



PEDAGOGÍAS DE RESISTENCIA Y RE-EXISTENCIA CASOS UNTIERRA

Jhoan Camilo Prada Guevara

Nicolás Franco Coronado

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

abril de 2020

PEDAGOGÍAS DE RESISTENCIA Y RE-EXISTENCIA CASOS UNITIERRA

Tesis de Maestría presentada como requisito para optar al título de

Magíster en Comunicación - Educación en la Cultura

Jhoan Camilo Prada Guevara

Nicolás Franco Coronado

Asesora:

Aura Isabel Mora

Doctora en Comunicación Universidad de la Plata

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

abril de 2020

Dedicatoria

A todas aquellos y aquellas que desde su corazón trabajan, luchan y resisten incansablemente por construir otros mundos posibles.

*A mi sobrino **Joseph**, para quien sueño un mundo en el que pueda aprender en libertad.*

A nuestros familiares, amigas y amigos con quienes hemos compartido las experiencias caminadas durante el tiempo de esta investigación y han encontrado en lo compartido la importancia de retornar a una vida simple, de encuentro con la naturaleza, en donde cada una y cada uno tome la decisión de cómo aprender a vivir y se nos sea respetado.

Agradecimientos

A todos los pueblos, comunidades, colectivos y personas que cada día desde su resistir caminan otros mundos en los que re-existir... Gracias por compartirnos sus palabras, sentipensamientos y/o corazones...Sabemos que nos seguiremos encontrando en el camino.

*A **Aura Mora** por la paciencia infinita, sus sabios consejos y por invitarnos a caminar los senderos de las Universidades de la Tierra.*

Resumen

En distintas partes del mundo han surgido propuestas de aprendizaje alternativas a la educación tradicional con la intención de contrarrestar los efectos adversos que ha suscitado la modernidad en procura del desarrollo a través de las escuelas tradicionales. Las comunidades que allí habitan han decidido desescolarizar a sus niños, niñas y jóvenes con el objetivo de resguardar su saberes y costumbres ante la negación y el epistemicidio de las que han sido víctimas por culpa de la colonización del pensamiento eurocéntrico.

Una de esas iniciativas son las Universidades de la Tierra, un espacio de enseñanza aprendizaje alternativo que busca incentivar ejercicios de autonomía al interior de las comunidades, construyendo junto con ellas formas distintas de habitar y vivir el mundo. Partiendo de esta contextualización, la presente investigación enmarcó su trabajo en procura de responder la siguiente pregunta: ¿Qué prácticas pedagógicas se construyen desde las UNITIERRAS que permiten resistir y re-existir a la escuela tradicional?

Para dar respuesta a este cuestionamiento se visitaron tres sedes de las Universidades de la Tierra, ubicadas en Manizales, Colombia y Oaxaca y Chiapas en México, en las que se entabló un diálogo directo con las comunidades, participando en algunos conversatorios y talleres lo que permitió escribir tres capítulos que tienen como objeto realizar un recorrido socio-histórico por estos ejercicios de aprendizaje, reconociendo el proceso de sus luchas políticas y que hoy en día son el ejercicio mismo de la construcción de autonomías tanto individuales como colectivas. En el documento se relató y compartió desde nuestra mirada cómo estos ejercicios son pedagogías de resistencia y re-existencia en procura de la construcción de otros mundos posibles.

Palabras claves: Autonomía política; Resistencia; Re-existencia; Aprendizaje en libertad, Pedagogías decoloniales.

índice

índice	6
Tabla de imágenes	9
Tabla de matrices	11
Lista de anexos	12
Introducción	13
Planteamiento del problema	17
Pregunta problema	25
Objetivos	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos	26
Marco de antecedentes	27
Marco teórico	41
Autonomía política	42
Pedagogías decoloniales	45
Aprendizaje en libertad	48
Resistencia	50
Re-existencias	51
Marco metodológico	54

Fase 1: Recolección de información	55
Fase 2: Diseño y aplicación de instrumentos de investigación	55
Fase 3: Análisis e interpretación de la información	58
Fase 4: Resultados y elaboración de informe.....	62
Categorización y clasificación	62
1. UNA UNIVERSIDAD CON LOS PIES BIEN PUESTOS SOBRE LA TIERRA	63
1.1. Algunos apartes para considerar que esto no se ha caminado solo	64
1.2. La Universidad de la Tierra en Oaxaca.....	65
1.3. La Universidad de la Tierra en Chiapas	72
1.4. La Universidad de la Tierra en Manizales	79
1.5. Encuentros desde las propuestas políticas de las Unitierras	84
2. UNITIERRA, UN EJERCICIO DE AUTONOMÍA DESDE LA DESESCOLARIZACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN LIBERTAD.....	87
2.1. La libertad del aprendizaje más allá del tiempo	91
2.2. Las asambleas como <i>ejercicios otros</i> de poder	95
2.3. El auto sostenimiento	96
2.4. Nuevas formas de existir construyendo autonomía.....	100
2.5. Ni currículos establecidos ni certificados, el reconocimiento es comunitario ..	101
3. PEDAGOGÍAS DE RE-EXISTENCIA SENTIPENSARES Y EJERCICIOS PARA REINVENTARSE LA VIDA	107

3.1. Resistencias con y desde el territorio para la re-existencia.....	110
3.2. La importancia las lenguas, costumbres y realidades para fortalecer la cultura	115
3.2.1. El papel de la búsqueda de nuevos agenciamientos desde la palabra	116
3.3. La importancia de la construcción de saberes desde un proyecto intercultural y en conversa con la Tierra	120
3.4. Algunas prácticas pedagógicas, su naturalidad y su aplicabilidad.....	123
Conclusiones	128
Referencias	133
Anexos	141

Tabla de imágenes

Fotografía 1. Puerta de acceso UNITIERRA en Oaxaca y CIDE (Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales).....	69
Fotografía 2. Taller de serigrafía en UNITIERRA en Oaxaca 3 de junio 2019	71
Fotografía 3. Espacio central de reuniones y conversaciones Unitierra en Oaxaca	72
Fotografía 4. Placa informativa en CIDECI las Casas.....	75
Fotografía 5. Puerta de acceso a CIDECI las Casas - UNITIERRA de Chiapas.....	77
Fotografía 6. Taller de corte y confección CIDECI-UNITIERRA Chiapas.....	78
Fotografía 7. Huerto urbano Fundación Comunitativa	82
Fotografía 8. Integrantes de la Fundación Comunitativa cosechando	84
Fotografía 9. Conversatorio “ Camino de la autonomía bajo la tormenta ” en UNITIERRA en Oaxaca.	93
Fotografía 10. Huerta en CIDECI-Unitierra Chiapas, proyecto de la Sociedad Cooperativa de Productores «Milaksick jiñi my ch´ujbi»	97
Fotografía 11. Joven trabajando la tierra en huerta CIDECI-Unitierra Chiapas, San Cristóbal de las Casas	98
Fotografía 12. Tienda autónoma y espacio de Con-versas UNITIERRA Manizales y sur occidente colombiano en el pabellón de ramas y plantas medicinales, plaza San José.....	99

Fotografía 13. La hermana Edith, sabedora de las plantas curativas junto a y sus plantas.	101
Fotografía 14. Parque Orbitante, barrio San José, Manizales.	114
Fotografía 15. Serie de manuales programa "Regenerando las comunidades" UNITIERRA en Oaxaca	117
Fotografía 16. Huerta urbana de la Fundación Comunitativa en el barrio San José, Manizales.	126

Tabla de matrices

Tabla 1. Matriz de análisis categorías y autores - primera parte.....	59
Tabla 2. Matriz de análisis categorías y autores - segunda parte	60
Tabla 3. Matriz de análisis diferencias pedagógicas	61

Lista de anexos

Anexo A. Formato entrevista integrantes UNITIERRAS.....	141
--	-----

Introducción

El presente documento, fruto del proceso de investigación y participación llevado a cabo durante los últimos dos años en la maestría en Comunicación - Educación en la Cultura, así como nuestro caminar por experiencias propias de las Universidades de la Tierra en Manizales, Colombia y Oaxaca y Chiapas en México, tenía como objeto, en primer lugar, la deconstrucción de nosotros como maestros insertos en la escuela tradicional desde la que indiscutiblemente hemos caído en la reproducción del statu quo. Con el transitar por estos ejercicios alternativos de enseñanza reflexionamos y replanteamos muchas de nuestras prácticas y vivencias cotidianas en el mundo académico, abriendo nuestras mentes y corazones a todos aquellos saberes ancestrales y populares que reclaman un espacio de interacción y socialización que trasciendan los muros que ha impuesto la escuela y que hoy se desmoronan por el fracaso del sistema que resguardan.

Así mismo, otro propósito primordial consiste en socializar nuestra experiencia en aras de anunciar al mundo que más allá de la razón se alcanzan un gran número de ejercicios de enseñanza-aprendizaje que han decidido salirse de los patrones normativos impuestos por el sistema hegemónico desde la escuela tradicional que, con el pasar de los siglos, se ha convertido en herramienta ideológica de la modernidad, misma que ha demostrado su fracaso arrastrando a la humanidad y al planeta entero hacia la mayor crisis ambiental y social de la historia, tanto así, que el riesgo del término de la vida como la conocemos es altamente probable.

Unos de estos espacios son las UNITIERRAS, ejercicios de aprendizaje alternativos a la educación tradicional, que centran su quehacer en las realidades y problemáticas propias de los contextos en los que habitan. Donde los saberes de la vida y de la academia transitan en su

interior en una relación horizontal de poder, cuyo propósito consiste en alentar a las comunidades en procura de generar procesos de autonomía en los distintos ámbitos de su cotidianidad, a través del incentivo por el trabajo comunitario, procesos de auto gobierno y soberanía alimenticia, sanación ancestral entre muchas otras.

Consideramos estos ejercicios, que empiezan a insurgir por distintas partes del planeta, como pedagogías de la re-existencia, en tanto conservan y promueven el volver la mirada a los saberes y costumbres ancestrales que por siglos han garantizado la existencia de múltiples comunidades en total armonía con la Madre Tierra, es decir, son ejercicios de enseñanza que promueven prácticas de vida que se alejan radicalmente de los ideales modernos que impulsan el progreso y el consumo como fin último de la humanidad.

En concordancia, se escribieron tres grandes capítulos en los cuales relacionaron nuestras experiencia con las categorías de análisis planteadas luego de haber realizado un barrido referencial en relación con lo escrito previamente sobre las Universidades de la Tierra. El primero de ellos tiene como objeto reconocer el devenir histórico y político, así como las luchas sociales de los distintos contextos que abonaron el terreno para el surgimiento de ejercicios de enseñanza como los propiciados desde las UNITIERRAS, enfatizando en la importancia que tienen para estos procesos de resistencia y búsqueda por la dignidad de las distintas comunidades en procura de mantener viva su memoria histórica y legado cultural.

En el segundo capítulo se expone la manera en la que las Universidades de la Tierra a través de sus ejercicios de enseñanza aprendizaje y el acompañamiento constante a las comunidades con las que trabaja, han posibilitado la construcción de autonomías en procura de construir en distintas geografías espacios libres del yugo del sistema hegemónico imperante. En este apartado se identifica como las UNITIERRAS incentivan la autonomía individual a través

del aprendizaje libre de las personas que se acercan a esta experiencia; la inexistencia de un currículo, de horarios preestablecidos y de certificaciones promueven iniciativas propias de investigación y el compartir libre con otras personas que tienen intereses comunes. Del mismo modo, estos ejercicios contribuyen en la construcción de autonomías colectivas al realizar prácticas de enseñanza-aprendizaje capaces de garantizar auto suministro de servicios vitales y ejercicios de gobernanza propios para las sociedades, basados en sus costumbres y lógicas comunitarias que les permitan mantener relaciones horizontales de poder.

En el último capítulo, se argumenta como las Universidades de la Tierra se constituyen en ejercicios propios de las pedagogías de re-existencia capaces de crear espacios de vida alternativos y necesarios frente a los establecidos desde la modernidad, constituyéndose en formas de aprendizaje decolonial que invitan a reinventarse las dinámicas de existir, cuestionando el progreso y el consumo desde el quehacer cotidiano de las distintas comunidades de las que hace parte. Prácticas que dejan al descubierto las limitaciones de la escuela tradicional para afrontar la vida y las profundas crisis por las que la humanidad y el planeta atraviesan, así como el epistemicidio que han perpetuado en procura de mantener los ideales occidentales como únicos garantes de la verdad absoluta, negando la sabiduría popular, las cosmogonías ancestrales y epistemologías otras tildándoles de supersticiones o formas bárbaras y mágicas de explicar la existencia.

Por esto las UNTIERRAS insisten en aprender desde los saberes populares, desde las relaciones que se construyen en las plazas de mercado, en las calles de los barrios, en las milpas o huertas de las comunidades indígenas, con los cantadores afrodescendientes, pero también en dialogo directo con el río, el mar, la montaña, el árbol, la planta, un llamado a aprender con el mundo y no sobre el mundo, pedagogías para la resistencia y la re-existencia. De esto tratan las

siguientes páginas que aquí compartimos, esperamos sirvan de aporte para la construcción de otras pedagogías y así otros mundos posibles.

Planteamiento del problema

“Les enseñamos (a los niños y niñas) que hay tantas palabras como colores, y que hay tantos pensamientos porque de por sí el mundo es para que en él nazcan palabras. Que hay pensamientos diferentes y que debemos respetarlos...Y les enseñamos a hablar con la verdad, es decir, con el corazón.”

Subcomandante Marcos

Según el diagnóstico del Banco Mundial (BM) (1989, p.187) para el periodo comprendido entre 1970 y 1986, entre los 17 países más endeudados se encontraban 12 de América Latina y/o Abya Yala¹, en el informe el BM recomienda a estos Estados la modernización de los viejos sistemas educativos regionales. Uno de los primeros países de la región en adoptar las medidas sugeridas fue Chile, geografía en la que como lo comenta Puiggróss (1998):

Las dictaduras dejaron el terreno preparado para la implantación de los programas neoliberales. En el caso de Chile, país donde se realizó la reforma piloto, fue el propio gobierno de Pinochet el que se puso a la cabeza del ajuste educativo neoliberal. Pinochet, como Menem, Fujimori, Sanguinetti y luego Cardoso, recibió las orientaciones político-educativas y el paquete programático del Banco Mundial sin realizar adaptaciones a la realidad de su país y sin condicionar ningún aspecto de la reforma exigida. (p.2)

¹ Se utiliza la denominación Abya Yala para referirse al continente americano, recogiendo el nombre que le dio el pueblo kuna, de Panamá y Colombia, antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. Literalmente, esa expresión significa tierra en plena madurez o tierra de sangre vital, tierra noble que acoge a todos o tierra en florecimiento. La denominación Abya Yala es símbolo de identidad y de respeto por la tierra que se habita. (Del Popolo, 2017, p.21)

Los ajustes a la educación hechos durante la dictadura de Pinochet en la década de los ochenta y continuadas por el gobierno de Aylwin en los 90 de carácter descentralizador y privatizador hacían parte del paquete programático que buscaba adecuar los intereses educacionales a los desafíos impuestos por la globalización, las revoluciones de la informática y las telecomunicaciones. La reforma cambió la forma de asignación de los recursos (históricamente a través del presupuesto de gastos de los establecimientos) a una modalidad basada en los vouchers o bonos; se utilizó para estimular el establecimiento de empresas privadas en básica y media (Puiggrós, 1998, p.18). El caso de Chile en plena dictadura, luego se replicaría en otros países.

Para el caso colombiano, la reforma de descentralización comenzada en 1989 tenía por objeto ser una reforma sistémica y no resolver el problema particular de acceso a la educación de calidad. El plan de Apertura Educativa (1991-1994) buscaba reorientar la economía colombiana por la senta del crecimiento sostenido y la eficiencia, en este “a fin de dar más posibilidades de elección a los padres y de realzar la competencia entre las escuelas, se crearían bonos que se distribuirían a los estudiantes pobres y se incentivaría la expansión de la educación privada” (Carnoy & de Moura Castro, 1997, p.12) abriendo así cada vez más la brecha de acceso a la educación. La constitución política de 1991, a diferencia de la de 1986 para la que la educación pública debía ser organizada y dirigida en concordancia con la religión católica, pasó a nombrar la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.

En el año 2000 “Estados Unidos presentó ante la Organización Mundial del Comercio (OMC) la propuesta de liberar el comercio de los “servicios” generados por las instituciones de educación superior con el argumento de que estos constituyen una actividad de tipo internacional” (Vega, 2015, p.46) cuando la educación es vista, ya no como un derecho, sino que

se empieza a vender como un servicio, generando interés a los centros educativos, particularmente de países del “primer mundo”. Respondiendo a las innovaciones tecnológicas del momento, el conocimiento empezaría a ser empaquetado y distribuido a partir de cartillas, libros, cd’s, manuales y diplomas, entre otros, consolidándose de esta manera un nuevo mercado hegemónico y por supuesto, nuevos clientes ansiosos por adquirir estos novedosos productos que garantizarían el acceso al trabajo.

En América - Abya Yala se imponen estos paquetes a través del aval que ya previamente la OMC le había otorgado a las universidades, pero con una variación, acá llegaban con el objetivo de promover planes desarrollistas que “ayudan a que se disponga una mano de fuerza de trabajo más eficiente, permitiendo a los países mejorar su posición competitiva en la economía mundial” (Vega, 2015, p. 46). Estas propuestas centradas en el crecimiento económico en los países del sur global² promovería que el conocimiento más allá de un bien que le pertenece a la humanidad, se concibiera como un negocio que permitiría alcanzar las metas del “desarrollo”³ .

Sumado a lo anterior, la escuela tradicional como institución garante del aprendizaje según la concepción occidental, atraviesa una crisis desde hace mucho tiempo, su reducido campo de acción ha obviado la diversidad de pensamientos, saberes y haceres que tenemos cada uno de los seres humanos y las comunidades en las que habitamos. Esto ha sido cuestionado e

² El concepto básico del sur global es la distinción entre lo que llaman los países en desarrollo o mercados emergentes, que generalmente se consideran como miembros del sur, versus los países desarrollados en Europa, Estados Unidos, Japón y Australia; que son considerados el norte, aunque estos países se encuentran en distintos hemisferios. (Kohli, H)

³ [...]Entendemos el concepto de desarrollo como un crecimiento material de bienes y servicios ilimitado, generando una serie de desequilibrios básicos, primero entre personas, luego entre los países y, el más profundo con la naturaleza, luego entre los géneros y, por último, de ruptura con la biodiversidad. Esto ha construido una lógica que acrecienta la desigualdad y el beneficio individual, donde la apropiación de esos bienes en forma privada termina con una dirección en la cual tener y saber conforman el nuevo poder de los propietarios privados de la sociedad. (Mejía, 2011)

indagado por autores como Everett Reimer⁴, Jhon Taylor Gatto⁵, Paulo Freire, Iván Illich, entre otros.

Por otra parte, es la escuela en donde se reproducen las dinámicas de un pensamiento bajo un modelo de desarrollo económico y social y del poder colonial. Althusser (1988) en su teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado, dice que la función propia de la escuela capitalista consiste en la reproducción de la sociedad y que toda acción pedagógica dentro de ella es una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes:

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca -con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- "habilidades" recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)... Por supuesto, muchas de esas virtudes contrastadas (modestia, resignación, sumisión por una parte, y por otra cinismo, desprecio, altivez, seguridad, grandeza, incluso bien decir y habilidad) se enseñan también en la familia, la iglesia, el ejército, en los buenos libros, en los filmes, y hasta en los estadios. Pero ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita ...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista. (p.14)

La violencia y la intolerancia se instalan en el interior del sistema educativo y el consumo se avizora como el fin último de la educación. “*¡Estudien para que sean alguien en la vida!*”. Dicen las mamás y los papás, pero ¿Qué significa ser alguien en la vida para ellos? ¿Cuál percepción que tienen ellos de la escuela? ¿Qué tanto tiene que ver lo que se impone como educación a la cultura colonial? La respuesta no es otra que consumir un servicio educativo, tener bienes materiales, contar, entre otras cosas, con las comodidades económicas que ellos no

⁴ Recomendamos revisar el libro *School is dead: alternative in education* (1971)

⁵ Recomendamos el libro *Underground History of American Education*, en el que el autor realiza un recorrido detallado sobre la historia de la escolarización obligatoria. (En internet se puede encontrar la traducción al español)

tuvieron y obtener un reconocimiento que se refleja en un diploma colgado en la pared de la sala, siendo esto producto de una homogenización de la razón materializada en el pensamiento de los padres en que la escuela es una institución por la que se debe pasar si se quiere lograr el progreso.

En este sentido se está de acuerdo con el boliviano Luis Ernesto Espinoza (2017), quien en su libro Cartas a Waira expone de manera magistral esta crítica:

Simplemente te pido que no aceptes competir con tus compañeros, no me interesan las notas que saques, ni los diplomas que puedas obtener. No "Waira", no es que la educación sea mala, sino que en la sociedad occidental se forman hombres y mujeres para reproducir el grotesco sistema que los oprime. Yo te quiero "ser humano", nada más. Y en la escuela se vuelve egoístas a los niños, y se les enseña a competir entre ellos, a humillar al prójimo; se les convierte en seres agresivos, materialistas, consumistas en extremo, de manera que sólo sean felices acumulando cosas y vendiendo y venciendo a los demás; en la escuela, Waira, se siembran las semillas de la soberbia y la estupidez. Nada de eso nos interesa a nosotros; si quieres puedes ir, pero recuerda: Te quiero libre, te quiero feliz. (p.56)

A diferencia de lo que expresa Espinoza, la escuela tradicional se ha convertido en un escenario en el que se adoctrina para el trabajo; la diferencia es mal vista y por tanto es sancionada; la creatividad se oprime en tanto es fuente de combustión que incita al cambio y pensar distinto; el premio y el castigo se convierten en la herramienta pedagógica predilecta generando de paso un terrible miedo ante la posibilidad de equivocarse y frustrando a quien lo hace; hay un pensamiento que predomina sobre los otros: el pensamiento racional/colonial en el que la vida es estudiada desde la razón que otorga la ciencia moderna.

Sumado a lo anterior, en las escuelas se construyen relaciones de orden jerárquico y diferenciado entre docentes y estudiantes lo que reduce la comunicación, en la mayoría de los casos, a una labor informativa donde son los docentes quienes poseen el conocimiento que las y

los estudiantes deben memorizar, estipulando formas de trabajo, mecanismos de comunicación y participación y métodos de evaluación que en últimas deben responder a metas propuestas por pruebas estipuladas por instituciones internacionales, como lo son los casos de las pruebas Saber, Saber Pro y PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) la cual evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. Este examen estandarizado es aplicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 2000.

Ahora bien, no se puede desconocer que la escuela ha permitido a las clases oprimidas un espacio de resistencia y en su interior se han gestado prácticas pedagógicas que propenden por la transformación de la sociedad. Un ejemplo de esto, lo encontramos en las propuestas de educación popular de Paulo Freire⁶, que constituyen una teoría educativa específica para las clases oprimidas, define el ejercicio educativo emancipador como una responsabilidad de las clases menos favorecidas en su intento de transformación.

Sin duda alguna, las propuestas de Paulo Freire han trazado debates impactantes frente a la educación, permitiendo que esta se vea desde varias perspectivas ya que para él, por ejemplo: “La alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia fuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador.” (Freire, 1996, p.77) este pensamiento con los años empezó a recorrer el mundo y tiempo después ha sido retomado por diferentes autores que no solamente se

⁶ Paulo Freire, nacido en Brasil en 1921, uno de los más significativos pedagogos latinoamericanos del siglo XX, bajo su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre educadores y educandos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. Considerado el pedagogo de los oprimidos, transmitió una nueva forma de hacer pedagogía, donde la libertad, el diálogo y el amor son sus principios, una pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es referente constante en la política liberadora y en la educación progresista en el mundo entero.

preocuparon por explorar las diferentes practicas que hacen de la educación tradicional neoliberal un proceso de aprendizaje carente de estrategias educativas, sino que también han permitido y han hecho propuestas que han sido clave en el proceso de re-pensar el sentido de la educación.

Muchas de estas propuestas han crecido y madurado y otras han chocado con el poder ideológico estatal que mantiene a la escuela aferrada a su concepción tradicional y al método científico, negando en un alto porcentaje a enseñar con la vida y para la vida, no como frase de cajón, si no por el contrario, una escuela que entienda al ser humano como un tejido que es hilado de múltiples colores, texturas, formas; una escuela que abra realmente sus puertas al mundo y que se permita que el mundo entre en ella; una escuela que motiva a la pregunta y el mundo que en distintas formas le contesta; una escuela que tumbe sus muros y que de paso a lo vivo y a lo libre; una escuela que sonría y enseñe a sonreír, se debe entender que de la felicidad también se aprende; una escuela que aparte del blanco y el negro se pinte como la guacamaya de todos los colores. Espinoza (2013) en su texto *Pedagogía andina y sabidurías Ancestrales* nos dice:

Desescolarizar las escuelas y escolarizar la vida, la educación no se tiene que parecer a la fábrica de una cadena de montaje. Si queremos construir seres humanos, es necesario educar para el autogobierno, para la pregunta y la exploración, para el disfrute y la renuncia, para el cambio y la creatividad. Educar para una vida donde solo sobreviven, quienes aprendieron a aprender de todo lo que les pasa y a disfrutar de todo lo que hacen, siempre que esto se encuentre en coherencia con sus principios y nutrido por sus mejores sueños. Construir niños y adultos con gran capacidad de aprender y convertir a la vida toda en una escuela sin muros y con un material fundamental: aprender a vivir. (p.88)

Las propuestas de alternativas a la educación, han venido haciendo resistencia al modelo neoliberal de educación, proponiendo la re-configuración de las aulas de clase, las relaciones que

se construyen entre educador y educando, virando hacia practicas que permiten en últimas evidenciar que la educación debe estar mediada a partir de personas con saberes diversos, que el conocimiento se debe compartir sin alguna intención en el lucro, provocando así procesos de contrahegemonía y autonomía. En otras palabras, estas escuelas y espacios diversos buscan la construcción de ejercicios que nos inviten a resistir y re-existir.

Es importante comentar que dentro de estas resistencias y re-existencias podemos ubicar a las comunidades originarias quienes a través de sus saberes y conocimientos ancestrales han hecho frente de diversas formas a la globalización capitalista, colonial y modernista que pretende mostrarse como única verdad. Por el contrario, las comunidades luchan fuertemente por ser reconocidas pero más que eso, por ser alternativa a un sistema que desde sus principios les ha declarado la guerra y que se ha valido de la escuela para atacarlos e invisibilizarlos. Esto se puede evidenciar desde la priorización que la escuela le ha otorgado, desde su currículo, a los distintos saberes llegados desde occidente y sus formas de contar el mundo, donde tiene un mayor valor la historia del hombre blanco, europeo y neoliberal y relegando los saberes indígenas y ancestrales a un plano menor; la educación tradicional ha contribuido al silenciamiento y desvalorización de lo no occidental, de esos saberes que escapan de su lógica, de esos saberes otros.

Frente a esta crisis de la educación tradicional se han gestado distintas propuestas de alternativas a las escuelas a lo largo y ancho de América Latina, dentro de esta variedad nos llama la atención las experiencias de las Universidades de la Tierra las cuales están comprometidas con la construcción de otros mundos posibles. En ese sentido, el problema de investigación se basa en aprender de estas alternativas educativas de resistencias y re-existencia,

sus formas de hacer la gestión administrativa de forma anti-hegemónica y de hacer la vida en las aulas desde la reflexión-acción más allá de lo que se establece en los currículos.

