

Movimientos sociales y Educación. Resonancias desde México¹

Patricia Medina Melgarejo

Recibido Diciembre 2017

Aceptado Febrero 2018

Resumen

El propósito de este trabajo es comprender la construcción de sujetos y estrategias interculturales activas, en tiempos de utopías “sin topes” a través del esbozo del proyecto educativo autonómico del Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México. El ejercicio analítico y contextual se basa en la comprensión intercultural de la superposición de los proyectos educativos, en el marco de los horizontes autonómicos, como una lucha entre bio/políticas hegemónicas y aquellas disidentes-insumisas. En este sentido, se argumenta a través de una propuesta analítica la necesidad de construir andamiajes conceptuales y epistémicos que permitan la comprensión de la potencialidad política y de transformación de los movimientos sociales y sus articulaciones en sus dimensiones educativas, en tanto formación de sujetos y actores sociales y, en el contexto mismo de emergencia de los movimientos docentes, los cuales se encuentran en una álgida lucha contemporánea. La comprensión de sus proyectos y propuestas pedagógicas y educativas nos conduce a la formulación de la tesis sobre las ideas fuerza en torno a la gestación de: Otra formación, Otra educación, y en los horizontes necesarios de la descolonización del pensamiento.

Palabras clave. Movimientos Sociales-Educación, Interculturalidad Activa, Movimiento docente, Pedagogías y Movimientos Sociales

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados de dos Proyectos de Investigación: “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores” (Medina, 2014) y, en proceso “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”, Universidad Pedagógica Nacional - México (Medina, 2016-2019).

Social movements and Education. Resonances from Mexico

Abstract

The purpose of this work is to understand the construction of active intercultural subjects and strategies, in times of utopias “without moles”, through the outline of the autonomous educational project of the Social Teaching Movement of the National Coordinator of Education Workers in Mexico. The analytical and contextual exercise is based on the intercultural understanding of the superposition of educational projects, within the framework of the autonomic horizons, as a struggle between hegemonic bio / policies and those that are dissenting-insubstantial. In this sense, it is argued through an analytical proposal the need to build conceptual and epistemic scaffolds that allow the understanding of the political potential and transformation of social movements and their articulations in their educational dimensions, as training of subjects and social actors and, in the very context of the emergency of the teaching movements, which are in a bitter contemporary struggle. The comprehension of their pedagogical and educational projects and proposals leads us to the formulation of the thesis on the ideas force around the gestation of: Other formation, Other education, and in the necessary horizons of the decolonization of thought.

Key words. Social-education, intercultural active, teaching movement, pedagogies and social movements

Movimientos sociales: construcción de los topos las utopías: Resistencia y Horizontes bio/políticos disidentes

Pensar a nuestras Américas en plural amplía la mirada sobre nuestros espacios y territorios que definen la vida misma. Suelos, espacios y sueños que buscan y reconfiguran sus “topos”, lugares en tierras rurales y urbanas que se convierten en formas de ser, vivir y pertenecer. El lugar-espacio siempre social se convierte en la seguridad afectiva, cargado de signos, sentidos e historias, como afirma Escobar (2010: 129): “La cultura habita en lugares...”; creando afectos y sentidos, conocimientos y prácticas en donde los sujetos y actores sociales que

al habitar en este estar, configuran paisajes y tramas de relaciones con otras y otros, representando lazos sociales de identificación. Estos nexos y vivencias se transforman en experiencias intergeneracionales, en donde se aprende y se construyen conocimientos, relaciones que son histórico-políticas y sociales, actos de transmisión y creación de memorias compartidas que actualmente, se encuentran bajo el asedio de las condiciones vitales de existencia como el derecho a la salud, vivienda, trabajo y a la educación. La comprensión del contexto contemporáneo de América Latina y de México, nos conduce a advertir la configuración de propuestas políticas y de horizontes sociales que implican el ejercicio de las memorias para construir presentes y futuros posibles, en muchos casos, divergentes y hasta diametralmente opuestos a las realidades “duras”, las graves condiciones de la mundialización, de explotación desmedida del capitalismo, como lo define Boaventura de Sousa Santos:

El pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas. Las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y práctica occidental moderna como lo hicieron durante el ciclo colonial. Hoy, como entonces, la creación y la negación del otro lado de la línea son constitutivas de los principios y prácticas hegemónicas. Hoy como entonces, la imposibilidad de la co-presencia entre los dos lados de la línea... (de Sousa Santos, 2010: 39)

Estas “líneas abismales” producen relaciones y contradicciones que se expresan en procesos sociales profundos, que gestan paradojas. Persisten fracturas coloniales que se expresan en efectos de parálisis política en distintos órdenes y en diferentes actores. En este contexto de contradicciones también se potencian otros y nuevos órdenes y procesos sociales y educativos para nuestras Américas a través de esas otras formaciones de sujetos y actores sociales movilizados, no sólo en la resistencia frente al antagonismo, sino en la construcción social y política de espacios, lugares como *topos* de las utopías.

