. Didáctica y Organización Escolar Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko. Recuperado en:
https://www.researchgate.net/publication/39219263_Introduccion_a_la_metodologia_de_investigacion_cualitativa

Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires. CLACSO. Recuperado en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Ramírez, J.M. (1995). *Los movimiento sociales y la política*. México. Universidad de Guadalajara.

(1997). *Contribuciones democráticas de Alianza Cívica*. En El Debate Nacional. México. Universidad de Guadalajara.

Rancière, J. (2009). La educación pública y la domesticación de la democracia. Recuperado en:
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/biblioitesosp/detail.action?docID=3194411>.

Ravelo, R. (1978). *Los jaramillistas en México*. México. Nuestro tiempo.

Revueltas, J. (1962). *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*. México. Logos.

Reyes, R. (2011). *El Gobierno Autónomo de las Comunidades Zapatistas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Guadalajara. México.

Reinoso, N. (2015) Tensiones en torno a los fines de la educación. En: Medina, P. *pedagogías insumisas. Movimientos político – pedagógicos y memorias*

colectivas de educaciones otras en América Latina. México. Juan Pablos Editores.

Reuber, I. (1995). *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular*. Argentina. Pasado y presente.

(2003) *Los dilemas de los sujetos. Movimiento social y organización política en América Latina. Nodo 50, abril*. Recuperado en:
https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/rauber_27abr03.pdf

Rico, A. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas: Guerra, resistencia y autonomía *Argumentos*, vol. 26, núm. 73, septiembre-diciembre, 2013, pp. 57-78

Rigal, L. y Suárez, D. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires. NOVEDUC.

Rivera, S. (2015). *Historia Oral, investigación – acción y sociología de la imagen*. Conferencia en el XXII Simposium de educación. ITESO. Mayo de 2015.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil en el campo atropo físico. *Cui Cuilco 18*. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Ecuador. Ediciones Abya Yala

Roddick, A. (2001). *Globalización, tómatelo como algo personal*. Barcelona. Icaria.

Rodríguez, S. (2014). *Diálogos en torno a la Escuelita. Intervención en la cátedra Carlos Montemayor de la Universidad Autónoma de Morelos*. Recuperado en:
<http://www.alainet.org/es/active/19958#sthash>.

Rousseau, J (2005) *Emilio o de la educación*. Alianza. Madrid.

Rovira, G. (1996). *La Rebelión indígena de Chiapas contada por sus protagonistas*. Barcelona. España Virus Editorial.

Ruiz, A. (2004). *Democracia y sociedad civil*. México. La insignia.

Ruiz, J. (2011). *La educación autónoma zapatista un proceso de formalización del saber nosotrico*. (Tesis doctoral) UNAM. Recuperado en:
http://132.248.9.195/ptb2011/agosto/0672163/0672163_A1.pdf.

Ruiz, M. (2010). *Otra educación. Aprendizajes sociales y la producción de saberes en contextos no escolarizados*. México. Crefal / UIA.

- Salazar, L y Woldenberg J. (1996). Principios y valores de la democracia. México. IFE
- Saldívar, A. (1988). *Estructura económica y social de México*. México. Quinto Sol.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Mac Graw Hill.
- Sandoval, M. et.al(2014). *La Escuelita Zapatista. México. Grietas*.
- Schnapper, D y Hanet, D. (1993). De Herodoto a la grabadora: fuentes y archivos orales. En J, Aceves coordinador. *Historia Oral*. P. 60 – 82. México. Instituto Mora.
- Schütz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu. Buenos Aires.
- (1993). *La construcción significativa del mundo social*. España. Paidós.
- (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires – Madrid.
- Schütz, A y Luckmann, T. (1973). Las estructuras del mundo de vida. Recuperado en: <https://logicacritica.files.wordpress.com/2017/08/las-estructuras-del-mundo-de-la-vida.pdf>
- Scott, J. (2000.) *Los dominados y el arte de la resistencia*. México. ERA
- Sen, A. (1978) *La idea de la justicia*. España. Taurus.
- (2001). *Las mil caras de la pobreza*. Recuperado en : <https://www.iadb.org/es/noticias/amartya-sen-y-las-mil-caras-de-la-pobreza>
- Shulgovski, A. (1972). *México en la encrucijada de su historia*. México. Ediciones de Cultura Popular.
- Smelser, N. J. (1962). *Theory of collective behavior*. Nueva York. Free Press.
- Street, S. (2011). Un recuento auto etnográfico: la representación y la reflexividad a prueba en la investigación del movimiento magisterial democrático. *Sinética No. 30*. Recuperado en: <file:///C:/Users/lmade/Desktop/doc%20o/met%20III%20Stret/SINECTICA%252c%20street%252c%20recuento%20autoetnografico.pdf>
- (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas), en Gentili, Pablo & Frigotto, Gaudencio (Coords), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.