Pregunta problema

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se enfoca en aprender, dialogar y compartir como estas experiencias de alternativas a la educación dan respuesta a la pregunta problema:

¿Qué prácticas pedagógicas se construyen desde las UNITIERRAS permiten resistir y re-existir a la escuela tradicional?

Objetivos

Objetivo general

- Visibilizar las prácticas pedagógicas de las UNITIERRAS que construyen resistencia y re-existencia a través de su ejercicio cotidiano.

Objetivos específicos

- Identificar la propuesta curricular expandida que han construido las experiencias de las UNITIERRAS.
- Comparar las propuestas pedagógicas de las UNITIERRAS frente a las de escuela tradicional.
- Reflexionar sobre la emergencia de pedagogías de resistencia y re-existencia que permiten plantear alternativas a la educación tradicional para caminar la defensa de la vida.

Marco de antecedentes

“Trabajamos la escuelita para que vaya mucho más lejos las palabras de las compañeras y compañeros bases de apoyo zapatista, miles y miles de kilómetros y no como nuestras balas del amanecer de enero de 1994 que apenas llegaron unos a 50 metros, otros 100 metros y quizás otros a 300 o 400 metros de distancia, esto de la escuelita cruza mares, fronteras y espacios a la hora de volar a ustedes compañeras y compañeros.”

Subcomandante Insurgente Moisés, México, enero 2014

Para indagar y comprender desde el campo de la comunicación – educación – cultura las relaciones que se han construido desde el fenómeno a investigar: *alternativas a la educación y pedagogías de resistencia y re-existencia*, se ha acudió a la revisión y lectura de diferentes documentos escritos y audiovisuales que nos permitieran conocer lo escrito por terceros, entre los documentos encontrados, rescatamos los siguientes por su pertinencia, relación y aportes a la investigación.

Como mencionábamos en nuestro planteamiento, entre las experiencias que han buscado la desescolarización de la sociedad, encontramos en México, más exactamente al sur, en Oaxaca, a la Universidad de la Tierra (UNITIERRA de Oaxaca) la cual ha venido construyendo una propuesta de educación, como lo evidencia Gustavo Esteva (2007) en el artículo: ***Reclamando nuestra libertad para aprender*** en el que el autor relata la experiencia de esta apuesta alternativa de educación, que tiene lugar en Oaxaca y se ha replicado en distintas geografías como California, Colombia, entre otras.

En este texto el autor resalta la importancia que para las y los habitantes de la Ciudad de Oaxaca y sus alrededores, ha tenido el reconocer que se aprende mejor sin la necesidad de tener alguien que nos eduque, ya que a partir de la búsqueda de una persona o de una institución en la que debamos permanecer para aprender “cerramos los ojos al trágico desierto social en el cual vivimos” (Esteva, 2007, p.2) lo cual termina haciendo que se construyan otros escenarios educativos más allá de la escuela, escenarios en los que no hay profesores, no hay salones, no hay obligaciones, actividades ni clases a las que un estudiante deba hacer o asistir por obligatoriedad. Este texto nos permite evidenciar la construcción de estrategias de alternativas a la educación tradicional, en el que el compromiso con la otra y el otro y por ende con la comunidad termina enriqueciendo las relaciones interpersonales entre quienes habitan un determinado territorio, pues a partir del preguntarse de forma grupal cómo hacer las cosas, se estimula una construcción colectiva del conocimiento.

En otro artículo, *La libertad de aprender* Esteva (2014) realiza un recorrido sobre la historia de este proceso de resistencia que durante diecisiete años ha venido acompañando no solo en Oaxaca, sino también en otros territorios de México y quien a través del reconocimiento y la difusión de quienes han participado en los encuentros, ha logrado demostrar la importancia de construir otras maneras de educar desde la reflexión-acción. En el documento se relata cómo ha sido el proceso de esta propuesta, cómo y quienes conforman la UNITIERRA, que actividades de resistencia se ha realizado, cómo ha sido la colaboración del autor en diferentes actividades y espacios, las relaciones que se han construido desde y con el pensamiento zapatista y cuáles han sido las diferentes luchas económicas que ha tenido que atravesar esta propuesta educativa en busca de la autonomía, permitiendo conocer así las limitaciones que durante el caminar de estas propuestas se pueden encontrar.

Del autor, existen varios textos que nos permiten conocer sobre el proceso que Gustavo acompañó en Oaxaca, sin embargo, el autor también ha escrito artículos sobre las propuestas educativas de Freire e Illich como *La divergencia entre Freire e Illich. Una conversación con Gustavo Esteva* (2016, p.5) en la que desde su óptica nos narra las diferencias y puntos de encuentro entre estos dos autores y justifica por qué la propuesta de Illich sigue una filosofía aún más liberadora que las propuestas por el autor brasileño.

Este artículo, escrito desde la mirada crítica del autor, nos permitió conocer más a fondo la importancia de la lectura de las propuestas de Illich para quienes participan en las diferentes UNITIERRAS, sin dejar de lado y/o subalternar lo propuesto por Freire; permitiéndonos conocer más sobre las propuestas de estos autores y de esta manera tener una mirada más crítica sobre las dos propuestas.

En el texto *UNITIERRA: Una Universidad de los Movimientos Sociales* (Figueredo Benzaquen, 2014) la autora, luego de realizar una contextualización muy interesante sobre los referentes teóricos abordados en su investigación, el objeto de estudio y las prácticas que son llevadas a cabo en este, sustenta la tesis de que la UNITIERRA se configura como una experiencia decolonial y emancipadora, a partir de las prácticas, saberes y agentes que apoyan a esta idea.

La autora realiza una descripción muy interesante de cómo se llevan a cabo algunas de las actividades que se realizan en la UNITIERRA de Oaxaca, y de cómo espacios como los foros, las conferencias y los talleres a partir de prácticas autónomas de participación, por parte de las y los participantes de estos espacios, se configuran propuesta de educación liberadora, permitiendo así, caracterizar a esta universidad como un espacio que “busca la educación liberadora, y es en la Unitierra donde la interculturalidad está en el centro de su práctica pedagógica” (Figueredo

Benzaquen, 2014, p.8) La autora además señala que durante el proceso de investigación cayó en cuenta que el trabajo con los pueblos indígenas Zapatistas requiere de la indagación desde las preguntas que la comunidad se haga, no desde las preguntas con las que llega el investigador. Esta idea nos parece pertinente relacionarla ya que, según la autora, para poder realizar una investigación de carácter decolonial se debe partir desde la mirada no occidentalizada de los pueblos indígenas. Esta propuesta nos parece interesante, ya que nos pone a reflexionar sobre el rumbo y la propuesta metodológica que posiblemente puede llegar a tomar la presente investigación. Vale la pena aclarar que, a pesar de que la autora propone esta metodología, no la aplica, ya que el objetivo de la investigación está sujeta a los intereses de quienes la financiaron.

Como hemos descrito a lo largo del documento, otro de los principios de la UNITIERRA es compartir el conocimiento y los saberes a quienes lo quieran conocer, en ese sentido Sergio Beltrán Arruti, socio fundador y excoordinador general (2005-2010), de la Universidad de la Tierra en Oaxaca en su artículo *Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela*, nos comparte sus reflexiones frente a este proceso y relata cómo esta propuesta de alternativa a la educación ha sido inspirador para la conformación de otros procesos como el de Swaraj University en lugares tan lejanos como la India y de cómo también la UNITIERRA ha aprendido de procesos como los modelos de transformación comunitaria como los propuestos por el Instituto Elos en Brasil (Beltrán Arruti, 2012, p.120) logrando de esta manera que estas experiencias se enriquezcan, se fortalezcan y permitan seguir construyendo propuestas de alternativas a la educación. El autor resalta que diferentes Unitierras se han conformado en diferentes países y que éstas, aunque:

[...] comparten nombre, valores y esperanzas; en cada lugar se han ido encontrando las maneras propias de aprender. Algunas han cambiado de nombre, otras apenas empiezan, pero en cada una de ellas las personas van descubriendo y poniendo en

práctica formas nuevas de construirse la vida que sueñan a contrapelo de los sistemas dominantes y enraizados en las comunidades a las que sirven. (2012, p.36)

De esta manera podemos comprender que, aunque existan muchas experiencias parecidas a la Unitierra de Oaxaca y aunque haya muchos capítulos de esta a lo largo y ancho de América Latina, cada proceso tiene sus particularidades, pues es importante tener en cuenta que las practicas que se llevan a cabo en cada una están mediadas por las relaciones sociales, las prácticas de las comunidades y la configuración que estas construyen con el territorio, con el entorno.

En la investigación *Aprender sin Educación: El Aprendizaje, la Historia Personal y el Contexto Comunitario en la Experiencia de la Universidad de la Tierra* (Oster-Katz, 2005) la autora hace una descripción de la visión y formación de la organización, incluyendo los fenómenos sociales a los que intenta responder y describe cómo funcionan los proyectos y centros que ha desarrollado la Universidad de la Tierra y los métodos que usan para crear un ambiente de aprendizaje libre. El documento es interesante ya que, a partir de una recorrido por las historias de quienes para el 2005 hacían parte de la UNITIERRA de Oaxaca, se logra realizar una justificación detallada de la importancia que el espacio cobró para lxs integrantes quienes en su mayoría tomaron la decisión de desescolarizarse ya que el modelo educativo tradicional bajo el que aprendían no les iba a asegurar un futuro que les permitiera desarrollar y acceder al aprendizaje de diferentes saberes más allá de aprender un oficio en el que desempeñarse toda la vida.

Otro de los autores que encontramos durante el desarrollo del presente marco teórico, y que hizo parte y participó en el proceso de la UNITIERRA de Oaxaca y que nos permite conocer sobre los proceso pedagógicos que se llevan a cabo en ese espacio y sobre la importancia de

estos para la construcción de otro relato sobre la manera en la que nos educamos, es Jon Igelmo Zaldívar, quien en los artículos *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del Siglo XXI* (Igelmo Zaldívar & Laudo Castillo, 2017) y la *Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial* (Igelmo Zaldívar, 2009) nos presenta, en el primer texto, las relaciones y puntos de encuentro que se construyen entre las teorías de la desescolarización surgidas en los años 60' y 70' y propuestas por autores como Illich, Reimer, Holt y Goodman y la teoría de la “pedagogía líquida” construyen una crítica a la educación tradicional examinando tres aspectos fundamentales del discurso educativo entre los que encontramos su estructuración como metarrelato, la vinculación con el progreso social y la promoción de la emancipación del individuo. En el segundo documento Jon, hace una presentación sobre el trabajo, las áreas y los métodos de aprendizaje que se pueden encontrar en las UNITIERRA de Oaxaca y Chiapas. Por último, el autor plantea que, desde la perspectiva del trabajo de la Universidad de la Tierra “se hace necesario dejar a un lado la educación entendida como el proceso de aprendizaje planificado y abrir paso a un aprendizaje sin objetivos ni fines planificados de antemano o, dicho de otra forma, un aprendizaje sin pedagogía” (Igelmo Zaldívar, 2009, p.296)

Por otro lado, resaltamos, para el caso concreto de las investigaciones que giran en torno a las escuelitas zapatistas, entre estas el CIDECI, el nombre de **Bruno Baronnet**, sociólogo y antropólogo francés que se ha especializado en los temas de autonomía y autogestión de las comunidades indígenas del sureste mexicano, más concretamente en la educación concebida por las comunidades base del Ejército Zapatista De Liberación Nacional (EZLN). Así pues, dentro de sus obras encontramos dos investigaciones cruciales que, como lo señalábamos anteriormente, nos abren la ventana del mundo zapatista de forma detallada, adentrando al lector en lo que los

indígenas del sureste mexicano entienden por educación y el para qué la conciben. Estas investigaciones hacen parte del libro *Luchas muy otras, Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (2011) escritas en coordinación con Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk; y, *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. (2009) la cual es su tesis doctoral en Ciencia Social, con especialidad en Sociología.

La autonomía es un concepto de vital importancia en sus obras ya que es a partir de ella que las escuelas zapatistas fundamentan su actuar, sentir y re-existir. Las comunidades del sureste mexicano reclaman una educación autónoma que les permita alejarse de la política educativa pública, la cual desconoce la realidad de los contextos escolares, particularmente la que tiene que ver con las necesidades e intereses propios de las comunidades, en este sentido nos parece pertinente traer a este texto una cita hecha por el propio Bruno Baronnet (2011) en el artículo *Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas* y retomando algunas de las palabras que escribió en un artículo para el proyecto semillita del sol titulado “Autonomías y educación en Chiapas, Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas” resalta que:

Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no solo de palabra. (p.132)

Así pues, cada escuela precisa de sus propios métodos y saberes en concordancia con su contexto y sus problemáticas, lo que deriva en que no hay una unicidad de criterios, sustentado esa autonomía de la que nos habla la cita como pilar fundamental en la construcción de una

educación decolonial, que se sale de los estándares tradicionales que pretenden impartir los conocimientos sin distinción de contextos. El camino recorrido por 15 años es una lucha constante por descolonizar la educación y hacerla funcional a sus comunidades. Todo esto, lo reclaman bajo el amparo de los acuerdos de San Andrés de Larráinzar suscritos entre el gobierno nacional y el EZLN en febrero de 1996, los cuales entre otras cosas permitían asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización.

Este reclamo de autonomía tiene como objetivo reinventar una sociedad que se construya en base al consenso, en la cual la participación comunitaria sea la que legitime la educación a través de su propia organización, sin depender de la centralidad del poder que determine que se debe o no enseñar al interior de sus escuelas. Por el contrario, son las comunidades quienes le imprimen su propio sello incentivando sus saberes y conocimientos a través de asambleas y recursos auto gestionados, son los propios campesinos quienes de manera colectiva y reflexiva definen los proyectos propios de autodesarrollo contando con una singularidad organizativa y pedagógica.

Un aspecto muy interesante para observar en esta investigación está relacionado con el rol y practicas pedagógicas de los promotores zapatistas al interior de las escuelas. Para empezar debemos decir que esta figura nace desde el seno mismo de la comunidad, ya que son las mismas asambleas quienes eligen a sus educadores (promotores), los cuales tienen el deber de llevar los acuerdos de la comunidad a las escuelas, así pues el trabajo con los niños y las niñas es solo una parte de su labor, ellos deben estar al corriente activa y reflexivamente de las discusiones que se generan en las asambleas, deben compartir su conocimiento, intercambiar ideas y ayudar a resolver problemas. En la mayoría de los casos son seres humanos motivados por una vocación

que se nace de su corazón, que no están mediados por manuales pedagógicos y que saben que su labor no es una actividad fácil y cómoda en términos económicos, muchas veces el poco dinero con que se les paga es insuficiente y hay que completar con la cosecha de la milpa comunitaria. Ellos y ellas saben además que se deben a la voluntad popular y que en cualquier momento pueden ser revocados de su cargo por lo cual deben rendir cuentas constantemente asegurando que la palabra acordada en las asambleas se ha llevado a la escuela.

En relación a su practicas pedagógicas Baronnet señala, en este último texto y en otro artículo llamado *De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural* (2009) como la falta de capacitación pedagógica ha conllevado a que en estos espacios alternativos las prácticas tradicionales de enseñanza se reproduzcan haciendo una crítica a algunos de los maestros los cuales, fruto de su aprendizaje heredado, imparten acciones pedagógicas que están lejos de ser liberadoras, por el contrario repiten y sustentan una tipo de educación vertical. Cabe aclarar que no es una generalidad, y que el mismo autor señala que en diálogo con otros pedagogos y otras experiencias, muchos de estos promotores han cambiado sus prácticas pedagógicas fruto de su reflexión constante.

Para ahondar un poco más en la definición de la Autonomía y Autogestión de las escuelas zapatistas abordamos otros dos textos, el primero llamado *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias* (2015) en el que su autor, Raúl Zibechi, realiza un análisis de la concepción de estos dos conceptos que tienen distintas corrientes políticas emancipadoras; así pues hace una fuerte crítica al modelo marxista y a los movimientos que han gestado sus luchas a partir de este modelo, teniendo en cuenta principalmente que este fue pensado para la lucha de clases naciente en Europa, lo que de una u otra manera lo convierte en un proceso colonial de un poder distinto pero que se concibe igualmente de arriba hacia abajo. A esto hay que sumarle la

negación del otro y su sumisión en busca de hacerse con el poder, un poder ya establecido. En este sentido también los cambios democráticos surgidos desde los procesos electorales son una cara de esta problemática, más aún cuando, aunque dicen ser diferentes, pero mantienen un sistema económico basado en la explotación de la madre tierra y de los seres humanos. Ejemplo de ellos son los gobiernos de izquierdas de Latinoamérica que, aunque han dado pasos importantes en busca de un posdesarrollo, siguen dependiendo de la minería y la extracción de combustibles fósiles para mantener el equilibrio de sus economías, llegando incluso a reprimir de manera violenta a aquellos pueblos que se oponen a proyectos de este tipo. Por otra parte, su poder se sustenta en un aparato estatal jerárquico viciado por la corrupción y que en la mayoría de los casos mantiene una centralidad del poder.

Para Zibechi, después de convivir con los pueblos zapatistas, la autonomía y la autogestión deben alimentar la construcción de otros mundos, y eso solo se logra cuando se entiende el protagonismo de la cotidianidad, el día a día, es allí en los aprendizajes de la vida donde se configuran las verdaderas relaciones sociales y se tejen los encuentros en comunidad. Es allí en esos espacios cotidianos donde se recrea la vida y se reinventa, donde, como lo dice los Zapatistas, nace el ¡ya basta! donde se resiste para luego re-existir.

La propuesta y camino andado por el EZLN marca una ruptura enorme con las tradiciones revolucionarias nacidas e influenciadas por el eurocentrismo, ya que estos se desprenden de la idea de tomar el poder y una vez logrado esto guiar a las masas a un reino de abundancia y prosperidad basados en una misma linealidad extractiva. No, los zapatistas por el contrario se subordinan al mandato de las comunidades, *mandar obedeciendo*. De un movimiento que se planteaba servirse de las masas, de los proletarios, de los obreros, de los campesinos, de los estudiantes para llegar al poder y dirigirlos a la felicidad suprema, nos

estábamos convirtiendo, paulatinamente, en un ejército que tenía que servir a las comunidades. (Subcomandante Insurgente Marcos, 2008, p.81)

En esta dirección se encaminan las escuelitas zapatistas, lugares donde la educación no se separa de la vida, es servil a las comunidades porque son ellas mismas las que se piensan y construyen sus escuelas, teniendo su cotidianidad como principal componente y con ella sus saberes, su lengua, sus tradiciones, pero también sus luchas y problemáticas. Es un ejercicio de autonomía y autogestión porque se desprende de lo que se quiere imponer desde la centralidad del poder, son sus mismos habitantes quienes hacen las veces de profesores sin el “reconocimiento” de las instituciones públicas estatales, es en sí una forma de construir otro mundo en donde la escuela es un bastión de pensamiento propio que les permite observar y observarse como alternativa, la historia no ha llegado a su fin, la historia se reinventa día a día.

El otro texto que mencionábamos líneas arriba es el *Manual De la Escuelita Zapatista, La libertad según los zapatistas (2016)*. Este documento es un compilado de narraciones y testimonios que se suscitan a propósito de la invitación que las comunidades bases de apoyo realizan a todos aquellos seres humanos interesados en observar, aprender y enseñar cómo se vive en sus comunidades y que entienden ellos de libertad. En este sentido es todo un instructivo concebido desde las mismas comunidades para explicar cómo funciona su gobierno Autónomo, es la palabra de maestros y maestras, líderes y lideresas, guardianes y guardianas, así como de distintos participantes que narran desde su sentir y vivir la experiencia de ese encuentro. Es una especie de sistematización de relatos y experiencias que se originaron a partir del compartir de distintos seres humanos provenientes de distintas geografías con las comunidades zapatistas, cuando estas abrieron las puertas de su mundo para mostrarlo como ejemplo de alternativa y esperanza para la humanidad, y a la vez para aprender de aquellos que a su bien tuvieran algo

que aportar en su autoconstrucción. Es un texto importante si se quiere comprender, desde la distancia, esto que las comunidades del sureste mexicano llaman otro mundo posible, contado desde su viva voz.

Para el caso del CIDECI (Centro Indígena De Capacitación Integral) revisamos el artículo *Critica al eurocentrismo y educación descolonial. La experiencia de CIDECI-Unitierra en Chiapas, México* de Guerrero-Dávila, Marañón-Pimentel, & López-Córdova (2017) en el que sus autores plantean en la primera parte del texto, una crítica al eurocentrismo y a la educación colonial, la cual tiende a homogenizar a los seres humanos a partir de unos patrones de poder, los cuales la clasifican como moderna en tanto reemplaza al pasado y lo rebaja al nivel de obsoleto, atrasado. Hay una racialización de las relaciones sociales; a partir de la idea de raza se naturaliza la dominación, creando así una dicotomía: bueno-malo, blanco-negro, hombre- mujer, desarrollado- bárbaro. Cuenta con un centro geopolítico de poder (Europa) y un sistema de explotación (capitalismo) que hay que enseñar y casi que venerar como verdad absoluta. Efectiviza su influencia planetaria basado en la imposición de la idea de género con roles establecidos y naturalizados.

Esta educación hace una separación de los modos de conocer, por un lado, encontramos a la ciencia, con su experimentación y validación empírica y por el otro la filosofía, la cual, en su concepción, no es otra cosa que especulación y deducción sin comprobación.

En la segunda parte del documento, el texto nos expone una experiencia decolonial de educación: CIDECI Unitierra. Allí desglosa varia información referente a este centro educativo, permitiendo al lector enterarse de todo el andamiaje tanto organizacional como pedagógico, así pues, se convierte en un artículo que nos conduce a contextualizarnos sobre lo que acontece en el CIDECI, pasando por sus horarios, población, cuerpo docente y administrativo, este texto nos

permite caracterizar esta experiencia educativa en torno a su forma de organización y estructura pedagógica, así como sus apuestas políticas.

Sumado a este artículo, encontramos una *entrevista a Raymundo Sánchez Barraza coordinador general de CIDECI que data del año 2005*, en ella nos habla de los orígenes del Centro Indígena De Capacitación Integral y como el espíritu de resistencia de los pueblos de Mesoamérica se condensan en esta propuesta educativa que desde sus orígenes en 1989 siempre busco distinguirse del estado Mexicano en tanto apostó por una verdadera democracia, o lo que él llama una democracia radical, trabajando desde abajo, con la comunidad. Igualmente nos habla de su funcionamiento y de la cotidianidad de este centro, permitiendo al lector dar cuenta en voz de uno de sus fundadores de las características de esta experiencia y el por qué se puede considerar una educación otra.

Para concluir este apartado, no parece interesante comentar que, a pesar de que el objeto de estudio de la presente investigación son las experiencias de las UNITIERRAS y el CIDECI, en América Latina son variadas las experiencias de alternativas a la educación que tienen lugar desde las luchas y resistencias de los pueblos originarios desde la búsqueda de re-existir. Un caso que llama nuestra atención es el caso de los resguardos indígenas Embera de Riosucio, Caldas, una experiencia que pudimos conocer a partir de un documento que presenta una sistematización sobre este proceso, el documento tiene por título: *La educación propia vivencias y reflexiones* (Trejos, y otros, 2017) y es fruto del trabajo de varios investigadores que pudieron conocer de cerca esta experiencia. Este documento nos parece importante referenciarlo, ya que realiza aportes metodológicos pertinentes para el trabajo que se pretende con el presente proyecto de investigación.

En este documento pudimos caer en cuenta de la importancia de sistematizar estas experiencias de alternativas a la educación que con los años se han venido construyendo desde el hacer y la reflexión y que terminan enriqueciendo y proponiendo alternativas la educación tradicional, pues como lo resaltan quienes escribieron el documento “hablar de la historia de la educación en los territorios indígenas, implica recuperar desde la memoria oral y escrita cada uno de los procesos que han dado paso a la reivindicación de derechos colectivos como pueblos indígenas y, entre ellos, el de la educación” (Trejos, y otros, 2017, p. 17) permitiendo resaltar la importancia de dar a conocer y re-conocer estas experiencias a partir de la sistematización.

Marco teórico

El argumento teórico de la presente investigación se enmarca bajo el campo comunicación – educación – cultura y al subcampo de la educación o los saberes de la vida. A partir de la literatura escrita sobre las propuestas de las UNITIERRAS, presentada en el marco de antecedentes y en la que pudimos encontrar categorías transversales con las que se complementa el enfoque investigativo, entre estas: resistencia, re-existir, autonomía política (como un ejercicio integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras formas de habitar, vivir y con-vivir desde la comunalidad y ejercicios de memoria colectiva), aprendizaje en libertad y pedagogías otras.

Cabe anotar que, como lo advierten los mismos zapatistas, no queremos caer en totalitarismos al abordar desde ciertas definiciones estas categorías, para nosotros estas solo representan una pequeña muestra de lo indagado desde lo académico y desde lo vivido en los territorios, es tan solo un reflejo de lo observado a través de la ventana donde nos paramos a detallar el día a día de esos otros mundos posibles y a los cuales la investigación nos ha invitado a caminar.

A continuación, partir de la bibliografía consultada abordaremos de qué manera comprendemos, vemos y reflexionamos cada una de estas categorías desde las propuestas de alternativas a la educación que las experiencias de las Universidades de la Tierra sobre las que la presente investigación busca relatar, UNITIERRA en Oaxaca y Chiapas en México y UNITIERRA Manizales y suroccidente en Colombia.

Autonomía política

Ante falta de voluntad de los estados nación por construir proyectos propios en procura de mejorar las formas de vida de las comunidades y su imposibilidad de generar alternativas de gobernabilidad que escuchen las demandas de los pueblos que por más de 528 años han sido explotados, vulnerados y que con los años han sabido aprender a resistir a las lógicas de la economía mundial. En la búsqueda de soluciones a las distintas problemáticas producto de un modo de vida “moderno”, muchas sociedades en movimiento a lo largo y ancho del planeta han optado por el no reconocimiento del estado y a las instituciones bajo las que se soporta imponiéndose como estructuras de poder en sus territorios y que no permiten la consolidación de un proyecto alternativo de vida (Gustavo Esteva, Comunicación personal. 03 de junio de 2019).