Las formas en que se suscriben las relaciones entre poder, saber y ser, como estructuras del pensamiento social moderno y su desmontaje, han sido expresadas

en la propuesta del movimiento heterogéneo de la filosofía política de la de/colonialidad (Quijano, 2007, Maldonado, 2008, Mignolo, 2002, Walsh, 2009, 2014, Castro y Grosfoguel, 2007). Se ha gestado un campo de reflexiones sustentadas en historicidades concretas, como efecto de la operación del contextualismo radical (Grossberg, 2009; Santos, 2010a). Su resultado es una construcción comprensiva y crítica de los procesos. Desde ahí, es necesario repositonar nuestros análisis, no en la impostura de categorías y su superposición, sino en la dimensión metodológica y onto-epistémica, como herramienta de comprensión de realidades particulares. Así, lo implican los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos y sus proyectos sociales configurados a través de sus demandas y la concreción de las mismas en términos de espacios y luchas “entre lugares y entre culturas e interculturales”. (Corona, 2012; Medina, 2016). En este campo de lugares, sujetos, prácticas, modos y maneras de hacer, debemos comprender la creación y despliegue de estrategias y tácticas específicas de los sujetos en los márgenes de una resistencia que se manifiesta a través de la movilización, en donde la cuestión del poder resulta fundamental.

A partir de una relectura de Foucault (2006) (Morey, 2014), el poder se define en su condición relacional y como acción, constituyendo un campo de fuerzas que se produce estableciendo sentidos, prácticas, actores-sujetos, epistemes-saberes-conocimientos a través de dispositivos y materialidades. Se expresa en formas de inducción, reconfiguración de sentidos, modelos y representaciones del ejercicio de las relaciones sociales. Al decir de Restrepo (2005) “El poder no sigue una simple división binaria entre dominadores y dominados, sino que el poder es *rizomático*, constituyendo una densa filigrana que se dispersa a través de regular el cuerpo social *atravesando* cuerpos, produciendo subjetividades, individualizando y normalizando” (cursivas mías) (Op. Cit.:160-161).

En terrenos de lucha y disputa entre mundos de vida, el papel de las tecnologías (y su materialidad como dispositivos) resulta fundamental en la intervención sobre los cuerpos en términos educativos. La idea de población/intervención conduce al desconocimiento de “las experiencias de vida” de los sujetos sociales². Esta

² Las ideas de “población, seguridad y territorio” permean a toda categoría de clasificación, donde encontramos el artificio clasificatorio de: “lo normal y lo anormal”, y su relación con la enfermedad y la salud. Tales artificios rizomáticos institucionalizan distintas esferas de acción social ligadas a la idea de “peligro y seguridad”. Actualmente, un sinnúmero de acciones sociales se despliegan ante las políticas del riesgo-peligro, transformando al derecho a la manifestación y a la protesta social, clasificando a sus

política de la vida, en donde *BIOS* es tanto el objeto como el sujeto sobre el que actúa la política, requiere establecer una serie de representaciones interpretativas de las relaciones fundadas en torno a la definición misma de la vida y “sus otros modos”. Es desde este lugar de la Biopolítica (Giorgi y Rodríguez, 2009), en donde se pueden comprender las estrategias de resistencia de los Movimientos Sociales (Educativos) para construir otros horizontes políticos. Un lugar donde los procesos autonómicos y las luchas de emancipación étnico-políticas han establecido horizontes importantes, frente a procesos de “confiscación de las memorias” (Vázquez, 2004) y de los territorios indígenas, afroamericanos, campesinos; en una palabra, frente a la expresión de “lo comunal”, su historicidad y las prácticas de apropiación, persistencia y construcción político/histórica, como bases materiales de las identidades residenciales (Bartolomé, 2006). Estos procesos y operaciones, al mismo tiempo, se traducen en formas de conocimiento, en prácticas que conducen a la expresión de procesos pedagógicos, tanto en las maneras y dispositivos que cobra la educación misma, como en el desarrollo de currículos y contenidos.