- Taylor, S.J. Bogdan. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España. Paidós.
- Tilly, C. (1995). Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuación política. *Sociológica* No. 28 mayo. Agosto. México.
- Thompson, P. (1993). Historias de vida y análisis del cambio social. En J, Aceves coordinador. *Historia Oral* P. 60 – 82. México. Instituto Mora.
- Torres, A. (2007). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Colombia. Editorial Búho.
- Touraine, A. (1984). *El regreso del actor*. Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- (1995). *Producción de la sociedad*. México. UNAM.
- (2003). Del sistema al actor. *Revista Colombiana de Sociología*. Número 20. p. 167-185 <http://www.bdigital.unal.edu.co/16299/1/11181-26840-1-PB.pdf>
- (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Ginebra. PREALC, OIT.
- (1994). *Crítica a la modernidad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México. Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna*. México. UAM.
- Trejo, R. (1984). Historia del movimiento obrero en México. En: González, C, P (Coord.). *Historia del movimiento obrero en América Latina*. México. Siglo XXI.
- Valdés, M. (2015). Genealogía de los pensadores que preceden a los enfoques centrados en el aprendiz. En enfoque centrado en el aprendiz. *Revista digital GIDDET No 2 julio*. Recuperado en: <http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/>
- Valenzuela, J.C. (2001). Agentes y sujetos sociales en la teoría económica. *Revista Iztapalapa 50*, enero – junio. Recuperado en <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx>
- Valdivia, M. (2011). Escuela Ayllu de Warisata. *Gaceta de educación*. Septiembre 2011. Recuperado de: <https://gacetadeeducacion.wordpress.com/2011/09/27/la-escuela-ayllu-de-warisata>
- Velasco, D. (2000). *Habitus, democracia y acción popular*. México. ITESO.

- Vera, R. (2016). Si la globalidad fuera total, no imaginaríamos, como ahora, la salida. En: Street, S. (Coord.) *Con ojos bien abiertos. Cátedra Jorge Alonso*. México. CIESAS.
- Villoro, L. (2008). *El concepto de ideología*. España. FCE.
- (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México. FCE.
- Visquerra, S. (2014). *No es lo mismo resistir para sobrevivir que resistir para transformar el mundo. La Escuelita Zapatista: ¿desafío epistemológico?* Recuperado en: <http://www.herramienta.com.ar/categoria-tematica/epistemologia>
- Tischler S. (2014.) No es lo mismo resistir para sobrevivir que resistir para transformar el mundo. *La Escuelita Zapatista: ¿desafío epistemológico? Herramientas No. 61* Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/categoria-tematica/epistemologia>
- Zea, L. (1964). *Antología del pensamiento social y político de América Latina*. Washington. Organización de Estados Americanos.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política; la experiencia de América Latina*. México. Siglo XXI.
- (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México. El Colegio de México.
- (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León y Zemelman. *Subjetividad, umbrales del pensamiento social*. España. Antropos.
- (1995). *Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. México. UNAM.
- (2008) *Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/rujp9/Desktop/Zemelman%20el%20sujeto%20constituyente.pdf>
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. Recuperado de:
http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf
- (2013). *Entrevista realizada para Red de medios libres*. 18 de agosto de 2013.
- (2013). Las Escuelitas de Abajo. *La Jornada*. Recuperado de:
<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/23/opinion/023a1pol>

- Wallerstein, I. (1997). Utopística o las opciones históricas del S XXI. Trabajo presentado en: conferencias Sir Douglas Robb impartidas en la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda, los días 16, 22 y 23 de octubre de 1997. Recuperado en: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/04/wallerstein-e-utopstica.pdf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.
- (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito. Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Bolivia.
- Warman, A. (1998). *La lucha social en el campo de México. En historia política de los campesinos latinoamericanos*. Coordinado por González Casanova. México. Siglo XXI.