La conquista, la colonia, la imposición de los estados nación, el mestizaje, la alfabetización, y toda aquella idea que busque orientar la vida hacia una sola forma de vivir y habitar el mundo, muchos de ellos experimentados en Abya Yala. Para Boaventura de Sousa (2017, p.46) estos proyectos que han promovido rupturas sociales, desapariciones de lenguas y culturas a partir del despojo y el desplazamiento, pueden ser tomados como prácticas de epistemicidio, frente a las cuales los pueblos han sabido organizarse para fortalecer su resistencia y proteger su cultura. La organización es el grito de dignidad que ha llevado a muchos de ellos a proclamarse como territorios autónomos en procura de la construcción de otras formas de habitar el planeta y vivir la vida. Entre los casos indagados en la presente investigación, este modo de construir-haciendo alternativas es producto de la indignación y la reflexión muy sentida que lleva a los personas a identificarse con el dolor del otro y en esa empatía generar redes de apoyo y trabajo colectivo para sanar las dolencias. Es a partir de allí, de esta solidaridad, de este sentirse

identificado y el reconocernos, donde comienza a abonarse el terreno que desemboca en un nuevo tipo de organización y ejecución del poder. Para Zibechi (2015):

Para sobrevivir, los de abajo necesitan estrechar lazos con otros como ellos, establecer vínculos fuertes que son los que explican las resistencias y las resiliencias, materiales y simbólicas. En este trayecto suelen crear diversas formas de comunidad, ejidos o colonias, que en general están conformados por grupos de familias con cierta estabilidad y permanencia. se denominan, las llamamos y se reconocen como comunidades, en un sentido amplio. Todas reposan en un espacio físico acotado, al que designamos como territorio[...]. (p.28)

Despertar la conciencia frente a la manera en la que vivimos la vida es un ejercicio que nace al interior de las comunidades y que, desde el diario vivir y la recuperación de la memoria, le permite no obedecer a partidos, movimientos políticos-democráticos, en la forma como lo plantean los estados: democracia representativa, voto electoral entre otras frente a las cuales las comunidades construyen otras formas de gobernarse, el mandar obedeciendo es la experiencia Zapatista, por ejemplo. Son varios los ejercicios de comunidades indígenas, campesinas y movimientos urbanos que consideran y procuran realizar ejercicios de participación asamblearios, permitiéndose concebir la participación como un ejercicio integral, es la esencia pura de la cultura comunitaria y comunal que se despierta en procura de prevalecer ante la muerte y el aniquilamiento de la cotidianidad de la vida capitalista, moderna, neoliberal y globalizada. Para Arturo Escobar (2017) la autonomía:

Surge de la activación política de la existencia colectiva y relacional de una gran variedad de grupos subalternos —indígenas y afrodescendientes, campesinos, pobladores de los territorios urbanos populares, jóvenes, mujeres solidarias—. Es la ola creada por los condenados de la tierra en defensa de sus territorios ante la avalancha del capital global neoliberal y la modernidad individualista y consumista. (p.64)

En este sentido estas prácticas tienden a cuidarse mucho de no repetir cualquier tipo de dinámica propia del sistema que las excluye, se trata en suma de construir un mundo nuevo en donde el ejercicio del poder varia en relación con el que por mucho tiempo les oprimió pues las sociedades cambian desde lo cotidiano, a través de prácticas locales en espacio acotado, autónomos necesariamente, porque la autonomía es el perímetro que protege las prácticas contra hegemónicas. Digamos la necesitan para protegerse precisamente porque son mundos diferentes. (Zibechi, 2015). En estos espacios nuevos la organización siempre debe procurar por reinventarse, por generar dinámicas propias de sostenibilidad, en este sentido se crean de asambleas comunales, como ejercicios de poder no-estatal y jerárquico, se crean relaciones de horizontalidad, desde los que el llegar a acuerdos sea el camino y fundamento del quehacer cotidiano. Así las cosas, la toma de decisiones que afectan el diario vivir se convierte en una responsabilidad compartida y no en una delegación como sucede en las sociedades modernas.

El desconocimiento del estado en aras de alcanzar una autonomía política plantea retos de vital importancia para la comunidad, así cabe preguntarse para efectos de esta investigación ¿cómo generar alternativas frente al sistema educativo a partir de reflexionar sobre esta institución como uno de los pilares más fuertes para la promoción de una cultura de la creencia en la importancia y necesidad de los estados nación? Frente a esto, experiencias educativas como la de los pueblos zapatistas nos enseñan que si la escuela surge de la comunidad no se pierde de vista que la comunidad también es escuela y que la autonomía política frente a las falsas promesas de los estados nación y del mundo moderno, plantea formas de vida otras, pues “la educación autónoma implica una tarea de articulación y confrontación entre culturas diferentes en particular entre cosmovisión indígena y saberes científicos” (Baschet, 2018, p.59).

Proponemos revisar dos subcategorías que a nuestro parecer se evidencian desde los ejercicios de

autonomías políticas y de enseñanza-aprendizaje y que, buscan plantear modos otros de vivir y generar grietas desde el caminar reflexionando la acción, construyendo mundos otros desde un ejercicio diario de búsqueda de la autonomía y que conciben el aprendizaje como un ejercicio integral y político, estas son: *pedagogías otras* y *aprendizaje en libertad*, las dos muy relacionadas entre sí.

Pedagogías decoloniales

Antes de adentrarnos a estas dos subcategorías, vale la pena dar un vistazo al insurgir de propuestas pedagógicas que durante los años setenta permitieron mirarnos en el espejo para de ahí tejernos desde otras miradas a las ya impuestas por la propuesta moderno/colonial desde la comprensión de una economía capitalista cada vez más global. Las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y Frantz Fanón, permitieron abrir nuevas interrogantes sobre quiénes somos y cómo hemos construido nuestras relaciones bajo ejercicios de opresión permitiendo la reproducción del sistema hegemónico, que además de imponernos una mirada sobre el nosotros, desconoce las construcciones sociales propias de cada comunidad.

Diferente a la visión de una práctica educativa dominante y totalizadora de la escuela, en donde la jerarquías desde la que se enseña en las escuelas tradicionales, se reproduce y mantiene el orden de las cosas, en Pedagogía del Oprimido el educador brasilero Paulo Freire (1979) no solo nos habla de una propuesta pedagógica que desde la reflexión-acción permite a las comunidades develar las relaciones de opresión que se reproducen en la cotidianidad y que no permite la toma de decisiones para la búsqueda de la libertad. Contrario a una propuesta de educación bancaria como Freire llama a la educación centrada en los contenidos y resultados,

esta pedagogía plantea ejercicios de reflexión y acción para la liberación. Para Freire y retomando lo escrito por Catherine Walsh (2013):

[...]Una pedagogía tiene que ser forjada *con*, no *para*, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re-hecha. El problema central es ese: ¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. [...] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (p.39)

La nuevas miradas que permitieron las diferentes propuestas de este educador a partir de cada una de las pedagogías desarrollada en cada uno de sus libros, plantea nuevas interrogantes y propuestas de acción a los movimientos sociales de izquierda y de abajo que a partir de la conquista y la colonización se han encontrado desde la palabra y desde ejercicio y formas de vida autonómicas y de resistencia frente al panorama deshumanizador que se han impuesto en las diferentes geografías de Abya Yala.

Por su parte, Frantz Fanón en *Los condenados de la tierra* (1961) y más adelante en *Piel negra máscaras blancas* (1973) nos habla sobre la consciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados, permitiendo colocar desde otro plano la mirada que de nosotros nos han hecho construir, pues para Fanon, al igual que Freire, “el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsablemente y conscientemente sobre —y siempre en contra— de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad.” (Walsh, 2013, p. 54). La propuesta decolonial de Fanon, en la que lo negro y lo indio se reconoce desde la otredad en donde se

construyen relaciones sociales desde y/con la naturaleza, distintas a las impuestas desde la colonialidad y en la búsqueda de la humanidad desde la no opresión, no son sino la excusa perfecta para “recordar en todo momento que el verdadero *salto* consiste en introducir la invención en la existencia” (Fanon, 2001, p.189). En esta invención se precisan de propuestas pedagógicas que nos permitan desaprender la colonialidad del ser impuesta desde la llegada el hombre blanco europeo, fortaleciendo lo propio desde ejercicios de memoria y sembrando la esperanza de que otros mundos son posibles.

Estas alternativas a la educación tradicional podemos enmarcarlas desde la categoría propuesta por la autora Catherine Walsh en los dos tomos de *Pedagogías decoloniales* (2013) y (2017) desde los cuales nos invita a reflexionar las pedagogías otras como aquellas que se enfrenta a una única forma de producción del conocimiento ya que estas;

No son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. (p.31).

En el valor que las propuestas de alternativas a la educación tradicional le otorga a la historia y a las luchas que se han gestado frente a la vida deshumanizante, es donde recae la pertinencia de lo que se relatará en el primer capítulo de este proyecto de investigación, en el que se intentará relacionar la importancia de los ejercicios de resistencia que se han llevado a cabo en cada una de las geografías en donde tienen lugar estas estas propuestas pedagógicas otras que han posibilitado la consolidación de proyectos de autonomías políticas.

Aprendizaje en libertad

Quizá la crítica que el austriaco Iván Illich hace a la sociedad moderna plantea un ejercicio más profundo de análisis de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, más allá de la búsqueda de una propuesta pedagógica que logre transformar la escuela desde adentro, lo que movilizó durante muchos años el accionar de Freire; abriendo caminos a alternativas a la educación y haciendo frente al daño que la escuela ha hecho a la cultura. Es justo en este punto cuando la propuesta de *desescolarización* construye las bases de una auténtica autonomía. Pensar en sociedades desescolarizadas como respuesta a la economización del aprendizaje, es decir, de cómo se convierte el servicio educativo en una mercancía que debe ser consumida por todos y de cómo esta cambia mentalidades y formas de existencia social por la idea propia de que se necesita educación, fue lo que interesó al pensador.

En *La sociedad desescolarizada* Illich, argumenta la importancia de no solo de imaginarnos sino de construir sociedades que no dependa de la escuela, así como que tampoco exista relación alguna entre el Estado y esta institución. Como punto de partida plantea la interrogante de ¿por qué deberíamos privar de apoyo oficial a la escuela? abriendo el debate frente a lo que la imposición de una forma de ver el aprendizaje, desde una mirada consumista, nos ha hecho hacer de la vida una regulación de los saberes que en ella se encuentra, rompiendo con la posibilidad de construir otros mundos desde propuestas comunales. Para Illich (2006):

Desde los comienzos de este siglo (XX), las escuelas han sido protagonistas del control social por una parte y de la cooperación libre por la otra, poniéndose ambos aspectos al servicio de la "buena sociedad" a la que se concibe como una estructura corporativa altamente organizada y de suave funcionamiento. Sometidos al impacto de una urbanización intensa, los niños se convierten en un recurso natural que han de moldear las escuelas para luego alimentar la maquinaria industrial (p.252)

Vale la pena recordar que durante el siglo XIX los empresarios industriales fueron quienes financiaron la escolarización obligatoria a través de fundaciones, con los objetivos de, por un lado, poder apartar a los padres y madres de sus hijas e hijos para que así pudiesen trabajar, y por el otro formar obreros inteligentes. Para el siglo XX, escritores como Every Reymmer, ya escribían sobre los problemas que representa una sociedad escolarizada.

Illich (2006) a su vez, hablaba del currículo oculto de la escolarización como el ejercicio que “inicia en todas partes al ciudadano en el mito de que algunas burocracias guiadas por el conocimiento científico son eficientes y benevolentes. Por doquiera, este mismo currículum inculca en el alumno el mito de que la mayor producción proporcionará una vida mejor.” (p.258-259). Hoy en día, Siglo XXI, en las escuelas aún se vive la imposición de currículos ocultos, que definen qué se debe aprender o no para hacer parte de esa “buena sociedad” y así esta no se desfragmente y/o se descarrile del tren del progreso y la modernidad. La imposición de ese currículo en la mayoría de los casos desconoce la realidad social de quienes a la escuela asisten y limitando muchas veces el aprendizaje a lo que él o la docente decide compartir, coactando la *libertad de aprender*.

Frente a la imposición de un aprendizaje concebido por el Estado, Illich planteó la libertad de aprender como un ejercicio gozoso en el que la gente puede aprender lo que quiere y lo que necesita, el pensamiento de Illich sin duda alguna recorre las propuestas de las Universidades de la Tierra. Aprender en libertad implica comprender que cada momento de nuestra vida puede representar un aprendizaje, sea en la escuela o fuera de ella.

Consideramos que tanto la desescolarización como el aprendizaje en libertad son los pilares tal vez más importantes para las autonomías, porque es allí donde se gestan resistencias de tipo epistemológico, donde los saberes de la vida renacen en su importancia mostrando

alternativas de formas de vivir a las impuestas desde la escuela occidental. Este aprender en libertad ha permitido a distintas comunidades resignificar el valor de los saberes populares reconociendo los aportes de estos en la historia y vindicándolos frente a lo arrebatado al ser catalogados como inferiores. Un ejemplo de ello lo podemos observar en el aprender cuidadoso que muchas comunidades en autonomía tienen sobre el poder curativo de las plantas y el reconocimiento al saber de aquellos hombres y mujeres que guardan este legado, esto ha permitido a las comunidades no delegar únicamente el tema de la salud a los hospitales y centros de salud propuestos por el Estado, sino que, por el contrario, es a partir de allí donde también se gestan alternativas que de a poco crecen y fortalecen la comunalidad. Este ejercicio también lo podemos encontrar en sus formas de hacer gobierno, en sus economías, en sus formas de convivir, es a partir de la libertad y del ir aprendiendo en el camino como se van construyendo estos otros mundos posibles.

Resistencia

Consolidar proyectos de desescolarización es un constante ejercicio de construir prácticas pedagógicas que fortalezcan los procesos que las comunidades en movimiento que desde la resistencia y la memoria han caminado y donde el encuentro con el otro y su diversidad potencian la consolidación de un proyecto horizontal de aprendizaje. Así, para Mora y Botero (2017):

[...] la verdadera resistencia es la capacidad que se tiene para enriquecer la vida social, es decir, de juntarse, de crear en compañía, e incluso, de luchar sin violencia, sin acabar con el otro. Una arista más de la comprensión del otro es la del desposeído de saber, de conocimiento, de posibilidad creativa, es un otro vacío. En esta forma de resistencia, el otro es infantilizado o visto como incapaz de pensar, de hacer; por eso es necesario indicarle en todo momento el cómo se hace [...] Esta visión del otro en América, que surge a partir de la Colonia, deja un rezago inmenso en las prácticas de poder. El otro no tiene un verdadero conocimiento, ni un saber válido; es incapaz de tomar decisiones o ser dueño de sí mismo, por ello, no puede ser libre, no sabe cómo

ser libre y, en el mejor de los casos, debe estar bajo la tutela de quien sí tiene la capacidad de pensar [...] deviene en un análisis de resistencia que denuncia la negación de las luchas plurales, homogéneas al sistema occidentalizado del mundo. (p.145)

Resistir al proyecto hegemónico, moderno, colonial, patriarcal y capitalista implica la construcción de relaciones sociales muy otras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir y vivir; interrumpiendo, confrontando y agrietando la matriz de poder moderno/colonial impuesta para que desde la comunión con los territorios y con las prácticas que desde estos emergen podamos apartarnos de ese otro construido por el sistema que nos ha hecho caminar hacia la deshumanización y el desconocimiento de la Madre Tierra como el territorio en el que se habita, pues, como dicen las y los zapatistas: “la tierra no nos pertenece, pertenecemos a ella”⁷.

Re-existencias

Por su parte, las *re-existencias* son el salto obligado que las comunidades han empezado a dar ante la emergencia de salvaguardar la vida en todas sus formas, que hoy, más que nunca, se ve amenazada tras el fracaso del proyecto moderno que se sustenta en la idea de desarrollo. La coyuntura actual exige a los pueblos ir más allá de su posición en resistencia, precisa del mostrarse como alternativa real y tangible ante el aniquilamiento y barbarie global a la que nos enfrentamos. López y Castaño (2015), sustentan de esta manera, en el prólogo del libro *De nuevo la vida lo siguiente*:

⁷ Entre el árbol y el bosque, Palabras del EZLN en la mesa redonda “Frente al despojo capitalista, la defensa de la tierra y el territorio” 17.7.2007; (Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/07/18/mesa-redonda-frente-al-despojo-capitalista-la-defensa-de-la-tierra-y-el-territorio-17-de-julio-de-2007/>)

[...] En un mundo donde tenemos la certeza de que peligra la vida, hasta límites antes insospechados, tenemos que entrar en una fase superior de reflexión... Nunca llegamos a estar tan cerca de cubrir nuestras necesidades básicas como especie, a un mundo puesto y rendido a nuestros pies (incluida la naturaleza en su conjunto). En paralelo a ese nivel de múltiples gozos, tenemos la constancia de que son sólo para una cuarta parte de la humanidad del planeta. Nuestra racionalidad ha podido crear conceptos como universalización de derechos, globalización de las tecnologías y especismo y, por ello mismo, caemos en cuenta que la realidad dista mucho de haber llegado al equilibrio, más bien a la depredación, no sólo con nuestros recursos cercanos, sino con los animales y, peor aún, con nuestros(as) congéneres. Nuestro sentido de especie y civilización peligra precisamente porque atisba los peligros que ésta y aquella han generado. No es fatalismo apocalíptico, no es negativismo antropológico, sino puro y duro libre albedrío mal usado o equivocadamente administrado. (p. 8)

Ante esta amenaza, las sociedades en movimiento han decidido organizarse, resistir y mejor aún salir de la zona del no ser que por siglos les ha menospreciado tildándoles de irracionales, barbaros, supersticiosos, folclóricos o de, como Eduardo Galeano lo expresa en ese maravilloso texto, los nadies.

Hoy las comunidades han plantado cara a estos señalamientos, reivindicando su historia y su dignidad, no como simples anécdotas en el pasado del tiempo lineal occidental, sino como apuesta vigente y necesaria por la vida, es una afrenta desde sus mundos de sentido, cuestionamientos al proyecto eurocéntrico desde sus cosmovisiones y territorios. El reto para los pueblos actuales no pasa únicamente por enfrentar a una organización social que desde la colonia les desconoce e invisibiliza, la verdadera provocación pasa por re-crear la vida, estar

inventándose la vida no solamente para enfrentar estructuras de poder, sino para auto-reconocerse en la alegría de la vida y en la celebración de la existencia.

Estas re-existencias se gestan en lugares cotidianos, en el barrio, las plazas, las asambleas, sin importar que se encuentren en el epicentro del sistema capitalista, por el contrario plantearse nuevas formas de habitar y vivir la vida por fuera de esta matriz es el combustible que los mantiene vivos y alertas en esta guerra, es el tránsito por asumir nuevas o distintas formas de existencia, podríamos decir que las re-existencias son la respuesta que se han gestado en distintas geografías y calendarios a la pregunta con la que los compañeros y compañeras zapatistas cuestionan nuestra existencia ¿y tú qué?⁸ En ese sentido, para Albán (2013):

La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas —en este caso indígenas y afrodescendientes— las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y reinventarla para permanecer transformándose.” (p.455)

Es así como los ejercicios de las UNITIERRAS, a partir de sus propuestas pedagógicas decoloniales, otras, alternativas y propositivas, permiten agrietar la manera en la que concebimos la educación ya no como un ejercicio de reproducción, bancaria y homogeneizador, sino como la práctica cotidiana que permite caminar y comprender las dinámicas sociales del momento y reflexionar frente a la explotación y deshumanización que la escuela tradicional ha impuesto. Desde este marco teórico se encuentra entretejidas las reflexiones que en este proyecto se puedan encontrar.

⁸ Subcomandante Insurgente Moisés (2016). El arte que no se ve ni se escucha. México: Chiapas, Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del EZLN, Enlace Zapatista. (Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/08/03/el-arte-que-no-se-ve-ni-se-escucha/>)

Marco metodológico

Se realizó una investigación cualitativa, con **enfoque socio crítico; investigación desde el margen, o investigación situada**; para analizar las practicas pedagógicas de resistencia y re-existencia, desde las UNITIERRAS Oaxaca, Manizales y CIDECI – UNITIERRA en San Cristóbal de las Casas.

En **el enfoque socio-crítico**, según Arnal (1992), se afirma que “la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni solo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante”, de tal forma que su objetivo es “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p.245).

El enfoque se estructuró de la siguiente manera:

Participantes: Participantes y exparticipantes de las experiencias de las UNITIERRAS de Oaxaca y Manizales y el CIDECI – UNITIERRA de Chiapas.

Territorio: Oaxaca de Juárez, Oaxaca y San Cristóbal de las Casas, Chiapas en México y el barrio San José en la Comuna San José en la ciudad de Manizales, Colombia.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

- Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas
- Se realizaron registros fotográficos y audiovisuales.
- Se diseñaron matrices de análisis de libros, artículos e investigaciones, encontrados frente a las experiencias mencionadas.
- Se participó en algunos de los ejercicios realizados durante los tiempos en los que pudimos visitar las experiencias.

A continuación, relacionamos las fases que hacen parte de la metodología de investigación.

Fase 1: Recolección de información

- **Recolección de productos escritos y audiovisuales físicos y virtuales**

En un primer momento se indagaron bases de datos de artículos como Scielo, Redalyc y Scopus, así como las bibliotecas virtuales de UNIMINUTO y el archivo publicado por las UNITIERRAS encontrándonos con que entre algunas de las que más se repetían en lo escrito, podemos encontrar el término de libertad de aprender, autonomía, desprofesionalización, entre otras que sin duda alguna encontraremos en los capítulos de la presente investigación. Se consultaron las bibliotecas de la universidad de la tierra en Oaxaca, donde se encontraron documentos de referencia sobre su recorrido histórico y textos que nos permitieron alimentar las bases teóricas de esta investigación.

- **Participación en espacios de aprendizaje en libertad**

Se participó en los conversatorios que semanalmente se realizan en las UNITIERRAS durante el tiempo que estuvimos en los territorios y en los que pudimos conocer y compartir con quienes hacen parte y/o participan en los procesos y en las diferentes actividades que podemos encontrar en las UNITIERRAS y las cuales pueden variar de acuerdo con los intereses de quienes participan.

Fase 2: Diseño y aplicación de instrumentos de investigación

- **Entrevista semiestructurada⁹**

⁹ En la sección anexos se encuentra el formato de entrevista.

Se diseñó un formato de entrevista en la que se incluían preguntas que permitieran alimentar la conversación y con el sentido de permitirnos compartir la palabra y lo experimentado por quienes hacen parte y/o han participado de las propuestas. Se realizaron 12 entrevistas a quienes participan y han participado en estas propuestas, para que desde sus palabras nos compartieran sus sentires y vivencias en estos procesos, qué les ha significado y permitido el participar en estas experiencias. Además, se buscó que estas entrevistas fueran grabadas desde un registro audiovisual, pues estamos convencidos que cuando hablamos, nuestros cuerpos y rostros también hablan lo cual también nos permitió la publicación de audiovisuales que dan muestra del registro.

Dentro de los ejercicios directos de participación, además de las entrevistas realizadas a Gustavo Esteva, La hermana Edith, Ángel Kú, Valiana Aguilar, Patricia Botero y muchas otras personas de las que pudimos aprender desde su palabra y lo compartido durante el tiempo que lleva esta investigación, sintiendo que mucho de lo contado nos ha invitado a ponernos la investigación más allá de responder a un ejercicio indicativo permitiéndonos caminar y proponer desde las propuestas pedagógicas encontradas. Por supuesto se busca que los lazos de amistad y lucha, contruidos durante más de dos años, nos permitan seguir aprendiendo para reflexionar individual y colectivamente.

Participantes entrevistadas y entrevistados durante la investigación:

1. Gilsan Quintero, 38 años, joven activista quien desde los colectivos Fundación Comunitaria y Sábalo Producciones ha venido caminando la experiencia desde el tejido de colectivos UNITIERRA en Manizales, Colombia.
2. Juan David Delgado, 34 años, al igual que Gilsan, este joven habitante del barrio San José en Manizales, ha venido acompañando el proceso del tejido de colectivos

- UNTIERRA en esta ciudad y que desde hace 10 años viene aprendiendo en libertad y compartiendo lo aprendido desde el proceso de la Fundación Comunitativa.
3. Martha Loaiza, 68 años, integrante y directora elegida de la Fundación Comunitativa, quien desde los saberes de madre y desde su experticia en la preparación de alimentos comparte y acompaña el proceso de la UNTIERRA en Manizales.
 4. Patricia Botero, quien colabora como académica-activista con los colectivos Creapaz, Minga del Pensamiento y Campaña Hacia Otro Pacífico posible: Proceso de Comunidades Negras PCN y Grupo de académicos en defensa del Pacífico colombiano Gaidepac. integrante del tejido de colectivos UNTIERRA en Manizales. Ha sido una de las personas que ha abanderado el proceso de construcción del tejido desde su experiencia y conocimiento de experiencias en la ciudad de Manizales y en el sur occidente colombiano.
 5. Gustavo Esteva, 83 años, desprofesionalizado quien para el tiempo en el que se desarrolló la investigación era el presidente del Consejo Directivo de la UNTIERRA en Oaxaca y quien llevaba más de 20 años acompañando esta experiencia.
 6. Ángel Kú, 30 años, joven desprofesionalizado que llegó al espacio de UNTIERRA de Oaxaca con el objetivo de aprender sobre esta experiencia, hizo parte del consejo directivo de esta UNTIERRA durante el periodo 2015 – 2019.
 7. Valiana Aguilar, 26 años, joven que, en un momento de su vida en el que reflexiona sobre su rol como futura antropóloga y las condiciones del mercado laboral, decide dejar de lado la educación formal y se retira de sus estudios universitarios, encontrando en la UNTIERRA una propuesta fresca desde la cual poder aprender a articular procesos siempre teniendo presente que Oaxaca, sería un lugar para aprender.
 8. La hermana Edith, participante activa de los conversatorios en el CIDECI Unitierra en Chiapas, quien a través del aprendizaje en libertad a podido conocer las propiedades curativas de las plantas.
 9. Oscar Gonzales, exmiembro de la asamblea directiva de la UNTIERRA durante el periodo 2011-2015, a partir de lo aprendido en la universidad de la tierra logra consolidar la editorial el Reboso y la librería la cosecha.
 10. Cecilia Rojas, llega a Uniterra con el objetivo de compartir sus conocimientos sobre filosofía, sin embargo, al ser confrontada sobre lo que quería aprender, decide

empezar un curso de sanación con plantas que termina siendo el motor de su aprendizaje en libertad. Con el tiempo hizo parte de la asamblea directiva de la universidad de la tierra en el periodo comprendido entre 2011-2015.

11. Raymundo Sánchez Barraza, coordinador del Centro indígena de capacitación integral CIDECI-UNITIERRA de Chiapas, ha trabajado en este lugar desde su fundación en el año 1989.

12. Profesor Miguel del CIDECI-UNITIERRA de Chiapas, estudiante y ahora profesor de litografía en este centro, encargado comunicar en lengua Toztzil los distintos documentos que se generan a partir de las discusiones o encuentros.

- **Observación participante y diario de campo**

Durante nuestras visitas a cada uno de los territorios realizamos diarios de campo que nos permitieron documentar nuestros sentires, lo visto y lo escuchado en cada uno de los encuentros con las personas que participan en las UNITIERRAS y con los territorios de los cuales hacen parte. Fortaleciendo de esta manera el proceso de reflexión frente a lo vivido.

Fase 3: Análisis e interpretación de la información

- **Matrices de recolección y análisis de información**

Se diseñaron dos matrices para analizar la información encontrada sobre las experiencias desde las categorías de investigación que consideramos tienen relevancia para indagar las propuestas pedagógicas como lo son autonomía, aprendizaje en libertad, tiempo, resistencia y re-existencia. Estas matrices permitieron encontrar relatos en común entre quienes han indagado sobre propuestas pedagógicas de resistencia y re-existencia de México y el Sur Occidente Colombiano en donde se encuentran propuestas de UNITIERRA.

1. La primera matriz, es la de autores que han escrito sobre las categorías mencionadas y que nos permitió establecer puntos de encuentro y desencuentro entre lo encontrado

particularmente desde las experiencias de enseñanza-aprendizaje de las comunidades zapatasistas buscando, desde un análisis intersubjetivo entretejer lo escrito con lo encontrado durante las visitas a estos espacios. Esta matriz posteriormente se combinó con una matriz alterna que se realizó con el objetivo de encontrar relaciones entre los relatos recogidos en las entrevistas junto a las categorías de resistencia y re-existencia y así poder identificar de qué manera las prácticas, ejercicios y actividades que se realizan en las UNITIERRAS de Oaxaca, Chiapas y Manizales se consolidan como ejercicios pedagógicos otros. Dependiendo si se eran autores o entrevistas se identificaba con colores las fuentes (azul-entrevistas, verde-autores del marco teórico, anaranjado-autores de marco referencial, blanco-reflexiones de los diarios de campo).