Movimiento Social en Educación: procesos interculturales en la lucha biopolítica por la dignidad/respeto y la justicia/diferencia

Las coordenadas que los movimientos sociales cuestionan y confrontan como Bio/políticas hegemónicas, en donde se centran políticas sobre la vida misma, gestan un doble movimiento al establecer los trazos de un mapeo posible en el accionar de las demandas y formas de lucha que, como ya hemos analizado “factualizan” (Tapia, 2008), o Zibechi (2007). En ese actuar los movimientos sociales-educativos van más allá de la biopolítica hegemónica, la trascienden con propuestas de una contra bio/política o de una “otra bio/política-disidente”. En las últimas décadas en América Latina se han ampliado las demandas sociales provocando la organización y movilización de amplios sectores sociales transitando de “...movimientos sociales a sociedades en movimiento” (Zibechi, 2007). Como señala Tapia (2008), las demandas y protestas se transfiguran en:

actores como “violentos”, “desadaptados”, “anormales”, racializándolos, excluyéndolos, reprimiéndolos en un ejercicio de “sospecha”, teniendo como resultado “la criminalización de la protesta social”.

...formas alternativas de apropiación, gestión, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos. La **factualización** de alternativas es un arma de lucha dirigida a convencer al Estado y a la sociedad civil de *la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas* (Tapia, 2008: 60). [Cursivas mías].

En todo movimiento social se genera la constitución y formación de sujetos, configurando otros mundos posibles, bajo el deseo de concretar “los topos” de las *U*-topias; utopías entendidas como capacidad de transformar las prácticas y relaciones situadas en geografías los espacios y lugares compartidos y socializados en donde los sujetos habitan recreando y posibilitando la transformación social, incluidas las luchas por defender la existencia y la vida misma. Los actores sociales en movimiento configuran experiencias histórico-políticas, abriendo el horizonte de las luchas de los pueblos, de las comunidades, de las familias, hombres, mujeres, niños y ancianos articulados en el tejido de los movimientos sociales, en particular en educación.

En este contexto, se han establecido núcleos de discusión en torno a las relaciones y desacuerdos entre las bio/políticas hegemónicas y las bio/políticas disidentes, en donde residen otras concepciones de una “otra sociedad, otra formación, otra educación”, que recrean los horizontes de la vida y su regulación, a partir de estas “otras” visiones se expresan proyectos político-pedagógicos –otros, emergentes. Por tanto, la amplia lucha social en América Latina y la que concierne en particular al campo educativo-docente, conlleva una compleja relación entre movimientos / con y desde/ la educación, ya que: “Es importante distinguir de los distintos proyectos de educación alternativa que a veces emergen de los propios movimientos sociales y en otras circunstancias las acciones colectivas organizadas en torno a los proyectos educativos tienden a articularse a movimientos” (Olivier, 2016: 34).

Partiendo de la complejidad y distinción en los modos de articulación de las dimensiones y procesos educativos y pedagógicos al interior de los propios movimientos sociales, proponemos establecer **una triada epistémico-política**

para estudiar y comprender las condiciones relacionadas a la emergencia: a) los procesos de antagonismo, b) las resistencias y, c) la “factualización” potenciadora de los movimientos, en donde los núcleos de acción e intervención colectiva operan en las configuraciones de subjetivación política (Modonesi, 2010) y sus maneras de transmisión y persistencia colectiva. En el caso de los movimientos político pedagógicos, estos procesos permiten ser caracterizados, a su vez, como formas de operación de lo educativo y pedagógico. Por una parte, se encuentran aquellos movimientos pedagógicos alternativos que surgen como parte y proceso del propio movimiento social, ante sus necesidades formativas y de “factualización” de sus propias demandas (Retamozo, 2009), en la objetivación e intervención activa ocupando espacios y lugares de intervención. Por otra, se encuentran los movimientos que se gestan en el interior de los espacios escolares, donde intervienen los actores de las escenas educativas: docentes, familias, niñ@s y jóvenes actúan, por demandas de transformación institucionales y su ampliación hacia lo social.