Autores y Entrevistas	Textos consultados	Reseña	Re-existe	Autoremas	Aprender en libertad
<p>Catherine Walsh</p> <p>La autora ha realizado diferentes investigaciones sobre la educación y la pedagogía, desde el grupo de modernidad/colonialidad, ha logrado plantear y trabajar conceptos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedagogía otros Pedagogía descolonial Descolonización <p>La autora a partir de los textos 1 y 11 del libro pedagogía descolonial, logra explicar y aclarar desde un enfoque que diferentes perspectivas indígenas del grupo modernidad/colonialidad han venido cuestionando desde una apertura política que permita construir un nuevo epistemológico desde los epistemologías del sur y la descolonialidad.</p> <p>Por otro parte, la autora logra presentar una propuesta en la que se plantea escribir y dar a conocer propuestas pedagógicas otras, que para muchos/as no nos permite comprender las propuestas de CIDECS-UNITIERRA desde prácticas/otros de pedagogía 1</p>	<p>Walsh, C. (2017) Pedagogía descolonial: Prácticas insurgentes de sentido, resistencia y revisión. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala.</p> <p>Walsh, C. (2017) Pedagogía descolonial: Prácticas insurgentes de sentido, resistencia y revisión. TOMO II. Quito: Ediciones Abya-Yala.</p> <p>Introducción. La pedagogía y la descolonial Entendiendo contextos. En pedagogía descolonial: tomo I</p> <p>...los/as autores/as y autoras de vida contemporánea de la pedagogía y la descolonial. En pedagogía descolonial tomo 2</p>	<p>Este pedagogía es una investigación epistemológica, metodológica que se entrelaza con y se construye sobre la descolonización y la resistencia, construye la resistencia, el cuestionamiento, la descolonización y la re-existencia. (p. 29)</p> <p>Resiste no para destruir, sino para construir, algo así. Es en la propia y propia por lo cual hacer – para lo cual algunos habrán – una construcción ética, crítica y digna, en contra del sometimiento de las representaciones a un sistema de control y poder, y para defender la diversidad (de saberes, discursos y competencias), el pensamiento crítico y plural propiciando su reconstrucción participativa y democrática desde saberes. (p. 29)</p> <p>En otros, cómo se hace – cómo hacemos – los acciones, procesos, prácticas, metodologías pedagógicas y la lucha por la vida de quienes, y cómo como actividades cotidianas, prácticas y acciones transformadoras de estos, del presente, desde, desde y desde donde que cuestionamos, interrogamos y hacemos la tarea de poder y no pertenecemos de nosotros. Son otros “pedagógicos” y epistemológicos que dan sentido y sentido a las representaciones, cuestionamos que cuando representamos a saberes, saberes y representaciones, se hacen más fuertes y más arraigados en su abstracción, acción y sentido. (p. 29)</p>	<p>El primer punto que se debe tener en cuenta es la necesidad, subjetivada a formas vitales de resistencia y de la que, una parte integral de los cambios y perturbaciones a partir de la lucha de colonización, descolonización y de sus legados – con la intención de su horizontalidad – de ser y hacerse humano. (p. 21)</p> <p>“Solidaridad, el acto de sentirse – de compartir – en un solo territorio. Investigar que se investigó desde que hacen cosas, cuando se investigó, crear y construir posibilidades, experiencias y prácticas de vida y vida que se sabe educar la vida misma descolonial, sino que también, contribuye a su crecimiento, fortalecimiento, descolonización y descolonización a través, y al cuestionamiento de algunas prácticas dominantes.” (p. 45)</p>		
<p>Iván Illich</p> <p>El sociólogo austriaco, el pensador Iván Illich participó en la construcción del diccionario del desarrollo, colaborando con la escritura del capítulo de necesidad. Desarrolló algunos de sus trabajos más polémicos que lo presentaban como uno de los críticos de la modernidad por excelencia de la organización del siglo XX.</p> <p>Desde sus libros más destacados encontramos a la sociedad descolonizada, en donde el autor logra explicar el sentido por la búsqueda de descolonizar la sociedad para que escape los valores y el sentido por el sentido, dejando de ser de la escuela como única forma de aprender el aprendizaje y aprender a la búsqueda de superar el aprendizaje del control social.</p> <p>Consideramos que es importante ubicar las ideas de Iván Illich en el apartado de colonialidad del saber, ya que las propuestas del autor se conectan por la búsqueda de descolonizar los saberes, permitiendo explicar a partir del diccionario un cuestionamiento de la construcción de estos desde discursos colonizadores.</p> <p>Conceptos:</p> <p>Descolonización del aprendizaje, es decir, cómo se construye el servicio educativo en una instancia que debe ser construido por todos y como constructo multilateral y</p> <p>formas de existencia social por la idea propia de que se necesita educación y que todos deben ser educados.</p> <p>El Curriculum oculto de la escolarización, inicia en todas partes al ciudadano en el mito de que algunos conocimientos científicos son efectivos y benevolentes. Por desgracia, este mismo conocimiento científico en el último el mito de que la mayor producción representativa una vida mejor” (p. 10)</p>	<p>La sociedad descolonizada: En este documento es importante entender que cuando Illich habla de descolonización no se refiere a la descolonización de la escuela, sino a seguir el ejemplo de la separación de la Iglesia y el Estado, que se define en la Revolución Francesa, la que plantea Iván en la separación de la Escuela y el Estado.</p>		<p>“El conocimiento oculto de la escolarización, inicia en todas partes al ciudadano en el mito de que algunos conocimientos científicos son efectivos y benevolentes. Por desgracia, este mismo conocimiento científico en el último el mito de que la mayor producción representativa una vida mejor” (p. 10)</p>		<p>En su trabajo, el autor logra dibujar la importancia de dejar de concebir la escolarización como un elemento que no se puede evitar en la vida, ya que, para él, es en este momento donde “el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela” (p. 1)</p> <p>“Descolonizar significa a abolir el poder de una persona para obligar a otra a asistir a una escuela. Significa también reconocer el derecho de cualquier persona, de cualquier edad o sexo, a educarse a voluntad.” (p. 17)</p> <p>“Nuestros estudios instructivos educativos están al servicio de los mitos del profesor. Las estructuras de relación que nosotros son las que permiten a cada hombre defenderse por sí mismo, aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de otros” (p. 100)</p>

Tabla 1. Matriz de análisis categorías y autores - primera parte

¿Qué son la unitierras?	Diferencias entre Unitierras y educación tradicional	Familias pedagógicas	Crítica a la escuela tradicional	Tiempo
		<p>“Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se enfrentan con y se contiguan tanto en la resistencia y la oposición, como en la emergencia, el camuflaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.” (p.29)</p> <p>“Las pedagogías postmodernas así no son ajenas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancia o persistencias, de sus luchas de concentración, afirmación y desdramatización, y de sus bríos —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humanos.” (p. 31)</p> <p>“Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un patrón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se contiguan en distintas formas dentro de los luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y considerar lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e inteligencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación.” (p. 63 - 64)</p> <p>Muestran que el multiculturalismo sostiene la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo (Moraless, 2001) la interculturalidad pensada desde la indígena () para (re)construir desde lo allí aquello a cambiar radicalmente en sus orígenes. La meta</p>		
<p>“La educación ‘humanista’, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compartirlo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador ‘humanista’ viviera la separación de la contenciencia ya no sería ‘humanista’, y no efectiva ‘oligopática’. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto estos sepan con él, sea su meta. Ya no estará al servicio de la deshumanización, al servicio de la represión, sino al servicio de la liberación.” (p.55)</p>		<p>“Reconstrucción del aprendizaje, en decir, cómo se convierte el servicio educativo en una narración que debe ser remediada por todos y cómo cambian mentalidades y formas de existencia social por la idea propia de que se necesita educación y que todos deben ser educados.”</p> <p>“Toda nuestra cultura tiene abierta ahora la opción entre un triteo descompleto o un ocio feliz. Depende del estilo institucional que la cultura elija” (p.91)</p> <p>“Lo que se precisan son nuevas redes, de las cuales el público pueda disponer fácilmente y que estén concebidas para difundir una igualdad de oportunidades para aprender y enseñar” (p. 107)</p> <p>Las redes que propone Juan Blich y que buscan permitirle al estudiante conseguir el acceso a cualquier recurso educativo que pueda evaluarlo e definir y lograr sus propios metas.</p> <p>Servicios de referencia respecto de objetivos educativos, Servicios de habilidades, Servicios de búsqueda de compañeros, Servicios de referencia respecto de tutores independientes (Revisar desde página 159 editorial el Roboto)</p>	<p>“La escuela es el más grande y animoso de todos los patrones. De hecho es el mejor ejemplo de un nuevo tipo de empresa, sucesora del gremio de la fibra y de la sociedad anónima. Las empresas multinacionales que han dominado la economía están siendo complementadas ahora y puede que algún día sean superadas por organismos de servicio con planificación supranacional. Estas empresas presentamos servicios de manera que hacen que todos los hombres se sientan obligados a consumirlas”</p> <p>“Las escuelas se inflaman en la hipótesis igualmente espantosa de que el aprendizaje es el resultado de la erudición curricular”</p> <p>Frases que podría servir para una posible justificación: “Desde los comienzos de este siglo, las escuelas han sido protagonistas del control social por una parte y de la cooperación libre por la otra, posibilidades ambos aspectos al servicio de la ‘buena sociedad’ a la que se concibe como una estructura cooperativa altamente organizada y de nuevo funcionamiento. Suscitada al impulso de una urbanización intensa, las aulas se convierten en un recurso natural que han de modular las escuelas para luego alimentar la maquinaria industrial” (p. 95)</p> <p>Como propuesta metodológica: “Mientras las relaciones continuara siendo aquellas entonces entre un proveedor y un consumidor, el trabajo de investigación sobre educación continuará siendo un proceso circular.” (p. 99)</p>	

Tabla 2. Matriz de análisis categorías y autores - segunda parte

Categorías consolidadas en la matriz: (autores y trayectoria; textos consultados; resistir; re-existir; autonomía; aprender en libertad; ¿Qué son la Unitierras?; diferencias entre Unitierras y educación tradicional; emergencia de pedagogías; tiempo) las cuales nos sirvieron para reflexionar de qué manera los ejercicios pedagógicos de las UNITIERRAS son propuestas de alternativas a las educación.

2. La segunda matriz fue la de propuestas pedagógicas, la cual nos permitió realizar un análisis de las diferencias, puntos de encuentro y características de las practicas pedagógicas que se pueden encontrar tanto en la escuela tradicional como en las propuestas de alternativas a la educación desde las UNITIERRAS de Oaxaca, Chiapas y Manizales.

Estrategias pedagógicas de resistencia y re-existencia		
<p>Resistencia: se refiere a las acciones que buscan oponerse o resistir a las políticas, prácticas o discursos que se imponen desde el poder. Estas acciones pueden ser individuales o colectivas, y pueden adoptar formas diversas, desde la desobediencia civil hasta la creación de espacios alternativos.</p> <p>Re-existencia: se refiere a las acciones que buscan construir o re-construir una identidad, cultura o comunidad que sea capaz de resistir y superar las condiciones de opresión. Estas acciones pueden ser individuales o colectivas, y pueden adoptar formas diversas, desde la creación de espacios alternativos hasta la participación en movimientos sociales.</p>	<p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p> <p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p>	<p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p> <p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p>
<p>Resistencia: se refiere a las acciones que buscan oponerse o resistir a las políticas, prácticas o discursos que se imponen desde el poder. Estas acciones pueden ser individuales o colectivas, y pueden adoptar formas diversas, desde la desobediencia civil hasta la creación de espacios alternativos.</p> <p>Re-existencia: se refiere a las acciones que buscan construir o re-construir una identidad, cultura o comunidad que sea capaz de resistir y superar las condiciones de opresión. Estas acciones pueden ser individuales o colectivas, y pueden adoptar formas diversas, desde la creación de espacios alternativos hasta la participación en movimientos sociales.</p>	<p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p> <p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p>	<p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p> <p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p>
<p>Resistencia: se refiere a las acciones que buscan oponerse o resistir a las políticas, prácticas o discursos que se imponen desde el poder. Estas acciones pueden ser individuales o colectivas, y pueden adoptar formas diversas, desde la desobediencia civil hasta la creación de espacios alternativos.</p> <p>Re-existencia: se refiere a las acciones que buscan construir o re-construir una identidad, cultura o comunidad que sea capaz de resistir y superar las condiciones de opresión. Estas acciones pueden ser individuales o colectivas, y pueden adoptar formas diversas, desde la creación de espacios alternativos hasta la participación en movimientos sociales.</p>	<p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p> <p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p>	<p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p> <p>El fundamento de las acciones de resistencia y re-existencia es la lucha por la justicia social, la igualdad y la libertad. Estas acciones se basan en la conciencia crítica y en la capacidad de organización colectiva.</p>

Tabla 3. Matriz de análisis diferencias pedagógicas

Información consolidada en columnas y filas:

- **Columna 1 Categorías - filas** (profesores; salones; notas; certificación y validación; relación con la comunidad; roles y organigrama; PEI; política de egresado; etapas y edades; historia; modelos pedagógicos con los que se relaciona; currículos y contenidos; manual de convivencia; pérdida académica; apuesta política; textos que manejan; relaciones de género; relación con la Madre Tierra; ¿para qué se enseña?; horarios; cumplimiento a la calidad y áreas de trabajo)
- **Columna 2 pedagogías tradicional:** se colocó lo encontrado frente a las críticas realizadas a la escuela tradicional en torno a su carácter homogeneizador.
- **Columna 3 pedagogías de resistencia y re-existencia:** en la que se consolidó la información a partir de las entrevistas y lo conocido durante las visitas a las UNTIERRAS.

- **Columna 4 Comentarios:** espacio en el que se reflexiona sobre cada una de las categorías y de qué manera éstas se vinculan desde la pedagogía tradicional que se encuentra en las escuelas modernas y las pedagogías otras que se encuentran en las UNTIERRAS.

Se analiza la información recolectada en las matrices, entrevistas y diarios de campo comparando las categorías propuestas en el marco teórico. Esta fase permitió identificar los elementos teóricos y vivenciales para tener en cuenta para la escritura de los resultados de esta investigación.

Fase 4: Resultados y elaboración de informe

En esta fase se analizó, interpretó y consolidó los resultados de lo encontrado en la investigación, que se presentan en las conclusiones a partir de tres capítulos, dando respuesta a los objetivos planteados y teniendo en cuenta que lo documentado es una mirada que se limita a nuestra experiencia y a lo compartido con quienes hicieron parte de la investigación, buscando que las reflexiones acá expuestas posibiliten la discusión sobre la emergencia de estas pedagogías para caminar la defensa de la vida.

Categorización y clasificación

Resistencia

Re-existencia

Autonomía

Aprendizaje en libertad

Pedagogías decoloniales

1. UNA UNIVERSIDAD CON LOS PIES BIEN PUESTOS SOBRE LA TIERRA

"El mundo no está hecho de átomos, el mundo está hecho de historias.

Yo creo que sí, que el mundo debe estar hecho de historias, porque son las historias que uno cuenta, que uno escucha, que uno recrea, que uno multiplica... Son esas historias las que permiten convertir el pasado en presente y las que también permiten convertir lo distante en cercano. Lo que está lejano en algo próximo, posible y visible."

Eduardo Galeano

No se cuentan los segundos, se cuentan historias...

Calle 13

En el siguiente apartado, desde el relato de las historias, las luchas y los contextos sociales en los que se han visto inmersas cada una de las propuestas de Unitierra (Oaxaca, Chiapas y Manizales) que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, se pretende cumplir con el objetivo de develar algunas de las razones por las cuales estos proyectos tienen lugar desde diferentes geografías y de cómo estos atienden a las dinámicas e intereses de las comunidades que confluyen en los espacios de aprendizaje libre.

1.1. Algunos apartes para considerar que esto no se ha caminado solo

Para relatar la historia de esta propuesta de alternativa a la educación tradicional es pertinente, quizás, hacer un recorrido por experiencias de educación popular que tienen lugar a lo largo y ancho de Abya Yala y de otras geografías, en donde lo aportado por mujeres y hombres escritores, sabedores, críticos y profesores de la escuela desde el siglo XX, desde sus sentires, *corazonares* y *razonares* o desde la experiencia misma que otorga el *aprender haciendo*, han aportado a la construcción de nuevas formas de aprender y construir colectivamente el conocimiento, tanto adentro, como afuera de la escuela.

Entre algunas de estas propuestas, se pueden referenciar las ideas del francés Celestín Freinet (1896 - 1966) con su invitación a ver la escuela como un ejercicio de comunicación popular, en la que las tecnologías de la época, las décadas del cuarenta al sesenta, fueron las herramientas que permitieron de una u otra forma romper con las paredes de la escuela, compartir el conocimiento y convertir el aula de clases en un taller, propuesta que hoy, sesenta años después, se puede encontrar en las Unitierra .

Las ideas y aportes del pensador brasilero Paulo Freire (1921 - 1997) también coinciden con lo encontrado en los diferentes espacios de las Unitierra, con su *Pedagogía del Oprimido*, Freire invita a reflexionar y a tomar acción frente al carácter bancario y homogeneizador de la escuela moderna, aprender desde las propias formas de hablar y leer el mundo, como lo practicaba Freire, y que, luego de la publicación de *Pedagogía del Oprimido*, se pudo conocer y poner en práctica en cada una de las geografías a los que las ideas esperanzadoras llegaron, y que también se pone en práctica en algunos de los ejercicios en los que se pudo participar.

El reconocimiento de sí mismos como los otros, como negros o como indios, y estar en la búsqueda de las historias y raíces que se han arrebatado es la práctica diaria de cada persona que

decide aprender en libertad desde prácticas culturales, esta mirada política de la vida es el aporte del martinico Frantz Fanon (1925 - 1961) y es lo que los pueblos originarios han venido caminando, desde sus propias prácticas que siempre están en relación con el territorio, con la tierra.

Las experiencias e historias de las Unitierra son el caminar de muchas propuestas de aprendizaje que se han materializado en ejercicios pedagógicos que buscan romper la homogeneidad impuesta por el modelo educativo prusiano, que hoy, bajo el sistema capitalista neoliberal, impone también a la escuela y la a educación de calidad como la única salida de la pobreza y el único remedio que permitirá lograr progresar en este mundo moderno, pero eso que promete cada día se ve y se siente que es una falacia naturalista (Dussel, 1998), la cual ha enseñado a reflexionar sobre que eso, que promete una sociedad escolarizada en pro del desarrollo de la vida, no está sucediendo.

1.2. La Universidad de la Tierra en Oaxaca

Durante los años 60 en México, como muchas personas ya lo habían hecho, Gustavo Esteva (2017) también empieza a cuestionar el papel que ha tenido la escuela en la debilitación de la cultura vernácula de la región, él desde su experiencia personal cuenta que:

Cuando mi primera hija llegó a la edad escolar, a mediados de los años 60, busqué a mi alrededor una institución pública o privada a cuyas manos pudiera entregarla. Como no encontré ninguna que me inspirara confianza, fundé con algunas amigas y amigos una escuela especial. Tenía algo de Steiner, de Montessori, de Summerhill y de Freire y mucho de Freinet, el pedagogo francés. Era muy democrática, gozosa y abierta. Cada año agregamos un año para que mi hija pudiera continuar sus estudios. Cuando terminó su preparatoria la cerramos. Tanto mi hija como sus padres sabíamos que el problema no era la calidad de la escuela —la nuestra era realmente notable—, sino la escuela misma, aunque no sabíamos bien por qué. (p. 85)

Tomar la iniciativa de reinventar la escuela frente al temor de entregar a los niños y niñas, ante un sistema que les incentiva la competencia y no la cooperatividad, el uso de la razón por encima de los sentimientos y la creencia en el mundo del consumo como satisfactor de la felicidad, sería el paso que simientaría las primeras columnas de la propuesta alternativa de la Universidad de la Tierra en Oaxaca.

En los añosnoventa, cuando en medio de medio de profundos e inciertos cambios económicos (apertura del mercado a través de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte), políticos (democratización del anquilosado y autoritario régimen posrevolucionario) y sociales (desclasamientos y aparición de nuevas prácticas culturales), y en vista que el sistema neoliberal se imponía con más fuerza no solamente en México, sino en América Latina, las luchas indigenistas recobraban un nuevo aire.

En 1994, la experiencia de la dignidad rebelde de los pueblos zapatistas haría un nuevo llamado a reivindicar las luchas y resistencias indígenas y campesinas que, desde hace más de 528 años, y retomando lo ganado por el movimiento obrero, campesino e indígena en cuanto a políticas, condiciones sociales y de tenencia de la tierra a raíz de la Revolución Mexicana en 1910, Emiliano Zapata, uno de los líderes de la revolución, proclamaba: “*La tierra es para quien la trabaja*”. Junto a Pancho Villa, su amigo del norte, lograron acabar con la época del Porfiriato, en el que las comunidades indígenas padecían los problemas heredados de una estructura social de tipo colonial, como, por ejemplo, el mal pago de la mano de obra.

Las experiencias de lucha de los pueblos indígenas, campesinos y obreros de nuestra Abya Yala, sin duda alguna, han sido las respuestas a 528 años de imposición de un *Mundo hecho de un Mundo* en el que, como sugiere Law:

[...] hay una diferencia en la manera europea o del Norte Global de pensar el mundo como si anduviera por sí mismo. La gente no lo *hace*. Está *fuera* de nosotros y estamos *contenidos* por él. Pero eso no es cierto para los aborígenes [australianos]. La idea de una realidad exterior, separada de las prácticas y los rituales que constantemente la recrean, no tiene sentido. La tierra no *pertenece* a la gente. Tal vez sería mejor decir que la *gente* pertenece a la tierra. O, tal vez incluso mejor aún, podríamos decir que los procesos de creación continua rehacen la tierra, la gente, la vida y el mundo espiritual por completo y en lugares específicos (2011, p.1).

Al estar atadas las luchas a los contextos sociales propios de cada geografía, las comunidades entienden que así mismo las soluciones a sus problemas no se encuentra solamente en el poco apoyo que de los estados-nación pueda surgir, de las convocatorias de proyectos de intervención de ONG's y de las alianzas con otras instituciones, sino que es desde el interactuar cotidiano que se construye una trama de aprendizaje que permite responder a las condiciones del territorio y de quienes lo habitan. Es así como lo entendieron Gustavo Esteva, Jaime Martínez Luna y todas aquellas personas habitantes e integrantes de organizaciones y movimientos sociales de la ciudad de Oaxaca.

El proyecto de co-construcción de un espacio en el que, quienes no tuvieran la capacidad para poder pagar una universidad, lo que era y es la realidad de gran parte de las y los jóvenes de del Estado de Oaxaca, teniendo en cuenta sus condiciones socioculturales, pudieran encontrarse con los saberes de la vida comunal alternativa en la que la manera de aprender partiera de un ejercicio de interés y gozo.

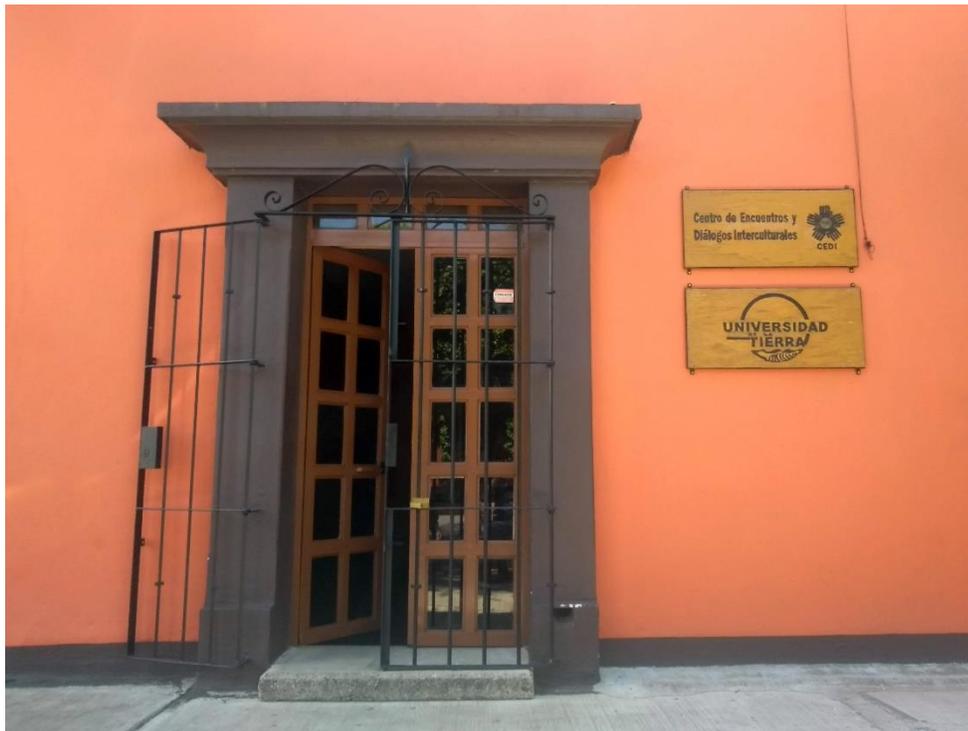
Según Gustavo Esteva, fueron dos los procesos que se empalmaron y permitieron consolidar un espacio para la reflexión-acción sobre la manera en la que se aprende en la escuela: “por una parte, un movimiento de personas a nivel mundial que veían la obsolescencia de la escuela tradicional, basados en que los resultados prometidos no cumplían las expectativas de las comunidades y que no es cierto que la escuela esté preparando niños y jóvenes para la vida

y para el trabajo” (2019) . Por otra parte, en 1997, en Oaxaca las maestras y maestros realizaron varias observaciones frente a “que la escuela ha sido el principal instrumento del Estado para destruir a los pueblos indios, lo cual es históricamente cierto, para esto ha sido la escuela: para *desindianizar* a los indios”, afirma Gustavo Esteva.

El ejercicio de reflexión frente al papel *desindianizante* de la educación oficial que, desde diferentes geografías y realidades, venían planteando los maestros del Estado de Oaxaca, particularmente desde los años ochenta, hace que las comunidades decidan cerrar las escuelas en el año 2006 ya que, para ellas, el carácter integrador y homogeneizante de la escuela desde el que la lógica del modelo civilizatorio se centra, y en el que, según Bautista Martínez & Briceño Mass, “los Estados dominantes son portadores históricos de la razón universal, mientras que el resto de naciones bárbaras requieren civilizarse y, por tanto, no merecen autonomía ni independencia” (2010, p. 134); argumento que retoman las comunidades campesinas e indígenas de la región y que les permite emprender sus propias experiencias pedagógicas apartándose del currículum estatal.

Ya antes, en 1997, el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca, después de una profunda deliberación, declaró que la escuela había sido el principal instrumento utilizado por el Estado para destruir a los pueblos indios, así las comunidades concluirían que la escuela había contribuido más que ninguna otra institución a la debilitación de la cultura, en ese sentido los maestros, cómplices en esta tarea de destrucción cultural, debían abandonar inmediatamente las comunidades y las escuelas cesarían en su labor (Zaldívar, 2009).

Años más adelante, la realidad de los pueblos oaxaqueños, en particular la de las y los maestros¹⁰, permitió el surgimiento y convergencia de un cúmulo de experiencias sociales, barriales, comunales, campesinas e indígenas que venían caminando y encontrándose desde años atrás. “Algunos de esos movimientos representan impulsos maduros que vienen de muy lejos: movimientos indígenas y campesinos, feministas, ambientalistas, o los de defensores de los derechos humanos o del patrimonio histórico y cultural” (Esteva, 2008, p. 98), que venían tanto de zonas rurales como de urbanas y que más adelante confluían en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.