Y finalmente, encontramos aquellos movimientos que operan a partir de las propias demandas sociales y políticas del ámbito educativo institucional, pero trascienden a la gestación de proyectos y programas, que van más allá de lo propiamente escolar, y al mismo tiempo lo incluyen como materia y espacio de trabajo y transformación social y política. Este es el caso de los movimientos docentes que logran una persistencia política, impulsan y concretan planes educativos. Como movimientos sociales ampliados, se extienden a distintas lógicas sociales de construcción política impulsando transformaciones significativas en distintas escalas de las realidades sociales. En esta tríada (antagonismo, resistencias y “factualización” potenciadora), como referente histórico-social, en términos de la configuración de subjetividades y subjetivaciones políticas, los movimientos sociales se han:

...convertido en un «sujeto educativo». Esto es mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una «intencionalidad pedagógica», me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social. **Considerar al «movimiento social como principio educativo»** (Zibechi, 2007: 31)

Al dimensionar a los movimientos sociales como sujetos y principios educativos y pedagógicos, se tejen los ejes/hilos de discusión sobre estos movimientos sociales como sociedades y comunidades en movimiento. Sus proyectos implican propiamente la construcción de bio/políticas alter-nativas y su búsqueda se basa en la resistencia activa misma, intercultural a través de planes de vida, acciones de concreción de prácticas (factualización). En oposición a la biopolítica hegemónica, se construyen proyectos educativos interculturales que buscan sembrar nuevas relaciones de respeto y dignidad en lo político/social. Se proponen distintos proyectos educativos que buscan, en cambio, reflexividades y analogías críticas sobre las concepciones de dignidad en relación con la comprensión naturo/céntrica de la sociedad, de la educación, del trabajo y la salud. Estas bio/políticas otras, muy otras, construyen proyectos que implican el Buen Vivir / Vivir Bien (Huanacuni, 2010) y que rompen con las condiciones históricas de sobrevivencia. A partir de la bio/política se gestan procesos de resistencia y construcción de opciones sociales, como procesos autonómicos de cimentación de otras realidades posibles. Quienes se basan en otra política de la vida, la redefinen en relación con su propia “voluntad de conocimiento y saber”, con la capacidad del ejercicio de una re-actuación sobre sí mismos.

Partimos de esta perspectiva epistémico-política para construir herramientas de análisis de los procesos experimentados en las tres últimas décadas en América Latina, a través de los movimientos sociales que pueden ser definidos por la resignificación identitaria, desde la reivindicación de sus bases territoriales y sus prácticas sociales para construir bio/políticas –otras- disidentes frente aquellas hegemónicas.

Resonancias en México: demandas y propuestas pedagógicas del Movimiento Social Magisterial (MSM)-CNTE, caso Oaxaca

Los desafíos de pensar los movimientos sociales como sujetos y procesos educativos y pedagógicos es producto de una serie de trabajos y reflexiones en América Latina y México (Arroyo 2003, Baraldo 2010, Medina, 2015, Egger, 2016), entre muchos más. En el caso de México, existen estudios muy interesantes, no necesariamente inmersos en los procesos formativos, político pedagógicos, pero que gestan una constelación de reflexiones interesantes, como el movimiento

con mayor visibilidad en toda América Latina, el zapatismo (EZLN). Asimismo, desde la década de los 70, se gesta a la par el Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

A partir de los análisis de los movimientos sociales en México, podemos encontrar diversos movimientos sociales en la emergencia de los espacios escolares y educativos como el movimiento estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México -1999 a 2000-; la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero; el movimiento #YoSoy132 -2011-, y otros diversos movimientos y propuestas surgidas desde diferentes organizaciones sociales (Olivier, 2016). De forma relevante citamos al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (Baronnet, 2012). Modonesi (2016) propone una categoría interesante para comprender lo que él llama “la generación postzapatista en México (2011-2015)”, y definir las características de los aprendizajes y repertorios de lucha y protesta que emergen como procesos formativos.

En particular, reconocer en su polifonía de y en los movimientos sociales, incluye al sector magisterial, maestras y maestros actores inmersos en diversos procesos sociales y políticos que conforman la complejidad histórica que acompaña y acerca a las múltiples realidades de México. A continuación esbozaremos la configuración de uno de los movimientos sociales en México, cuya capacidad de construcción y persistencia, al trascender de movimiento sociales a sociedades en movimiento, nos referimos al Movimiento Social Magisterial –docente- (MSM), de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Posteriormente podremos acercarnos a su expresión en el estado de Oaxaca (provincia-departamento, según la denominación de cada país). Se trata de un Movimiento con más de 30 años de representación de los docentes implicados en las ideas de transformación de los procesos laborales -de libertad de afiliación sindical- y políticos, de justicia, que configura un movimiento social, educativo y pedagógico en extensas regiones del país.

Movimiento Social Magisterial-CNTE-México.

En distintos estados de la república, se encuentra una organización magisterial que surge entre 1979 y 1980 y demuestra su persistencia por más de 30 años de

estructuración sobre los procesos sociales y educativos, en regiones extensas del país³. En su carácter organizativo y de acción, la CNTE constituye una compleja estructura política de participación de los trabajadores de la educación, en niveles locales, estatales y nacionales. Su visibilidad y expresión se recrea y exterioriza en los repertorios de lucha que conllevan a ciertas prácticas de organización, las mismas que conducen a establecer diversas relaciones entre el magisterio y los contextos regionales y locales del país.

Se trata de un proceso disidente de organización magisterial ante la necesidad de tener una alternativa de representación sindical, distinta a la instancia oficial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), instancia que a lo largo de su historia ha servido como espacio de control político y educativo no sólo de las y los docentes, sino también como parte del corporativismo oficial⁴. Bajo la lógica de gestar un espacio de “Coordinación Nacional” para articular a docentes que construyen otras maneras de educar y luchar por los derechos laborales, surge así, entre 1974-1979 la organización de la CNTE.

En diciembre de 1979, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, tras la convocatoria de varias organizaciones y corrientes sindicales para dimensionar las demandas y problemáticas del magisterio y de los trabajadores de la Educación, finalmente se declara su fundación; se consigue aglutinar inicialmente la representación en tres estados: Chiapas, Tabasco y Guerrero; posteriormente se suma la representación de: Hidalgo, Distrito Federal, Oaxaca, Michoacán, Estado de México y Morelos, con acciones que marcarían el principio de incorporación y reorganización permanente de la lucha magisterial con fuertes vínculos territoriales a nivel local.

3 La CNTE, como señala uno de sus fundadores: “es el resultado de la articulación de varias organizaciones que venían participando desde 1956 y 1960”, cabe señalar la relevancia del movimiento magisterial en 1958 con la dirigencia del profesor Othón Salazar. Continuaron participando en organizaciones como el Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN) y el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM), a pesar de la fuerte represión.

4 “El carácter estratégico del SNTE, constituido en 1943, no sólo está dado por su dimensión numérica, mayor al millón de miembros (...) el sindicato siempre se hizo notar como fuente abundante e inagotable de cuadros dirigentes para el sistema político. Por estas razones, dado su peso al interior de la estructura del corporativismo sindical, mismo que se prolongaba hasta el sistema político, el SNTE siempre recibió una atención política privilegiada por parte del poder ejecutivo federal” (Gatica, 2007:73).

Mapa 1: zona de influencia CNTE



Fuente: <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/cnte-se-amplio-de-6-a-20-entidades-en-2-anos>

Diferentes formas de expresión de la de CNTE en cada estado se deben a la configuración tanto del magisterio local, como de los vínculos con diversas organizaciones y tradiciones de lucha social y cultural. La trayectoria, lucha y persistencia de la CNTE y su configuración como movimiento se ha desarrollado por la organización social del magisterio y ha adquirido relevancia durante casi 40 años de representación de los docentes implicados en transformación de los procesos laborales -en cuanto a la libertad de filiación sindical-, demandas de justicia laboral y la emergencia creciente de constituirse como un movimiento social educativo y pedagógico con presencia -prácticamente- en todas las entidades del país, como se muestra en el mapa 1.

En los espacios de “influencia” se han establecido intensas relaciones sociales inter-estatales e inter-regionales; por tanto, las y los docentes han intensificado

el diálogo con sus comunidades como agentes educativos activos vinculados a diferentes movimientos sociales de carácter campesino, indígena, urbano-popular. Por ello, desarrollan prácticas pedagógicas intensas, *involucrándose en proyectos propios de formación como educadores y docentes “populares” a partir de la gestación de una “educación alternativa” partiendo del andar y crear “rutas pedagógicas” para el fluir de la palabra en escucha; recreando al mismo tiempo la posibilidad de comprenderse en problemas gremiales, sociales y políticos compartidos*, para pensar a la educación, tanto como un proceso social, como, un proceso laboral que involucra a su propia materia de trabajo. Tales hechos demuestran la trayectoria y persistencia de los docentes implicados en extensas regiones del país.

De las demandas sociales a las demandas pedagógicas

Transformar la educación promoviendo la construcción de una nueva sociedad, nueva educación, nuevo sujeto y nueva forma de convivencia. (Comisión Pedagógica Estatal, 2015, Sección XIV – Democrática-, SNTE, Guerrero, México).