Fotografía 1. Puerta de acceso UNITIERRA en Oaxaca y CIDE (Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales)

¹⁰ Cabe resaltar el papel importante que jugó la movilización anual por demandas salariales de la Sección de maestras y maestros XXII

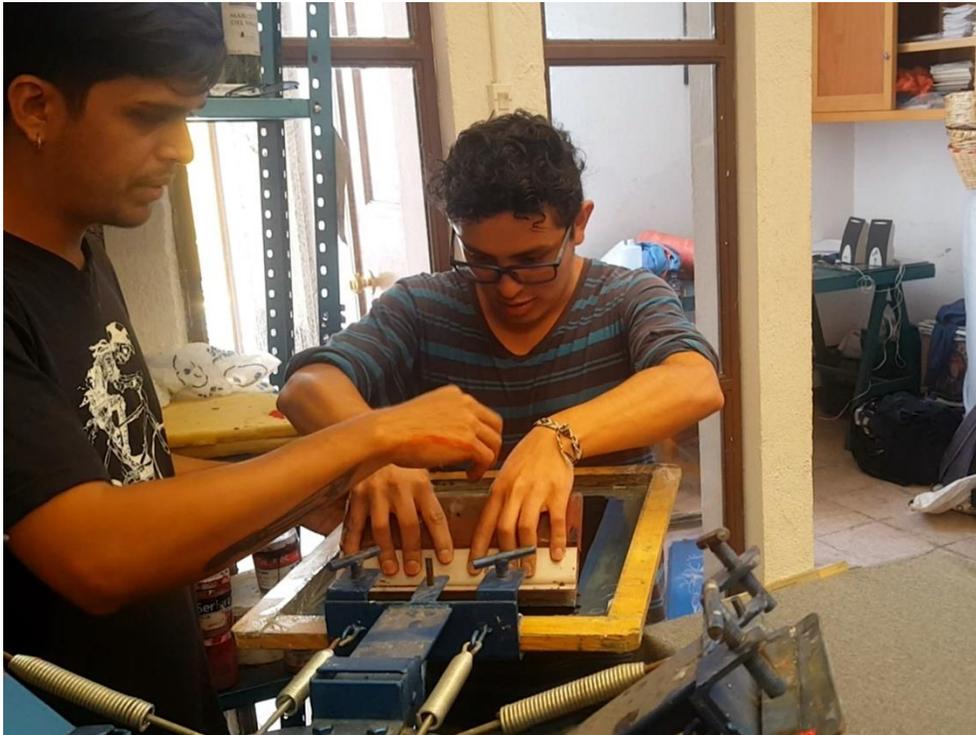
En este contexto, en el año 2001, nace la Universidad de la Tierra en Oaxaca, México, como una asociación civil, un espacio para aprender en libertad, que busca facilitar el acceso de distintos saberes para todas aquellas personas que no cuentan con la capacidad económica para ingresar a la educación tradicional o no sienten en la escuela el espacio adecuado para aprender. Unitierra Oaxaca aparece gracias a la inquietud que viven las comunidades indígenas cuando se plantean qué hacer en el momento en que los jóvenes que no han ido a la escuela han aprendido todo lo que se puede aprender en una comunidad y todavía quieren seguir aprendiendo más.

Inspirada en las ideas de Iván Illich, quien consideraba que la alternativa a la dependencia sobre las escuelas no es el uso de recursos públicos para un nuevo invento que permita a la gente aprender, sino la creación de un nuevo modelo de relación entre el ser humano y el medio (Zaldívar, 2009), esta universidad (término empleado como una burla al sistema institucional regulado por los estados quienes designan qué organizaciones pueden ser o no una universidad) plantea una alternativa a las dinámicas establecidas y reproducidas por la educación tradicional pues en esta no hay horarios, cursos, maestros, salones, notas -como los que se suele encontrar en las escuelas tradicionales-, pues en la naturalidad de este espacio y en el pensar de quienes participan en él, está la convicción de que el aprendizaje debe ser un ejercicio ocioso de la gente libre, en ese sentido quien aprende no lo hace por obtener al final de un curso un certificado, sino por el mero gozo de aprender sobre los saberes de la vida.

Según Igelmo Zaldívar¹¹, para el año 2009, la Unitierra de Oaxaca, a partir de los talleres que se realizaban en el espacio, permitió la configuración de tres centros autónomos de trabajo y

¹¹ Jon Igelmo Zaldívar es Licenciado en Pedagogía (Universidad de Deusto, 2004) y Doctor en Educación (Universidad Complutense de Madrid, 2011). Ha investigado y escrito sobre las Universidades de la Tierra y las alternativas a la educación. En 2011 presentó su tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con el título “Iván Illich en el CIDOC de Cuernavaca (1963-1976). Un acontecimiento para la teoría y la historia de la educación.

aprendizaje. El primero es un centro de tecnología alternativa que trabaja en la creación intercultural de tecnología creativa. Aquí se construyen a partir de tecnologías concretas bicimáquinas, generadores de energía solar con equipo sencillos, sanitarios secos, entre otras ecotecnologías¹².



Fotografía 2. Taller de serigrafía en UNITIERRA en Oaxaca 3 de junio 2019

Luego, un segundo centro está vinculado con la Red Comunitaria de Soberanía Alimentaria de Oaxaca, que se dedica básicamente a la agricultura urbana y a algunas prácticas agrícolas alternativas. Existe también un tercer centro de medios alternativos en el que se trabaja con software libre y donde se producen programas de radio y se hacen impresos (2009, p. 24).

¹² Vale la pena resaltar el ejercicio conjunto que han venido desarrollando las Unitierras de Oaxaca y Huitzo-Yelao A.C. en San Pablo Huitzo, Etlá, Oaxaca. En donde 12 mujeres que viven en esta comunidad se han interesado por aprender y compartir sus saberes sobre las ecotecnologías. Pueden consultar la página: <http://unitierrahuitzoyelao.simplesite.com/>

Actualmente, la Universidad de la Tierra en Oaxaca es un referente para los movimientos y comunidades desescolarizadas, durante el año 2019, se realizaron diferentes encuentros de familias que han decidido optar por alternativas a la educación tradicional.



Fotografía 3. Espacio central de reuniones y conversaciones Unitierra en Oaxaca

1.3. La Universidad de la Tierra en Chiapas

Paralelo a la realidad oaxaqueña, en San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas, desde los años setenta, el Congreso Indígena de 1974 planteó la reprobación por parte de la población campesina e indígena de la política educativa indigenista que desde el Estado se promovía para el territorio. En los años ochenta, el Estado Mexicano, en su afán de lograr una mayor cobertura en las zonas alejadas, particularmente rurales, incentivó la expansión de la escuela bajo

modalidades de educación “comunitaria” y “compensatoria”, mediante jóvenes semiprofesionales que usaban materiales diseñados específicamente para el trabajo multigrado (Rockwell, 1997, p. 1).

Durante los años setenta, al territorio empiezan arribar los representantes de la Iglesia inspirados por la teología de la liberación india, posteriormente, los miembros de organizaciones revolucionarias también lo harían. De ahí que sea probable “que, en las Cañadas Tzeltales de Ocosingo, los avances en el uso de la lengua escrita durante la segunda mitad del siglo XX se debieran más a los efectos de los movimientos religiosos, sociales y políticos que a la educación formal” (1997, p. 1). Sin duda alguna, para los campesinos e indígenas de la región, el uso de sus lenguas originarias ha sido de vital importancia para la construcción social de “las condiciones para la apropiación indígena de la defensa del derecho a una educación que sepa reactivar y aprovechar sus saberes, tradiciones y formas de organización propia” (Baronnet, 2015, p. 57). De lo anterior, deriva el interés de la comunidad de nombrar, evaluar y, de manera colectiva, establecer las funciones que deben ser tenidas en cuenta por los responsables de los procesos educativos.

En 1988, varias comunidades tomaron la decisión de designar y nombrar colectivamente a un joven oriundo de cada comunidad para que desempeñara el cargo de ser la persona que enseña, al año siguiente, esta práctica se extendió a una treintena de comunidades que no contaban con servicios educativos o donde ya se vivían problemas con los profesores que venían del sistema educativo federal. Entre 1988 y 1994, se plantea el Programa Alternativo de Educación Indígena que más adelante pasaría a llamarse *Programa de Educación Básica de la Selva* y *Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (Peicasel)* el experimento híbrido. El carácter institucional de esta nueva modalidad estatal de educación

comunitaria indígena permitió que la labor de la organización campesina frente a la educación pasara de ser un rol de impulso a un rol indirecto de formación, supervisión y vigilancia de los asuntos escolares cotidianos, sin incidir mucho en la orientación política y pedagógica (Baronnet, 2015, p. 58).

En 1990, los dirigentes locales de la ARIC-UU a.c. (Union de Uniones), fundada el día 14 de diciembre del 1975 por causa de las necesidades y marginación en las comunidades indígenas tzeltales, tzotziles y tojol-ab'ales de las Cañadas de las Selva Lacandona del Municipio Ocosingo, Chiapas, que actualmente desarrolla trabajos por la defensa de tierra y territorio, de la agroecología y de la equidad de género, propusieron la elección de un “educador comunitario”, nombramiento que fue ratificado públicamente por medio de la asamblea y el consentimiento comunitario. Estos jóvenes, que posteriormente serían invitados para ser capacitados por miembros del Peicasel, tenían una posición subordinada frente a los maestros federales, quienes contaban con mayores beneficios y derechos laborales, pero además eran vistos como los auténticos profesionales de la docencia.

Que el ejercicio de orientación del programa educativo para el Estado de Chiapas sea mediado por la Secretaría de Educación Pública SEP y el Peicasel no permite que el ejercicio de educadores comunitarios, propuesto por la comunidad, se aparte del carácter vertical que los modelos tradicionales de educación imponen. Al ser los contenidos de un programa educativo propuestos por agentes externos a la comunidad y no por quienes habitan los territorios, no permite que los educadores comunitarios puedan desempeñar sus labores y ver la escuela como herramienta de transmisión de las normas y los valores asumidos como culturalmente propios y políticamente sensibles para el fortalecimiento de una cultura atonómica.

La creación de los municipios autónomos zapatistas, en diciembre de 1994, coincidió con el inicio de una fase de experimentación en cuanto a la atención educativa de nivel de primaria en distintos bastiones zapatistas (Baronnet, 2015, p. 65). Producto de esas experimentaciones en el plano educativo, se puede encontrar el Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI), también conocido con el nombre de Universidad de la Tierra Chiapas, un proceso que dio inicio en los últimos meses de 1989 con el objetivo de dar capacitación a jóvenes indígenas en oficios y artes. Posteriormente, al CIDECI, se sumarían los proyectos de la Sociedad Cooperativa de Productores «*Milaksick jiñi my ch'ujbi*», Sistemas Integrados Agroecológicos Vandana Shiva, en 1997, y la Universidad de la Tierra Chiapas «*Yaj k'antik lekil kuxlejaj*» (Unitierra Chiapas), este último posiblemente gracias a la amistad fraterna que existe entre Gustavo Esteva y Raymundo Sanchez Barraza, quien actualmente es el coordinador del CIDECI Unitierra de Chiapas.



Fotografía 4. Placa informativa en CIDECI las Casas¹³

¹³ Cada espacio que se encuentra dentro del CIDECI las Casas tiene una placa que nos comunica qué se puede encontrar en cada uno de los espacios que encontramos dentro de este centro.

Entre las áreas de trabajo y estudio que por el momento tienen cabida en este centro destacan el derecho autónomo, arquitectura vernácula, agroecología, hidrotopografía, administración de iniciativas y proyectos comunitarios y colectivos, electromecánica, interculturalidad, análisis de los sistemas-mundo, estudios de (post) y (des)colonialidad y filosofías y teologías contextuales. (Zaldívar, 2009, p. 291). Una de las diferencias más destacadas entre la Unitierra en Oaxaca y la Unitierra en Chiapas es que esta última cuenta con un internado en el que participan las y los jóvenes y que se conoce dentro del CIDECI como el *Sistema indígena-intercultural de aprendizaje y estudios «Abya Yala»*. El Sistema Abya Yala, es, en la actualidad, el proyecto del CIDECI que más impacto está teniendo dentro del contexto pedagógico chiapaneco, según Igermo Zaldibar: “cientos de jóvenes indígenas tienen la oportunidad de aplicar y ampliar sus conocimientos dentro de los cinco sectores de aprendizaje existentes” (2009).

Es importante tener en cuenta que en el espacio en el que hoy en día se ubica el CIDECI Unitierra de Chiapas, por una parte, está el Centro de Estudios sobre Interculturalidad «*Jump´ej panäbil baki mi mejlel tyi ochel kabäl panäbil*» R. Panikkar y R. Fornet-Betancourt, que quedó constituido en 2004; también el Centro de Estudios, Información y Documentación «*Xkak batik tulan sok slekil xjachel k´op*» Immanuel Wallerstein, que inicia en 2004; el Centro Universitario de Filosofías y Teologías Contextuales «*Taj pastik yan balumil*» Samuel Ruiz García, que, desde octubre de 2006, se ha constituido como un seminario permanente de (post) y (des) colonización del poder, del saber y del ser; y el Centro de Estudios y Prácticas sobre Adisciplinariedad, Pluriversatilidad y Ecologías (de Saberes, Temporalidades, de Reconocimientos, de Lugares, de Producciones) «*Jun Balumiliti bu mu´yuk jnet ubanejetik, tiyacutik smeltsanel ta olon i*

tatz'etubal», que fue constituido en 2006; el último proyecto que está funcionando dentro de esta estructura es el Centro de Producción Biotecnología «*Lu'j lak, chaán tyilaktyelex, maan lak can joñonláj*», que inició sus actividades en junio de 2007 (2009, p. 292-293). La diversidad de espacios con los que hoy en día cuenta el CIDECI Unitierra de Chiapas ha echo que este espacio sea un referente de propuestas de alternativas a la educación tradicional.



Fotografía 5. Puerta de acceso a CIDECI las Casas - UNITIERRA de Chiapas

El 17 de agosto de 2019, en un comunicado¹⁴ del Comité Clandestino Revolucionario Indígena - Comandancia General (CCRI-CG) del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los

¹⁴ Comunicado del CCRI-CG del EZLN. Y rompimos el cerco: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/08/17/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-y-rompimos-el-cerco-subcomandante-insurgente-moisés/>

zapatistas “rompieron el cerco”, dándole paso así a la conformación de los nuevos Centros de Resistencia Autónoma y Rebeldía Zapatista (CRAREZ) en nuevas zonas del sureste mexicano. Entre los once nuevos centros que presentaron los zapatistas, se encuentra el Caracol Jacinto Canek, su Junta de Buen Gobierno se llama *Flor de nuestra palabra y luz de nuestros pueblos que refleja para todos*, **la sede de este nuevo caracol** se ubica en la Comunidad del CIDECI Unitierra, en el Municipio Oficial de San Cristóbal de las Casas (Subcomandante Moises, 2019). **Según lo conversado durante el mes de diciembre del año pasado con el doctor Raymundo Sanchez Barraza**, quien en la actualidad permanece al frente del CIDECI como coordinador, aún no se sabe qué implicaciones tendrá para este espacio la conformación de este nuevo caracol que expande la lucha y la resistencia rebelde del pueblo zapatista.



Fotografía 6. Taller de corte y confección CIDECI-UNITIERRA Chiapas

1.4. La Universidad de la Tierra en Manizales

Inspirados en la propuesta de la Unitierra de Oaxaca, por el pensar y sentir zapatista desde Chiapas y por las luchas que en los territorios de Colombia, en especial de las comunidades que habitan el suroccidente colombiano, donde quizá el primer referente pedagógico e indígena fue Manuel Quintín Lame; fue así como, en el año 2013, un grupo de personas se empezó a reunir para conformar lo que hoy en día se conoce como el Tejido de Colectivos Manizales y SurOccidente Colombiano Unitierra.

Manuel Quintín Lame pensaba que: *“No es verdad que sólo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tiene vocación, porque han subido del valle al monte, pues yo nací y me crié en el monte, y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra”* (Lame Chantre & Castillo Cárdenas, 1971, p. 6), y que la naturaleza constituye un concepto fundante, tanto en el sentido epistemológico, cultural, como político (Romero Loaiza, 2002); fue el impulsor del alzamiento de las comunidades indígenas en lo que se ha denominado “La Quintinada” y, por tanto, es un referente para las luchas de las comunidades indígenas, campesinas y negras del país.

Cada una de las organizaciones que confluyen en este tejido de colectivos luchan y trabajan desde los territorios, y entre las que se encuentran organizaciones como el Proceso de Comunidades Negras (PCN), Crea Paz, la Fundación Visión Tu Gestión, el Colectivo Voces Silenciadas, el Colectivo Urbital (Botero Gómez, 2019), entre otras y a las que se le sumarían más adelante otros colectivos y fundaciones y el Comité de Voceros de la Comuna San José, que surge del malestar de quienes habitan dicha comuna de Manizales, conformada por barrios con

más de un siglo de historia como La Avanzada¹⁵, uno de los barrios para los que, en el año 2007, se propuso un plan de renovación urbana que traído problemas de despojo y desplazamiento forzado fragmentando la cultura y las redes sociales que durante más de cien años de convivencia han construido quienes habitan este territorio. Según el Comité de Comunidades en resistencias de la comuna San José y el Colectivo Voces Silenciadas (2009-2015):

El Gobierno de Colombia creó, en 2007, la estrategia “Ciudades Amables” para definir los macroproyectos de interés social nacional. En el escenario aparece la intención de generar suelo urbano para vivienda de interés social, por tal motivo, se diseñaron instrumentos de ahorro, subsidio y financiación para viviendas, tanto de interés social, como de interés prioritario. De este contexto de política pública del orden nacional nace, desde el Ministerio de Medio Ambiente y Vivienda, el llamado Macroproyecto de Interés Social Nacional del Centro-Occidente, Comuna San José de Manizales, con el fin de promover la disponibilidad del suelo para obras de utilidad pública. (p. 241)

Actualmente, la Empresa de Renovación Urbana de Manizales ERUM ejecuta el Macroproyecto de Renovación¹⁶ (aprobado por el Concejo Municipal en el Plan de Desarrollo 2008-2011, Acuerdo 680 de 2008), el cual entre sus objetivos plantea mejorar la calidad de vida, el equipamiento urbano y construir vivienda de interés social para transformar una comuna popular en un sector residencial y comercial, pero realmente lo que ha hecho este “macrodesastre” (como fue bautizado por las y los habitantes de esta comuna) es perjudicar a quienes han crecido y visto crecer a sus hijos en el sector, pues la destrucción que ha ocasionado

¹⁵ El barrio La Avanzada por su parte, es uno de los espacios más significativos del sector, ya que por su geografía semi-llana ha sido un territorio estratégico en el poblamiento inicial de la ciudad, de allí su nombre.

Fuente especificada no válida.

¹⁶ El Proyecto propuso la realización de una Avenida o Par Vial de 4.200 metros de longitud y que hoy, después de seis años, sólo han construido 820 metros, pero ha sido la mayor causa del desplazamiento. De 4.000 viviendas que prometieron, únicamente se han construido 24 apartamentos de 45 metros cuadrados, pero no se ha entregado ninguno y están en zona de alto riesgo. **Fuente especificada no válida.**

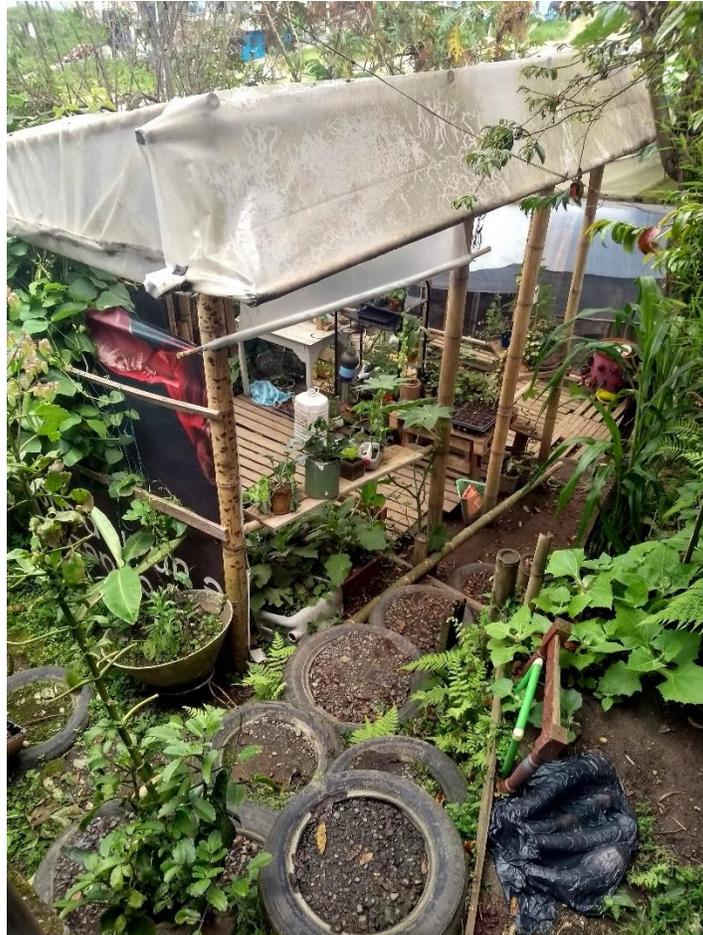
el desarrollo de este macroproyecto, no solamente en terminos de infraestructura, son tambien desde lo social y comunal y que sin duda hace parte de un proceso de gentrificación:

[...] en el corazón de la urbanización, característica del capitalismo, radica un proceso desplazamiento y lo que denominamos “acumulación por desposesión”. Se trata de la contraimagen de la absorción de capital mediante el redesarrollo urbano, que da lugar a numerosos conflictos en torno a la captura de suelo valioso en manos de las poblaciones de renta baja que han podido vivir en esas ubicaciones durante muchos años (Harvey, 2008, p. 34).

A pesar de la evidente falta de consulta de parte de quienes se han encargado en promover el Macroproyecto de Renovación Urbana, la poca convocatoria para participación en los ejercicios de planeación y desarrollo urbano por parte de quienes habitan la comuna, los constante hostigamientos de políticos y medios de información que se han encargado de crear, narrar y reproducir un relato negativo de lo que se puede encontrar en el territorio -hasta el punto de decir que en él solo se encuentran nidos de ratas¹⁷-, el desplazamiento forzado de familias a las que, a pesar resistir, han tenido que abandonar sus viviendas, entre otras muchas consecuencias que ha dejado el macroproyecto, son las que han permitido la conformación de escenarios de encuentro, participación y resistencia como el que cada ocho días se puede encontrar en la Galería, el centro de acopio y distribución de abastos agropecuarios más antiguo e importante de la ciudad, en el pabellón de ramas y hierbas medicinales en donde cada miércoles tiene lugar las Conversas Unitierra de Manizales y el cual ha sido estratégico para la

¹⁷ Juan Manuel Llano, alcalde de Manizales 2007-2011, en su intervención ante la Comisión Quinta del Senado de la República al defender el Macroproyecto de Renovación Urbana de la Comuna San José, subrayó la pertinencia del Macroproyecto por impactar unas ratoneras en donde la gente vive peor que los perros de la gente pudiente. (Cantor Amador, Rivera Fellner, & Ramírez López, 2013, p. 194)

construcción de redes de resistencia ante un modelo de ciudad bajos estándares modernos desde el 2014.



Fotografía 7. Huerto urbano Fundación Comunitiva

Son varias las organizaciones, colectivos y redes que, en el año 2013, se suman a la propuesta de Patricia Botero, quien desde hace años trabaja desde la academia y desde el ejercicio práctico de acompañamiento a los procesos campesinos, indígenas y urbanos de Manizales y el suroccidente colombiano por la defensa de los derechos y la tierra, por el reconocimiento de estas luchas y para que se conformara un colectivo en el cual se pudieran encontrar ejercicios de resistencias, como el que lleva a cabo la Fundación Comunitiva en el

barrio San José, fundación que, desde la promoción de una cultura de encuentro con la naturaleza, promueve la práctica de huertos urbanos, el cuidado de las semillas criollas y nativas, la intervención de espacios, entre otros ejercicios en los que, por lo general, las niñas y los niños del barrio han encontrado un espacio donde pueden aprender en libertad. La propuesta pedagógica de la Fundación Comunitativa¹⁸ es una de las muchas tantas que hoy en día se pueden encontrar en el barrio San José y que frente al macroproyecto le ha permitido encontrar escenarios y ejercicios de resistencia frente al despojo.

Actualmente, la Universidad de la Tierra Manizales cuenta con dos espacios en el pabellón de ramas y plantas medicinales de la Galería, en donde se puede encontrar los productos de las organizaciones del tejido de colectivos y que se expenden desde un ejercicio de economías propias que permite fortalecer sus economías y autonomías. En el pabellón además, cada miércoles a las tres de la tarde, tiene lugar el encuentro de la palabra, la reflexión y la acción en el espacio de Conversas, en el que participan invitados locales, nacionales e internacionales, los habitantes de la comuna, las organizaciones y colectivos y las y los vendedores de la plaza.

¹⁸ Desde el año la Fundación Comunitativa ha sido un centro de estudios, reflexión, de encuentro con la naturaleza y de revitalización del territorio; un hogar en donde las niñas, los niños y jóvenes del barrio San José, comuna San José en Manizales desde la construcción de huertas urbanas y la formación artística encuentran un espacio para explorar el mundo y lo creativo. Pueden encontrar más información en su página web: <https://comunativapro.wixsite.com/comunitativa/fundacion>



Fotografía 8. Integrantes de la Fundación Comunitativa cosechando

1.5. Encuentros desde las propuestas políticas de las Unitierras

Luego de narrar brevemente las historias, los contextos sociales y las luchas que de una u otra manera tienen relación con la conformación de las tres Unitierras mencionadas durante buena parte de este capítulo, frente a la propuesta política de estos movimientos se podría mencionar lo siguiente:

En primer lugar, que cada Unitierra busca acompañar a quienes durante muchos años han caminado procesos de resistencia y defensa de los derechos humanos y de los territorios, esto se evidencia en la compañía de los ejercicios de los profesores indígenas de Oaxaca, de los zapatistas en Chiapas y de los habitantes de la Comuna San José en Manizales, donde quienes

participan, se encuentran en los espacios que semanalmente tienen lugar en cada uno de los lugares en donde este movimiento de alternativas a la educación tiene lugar.

Por ejemplo, Gustavo Esteva comenta que para quienes participan de la Unitierra de Oaxaca la apuesta es:

[...] que el mundo que conocemos ya murió, estamos viendo el horror, la enorme violencia, con la que está terminando esa era. El mundo nuevo ha empezado a nacer y estamos apostando a la vida, a la sociedad nueva que vemos nacer bajo nuestras narices, bajo nuestros ojos, estamos trabajando junto con quienes tienen una definición que en términos negativos podemos decir que es anti patriarcal, anticapitalista, anti estado, antidemocracia (sic)... como dijeron bien los zapatistas en su momento, se trata de construir un mundo donde quepan otros mundos, Unitierra no tiene una doctrina, un patrón, no dice este es el camino que tenemos que seguir, no somos activistas para que se hagan las cosas de una determinada manera, creemos en la conmoción, en el contagio, hace que nos movamos junto a los demás para ir inventando caminos nuevos. (2019, 35:00 – 36:19)

Esta es quizá la impronta metodológica de las Unitierras, pues son las comunidades quienes deciden conformar escenarios de aprendizaje que, desde el encuentro con la palabra, se permiten reconocer las realidades que se viven en los territorios, fortaleciendo y consolidando apuestas en común para el trabajo y la búsqueda de solución a las problemáticas coloniales y modernizantes que se viven diariamente en las geografías en las que tienen lugar las Unitierras.

Por otro lado, la participación desinteresada de cada una de las personas en los diferentes ejercicios que se proponen tanto desde las Unitierras, como desde cada uno de los colectivos, redes y organizaciones que tienen relación con estas; permite fortalecer las experiencias de aprendizaje en libertad que buscan que desde el acceso a cualquier recurso educativo se pueda ayudar y definir las metas que se propone cada persona y, o, comunidad. En esto radica la importancia política de concebir cada espacio en el que se confluye como un escenario desde el que se aprende.

Las intencionalidades políticas en estas propuestas son contrapuestas, mientras la educación tradicional está diseñada para mantener el *statu quo*, las pedagogías de resistencia y re-existencias de las Universidades de la Tierra están en función de agrietarlo desde estrategias que permitan la construcción de otros mundos posibles desde el reencuentro con la cultura vernácula y la madre naturaleza. Así las cosas, la escuela tradicional ha sido y es uno de los pilares más importantes en la implantación de un sistema capitalista colonial, fortaleciendo la competencia, las relaciones verticales de poder, la violencia, el racismo epistemológico entre otras cosas. Las Unitierras, por su parte, nacen como rechazo a estas políticas, y en su hacer han comprendido que la construcción de otro mundo pasa por la construcción de otras formas de aprender, así pues, su apuesta política es por la vida y para la vida.

2. UNITIERRA, UN EJERCICIO DE AUTONOMÍA DESDE LA DESESCOLARIZACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN LIBERTAD

“la meta no es la incorporación o la superación, tampoco simplemente la resistencia, sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la creación de sociedades justas”

Catherine Walsh

Para analizar de las características propias de la Universidad de la Tierra, es preciso, por un lado, desligarse de la concepción totalizante que entiende el aprendizaje como una práctica que solamente tiene lugar en la escuela, lo cual ha sido parte de un discurso propio de los Estados Nación con el fin de posicionar la escuela tradicional como la vía más eficaz hacia el anhelado progreso moderno; Y por otro, retomar el concepto de autonomía, entendiendo ésta en una definición muy básica: como la capacidad que tienen los seres humanos, desde su individualidad como desde lo colectivo, para proporcionarse sus formas propias de convivir, siendo así la construcción de normas y organización social. Para Jérôme Baschet la autonomía está “Caracterizada por la auto-institución de sus propias normas, la autonomía implica en primer lugar el reconocimiento de la autonomía individual (y la confianza en las capacidades de cada persona), aunque no se trata de considerar la existencia singular fuera de las relaciones interpersonales que la constituyen y la vuelven posible” (Baschet, 2015, p. 71).

Teniendo en cuenta estas características de las que habla Jérôme Baschet, las Universidades de la Tierra, por su parte, han concentrado sus esfuerzos en construir y consolidar, tanto en la esfera individual como en la colectividad, espacios de trabajo y reflexión constante que permitan sostener y motivar nuevas autonomías alrededor del planeta. A nivel de autonomías individuales, las personas que se acercan a Unitierra, sin importar el periodo de tiempo que lo hagan o el rol que asuman dentro de ella, lo harán por convencimiento propio y nunca como una exigencia u obligatoriedad, por tanto, desde su libertad también será capaz de auto regular su aprendizaje, partiendo de sus propios intereses, gustos y estableciendo el tiempo que él o ella consideren necesario con este fin. A nivel de autonomía colectiva, la Universidad de la Tierra ha propuesto que todo saber que se genera en su interior, al ser construido en comunidad debe contribuir a la creación de formas de vivir por fuera de las lógicas del sistema capitalista actual y, por tanto, en oposición a los estado nación que insisten en mantenerle en pie desde el apoyo institucional público y privado, a pesar de ser una amenaza para la vida del planeta. Se puede decir que la autonomía a la que le apuesta la Unitierra nace de la conjunción de la libertad individual y la libertad colectiva en función de re-inventarse formas de habitar y vivir en el mundo.

Cabe recordar que las Universidades de la Tierra nacen en concordancia con el llamado que hacen las comunidades indígenas de la ciudad de Oaxaca a resistir el impacto de la violencia infringida desde el Estado a través de las escuelas; es, por tanto, un ejercicio que emerge luego de la expulsión de estas instituciones de educación tradicional y en procura del bien común por fuera de las lógicas del poder hegemónico que, aparte de intentar blanquear su pensamiento a través de la academia occidental, también les hostiga con el ánimo de expulsarlos de sus

territorios con el fin de hacerse a los recursos naturales de los territorios donde habitan sus comunidades.

Con los años, esta idea empieza a expandirse a otros ámbitos de la vida comunal, como la salud, la comunicación y la información, la economía, la alimentación y formas de auto sostenimiento, entre otras. Así las cosas, el compromiso de Unitierra pasa por construir, junto a los pueblos, nuevas estrategias de aprendizaje que permitan organizar la vida alrededor de estas nuevas demandas, por tanto, los talleres y conversatorios van dirigidos a cimentar las bases de estos requerimientos comunales en función de construir esta nuevas formas de organizar la vida autónomamente.

Algunos principios de este ejercicio de emancipación de los pueblos y que hacen parte de la práctica cotidiana en las Universidades de la Tierra se pueden resumir de la siguiente manera:

- Se deja de lado la exaltación del individuo, bandera propia del capitalismo, que a nivel educativo se manifiesta en la competencia. A cambio se resalta el trabajo comunal y solidario, así, como lo expresaba Paulo Freire, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”.
- Los lugares de enseñanza son apropiados por la comunidad, quienes determinan qué se enseña, para qué y en función de quiénes se enseña. No es una educación totalizante y descontextualizada, por el contrario, nace de las problemáticas locales con el ánimo de mejorar las condiciones de vida de la población.
- Un principio fundamental al interior de la Unitierra es el cuidado de la Madre Tierra, partiendo de una visión ancestral, el planeta es considerado un ser vivo, alejándose de la concepción capitalista que lo entiende como dador inagotable de recursos naturales. Así pues, toda práctica de aprendizaje al interior de la Universidad de la Tierra tendrá como objetivo generar conciencia ambiental en procura de mitigar los golpes que el sistema hegemónico le ha propiciado a la madre tierra.

- Sus formas de gobernanza son radicalmente distintas a las establecidas desde los Estados Nación. Tanto a nivel comunitario como al interior de las Unitierra las decisiones, casi siempre, son tomadas por acuerdos generales, normalmente, desde asambleas conformadas libremente por la población y en continua rotación.

- Se construyen redes de apoyo entre distintas poblaciones o colectivos. Esta comunicación constante permite fortalecer las autonomías, por cuanto, facilita el intercambio de productos, aprendizajes y experiencias.

- Ninguno de los distintos ejercicios de aprendizaje por fuera de la escuela tradicional puede concebirse como acabado, todos se encuentran en construcción permanente, siendo dinámicos, transformándose y renovándose día a día

Para ahondar más en este tema, se realizó un ejercicio comparativo entre estas dos posturas de enseñanza, por un lado, la escuela tradicional y, por otro, las Universidades de la Tierra, con el ánimo de develar en ello las prácticas propias de autonomía que definen estas últimas como un modelo distinto y verdaderamente comprometido con la construcción de otros mundos posibles. Así pues, Santos afirma que:

Para analizar las alternativas al capitalismo global es importante proponer un modelo diferente de racionalidad. Sin una crítica de dicho modelo de racionalidad occidental, dominante al menos desde hace dos siglos, todas las propuestas presentadas por el nuevo análisis social por más alternativas que se juzguen tenderán a reproducir el mismo efecto de ocultación y descrédito. (2009, p. 100)

Según esto, es importante entender que este tipo de ejercicios propuestos por las Universidades de la Tierra pretenden salirse de los patrones culturalmente impuestos como “correctos”, adoptando en su quehacer prácticas que rescatan un sinfín de visiones y formas de vivir la vida en aras de re-inventarse una existencia que, en armonía con la vida, plante cara a la educación tradicional, la cual, partiendo de posturas coercitivas, paternalistas y autoritarias, se ha configurado como un modelo de conservación del *statu quo*.

Así las cosas, este capítulo estará enfocado en socializar los hallazgos encontrados en este ejercicio comparativo que reafirman la importancia de la autonomía para la construcción y devenir de las Unitierra, dejando claro, una vez más, que esto que se vive al interior de estas propuestas es mucho más complejo y estos resultados son solamente un leve reflejo de lo observado en el trabajo de campo, el cual permitió compartir y convivir con las personas que habitan los contextos previamente relatados en el primer capítulo. Vale la pena aclarar que los ejercicios pedagógicos de cada espacio varían según las dinámicas sociales que se viven en los territorios, como también de la población que participa.

Entender la autonomía de la Universidad de la Tierra como un movimiento a nivel mundial¹⁹ que, dependiendo de su contexto, se construye a partir del mandato de sus comunidades como un actor antagónico de los principios del estado nación y que, por tanto, se rehúsa a continuar la senda que ha marcado la escuela tradicional, abre variados interrogantes en tanto a su manera de existir en el mundo y de las personas que en su interior convergen, tanto en la asamblea, como en los talleres y conversatorios. Algunos de estos interrogantes son: ¿cómo existir por fuera del aparato sistémico y burocrático del capital y la modernidad?, ¿qué clase de personas están dispuestas a trabajar o aprender en este tipo de ejercicios? y ¿qué tipo de saberes rondan por las Universidades de la Tierra permitiendo a estos ejercicios auto catalogarse como alternativas a la educación?

2.1. La libertad del aprendizaje más allá del tiempo

Las Unitierra, como es lógico y al igual que cualquier centro, escuela o universidad tradicional, necesita de la interacción de personas para su funcionamiento, sin embargo, hay un

¹⁹ Hoy en día también se puede encontrar UNITIERRAS en ciudades y países como Valencia y Cataluña en España; Puebla en México; California en Estado Unidos; Canadá y Japón.

principio que las une como alternativas y las aleja en definitiva de la educación del mercado, esto es el aprender como gozo, como condición humana que desborda límites de los ideales modernos en tanto favorece las relaciones con la comunidad y estimula el cuidado y el respeto por la vida, no como imposición en procura del mito del progreso. Se trata de un aprender lo que se quiere aprender, sin imposiciones, sin notas, sin tiempos, es decir cada uno, cada una, a su ritmo, en su forma y a su manera. Es aquí, donde se encuentra una primera idea en la que el quehacer de la Universidad de la Tierra confronta a la escuela tradicional, la idea del tiempo lineal ascendente.

Con relación a esto, podemos decir que cualquier persona, sin importar su edad, tiene la posibilidad de participar activamente en Unitierra, bien sea en los conversatorios, que cada semana tienen lugar en las diferentes geografías, o en los diferentes talleres que se desarrollan en cada una de estas. Cada uno, desde su autonomía y en diálogo constante, elige los tiempos en los que desea y puede asistir y, así mismo desde un ejercicio de reconocimiento personal, sabe cuándo retirarse, pues el aprendizaje no está sujeto a tiempos, programas, currículos o prerequisites que compromete la estancia más allá de la propia disposición del aprender y del saberse conocedor de un oficio o tema.

Se puede empezar con cosas muy sencillas... el joven aprende a hacer en unos cuantos días, en semanas, y a la semana siguiente puede estar ganándose la vida, en dos días de trabajo puede estar teniendo todo lo que necesita para la semana, por una parte la comunidad lo aprecia, la comunidad te dice que bueno que sabes hacer esto que aquí es muy útil eso nos permite cuidarnos y segundo él puede seguir aprendiendo, ganándose la vida, aprendiendo lo que es la autonomía, aprendiendo lo que es la libertad, y poco a poco empiezan a aprender cosas más complejas para hacerse una vida. (Esteva. Comunicación personal. 3 de Julio de 2019)

Por su parte, la Universidad de la Tierra se desprende de las directrices que el Estado, a través de los ministerios de educación, establece por medio de calendarios anuales que no tienen en cuenta los distintos procesos adelantados por cada establecimiento ni sus contextos

específicos. Este desprendimiento es sin duda una forma de generar procesos colectivos de autonomía a partir de la adopción de tiempos de aprendizajes distintos a los establecidos desde la modernidad, cabe anotar que Unitierra, a diferencia de las escuelas y universidades de corte tradicional, no tiene como fin generar egresados en masa que se inserten al mercado laboral y así mismo contribuyan a aumentar el consumo. Por el contrario, el aprender dentro de las Universidades de la Tierra está encaminado a fortalecer los tejidos sociales y contrarrestar los impactos del sistema hegemónico; es, por tanto, una concepción de tiempo distinta, inspirada en la sabiduría de los pueblos originarios y en los ciclos de la Madre Tierra.



Fotografía 9. Conversatorio “Caminos de la autonomía bajo la tormenta” en UNITIERRA en Oaxaca.

A diferencia de la escuela tradicional que estipula una serie de consecutivos y planes de estudio que configuran el aprendizaje, la Universidad de la Tierra se basa en la inquietud propia

del sujeto que se acerque a ella, incentivándole a trabajar y aprender en función de su formación personal que se retroalimenta con la comunidad a la que pertenezca. No promete becas, títulos o certificaciones más allá de los saberes adquiridos en el diálogo con aquellos que se encontraron en esta senda del aprendizaje libre. Esto, a la vez, desmarca a la Unitierra del control y monitoreo por parte del Estado, quienes son los que determinan si avalan o no las certificaciones que se entregan en las distintas instituciones educativas de tipo tradicional. Con este fin, estos centros deben cumplir con una serie de normativas, directrices e ideologías de turno que están inmersas dentro de sus currículos, manuales de convivencia o PEI. Así mismo, el Estado se encarga de medir la “calidad” de estas instituciones por medio de la implementación de pruebas descontextualizadas que otorgan cierto reconocimiento e incentivos dependiendo del lugar en que se hayan ubicado a nivel nacional.

Contrario a esto, Unitierra garantiza la construcción de un accionar libre en función de la autonomía al salirse de este tipo de prerrequisitos y obligaciones que, si bien son anunciadas en cada país por sus ministerios de educación, a la postre son las grandes corporaciones y entes no gubernamentales como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización Mundial del Comercio (OMC) quienes generan estas políticas con el objeto de mantener sus intereses. Trabajar por fuera de estas pautas de corte neoliberal hacen de la Universidad de la Tierra un ejercicio que se encuentra en concordancia con necesidades de la población a la que pertenecen, sin necesidad de incentivar la competencia o la figuración individual o propia, ayuda en el trasegar de los caminos que las comunidades transitan a través de sus vivencias cotidianas en procura de reorganizar su existencia y construir formas distintas de vivir en el planeta por fuera de la propuesta de la cultura capitalista.

2.2. Las asambleas como *ejercicios otros de poder*

A nivel administrativo, se encuentra otra arista de la autonomía, en este ámbito, se observan formas distintas de hacer gobierno y ejercer el poder. Al interior de las Unitierra, el órgano directivo más importante es la asamblea, la cual está conformada por personas que dedican su tiempo en distintos trabajos que garantizan el funcionamiento de la universidad y que son propias de la comunidad, que entienden y se identifican con las problemáticas de sus contextos y que construyen relaciones cercanas a la población, tejiendo puentes para la construcción constante de aprendizajes. Las decisiones que se adoptan pasan por el acuerdo de la asamblea, no responde al mandato de individuos o entidades externas que, en función de estándares, supuestos índices de calidad o del mercado, exigen, en el caso de la educación tradicional, ajustar sus currículos o cátedras. Por el contrario, las asambleas al interior de las Unitierra tienen como único objetivo velar por el beneficio de las comunidades y en desobediencia a los designios del sistema capitalista y del Estado, esto las convierte en *ejercicios otros de poder* y gobernanzas, que constantemente se ven acosados y amenazados por distintas fuerzas que pretenden desarticularlos y desaparecerlos en tanto amenazan la continuidad local de orden hegemónico.

En este sentido es común, según lo que nos indicaron participantes de la Universidad de la Tierra en Chiapas, observar que cuando hay eventos masivos dentro de sus territorios, la presencia intimidante de las fuerzas militares y policiales rondando a los alrededores del CIDECI. Así mismo, hace algunos años, con el mismo propósito de intimidación, a esta sede de la Universidad de la Tierra, hoy caracol zapatista, le fue cortado el suministro de luz, servicio de vital importancia para el desarrollo normal de la vida y de las actividades que se llevan a cabo al interior del centro. Sin embargo, esto, que para algunos fue ejecutado en función de acertar un

golpe certero en el funcionamiento, por el contrario, terminó motivando el espíritu de inventiva y solidaridad de las comunidades que pronto solucionaron esta problemática y se hicieron a su propia planta eléctrica, facilitando así la continuidad en el aprendizaje de los distintos talleres.

2.3. El auto sostenimiento

Esta experiencia abre la puerta a otro interrogante: ¿cómo sostener económicamente estas universidades? Al declararse ejercicios de aprendizaje en función de la autonomía en todos sus ámbitos, las Universidades de la Tierra y, específicamente, sus asambleas de gobierno tienen que pensar constantemente en estrategias de financiamiento y mantenimiento del espacio, hay que dejar claro que estos centros, en ninguna parte del mundo, pueden considerarse instituciones de tipo privado, primero porque se conciben desde el *corazonar* de las propias comunidades y su actuar no está pensado en el beneficio económico de un individuo o grupo particular, sino en la construcción de otros mundos posibles, esto a su vez implica que quienes se acerquen a las Unitierra pueden hacerlo, no solamente de manera libre, también sin necesidad de pagar si su condición socioeconómica se lo impide, incluso, es muy frecuente que las dinámicas trasciendan del intercambio monetario, posibilitando el desarrollo de ejercicios de trueque, ofrendando, en muchos casos, parte de la cosecha de sus milpas para el sostenimiento alimenticio de las personas que habitan estas universidades.



Fotografía 10. Huerta en CIDECI-Unitierra Chiapas, proyecto de la Sociedad Cooperativa de Productores «Milaksick jñi my ch'ujbi»

Así mismo, dentro de las Unitierra se gestan proyectos productivos que se vinculan como ejercicios de autofinanciamiento, ejemplo de ello son las huertas, que son un espacio para el desarrollo de talleres de agricultura para el aprendizaje de los saberes del trabajo con la tierra, la cosecha que se produce en ellas es aprovechada para proveer el alimento o para mantener reservas de plantas medicinales que sirven para el tratamiento de enfermedades a partir de la sabiduría ancestral de las comunidades, y con esto desprenderse, en algunos casos, de la medicina occidental, fortaleciendo el recate de la cultura propia y así mismo la autonomía encaminada hacia la importancia de aprender a “*sanarnos a nosotros mismos*”.



Fotografía 11. Joven trabajando la tierra en huerta CIDECI-Unitierra Chiapas, San Cristóbal de las Casas

Igualmente, los talleres relacionados con la crianza y cuidado de animales funcionan, en ocasiones, para proporcionar ingresos monetarios por venta o para el consumo interno. Por otro lado, también se han gestado acuerdos entre las universidades y miembros de la comunidad, siendo muy común, por ejemplo, que al CIDECI- Unitierra acudan los conductores de transporte público de la ciudad de San Cristóbal de la Casas con el fin de realizar mantenimiento a sus autos y, de paso, colaborar en la economía del centro. El aporte voluntario de las personas extranjeras que se acercan a la Universidad de la Tierra también contribuye para su funcionamiento. Entre otros ejercicios, está la venta de libros, varios de ellos editados en sus talleres de litografía, por ejemplo, la serie Junetik Conatus de la editorial CIDECI-Unitierra Chiapas, la venta de café, que cultivan y procesan las comunidades, entre otras estrategias de economías propias y solidarias.

Tratamos de dejar de depender del dinero y ahora tenemos algunos financiamientos pequeños y algunas que otras fundaciones mexicanas, sobre todo que son como “compas”, no son del Banco Mundial, ni de nada por el estilo, y nos apoyan con algunas cosas muy específicas, tratamos de que sean siempre apoyos específicos para que no se cree como la confusión del dinero que siempre es un tema muy terrible. (Aguilar & Kú. Comunicación personal. 4 de Julio de 2019)



Fotografía 12. Tienda autónoma y espacio de Con-versas UNITIERRA Manizales y sur occidente colombiano en el pabellón de ramas y plantas medicinales, plaza San José

En resumen, hay que decir que cada Unitierra, dependiendo de su contexto, busca a su manera las formas más propicias de auto sostenimiento, pero en general, es este uno de los obstáculos más difíciles de sortear, teniendo en cuenta que, aunque luchan diariamente por un mundo distinto, estas se encuentran inmersas en una sociedad capitalista que se mueve bajo dinámicas y relaciones de intercambio monetario, por tanto, pensarse en formas de sostenimiento

por fuera del financiamiento, tanto estatal como privado, es un ejercicio que fortalece la construcción de autonomía; gestionarse formas propias de subsistir por fuera de las lógicas del mercado a través del trabajo y la enseñanza del cultivo propio, del intercambio o trueque, del aprendizaje de distintos oficios y de la creación de redes de cooperación son elementos vitales en la configuración de nuevas alternativas de subsistencia, así Unitierra y las comunidades que se declaran en emancipación demuestran al resto de la población que es posible la construcción de otros mundos y otras realidades.

2.4. Nuevas formas de existir construyendo autonomía

Las personas que hacen las veces de “profesores” o “profesoras” no se alejan de esta dinámica de auto sostenimiento, las restricciones económicas demandan en ellos un verdadero compromiso y convencimiento de la fuerza que constituye la autonomía como forma revolucionaria. La convicción hace que estas personas entreguen su vida a la comunidad, en muchos casos sin retribución monetaria, recibiendo, desde el corazón de las comunidades, alimento o víveres para su sostenimiento. Con esto, una vez más, las personas de la Unitierra demuestran que sí es posible escapar de los patrones impuestos por la sociedad capitalista, estableciendo otras formas de existir, donde la re-invenición de la cotidianidad no está centrada en el dinero o en la acumulación de bienes. Las personas que diariamente entretienen ese ejercicio llamado Universidad de la Tierra buscan, desde la inventiva inagotable de los pueblos, barrios, comunas o plazas, formas paralelas de relacionarse con la humanidad y con el planeta, Es una lógica distinta que se teje desde la esperanza por un mundo diferente donde todas y todos, los *nosotros*, tengan la plenitud de mantener una vida digna y en armonía con la Madre Tierra, respetando sus ciclos, fomentando la cooperación como síntoma vital en la trascendencia del ser.

El caminar la utopía desde el corazón y el amor a la comunidad y la vida en general es el motor más fuerte para las personas que trabajan en estos ejercicios de aprendizaje. Existen pues, relaciones distintas de intercambio comercial por su trabajo, *formas otras* de hacer comunidad, construir formas de auto sostenimiento que desdibujan el sistema monetario y bancario es, en suma, encontrar en la protección de la vida más que en el consumo las razones de la existencia.



Fotografía 13. La hermana Edith, sabedora de las plantas curativas junto a y sus plantas.

2.5. Ni currículos establecidos ni certificados, el reconocimiento es comunitario

Por otro lado, una de las mayores características de las Universidades de la Tierra es que en su interior no se impone ni lleva a cabo ningún currículo o plan de estudios, es así como el aprendizaje libre y autónomo encuentra en estos ejercicios un terreno muy bien abonado para su

desarrollo. El conocimiento se va configurando de acuerdo con lo que el grupo o equipo de trabajo o investigación vaya estableciendo. De igual forma este “currículo” es alimentado por los participantes de acuerdo con los saberes que se tengan para compartir. Reconocer en las personas que se acercan a Unitierra su capacidad de ser y entender el mundo y poner esto en función de la creación de conocimiento, sin imponer materias o un conjunto de logros o competencias, permite a las comunidades apreciar la importancia de sus saberes, constituyendo una enseñanza mucho más participativa y cercana a las realidades de las personas que hacen parte de ellas. Esto permite que se construyan las bases que consolidan una auténtica autonomía que nace desde el reconocimiento de la identidad y la cultura como agentes de cambio y transformación social encaminadas a la construcción de otros mundos posibles.

Lo anterior, exige un reconocimiento de las Unitierra a las personas que transitan por su interior distinto a los diplomas o certificaciones que la educación tradicional suscribe al término de una fase escolar determinada y que para el mundo moderno avala el conocimiento de quien lo porta, situándole por encima de aquellos que no lo tienen. En este sentido, los principales reconocimientos que se gestan al interior de la Universidad de la Tierra son totalmente distintos, por cuanto no premian o legitiman a través de papeles el conocimiento de una persona, sino que son las mismas comunidades que valoran si estos saberes contribuyen al fortalecimiento de las autonomías tanto individuales como colectivas.

Es así como, por un lado, se valora los saberes de la vida, la experiencia del aprender haciendo son vitales para este ejercicio de enseñanza, porque es la práctica la que permitirá desenvolverse en un contexto determinado en función de la resolución de las problemáticas propias de una población, con el objetivo de contribuir a las demandas existentes en la construcción de autonomías colectivas.

Por otro lado, toda persona que asiste a la Universidad de la Tierra tiene un conocimiento que se pone en juego en procura de construir más, así, la competencia y el individualismo, banderas del sistema hegemónico, carecen de sentido en estas prácticas y, por lo cual, no hay certificado alguno que pueda validar qué persona sabe más o menos que otra, rompiendo con esto la estructura jerárquica vertical que sustenta parte de la organización social del sistema capitalista. Es, en tanto, todo un planteamiento de reestructuración de la sociedad a partir del acceso al conocimiento y, por lo tanto, solamente el hacer y el compartir son los verdaderos reconocimientos que se pueden dar. Así, son las mismas comunidades que, desde su abrazo fraterno, agradecen a quien en su empeño de mejorar las condiciones de vida de sus territorios vuelve a ellos con el ánimo de retroalimentar las experiencias de lucha, resistencia y construcción de autonomía desde lo aprendido, de nuevo es el compartir y el reconocimiento de la comunidad lo que certifican el valor de la Unitierra.

Ahora bien, si alguien insiste en adquirir un certificado o diploma, la asamblea de la Universidad de la Tierra puede otorgarle uno simbólico, teniendo en cuenta que no cuenta con el aval de las autoridades o ministerios correspondientes, sin embargo, este requerimiento solo ha sucedido una vez, a propósito, Gustavo Esteva (2019) cuenta la siguiente anécdota:

Si alguien lo pide lo hacemos, todos los que llegan aquí los primeros días preguntan: “¿Oye, ¿verdad que nos van a dar un certificado?”, y nosotros decimos: “Sí, pero no es de inmediato, no es un diploma reconocido por las autoridades porque no queremos meternos en lo que hacen las autoridades, pero, si alguien quiere certificado de Unitierra, se le entrega”. Llegó una persona que lo pidió, la verdad, a todos se les olvida, aprendieron lo que querían y ya está y además los empiezan a reconocer, entonces, ya saben y se les olvida, pero este *compa* si nos pidió un papel y le hicimos un precioso diploma con letras doradas y firmas y le hicimos una gran ceremonia para celebrar su graduación y entregar formalmente su diploma y llegó a la ceremonia con su familia inmediata que eran veintisiete personas y además parte de la comunidad y entonces vimos que el diploma no era para él sino era para la comunidad la que estaba celebrando tener un diploma. (Esteva. Comunicación personal. 3 de Julio de 2019)

Esta experiencia nos permite observar claramente como la celebración de este tipo de logros no se quedan en la individualidad de la persona que transitó por Unitierra ni en la de su núcleo familiar, es una conmemoración de tipo colectivo, es la comunidad en su conjunto la que celebra este reconocimiento porque se sabe representada en esta persona y sabe también que este logro les permitirá seguir construyéndose colectivamente.

Todo esto hace de esta experiencia un ejercicio distinto a lo establecido en las escuelas por los estado nación que, a partir de currículos, metas y logros, fomentan la competencia y cimientan una sociedad de tipo piramidal que permite a quien está en la cima violentar a quienes se encuentran abajo. La Universidad de la Tierra plantea una forma distinta de acceder al aprendizaje, desde el cooperativismo, la hermandad, la comunalidad, desde el abajo y para los de abajo, haciendo grietas al muro del sistema, como lo proponen las comunidades zapatistas, desde cada geografía, cada cual a su modo.