En el epígrafe de este apartado se vislumbra la demanda social imperativa de crear una “nueva sociedad” a partir de transformar la educación, concebida como parte del ejercicio profesional de los docentes y su “materia de trabajo”. Esto produce un doble proyecto ampliado, ya que como trabajadoras y trabajadores de la educación, al tiempo que se configuran como docentes a través de la enseñanza de los propios contenidos escolares (planes, programas, materiales –libros-), han establecido núcleos de referencia que conducen a pensarse como sujetos activos. Son sujetos activos que, ***al enseñar y aprender*** junto con niñas y niños y con sus familias y comunidades en contextos diversos, se encuentran interviniendo en la construcción de un “nuevo sujeto” y de una “nueva forma de convivencia”; es decir, de una “otra sociedad”, partiendo de la transformación de las relaciones sociales.

En consecuencia, proponemos en este apartado esbozar de manera más amplia los referentes de movilización pedagógica para comprender, a partir de ciertos elementos activamente interconectados con los procesos sociales y sus demandas

sindicales, sus vínculos políticos y sus traducciones en programas y propuestas educativas como parte de las perspectivas del movimiento magisterial de la CNTE. Posteriormente, particularizaremos en los sentidos que cobran sus expresiones en el estado de Oaxaca.

Historicidad del tránsito de lo laboral-gremial a lo pedagógico: lucha por la transformación social

Estos procesos dinámicos del amplio movimiento magisterial y sus fronteras permeables, porosas y movibles, son traducidos en acciones pedagógicas a través de “ideas-fuerza”, las cuales se demandan como temáticas a tratar en Talleres y Reuniones Docentes Formativas. Dichos elementos han sido construidos en un largo periodo que se han expresado en diferentes espacios, como el “fundante”. El “*Primer Foro sobre Educación Alternativa organizado por la CNTE se efectuó el 11 y 12 de junio de 1983*” (Hernández, 2017: 128). Como vemos, desde el inicio de la movilización magisterial, en la década de los años 80 del siglo pasado hasta 2018, se han gestado diversas reuniones de carácter pedagógico, convocatorias a través de distintas modalidades de participación: foros, seminarios diplomados, talleres, coloquios, encuentros, asambleas, congresos de distinto alcance en la estructura organizativa magisterial, ya sean sectoriales (por niveles educativos), estatales, regionales, o nacionales. Se desarrollan también distintos cursos, talleres a través de la conformación de colectivos pedagógicos. Todas estas actividades se efectúan entre docentes, entre profesores y padres y madres de familia, en comunidades específicas, en zonas y jefaturas escolares como espacios laborales de diferentes niveles educativos de educación básica, generando representación e integración de amplios sectores sociales.

Durante las siguientes dos décadas (1992-95 a 2012-15), el proceso paulatino de propuestas educativas permitió en distintos estados gestar una serie de planes piloto logrando la creación de centros educativos de cultura y educación. Así, el Movimiento Pedagógico Alternativo se “factualiza” a través de programas en la configuración de propuestas a partir de la creación de escuelas e instancias de vínculo y desarrollo pedagógico. Encontramos a tres estados que han podido desarrollar proyectos y planes educativos y escolares,

son las secciones sindicales de Guerrero, Michoacán y Oaxaca. Este último estado cobrará relevancia en el siguiente apartado.

Michoacán. En 1995, a la par que ocupan la sección sindical XVIII, los docentes impulsan el movimiento pedagógico alternativo como parte de sus demandas y de su programa de lucha. Para 1998 gestan el Proyecto de las Escuelas Experimentales Integrales y cinco años más tarde logran ponerlo en marcha en ocho escuelas, además de fundar Centros para el Desarrollo de la Creatividad la Cultura en 2003. (Rodríguez, 2015). Una de las preocupaciones que veremos recorre la gran mayoría de propuestas y demandas educativas es el papel de los procesos de Lecto-Escritura. En este sentido, desde la década de los años noventa se han desarrollado importantes propuestas



Fuente: <https://www.atiempo.mx/denuncias/cnte-en-michoacan-sustituye-libros-de-la-sep-por-sus-propios-textos/>

en este estado. Otra preocupación es el logro de las propuestas plasmadas en los propios libros de texto, los cuales no solamente forman parte de los materiales de

enseñanza, sino que les posibilitan gestar el desarrollo curricular de contenidos; en este sentido, los docentes han diseñado libros correspondientes al ciclo básico de primaria (de tercero a sexto grado) y de los tres grados correspondientes a la educación secundaria en México, logrando que se imprimieran y distribuyeran a nivel estatal. Un dato relevante como vemos en las fotografías, es que los libros se titulan “El Buen vivir...”.

*Guerrero*⁵. Entre 2009 y 2010 se gesta el Proyecto Educativo Altamiranista, creando escuelas en cada una de las 8 regiones que corresponden tanto a la geografía estatal, como a la lingüística, lo que incluye la enseñanza y desarrollo de las lenguas indígenas. En cada una de estas regiones se ha establecido una estructura organizativa que constituye la base de operación para generar propuestas educativas a través de Redes y Consejos Pedagógicos de carácter regional y la Comisión Pedagógica estatal de la sección integrada por un Consejo estatal. Esta estructura activa desarrolla “círculos de estudio” como estancias formativas para docentes.

Los demás estados participantes han desarrollado múltiples estrategias, con la concepción de avanzar y construir alternativas; estas experiencias se han expresado en distintos encuentros y Foros⁶. Tales propuestas se expresan en más de veinte estados en México, configurando elementos y herramientas para, en ciertos momentos “ofensivos”, contrarrestar las condiciones de imposición educativa. Son herramientas para maestras y maestros de oposición y construcción de “otras rutas pedagógicas”, lo que implica en la práctica la acción escolar de docentes a través de sus Comisiones Pedagógicas desarrollando Jornadas, Asambleas, Consejos y Colectivos.(López Aguilar, 2017)⁷.

5 En el estado de Guerrero se perpetró la desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, en 2014.

6 Como parte del trabajo de investigación fue posible asistir al Foro Nacional de Evaluación en 11/2015, en Oaxaca y, al Foro de la Red Mexicana de Movimiento Sociales-UAM-A, 11/2017. Medina (2016)..

7 En el valioso texto de López Aguilar (2017), la autora da cuenta de once propuestas: Sección 9-Propuesta de Educación para la Emancipación (pee), el Proyecto de Jornada Integral en Escuelas de la Ciudad de México (pjiecm); Sección 40- Proyecto Alternativo para la Educación en Chiapas (paech); Secciones 10 y 11 de la Ciudad de México -Foros de Asamblea de Coordinación; Sección 15 de Hidalgo; Sección 19 de Morelos; Sección 32 cnte Veracruz-Movimiento Magisterial Popular Veracruzano (mmpv-cnte); Movimiento Mexiquense contra la Reforma Educativa (mmcre); Consejo Central de Lucha de los Trabajadores de la Educación del Valle de México “Prof. Misael Núñez Acosta” (cclvm); Consejo Central de Lucha de Tlaxcala.

Las demandas sociales y educativas del MSM-CNTE, como potencialidades laborales y pedagógicas

Los movimientos y “ciclos de protesta” que se han gestado por las exigencias de mejores condiciones laborales, al mismo tiempo, como lo hemos analizado, conllevan a la comprensión de los momentos de reconocimiento de la sub/alternidad y las búsquedas por configurar antagonismos y respuestas emancipadoras frente a las lógicas de establecer los núcleos de transformación de los contenidos y los programas escolares. Estos son considerados al mismo tiempo, como parte de sus propias condiciones laborales y de trabajo, trastocadas por los constantes Programas Educativos de carácter oficial que, como un gran vector y arco histórico, han insistido en la configuración de una conversión radical de las relaciones entre el estado, el gobierno y los principios y fines de la educación. De ahí que, de manera paralela, a partir del último trienio de la década de los años 80, cobra mayor presencia la figura de las condiciones pedagógicas de trabajo y el papel de los y las docentes como intelectuales de la educación. Las décadas de 1990-2010, constituyen un horizonte de transformación y apropiación “de la materia de trabajo”, buscando a través de las conquistas laborales y sindicales, ocupar las secciones que pertenecían al sindicalismo oficial, desarrollando y transformando así a las Comisiones Estatales (provinciales, o departamentales) de “Asuntos Profesionales”, a fuertes “Comisiones Pedagógicas y de Educación”.

Para la comprensión de los Planes y Programas Educativos, y las propuestas pedagógicas en las que se materializa *Otra Formación Docente*, a través de “*Talleres y Encuentros – Rutas Pedagógicas*”, es preciso “factualizar”, construir de manera concreta *las utopías vivas* (Barabas, 2002) y gestar *una co-presencia radical*, que sustentan las profundas demandas sociales en los contextos particulares de expresión. En este sentido, las propuestas y acciones del propio movimiento magisterial resultan procesos actuantes, contemporáneos y en constante transformación, muchas veces ligados a procesos de resistencia, como aquellos de emancipación, pero lamentablemente condicionados por las formas de represión y sub/alternidad a las que se ven sometidos, en donde la coerción a docentes resulta una “guerra declarada” y, muchas veces, frontal. Por eso se intenta comprender la acción pedagógica como producto y productora de la movilización docente y sus horizontes futuros que se traducen en demandas sociales y en núcleos de exigencia de reclamo político como trabajadores de la educación.