Así las cosas, los aprendizajes de la Unitierra y la educación tradicional se contraponen, mientras esta última conduce a la obediencia y la uniformidad como valores de sostenibilidad para el estado nación; la Universidad de la Tierra, por su parte, tiene el objetivo de realizar ejercicios de enseñanza - aprendizaje en función de la libertad y la construcción de autonomía, una autonomía que está enfocada en la creación de otros mundos.

Vas aprendiendo a partir de lo que te va a interesar en ti, y no hay una forma establecida, y también otra cosa que me parece importante con la libertad, es que conlleva a la responsabilidad, O sea, no es que, como a veces se piensa, hacer cuando quieras, como quieras... entonces eso va a ser un caos, sino al yo decidir qué voy a elegir y cómo lo voy a aprender, entonces me responsabilizo de mi aprendizaje, de mi salud, de lo que quiero comer y, cada vez más, voy tomando más responsabilidades, más cosas, porque lo que estoy dirigiendo, al final, es mi vida, la que estoy sosteniendo y, por eso, me junto con otros para que sea más fácil caminar juntos y hacer juntos. (Rojas. Comunicación personal. 19 de Julio de 2019)

Esta autonomía exige a las sociedades alejarse de los ideales modernos que han conducido a la humanidad y al planeta por caminos cuyo fin último es el exterminio, del cual la gran parte de la población no se ha percatado porque, a cada paso, se distrae con los entretenimientos que el mercado le proporciona. Unitierra enseña a escuchar la voz de las comunidades llevando sus saberes y conocimientos a sus conversatorios, a sus talleres, abriendo sus puertas a los campesinos, a las mujeres, a los indígenas, a la gente del común, escuchando su palabra con la misma atención y respeto que a los conocimientos traídos desde Occidente, porque entienden que en ellas se encuentra la esperanza ante la trágica muerte que cada día crece y se apodera del planeta.

Quien visita las Universidades de la Tierra llena su corazón de esperanzas y sueños, ve en este espacio el surgimiento de nuevas formas de producir conocimiento, el cual no muere en libros y publicaciones, o se queda anquilosado en una elite académica, por el contrario, se vive y se respira desde la autenticidad de los pueblos, en la preparación del desayuno con alimentos de su propia huerta, en el arar de sus campos y la cosecha de sus frutos, en la fabricación de sus propios muebles, en los diálogos con personas de distintas partes del mundo, en la confección de sus propias prendas para vestir, en la pintura, la fotografía, el cine y la música como ventanas de sus cotidianidades, en el rescate de sus lenguas, en el trueque de mercancías, en el aprender a curarse con plantas; Unitierra es en palabras de un antiguo miembro de la asamblea de la de Oaxaca: “una casa abierta para la producción autónoma del conocimiento, el encuentro produce muchas cosas, entonces creo que es un espacio donde se prioriza la amistad y, a partir, del encuentro amistoso, de la cercanía de los lazos de las relaciones, pues el aprendizaje fluye de otra manera” (Gonzales. Comunicación personal, 19 de julio de 2019).

Sin duda, es también un reto para quien se acerca a sus puertas, porque Unitierra pretende abrir los ojos de la humanidad en procura de dismantelar el mito del desarrollo que por siglos han impuesto como fin último para los pueblos. Por tanto, su apuesta es por la desescolarización, por el desmonte de la escuela como principal pilar en la propagación e imposición de los valores de los estados modernos, una desescolarización que retome los saberes de la vida y para la vida, que dibuje de nuevo la dicha y el gozo por el aprender en libertad, sin imposiciones o ideales de turno, una desescolarización que se enmarque en los saberes propios de las comunidades, rescatándoles del olvido y el menosprecio que la colonialidad sembró en nuestras poblaciones, una desescolarización que rompa con la uniformidad y la obediencia ciega y acrítica, que dé paso a lo diverso y que se centre en cuidar y proteger la vida en todas sus formas.

3. PEDAGOGÍAS DE RE-EXISTENCIA SENTIPENSARES Y EJERCICIOS PARA REINVENTARSE LA VIDA

“Lo que la gente está haciendo exige sentipensar de otra manera... lo que lleva a dar forma a nuevas palabras o a dar nuevo significado a las que están en boga. En eso andan. Están creando opciones de vida –formas de ser, sentipensar, actuar– diferentes a las establecidas, que no caben ya en el marco constituido ni puede expresarse en sus palabras.”

Gustavo Esteva²⁰

En el presente capítulo, a partir de la exposición de algunas de las prácticas, quehaceres e historias de quienes han participado en las experiencias de las Universidades de la Tierra, así como la interpretación de las redes y relaciones que se tejen desde cada una de éstas y, la escritura y el compartir de relatos experienciales con los que se han encontrado en el caminar de la investigación, se han encontrado elementos que permiten reflexionar sobre por qué los ejercicios políticos de estas propuestas no solamente cuestionan la escuela tradicional, sino que retoma aprendizajes positivos y negativos para que, desde el diálogo intercultural, construido desde el encuentro presencial y, o, virtual, se replanteen propuestas pedagógicas y ejercicios desde el aprendizaje libre que no solamente reavivan el interés, la duda y la capacidad de sorprenderse con lo que día a día se puede aprender del mundo contrastándolo con lo que haya

²⁰ Tomado del artículo “Nuevos horizontes políticos, otros modos de vida” del portal comunizar.com.ar en el que el autor comparte reflexiones a partir del seminario que tiene lugar de manera virtual “*Otros horizontes políticos; más allá del patriarcado, el capitalismo, el estado-nación y la democracia formal.*”, en el que participan diferentes personas y colectivos en el mundo. <http://comunizar.com.ar/nuevos-horizontes-politicos-otros-modos-vida/>

aprendido. La reflexión, el *corazonar* y el *sentipensar* de la *comunalidad*, la apertura de las ciencias sociales al diálogo intercultural, son quizás las prácticas que le ha permitido a las Universidades de la Tierra consolidarse como una alternativa a la colonialidad del saber y poder que se les ha impuesto a nuestros pueblos y “minorías”, sin embargo, hoy son estos los que llaman la atención, pues la experiencia ha demostrado que otros mundos sí son posibles de construir.

En ese sentido, es pertinente retomar lo que se entiende por pedagogías de re-existencia, por tanto, a continuación, se encontrará una breve contextualización de esta categoría que se expuso de una manera más profunda en el Marco Teórico.

Se pueden considerar a las pedagogías de la re-existencia todas aquellas acciones que permiten a las comunidades, en distintas partes del mundo, existir por fuera del cotidiano y nefasto vivir que nos han impuesto los estado nación en procura del desarrollo; son un reinventarse continuamente la existencia, sabiendo que la puesta en marcha del proyecto de modernidad hecha por los poderes hegemónicos va en contravía del cuidado a la vida y de la armonía con la Madre Tierra. Durante varios siglos, dichos poderes han acertado distintos golpes a las comunidades, llevándolas en muchos casos al límite la extinción y, con este propósito, se han valido de distintas estrategias que van desde el aniquilamiento haciendo uso de la violencia física, tanto como al aniquilamiento cultural haciendo uso de violencias simbólicas y epistémicas (De Sousa Santos, 2017, p.35). Este segundo tipo de violencia consiste en una construcción equivocada sobre las formas de vivir de las comunidades, catalogándose como atrasadas, bárbaras, supersticiosas. Así mismo, el alejamiento continuo que, durante los últimos siglos las sociedades han tenido respecto a las formas de vivir de estas comunidades y el acelerado ritmo de vida que

trae consigo el desarrollo, ha generado graves consecuencias a nivel ambiental, amenazando la vida no solamente de la especie humana, sino también del planeta en su totalidad.

En este catastrófico contexto, las comunidades originaras, afro y campesinas, así como distintos colectivos de personas dentro de las ciudades han empezado a construir *formas otras* de vivir y reafirmar, desde su resistencia, su cotidiana existencia como alternativa ante esta crisis que enfrenta la humanidad, desde ejercicios de memoria e historia que les permiten reflexionar el presente viviendo el futuro.

Ahora bien, a nivel educativo, los modelos de escolarización y la reproducción de prácticas autoritarias de imposición del saber, han difundido la idea de que solo a través de la educación tradicional se puede alcanzar el desarrollo como gran panacea a todas las problemáticas de la humanidad, negando saberes e imponiendo una lógica de vida lineal en donde la falacia del progreso se constituye como último fin.

Estos modelos y esta reproducción de prácticas autoritarias son promovidos por las escuelas de los estado nación, en donde se enseñan los saberes “útiles y fundamentales”, las relaciones entre el estado y el ser parte de este aparato organizado por instituciones, como los ministerios de educación; los cuales, a través de las políticas neoliberales educativas, actualmente buscan abrir la escuela hacia un conocimiento globalizado, muchas veces descontextualizado, por una parte, debilitando e invisibilizando la importancia de los saberes locales y, por la otra, promoviendo lo que por años se ha configurado como los principales cimientos para garantizar que los ideales de la modernidad lleguen a cada uno de los seres humanos, universalizando a través de dichas políticas educativas una serie de conocimientos que, en gran medida, desprestigian la vida cotidiana de las comunidades.

En respuesta a esto, en el caso de las comunidades indígenas y de los maestros en el Estado de Oaxaca, decidieron expulsar las escuelas de sus territorios para salvaguardar su cultura, planteando un sistema educativo centrado en los saberes que le interesa a cada una de las comunidades. A su vez y en el caso de Chiapas, lo aprendido del sistema educativo indígena a partir de los usos y costumbres de las comunidades mexicanas ha permitido consolidar proyectos alternativos como las escuelistas zapatistas y el CIDECI, permitiéndoles convivir armónicamente entre pueblos en conjunto con la Madre Tierra. En Manizales, en la comuna San José, las personas han logrado resistir a la imposición de un proyecto que busca desaparecer la historia, la gente que la vivió y las relaciones que durante años se construyeron y que hoy, a raíz de la Unitierra se han venido fortaleciendo y reaprendiendo. En esta dinámica y haciendo caso al llamado de estas comunidades, nace la Universidad de la Tierra que, a partir del mandato popular, se erige como alternativa a estas escuelas y opta desde la autonomía por generar espacios diferentes de aprendizaje, que permitan construir formas distintas a las planteadas por el sistema capitalista de habitar el mundo y vivir la vida.

3.1. Resistencias con y desde el territorio para la re-existencia

Llama la atención, tal como se expuso en el Capítulo 1, que los procesos pedagógicos, que tienen lugar desde los diferentes ejercicios realizados desde cada una de las Universidades de la Tierra, están arraigados y reconocen su historia, no desde el saber eurocentrado promovido por las escuelas –en donde la mayoría de discursos, que relatan la historia, toman como referencia el pensamiento eurocéntrico o el pensamiento crítico criollo que tuvo lugar en el siglo XVIII y que, de cierta forma, niega los aportes de las comunidades minoritarias, particularmente, campesinas, afros e indígenas–, sino precisamente reconociendo la importancia y aportes de estos saberes y formas de vida que, desde la resistencia comunal, ha fortalecido lo cultural desde

prácticas y saberes otros, encontrando en estas formas de caminar propuestas de aprendizaje entrelazadas a proyectos políticos autonómicos y que, desde el compartir de saberes bajo un proyecto intercultural entendiendo este como un ejercicio y herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente, “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78), lo cual constituye una característica encontrada en los procesos pedagógicos de las Unitierra.

Las luchas y resistencias de los pueblos, retomadas en los diálogos que tienen lugar en los ejercicios de las Unitierra y que permiten ubicar la resistencia desde las relaciones construidas en un determinado contexto, territorio y geografía, en los que los saberes propios de las comunidades son compartidos entre quienes habitan, son cuestionadas por lo que se ha entendido, de Occidente, uno, qué es el saber digno de ser explorado, teorizado y reproducido y, dos, bajo qué reglas este es o no es legitimado. Estas luchas e historias territorializadas son un ejercicio clave en la construcción de un proyecto intercultural y el caldo de cultivo para que, desde los territorios, se justifique la resistencia y desde estos surja la re-existencia.

Dos de las experiencias de Unitierra, la de Chiapas y la de Manizales, permiten inferir la importancia que el territorio y las experiencias de las luchas vividas representan para quienes participan en los espacios, en los que tienen lugar ejercicios pedagógicos que fortalecen la movilización individual y colectiva en la búsqueda de seguir resistiendo a proyectos modernos/coloniales que se apropian desde una lógica mercantil de algunos saberes, debilitando los procesos culturales de las comunidades y las resistencias que, desde los territorios, se han logrado consolidar.

En el caso del CIDECI-Unitierra de Chiapas, es interesante observar la manera en que el espacio físico de este centro ha crecido y se ha modificado a partir de los intereses que las comunidades tienen por aprender sobre los diferentes saberes de la vida, los cuales están relacionados con la pervivencia, resistencia y consolidación de un proyecto político y social autónomo, en el que las relaciones con la tierra están a merced de los usos y costumbres de las comunidades indígenas zapatistas y no zapatistas, que durante muchos años y desde sus saberes han sabido persistir, de ahí, que las relaciones entre naturaleza y humano no son de poder, sino más la construcción de mundos relacionales, entendiendo estos, en palabras de Arturo Escobar, como formas de vidas enmarañadas que se rigen por una lógica rizomática, una lógica difícil de seguir con los modelos convencionales, y aún más difícil de mapear o medir; nos revelan una forma enteramente diferente de ser y devenir en un territorio y un lugar. (2018, p. 104) ejercicios que se pueden relacionar desde la experiencia de las Unitierra de Chiapas o de Manizales.

En ese sentido, cada uno de los espacios para el aprendizaje que se encuentran dentro el CIDECI-Unitierra de Chiapas, construyen mundos relacionales que, entre los saberes en contacto con la tierra y, por ende, el trabajo de la misma, los saberes de la academia y los propios de las comunidades, en los que desde una ontología relacional, según Ingold, citado en Escobar, “los seres no ocupan el mundo, sino que lo habitan, y al ir entrelazando sus propios caminos a través de la malla contribuyen al tejido en constante evolución” (Escobar , 2018, p. 71), permiten evidenciar que la experiencia misma que resurge del movimiento de las comunidades e invita a imaginar otras formas de aprender y de construir la vida²¹.

²¹ En una de nuestras visitas al CIDECI-Unitierra de Chiapas, durante el recorrido que suelen hacer quienes visitan por primera vez este Centro, pudimos observar a un joven que estaba aprendiendo a fabricar zapatos, durante el tiempo que pudimos estar en la zapatería no vimos que el joven estuviera acompañado por alguien que buscara hacer seguimiento de su proceso de aprendizaje. Para nosotros el joven no sólo podía estar fabricando sus propios zapatos, sino que además desde el aprendizaje libre buscaba aprender este oficio para luego compartirlo en su comunidad.

Por otra parte, los cambios que el espacio físico del CIDECI-Unitierra de Chiapas ha tenido, hacen parte y permiten evidenciar el proceso de aprendizaje de quienes llegan a aprender a esta Universidad, ya que, por ejemplo: quien decide aprender el oficio de carpintero es quien luego desde un ejercicio práctico terminará elaborando las mesas y sillas que algún nuevo espacio del Centro necesite o alguna comunidad requiera, en ese momento, lo pedagógico se relaciona con los intereses que las comunidades tienen con los intereses que puedan surgir.

Otro caso particular es el proceso de construcción de identidades arraigadas al territorio y a las historias que han tenido lugar en la Comuna San José, en Manizales, en donde contar con el espacio del Pabellón de Ramas y Plantas Medicinales de la plaza de mercado, ha permitido consolidar este lugar como un centro de estudios, de reflexión y de lucha frente al despojo que el estado colombiano, a través del de Renovación Urbana de la Comuna San José, ha incentivado en este territorio, en el que son muchos los espacios que, como la plaza, han sido resignificados y renovados por quienes habitan y transitan las calles, en donde se puede encontrar la huerta de Comunitativa ubicada en el Parque Orbitante que, para Juan David Delgado, integrante de esta Fundación, “es un escenario educativo, donde observamos la araña como teje su telaraña y estamos estudiando ahí la trigonometría, el cálculo, observar un planta como crece con toda su estructura, su anatomía, estamos estudiando botánica entonces creo que el ser observadores, un observador muy desde la inquietud, y desde el amor, es un *profe* innato, una persona que esté conectada con la tierra, con los astros, con sus ancestros, es un maestro en potencia” (Comunicación personal. 17 de abril de 2019).

En estos escenarios generados en territorios y geografías donde, a partir de la observación, la reflexión y la experiencia comunal respecto de los mundos relacionales de las Epistemologías del Sur y sus *prácticas pedagógicas otras*, se observa cómo la re-existencia de

estos procesos, sobre los cuales la imposición de proyectos modernos por los estados nación y la violencia hacia las comunidades indígenas, campesinas y sectores sociales populares, se encuentra en las prácticas de resistencia que a través de los años, se ha construido permitiendo resistir a dichas violencias, las cuales son promovidas y reproducidas desde la exclusión, el abandono y la estigmatización por los medios de información que legitiman las decisiones que los estados nación toman sobre la educación o los territorios y generan mayor interés del proyecto moderno/colonial en la agenda de la opinión pública, en perjuicio de las demandas de los sectores subalternizados.²²



Fotografía 14. Parque Urbitante, barrio San José, Manizales.²³

²² Frente al caso de la Comuna San José se pueden encontrar el video de la intervención de alcalde de Manizales (2007 – 2011) Juan Manuel Llano, en la que el mandatario se refirió de manera despectiva frente a esta comuna y quienes la habitan en la lógica de querer encubrir las problemáticas que el Macroproyecto ha traído y traerá para la comuna, bajo el argumento de lo que representará este proyecto en términos estéticos.

²³Fotografía obtenida de la página oficial de la Fundación en Facebook: <https://web.facebook.com/Fundacioncomunativa.huertasurbanas>

3.2. La importancia las lenguas, costumbres y realidades para fortalecer la cultura

Para las Unitierra, la construcción de propuestas alternativas a la educación es un ejercicio gozoso de aprendizaje libre y en resistencia que, con el paso del tiempo, consolida al encuentro, a la conversa y a la reflexión-acción como un entramado comunitario, que Esteva (2018), a partir de las reflexiones surgidas del seminario “Nuevos Horizontes Políticos”²⁴, llama:

Al arreglo práctico entre dos o más personas, formalizado o no, para actuar juntas y juntos. Se juntan por motivos, por el impulso que las une, más que por un propósito específico. Pueden o no formar parte de colectivos, grupos, organizaciones, comunidades y movimientos sociales. (s.p)

Para estas colectividades, comunidades y movimientos, el afecto, el saberse estar acompañado desde cada una de las actividades que se puedan realizar para fortalecer la lucha anti sistémica, el aprendizaje fuera de la escuela y sus dinámicas de poder, jerarquía y competencia las hacen entender que, de esta forma, los pueblos originarios han sabido nutrirse y así construir *formas otras* de resistencia anticolonial, anti patriarcal, anticapitalista, anti eurocéntrica, en dónde la palabra y el diálogo de ideas (entre el mundo de la “razón” y el “mágico” categorizadas así por el mismo sistema) y un encuentro intercultural de saberes y experiencias que se reflexiona, proponen y construyen nuevos mundos en el presente, que ya progresan desde las Unitierra y que están en constante reflexión. De esta manera, es el apoyo entre familiares, compadres, comadres y vecinos lo que teje el *Nosotros* (Esteva, 2013, s.p.) un nosotros no solo entre humanos, que se da entre ellos, más que como individuos, como sujetos

²⁴ Los últimos sábados de cada mes se lleva a cabo de manera virtual el seminario Otros horizontes políticos: más allá del estado-nación, el capitalismo y la democracia formal. Es un espacio destinado a la reunión y dialogo entre distintos colectivos de todo el mundo y que concentran sus experiencias de resistencia, saberes, vivencias y cotidianidades en el análisis de diferentes temáticas que se acuerdan mensualmente y que generalmente están pensadas teniendo en cuenta las coyunturas políticas que se gestan en distintas geografías.

colectivos, nudos de relaciones reguladas por la reciprocidad que crean una “comunalidad” basada en el caminar cerca del otro, y como humanos que comparten mundos relacionales con los seres vivos y no vivos: con la vida misma.

3.2.1. El papel de la búsqueda de nuevos agenciamientos desde la palabra

La palabra que surge del “*experienciar*” es quizá una de las principales fuentes que más se pueden encontrar en los espacios pedagógicos y políticos de las Unitierra, sin embargo, ésta no está construida desde el poder, sino desde la comprensión de la importancia del “escucharnos”, “relatarnos”, “escribimos” y del “narrarnos”, para así reflexionar lo pensado y, sobre lo pensado, seguir construyendo y caminando esas otras pedagogías y así otros mundos. Si no la mayoría, son muchos los ejercicios que se realizan en las Unitierra que permiten identificar la importancia de construcción de saberes desde: Compartir la palabra desde la diversidad de lenguas y cosmovisiones, el diálogo intergeneracional desde el cual reconocemos la importancia de la experiencia para seguir el caminar y por supuesto la consolidación de un proyecto político intercultural frente a la imposición del mundo moderno/colonial. Para Catherine Walsh, de esta manera se “alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente” (2009, p.11-12).

Es así como las Unitierra son espacios en los que el hacer y el aprender en libertad no solamente desde lo que la academia propone y que, desde un ejercicio juicioso y autónomo de lectura libre, se pueden llegar a conocer, y también desde el reconocimiento y el otorgar la palabra a otros saberes que han perdurado frente a los saberes impuestos desde hace más de quinientos años, y así retomar experiencias que permiten construir otros mundo para el presente, no para el futuro incierto que ha propuesto y sigue proponiendo el desarrollo, el capital y la modernidad.



Fotografía 15. Serie de manuales programa "Regenerando las comunidades" UNITIERRA en Oaxaca

Dos de los ejercicios que se conocieron durante el proceso de investigación y que permitió caracterizar lo hasta ahora dicho sobre la importancia de la palabra y que llaman la atención, por ser una propuesta pedagógica de re-existencia, parten del proceso político-epistémico de resistencia y re-existencia.

3.2.1.1. Agenciar la vida con los verbos

Son varios los proyectos y ejercicios que tienen lugar desde las Unitierra que son concebidos desde la búsqueda de la construcción de agenciamientos entre los verbos y la práctica-reflexión-acción, sobre la importancia de este ejercicio, Gustavo Esteva comenta que “si nosotros utilizamos verbos, entonces los verbos nos recuperan la agencia, yo aprendo, si uso aprender, no estoy dependiendo de nadie que aprenda por mí, que me haga aprender, yo aprendo, recupero esta agencia, yo sano, no necesito el servicio de salud, cambia la noción de salud” (Esteva. Comunicación personal. 3 de Julio de 2019).

Al reflexionar las agencias que se han construido desde el saber eurocentrado, que se encuentra en las escuelas y que ha alejado otros saberes a partir del encubrimiento de estos que, han sido minimizados o no reconocidos como saberes trascendentales para la vida moderna a partir de lógicas y dinámicas de concepción del saber desde el positivismo, respecto de lo cual, refiriéndose a lo que llama “el color de la razón”, Adolfo Albán dice que éste “construye miradas descalificadoras que han racializado la interpretación de la humanidad desde Europa, ha encontrado también, en el nuevo orden mundial globalizado, otras formas de discriminación que convierten a las culturas aborígenes en referentes de un mundo atrasado al que hay que civilizar” (2013, p.18).

En ello recae, por ejemplo, la importancia de ejercicios en tono de descolonización que permitan construir el saber sobre y del mundo desde diferentes colores, idiomas, sabores e historias. Así como muchas comunidades indígenas lo han sabido hacer desde procesos de educación propia desde los que la construcción recíproca reflejada entre en la palabra y la acción entre la palabra y acción permite la consolidación de proyectos autónomos, como la experiencia zapatista.

3.2.1.2. Recuperar la lengua tzotzil en CIDECI-Unitierra de Chiapas

Otro ejercicio que llama la atención debido a la importancia que tiene para quienes participan en los espacios del CIDECI-Unitierra de Chiapas, es el poder conversar en una de las lenguas maternas y que más hablan los jóvenes que llegan a aprender en este centro, de ahí que, por ejemplo, en los diferentes seminarios se realice la lectura en su lengua de la relatoría de cada uno de los espacios.

Acceder a las noticias de lo que ocurre en otras geografías del mundo y sentir las luchas que se ven enfrentadas al proyecto moderno/colonial, a lo largo y ancho del planeta, en lengua tzotzil, permite a quienes participan en este espacio construir visiones locales y globales, para de esta manera *corazonar* estas luchas y rabias desde ejercicios individuales y colectivos, reconociéndose desde un *Nosotros*. Lo cual permitió identificar, a partir del compartir, el encuentro con diferentes personas de diferentes culturas en el CIDECI-Unitierra²⁵. Pues, tal como lo plantea Albán, “Pensar el lugar como una alternativa al capitalismo y la modernidad implica el fortalecimiento de procesos sociales particulares que eleven su capacidad de relacionamiento y negociación con lo global, evitando con esto generar posturas reduccionistas y particularistas que corran el riesgo de aislarse en sus propias autorreferencias como comunidades” (2013, p. 23).

²⁵ Entre algunas mencionamos a la Hermana Edith de quien aprendimos la importancia de aprender a sanarnos de manera natural; el profe Miguel con quien pudimos conversar sobre su paso de ya varios años por este centro; Santiago, quien acompañó nuestro recorrido por este bonito lugar y, sin duda alguna Raymundo Sánchez, con quien pudimos conversar sobre el caminar de la digna rabia y las enseñanzas y aprendizajes de la experiencia zapatista.

El hecho que se haya relatado esta historia desde la experiencia del CIDECI-Unitierra de Chiapas no significa que en las otras Unitierra o en otros espacios de lucha anti sistémica, este tipo de prácticas no sean replicadas.

3.3. La importancia de la construcción de saberes desde un proyecto intercultural y en conversa con la Tierra

En el proceso de consolidación de alternativas a la educación, pensar el papel de la construcción de saberes descolonizados, desmarcados y desescolarizados, en y desde una perspectiva intercultural y en diálogo con la naturaleza, permite reconocer la importancia que juega la interculturalidad para conocer e imaginar diferentes formas de luchas desde el encuentro con los saberes indígenas y afros, que son retomados desde los ejercicios de las Unitierra, así como los aportes de otras corrientes y movimientos que, desde su lucha particular, agrietan el muro capitalista, moderno y colonial, buscando construir saberes interrelacionados e intrarrelacionados; para lo cual es pertinente reconocer la interculturalidad, como lo plante Albán (2013) cuando dice que:

La posibilidad y la capacidad de establecer, desde la diversidad cultural, un diálogo que haga posible la coexistencia de mundos distintos donde la conflictividad, el juego de intereses y el posicionamiento deben ser pasados por el tamiz de la reflexión consciente del rol que cada individuo y cada grupo humano juegan en la constitución de la sociedad, en condiciones de equidad y justicia social. (p.13)

Desde el diálogo intercultural se encuentra, en los espacios de aprendizaje de las Unitierra, cómo reconocer que no existe una única vía o manera de concebir la lucha y que las experiencias permiten reconocer la importancia de consolidar diferentes frentes en el

reconocimiento de la multiplicidad de procesos anti sistémicos que en diálogo con lo que la naturaleza, a partir de cosmovisiones indígenas ha permitido conocer.

Es importante reconocer que la naturaleza desescolarizada del proyecto de Universidad de la Tierra permite, desde el encuentro de saberes diversos, construir y cambiar sueños individuales y colectivos fuera de la propuesta de una noción funcional de la multiculturalidad que los estados nación y, últimamente, las transnacionales han construido y que “responde y hace parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales” (Walsh, 2010, p. 9); mientras que, “por otra parte, la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización” (2010). Lo cual es compartido por cada una de las Unitierra, la cuales, al valorar la interculturalidad, permiten a los sujetos ser ellos mismos y reforzar sus intercambios con los otros.

Por otra parte, abandonar las aulas cerradas y restringidas es un ejercicio que invita a encontrarse de manera distinta con el contexto al cual se pertenece, las barreras que por muchos años se levantaron entre la academia y la vida popular terminan desmoronándose al encontrar en estas formas de existencia respuestas ante la crisis que enfrenta la humanidad y que está *ad portas* de destruir la vida en todas las formas conocidas.

La caída de estos muros abre un escenario que precisa de ser reencontrado, concede la oportunidad de construir a partir del contacto con la Madre Tierra, garante, desde tiempos remotos, de la existencia de todas las especie. Sin embargo, es muy común encontrar en las ciudades del mundo cada vez más personas que se encuentran desarraigados de ella, son muchos los que han dejado en el olvido aprendizajes básicos de supervivencia como el cultivar y cosechar sus propios alimentos o curarse con elementos naturales, como si fuera responsabilidad

de sus antepasados o las personas que conviven en el campo, y dejar así la dependencia de las grandes industrias farmacéuticas.

Las Universidades de la Tierra, conscientes de esta oportunidad, han optado por re-existir desde estos saberes, uno de sus grandes principios recuerda la importancia de aprender del mundo y no sobre el mundo, es decir, no solamente es preciso escuchar a los abuelos y abuelas con el mismo respeto con el que se escucha a los científicos y académicos occidentales, sino que es preciso también aprender a escuchar a la Madre Tierra desde la curiosidad y el contacto directo con los animales, las plantas, el río, el mar, el viento, y distintas formas de vida, que desde siempre han sido maestros y maestras en las diferentes formas de existencia de la humanidad, coherentemente con esto, Fuentes dice que:

La necesidad de aprender de y desde el Sur requiere de abrirnos a replantear nuestras propias ideas (Esteve,2014). Es aprender de los pueblos del sur, sí, pero también de la Naturaleza, de la vida, el agua y la montaña. El racionalismo occidental –que sabemos es sólo otra forma más, igual de válida/inválida de conocer la realidad (Feyerabend, 1984)– ha colonizado la mayoría de nuestras percepciones de la realidad y muchos lo hemos incorporado a nuestro ser. Nuestra descolonización de esta visión del mundo es un paso que no podemos omitir ni postergar. (2015, p. 93)

En este sentido, las Unitierra, como su nombre lo señala, son universidades que tienen bien puesto sus pies sobre el suelo, en la tierra, esforzándose por construir y tejer el *Nosotros* del que hablan las comunidades originarias del Abya Yala, un *Nosotros* amplio que se forma más allá de las comunidades de los seres humanos, integrando las plantas, los animales, el agua, se puede decir que ese *Nosotros* lo constituye la vida en todas sus formas y, por tanto, el conocimiento y los saberes circundan alrededor de todo y de todos. Retomando nuevamente a Fuentes (2015):

“*In Lak’ech / Hala Ken*” dicen los mayas –yo soy otro tú / tú eres otro yo– o el ya famoso *Ubuntu* del sur de África –yo soy porque somos–. En estos pueblos originarios el sentido de la vida y de la sociedad tiene su base en la comunidad –que se conforma por humanos, plantas, animales, la lluvia, el viento, las montañas, los

astros, seres de otros tiempos, etc.– (Ceceña, 2012). Más que individuos, son sujetos colectivos, nudos de relaciones reguladas por la reciprocidad que crean una “comunalidad” basada en el caminar cerca del otro, es el apoyo entre familiares, compadres, comadres y vecinos lo que teje el *Nosotros* (Esteva, 2013b). (p. 96)

La re-existencia propuesta por la Universidad de la Tierra transita también por ese camino, encontrar en el *Nosotros* el significado de la existencia, consiste en huir del estrepitoso ruido de la modernidad y poner la mirada fuera del espejismo del desarrollo para escuchar el canto del pájaro, el consejo de la abuela o el fluir del río, observando en ellos y en la cotidianidad de nuestros alrededores formas y aprendizajes que posibiliten una vida más amable y en armonía con la Madre Tierra, por fuera de la competencia por sobrevivir que se ha impuesto desde el capital como única forma de existencia.

3.4. Algunas prácticas pedagógicas, su naturalidad y su aplicabilidad

Al interior de la Universidades de la Tierra se llevan a cabo un gran número de seminarios, conversatorios, talleres y actividades de distinto orden, y para esto requiere, al igual que las escuelas de orden tradicional, la interacción de distintas personas, la apropiación de espacios y dinámicas de tipo administrativo para su funcionamiento a plenitud. En este apartado, se retoma nuevamente la matriz comparativa entre estos dos tipos de enseñanza, con el propósito de profundizar en las distancias que separan a las *Unitierra* de las escuelas tradicionales con relación a su ambiente pedagógico.

Un rol muy importante, en este ámbito que desempeñan algunas personas en las Universidades de la Tierra, es la de promotores de educación, lo que para la escuela tradicional vendría a ser la figura del profesor o docente. Para empezar, cabe anotar que las personas de

Unitierra que desempeñan esta labor no requieren de ningún tipo de certificado o diploma de una institución universitaria, a diferencia de las escuelas de tipo tradicional que exigen un certificado de estudios pedagógicos expedido por una universidad acreditada por el Estado. Con esto, las Universidades de la Tierra empiezan a interpelar la academia clásica, en la cual solamente las personas profesionales están en la capacidad de enseñar en de las escuelas, transmitiendo conocimientos propios del mundo intelectual de raíces europeas. Mientras que, por su parte, los promotores de las pedagogías de la re-existencia son personas del común, del barrio, de la plaza, de la comuna, campesinos, indígenas, hombres y mujeres de comunidades afro, abuelas y abuelos que tienen todo un cúmulo de saberes que se han transmitido de generación en generación y que se fortalecen en la experiencia de la vida cotidiana. Es el tiempo y la confianza de las comunidades las que “certifican” su capacidad de enseñar.

Varias de las personas que asumen este rol fueron a su vez estudiantes dentro de las Universidades de la Tierra, niños, niñas o jóvenes que con el tiempo decidieron quedarse a transmitir lo que habían aprendido a las nuevas generaciones que arribaban a las Unitierra.

[...] los maestros están aquí colaborando acá en CIDEDI, también fueron alumnos, no más que ya se formaron, desde hace muchos años, que ya llevan años trabajando aquí, pues ya quedaron como maestros, enseñando, esa es la idea, los jóvenes que llegan aquí pues si aprenden se quedan más tiempo acá, pues se pueden quedar como maestros, enseñar a los más jóvenes que están llegando (Santiago, comunicación personal. 9 de Julio de 2019).

En este sentido, los promotores de educación no son profesores convencionales, las personas que dirigen estos espacios están allí por vocación y compromiso con la construcción de otros mundos posibles, para ellos compartir el conocimiento no es un trabajo, es un ejercicio integral frente a la apuesta política por la construcción de ejercicios alternos de enseñanza-aprendizaje, son prácticas que no están interesadas en convertirse en un engranaje más del

sistema capital, por el contrario, su apuesta es sembrar semillas de autonomía en las comunidades con las cuales comparten, abonándolas día tras día con su quehacer y su sabiduría.

A diferencia de los educadores tradicionales, no entienden estos procesos de enseñanza-aprendizaje como un simple depósito de conocimientos de un sistema unidireccional, sino que, por el contrario, tienen como estrategia pedagógica, el aprendizaje a través del conocimiento crítico de los problemas, es decir, que se refiere a una enseñanza problematizadora, cuyo principal fin es la reflexión crítica, de todos los participantes, sobre su realidad, a través de la motivación por la duda, la pregunta y el aprender haciendo.

Los ejercicios de enseñanza-aprendizaje al interior de las distintas Universidades de la Tierra están mediados, entonces, por el mundo, los lenguajes y las subjetividades de sus actores, es decir, de los promotores y las personas que deciden aprender con ellos, quienes están constituidos por sus propias condiciones de vida, sus propias historias, experiencias, sueños, utopías y saberes, y por ello, no son sujetos vacíos, sino en proceso de ser más, en el sentido que se recupere la propia voz, a la vez que se reconozca al otro como un co-creador de mundo.

Este diálogo permanente entre los distintos participantes de cualquier ejercicio al interior de la Unitierra debe estar impregnado de un respeto sincero y fraterno, constituyendo una relación de verdadera democracia, sin querer decir con esto, que todos los actores sean iguales, por el contrario, el diálogo cobra significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solamente conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen el uno con el otro, teniendo en cuenta las características y las propias particularidades, igualmente válidas, de estos sujetos. Esta labor precisa una relación horizontal, democrática, respetuosa y afectiva, que evite a toda costa la humillación, la exclusión y la típica imposición sobre los estudiantes, como es propio en las escuelas tradicionales, lo que termina anulándolos como sujetos.



Fotografía 16. Huerta urbana de la Fundación Comunitiva en el barrio San José, Manizales.

Por otro lado, los escenarios físicos donde se llevan a cabo los ejercicios de enseñanza en las Universidades de la Tierra son igualmente contrarios a los establecidos desde las escuelas de educación tradicional, en donde es costumbre encontrar aulas de clase cerradas, salones fríos carentes de vida, cuyo principal objetivo es que las personas presentes en este lugar centren su atención en el profesor que porta el conocimiento, de igual manera, es muy común que su organización sea por filas evitando que haya contacto entre los participantes. Por su parte, las Unitierra optaron por no abrir sus puertas a nuevos saberes, sino salir a su encuentro, dejando atrás este tipo de aulas, compartiendo en la cotidianidad de las comunidades, en el contacto con la Madre Tierra a través del cuidado de las plantas y animales, en el compartir en las cocinas, en las plazas, en los talleres, donde el trabajo y el aprendizaje sirven a la vez de combustible para construir procesos de autonomía, lo cual se refleja en lo que comentó quien acompañó el

recorrido por el lugar: “todo lo que se haga aquí se basa en la práctica, por ejemplo, las mesas y las sillas que se ven acá son trabajos también de los jóvenes que están en la carpintería, las cortinas que usamos, las instalaciones de la luz, las construcciones, los diseños de arquitectura, todos fueron hechos ya, entre todos, pensado con otros maestros, jóvenes” (Santiago, Comunicación personal. 9 de Julio de 2019).

Estos ejercicios de enseñanza parten de una premisa, mantener los pies bien arraigados en el territorio, por tanto, los promotores que hacen parte de la Universidad de la Tierra están en continuo diálogo con las comunidades de las que también hacen parte, no son, como muchos casos en las escuelas tradicionales, personas foráneas de los territorios, que viven a varias horas y kilómetros de distancia y que, por lo tanto, no entienden las dinámicas y problemáticas propias del contexto, o su aproximación es insuficiente, al no considerarse miembros activos de esa comunidad. Las personas promotoras de educación de las distintas Unitierra mantienen una fuerte identidad con sus territorios, son sensibles a sus problemáticas y demandas, trabajan por su bienestar porque saben que también allí nace el suyo, están completamente comprometidos en la construcción de tejidos sociales que contribuyan a fortalecer formas de existir por fuera del orden hegemónicamente impuesto por el capital.

Conclusiones

Teniendo en cuenta las experiencias, relatos y reflexiones compartidas en tres capítulos en los que a la luz de lo conocido durante las visitas y las voces de quienes participan en las UNITIERRAS de México y Colombia, en conversación con lo explorado y propuesto por las y los autores que acompañan el corpus de esta investigación; con el objetivo de indagar de qué manera las prácticas pedagógicas que se encuentran en estos espacios y propuestas de alternativas a la educación tradicional son pedagogías de resistencia y re-existencia, podemos concluir que:

La concepción moderno/colonial y capital de la educación ha creado una falacia desarrollista en su afán de imponer la vida escolarizada como única puerta de acceso al mundo laboral. Los Estados Nación han incentivado la creación de estas escuelas, en respuesta a lo pactado por instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), a través de políticas públicas, muchas veces encaminadas a responder a intereses internacionales, dejando de lado los intereses de las comunidades, esto ha sido uno de los factores por los que estas han decidido proponer y caminar alternativas a la educación tradicional, rompiendo con la dependencia a los Estados Nación y los ideales de la modernidad.

El mito del desarrollo a llevado a la humanidad a considerar a la Madre Tierra como un ser inerte cuyo único propósito es el de ser proveedora de recursos naturales a los seres humanos bajo la ceguera de que estos son infinitos. El reiterativo llamado a mantener un alto nivel de consumo en favor de dinamizar la economía mundial que hacen constantemente las grandes

corporaciones que detectan el poder hegemónico, ha desembocado en una sobre explotación de materias primas que hacen tambalear el equilibrio y armonía de la vida al interior del planeta.

Consientes de esto y del aniquilamiento cultural y epistémico que han sufrido por siglos, miles personas, en distintas geografías, han empezado a construir formas otras de existencia, muchas retomando prácticas propias de las comunidades originarias concibiendo estas desde el lugar de importancia que la academia occidental a través de las escuelas les arrebató y les sigue arrebatando. A partir de este reconocimiento se han venido configurando alternativas de vida a lo planteado por la modernidad, desde la reconstrucción de los tejidos sociales a partir de la comunalidad, el trabajo cooperativo, el respeto y cuidado por la naturaleza, cimentando sociedades autónomas que buscan la construcción de otros mundos posibles. Las Universidades de las Tierra son por tanto, propuestas-experiencias pedagógicas que permiten resistir y re-existir desde los saberes propios de las comunidades, sus lenguas, sus costumbres y su cosmovisión de la naturaleza y la manera de relacionarse con la Madre tierra, distanciándose de la concepción eurocentrica de la educación y de la idea de desarrollo económico enseñado en la escuela tradicional, comprometiéndose con la humanidad en la búsqueda de la construcción de formas otras de habitar, ser, estar y vivir.

Por otra parte, las UNITIERRAS conciben la educación como un ejercicio que, para poder deconstruir la dependencia creada hacia la vida escolarizada y a una cultura capital, permita construir aprendizajes desde propuestas y epistemologías otras, indígenas, negras, campesinas, entre otras, que desde un proyecto intercultural facilite la interrelación de los aprendizajes impuestos desde la escuela tradicional en conversación con los aprendizajes que, a lo largo de 528 años de proyecto colonial, desde las diferentes experiencias de las comunidades han construido para resistir, defender su dignidad y sus formas otras de concebir y vivir la vida.

A su vez, esto permite conocer y ampliar la gama de experiencias de autonomía y ejercicios políticos que buscan enfrentar al proyecto moderno/colonia desde una propuesta pedagógica decolonial que pretende encontrar en esos otros saberes alternativas de vida que han explorado y que han legitimado el re-existir de comunidades y grupos de personas.

Encontrar un arraigo hacia los territorios y la relevancia de las historias y experiencias de resistencia que se han desencadenado en estos, al igual que explorar la manera en que las comunidades han sabido responder ante reformas políticas y proyectos modernos (educativos, sociales, urbanísticos, entre otros) impuestos desde los Estados Nación y la importancia de ubicar lo pedagógico desde las realidades que se viven en las comunidades y territorios, son algunos de los temas que se buscan aprender en las UNITIERRAS, para que desde praxis se pueda contrarrestar lo impuesto, fortalecer los intereses colectivos y la lucha anticapitalista moderno/colonial.

Así mismo, el reconocimiento de las experiencias y luchas fortalece los lazos construidos desde los mundos relacionales que habitan un territorio, de ahí que las UNITIERRAS promuevan la búsqueda de un aprendizaje desde ejercicios pedagógicos que incentiven el querer aprender del mundo y no sobre el mundo, abriendo la posibilidad de hallar en la cotidianidad de la vida enseñanzas que fortalezcan la comprensión de formas de habitar la vida fuera de los cánones modernos/coloniales y que particularmente se promueven en la educación tradicional, reconstruyendo así las relaciones sociales que surgen desde la defensa de otras formas de vida humana en las distintas geografías rurales y urbanas de Abya Yala.

Las Universidades de la Tierra, como proyecto pedagógico decolonial e intercultural crítico, plantean ejercicios pedagógicos que se oponen a prácticas coloniales de poder y saber, como el de tener que recurrir únicamente a “la razón” científica eurocéntrica para explicar la

vida y las formas de relación y organización que como humanos hemos construido para habitar en sociedad; promoviendo y otorgando el mismo valor a los conocimientos y saberes que desde la razón eurocéntrica ha sido categorizados y abordados como “mágicos” y “primitivos” y que las comunidades indígenas muchas veces solo desde sus lenguas propias y los agenciamientos que tienen frente al territorio pueden comunicar y acceder, pues no existe traducción al español la lengua más hablada en nuestra América, pero que a raíz de la promoción de espacios de diálogo intercultural en los que emergen reflexiones colectivas se pueden acceder.

Consideramos que los procesos de las Universidades de la Tierra son pedagogías de resistencia y re-existencia que tienen un devenir histórico que trasciende los siglos, en su interior se ponen en juego distintos saberes que han rondado la historia misma de la humanidad y que han garantizado su existencia por mucho tiempo a pesar del flagelo que muchas comunidades han sufrido a causa del capitalismo que como sistema hegemónico ha impuesto una visión sesgada de que es lo que se debe aprender. La reaparición de estas prácticas, que para algunos sectores de la modernidad no suscitaban más que desprecio y aversión, como fuente vital en la construcción de otro tipo de sociedad y la reparación necesaria al daño causado a la Madre Tierra, sitúa a las UNITIERRAS como ejercicios de suprema emergencia en procura de salvar la vida.

Finalmente, somos conscientes y durante la investigación hemos aprendido que estos procesos de lucha y transformación no cambiarán los modos de existir de la noche a la mañana, por el contrario, son ejercicios de largo aliento que requieren de paciencia y de seguir creyendo y caminando utopías y esperanzas en procura de la construcción de otros mundos. Para este propósito, es necesario desprendernos de nuestra limitada lectura del tiempo lineal concebido desde occidente, en donde lo que importa son los fines encaminados a la acumulación de capital

en poco tiempo y no los procesos. Definitivamente propuestas como las de las Universidades de la Tierra requieren, enfáticamente, que valoremos los procesos que se llevan a cabo en su interior y que aprendamos de ellos desde el gozo y la satisfacción de estar aportando a la construcción de formas distintas de afrontar la existencia que nos reencuentren con la esencia misma de la vida.

Referencias

- Albán, A. (2013). *Más allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencia*. Santiago de Cuba: Casa del Caribe y Editorial Oriente.
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I* (págs. 443-468). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Banco Mundial. (1986). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1986*. Oxford: Oxford University Press y Banco Internacional de reconstrucción y fomento/ Banco Mundial.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. Ciudad de México: Colegio de México A.C. & Université Sorbonne Nouvelle - París III.
- Baronnet, B. (2009). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Desicio*, 31-37.
- Baronnet, B. (2011). Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas. *Em Aberto*, 24(85), 127 - 144.
- Baronnet, B. (2015). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. *Revista Colombiana de educación*(69), 47-73.
- Baronnet, B., Mora Bayo, M., & Stahler-Sholk, R. (2011). *Luchas "muy otras" Zapatismo y Autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Baschet, J. (2015). *Adiós al capitalismo. Autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos*. España: Futuro Anterior Ediciones.
- Baschet, J. (2018). *¡Rebeldía, resistencia y autonomía!* San Cristóbal de las Casas: Ediciones Cideci-UnitierraChiapas.
- Bautista Martínez, E., & Briceño Mass, L. (2010). La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política. *Matices*, 5(11), 133-146.
- Beltrán Arruti, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4(7), 32-37.
- Botero-Gómez, P., & Mora, A. (2017). Comunidades en Resistencias y Re-existencias: aporte a los proceso de comunicación popular. En G. Muñoz González, *Re-visitar la comunicación popular. Ensayos para comprenderla como escenario estratégico de resistencia social y re-existencia política* (págs. 132-188). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Cantor Amador, F., Rivera Fellner, M., & Ramírez López, J. (2013). La comuna San José en la mira: Transformaciones urbanas y redes sociales vistas a través de la fotografía. *Revista Luna Azul*, 162-195.
- Carnoy, M., & de Moura Castro, C. (1997). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? *Propuesta Educativa*(8), 6-30.
- Comunidades en resistencias de la comuna San José, & Colectivo de colectivos Voces Silenciadas. ((2009-2015)). Voces Silenciadas. Un caso de destierro intraurbano en Manizales Caldas. En P. Botero Gómez, *Resistencias: relatos del sentipensamiento que*

- caminan la palabra* (págs. 241-264). Manizales: Centro editorial Universidad de Manizales.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad popular del siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Soussa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo 21.
- De Soussa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Del Popolo, F. (2017). Antecedentes y contexto sociopolítico de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina. En F. Del Popolo, *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): Desafíos para la igualdad en la diversidad* (págs. 21-119). Santiago: Libros de la CEPAL.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II* (págs. 55-75). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Escobar, A. (2018). Sentipensar con la tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. En A. Escobar, *Otro posible es posible: caminando hacia*

- las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América* (págs. 97-118). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Espinoza, L. (2013). Pedagogía Andina y sabidurías ancestrales. *Panorama*, 82-90.
- Espinoza, L. (2017). *Cartas a Wayra*. España: Circulo de lectores.
- Esteva, G. (2007). Reclamando nuestra libertad para aprender. *YES! Magazine*. Obtenido de <https://www.yesmagazine.org/issues/libera-tu-espacio/2178>
- Esteva, G. (2008). Appología. *Bajo el volcán*, 7(12), 91-113.
- Esteva, G. (2013). To Rethink the Economy from an Indigenous Experience. *The Latin American World Agenda 2013*, 128-129. Recuperado el 8 de Abril de 2020, de <http://latinoamericana.org/English/2013WorldLatinAmericanAgenda.pdf>:
<http://latinoamericana.org/English/2013WorldLatinAmericanAgenda.pdf>
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 39-50.
- Esteva, G. (2016). La divergencia entre Freire e Illich. Una conversación con Gustavo Esteva. *Voz de la tribu*(8), 5 - 12.
- Esteva, G. (2017). La construcción del saber histórico de lucha. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir* (págs. 77 - 113). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Esteva, G. (2018). Nuevos horizontes políticos, otros modos de vida. San Pablo Etna, Oaxaca de Juárez, Oaxaca , México.

- Figueredo Benzaquen, J. (2014). UNITIERRA: Una Universidad de los Movimientos Sociales. *SISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*(5), 1-27.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Colección Educación Crítica - Coedición con la Fundación Paideia.
- Frantz, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
- Frantz, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido* (22a ed ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *La educación como practica de la libertad*. Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (s.f.). *El libro de los abrazos*. .: Ediciones La Cueva.
- Gatto, J. T. (2003). *Historia secreta del sistema educativo*. Nueva York.
- Guerrero-Dávila, G., Marañón-Pimentel, B., & López-Córdova, D. (2017). Critica al eurocentrismo y educación descolonial. La experiencia de CIDECI-Unitierra en Chiapas, México. *Revista de la Facultad de Educación Universidad do Estado de Mato Grosso*, 17-42.
- Harvey, D. (2008). El derecho a la ciudad. *New Left Review*, 23-39.
- Hernández, E. (2006). *Metodología de la investigación: cómo construir una tesis*. Escuela Nacional de Salud Pública.
- Igelmo Zaldívar, J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. En J. Hernández Huerta, L. Sánchez Blanco, & I. Pérez Miranda, *Temas y*

- perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy* (págs. 285 - 298). Salamanca: Asociación de Jóvenes Investigado-res de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE).
- Igelmo Zaldívar, J., & Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del Siglo XXI. *Educación XXI*, 37 - 56. doi:10.5944/
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En I. Illich, *Obras reunidas Volumen I* (págs. 187-323). México: FCE.
- López Martínez, M., & Castaño Sanabria, D. (2015). Prólogo. El poder de la esperanza. En C. Martínez Hincapié, *De nuevo la vida. El poder de la Noviolencia y las transformaciones culturales* (págs. 7-16). Bogotá: Editorial Trillas de Colombia Ltda.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 10, 57-72.
- OCDE. (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Oster-Katz, L. (2005). Aprender sin Educación: El Aprendizaje, la Historia Personal y el Contexto Comunitario en la Experiencia de la Universidad de la Tierra. *Independent Study Project (ISP)*(439).
- Puiggrós, A. (1998). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Educación y Política en América Latina*, 2-4.
- Romero Loaiza, F. (2002). La educación indígena en Colombia Referentes conceptuales y sociohistóricos. *Congreso virtual Naya 2002*, 1-11.
- Subcomandante Insurgente Marcos. (2013). Palabras a la Caravana Nacional e Internacional de Observación y Solidaridad con las comunidades zapatistas, *Contrahistorias, la otra mirada de Clío*, núm. 20, marzo-agosto, *Contrahistorias*, México, 2013 (2008).

Subcomandante Insurgente Moises. (17 de Agosto de 2019). *Enlace Zapatista*. Obtenido de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>:

<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/08/17/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-y-rompimos-el-cerco-subcomandante-insurgente-moises/>

Trejos, D., Soto, J., Reyes, L., Taba, L., Ortiz, S., & Motato, Y. (2017). *La Educación Propia: Vivencias y Reflexiones*. Bogotá: Planeta Paz.

Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Ocean Sur.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Melgarejo, *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (págs. 1-29). México: Plaza y Valdés.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (págs. 23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bogotá:
Ediciones desde abajo.

Anexos

Anexo A. Formato entrevistas a integrantes UNITERRAS

FORMATO ENTREVISTA PEDAGOGÍAS DE LA RESISTENCIA Y LA RE-EXISTENCIA

Abril de 2019

1. UNITIERRA CONTEXTO

- ¿Qué es UNITIERRA Manizales, Oaxaca o Chiapas?
- ¿Cómo nace esta idea?
- ¿Por qué llamarle universidad de la tierra en Manizales?
- ¿Quiénes la conforman?
- ¿Cuáles son sus objetivos políticos, sueños?

Pregunta personal ¿a usted que lo motiva, que lo impulsa a trabajar de esta manera?

2. COMPONENTE PEDAGÓGICO

- ¿Qué hace que sea una universidad?
- ¿Qué clase de pedagogía están utilizando?
- ¿Qué referentes pedagógicos nutren esta propuesta educativa?
- ¿Cómo son las clases y los ejercicios?
- ¿Cómo es la relación con la comunidad? ¿Existen tensiones?
- ¿Están vinculados a los procesos sociales? ¿A cuáles procesos?
- ¿Hay cursos para la gente? ¿Qué tipo de cursos?
- ¿Estos cursos son avalados por alguna institución?

3. AUTONOMÍA POLÍTICA Y TIEMPO

- ¿Cómo es la forma de financiamiento de la UNITIERRA?
- ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Quiénes las toman?
- ¿Quién decide que contenido o aprendizajes se deben compartir en este espacio?
- ¿Cómo manejan el tiempo, hay semestres, cursos, no hay tiempo establecido?
- ¿Se consideran un ejercicio de autonomía?
- ¿Por qué es necesaria la autonomía?
- ¿Cómo se construyen desde la autonomía?

4. RESISTENCIA

¿Se consideran un ejercicio de resistencia? ¿por qué?

¿Qué entienden ustedes por resistencia?

¿Cree usted que la comunidad reconoce este ejercicio como una práctica de resistencia?

5. RE-EXISTENCIA

¿Sabe usted a qué hace referencia el termino de re-existencia?

¿Se puede considerar el proceso de UNITIERRA _____ como un ejercicio de re-existencia? ¿Por qué?