Las reformas educativas, cíclicas y recurrentes en nuestro continente, poseen distintas aristas a partir de la composición del propio estado mexicano y de sus abigarradas configuraciones de los poderes establecidos. Producto de estas luchas docentes, se define el trazo de tres reivindicaciones centrales: **la democratización** como trabajadores del propio sindicato (SNTE); en el cumplimiento de los derechos sociales, laborales, civiles,⁸ han definido la lucha por **la democratización del país**, y como trabajadores y sujetos sociales buscan **la democratización de la educación** misma, al intervenir en sus contenidos, formas, metodologías y fines. Así, en tanto el estado señala “otras formas de regulación laboral y educativa a nivel social”, las maestras y los maestros han establecido a partir de este doble movimiento, como trabajadoras y trabajadores, frente a su “materia de trabajo”, la educación, ejercicios paralelos y complementarios de lucha y organización.

En toda sección sindical y en toda actividad se contemplan comisiones y mesas de discusión educativa y pedagógica, como la citada al inicio de nuestro apartado. Aunque cabe señalar que en los diversos “ciclos de protesta”, se pueden sumar otras Secciones y Estados (provincias/departamentos), en donde las geografías son móviles y la territorialidad política de la organización magisterial se trastoca y transforma. Por ejemplo, en un reciente período de movilización y protesta entre 2013 y 2016, producto de la oposición a la última “Reforma Educativa” impulsada en México de 2011 a 2018, la respuesta fue muy amplia en: “...17 entidades hubo manifestaciones de protesta, y éstas se reprodujeron en otros estados” (Hernández, 2016: 86)⁹.

8 Tendríamos que corroborar los lamentables hechos de una gran cantidad de profesores asesinados y desaparecidos entre 1980 a la fecha. El dato de una reciente masacre en Nochixtlán Oaxaca, con la represión y muerte de tres de ellos condujo a manifestaciones en todo el mundo. <https://desinformemonos.org/la-lucha-de-la-cnte-inspira-a-profesores-de-todo-el-mundo-sindicato-de-educacion-en-suecia/>

9 Solamente señalamos uno de los momentos de protesta durante este reciente periodo, pero el autor L. Hernández Navarro (2016), aporta otros datos relevante en su libro: “La novena ola magisterial”.

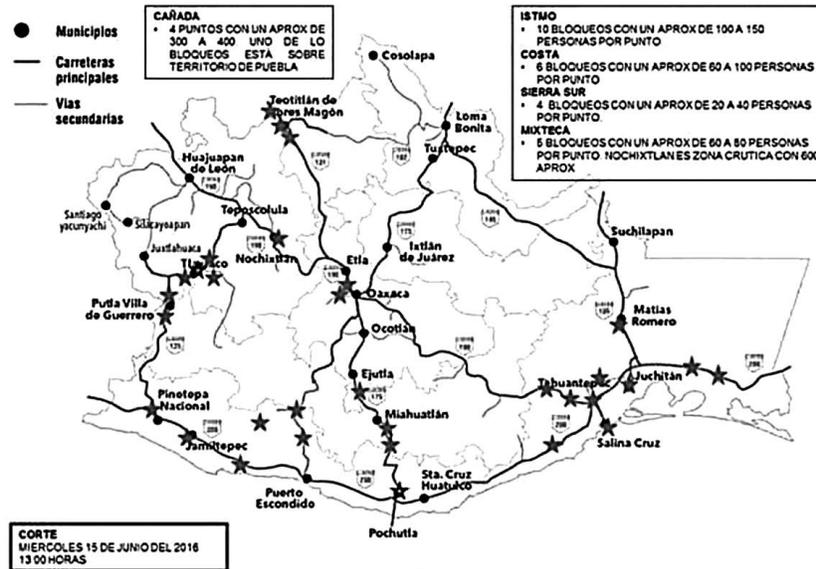
Oaxaca. Movimiento Social-Magisterial: CNTE.

El espacio de lucha de la resistencia oaxaqueña, a través de sus docentes organizados por más de tres décadas en torno a la CNTE, particularmente en el estado de Oaxaca ha enfrentado distintos embates políticos y mantiene una estrategia de construcción local que le posibilita una extensa representación territorial y un vínculo comunalitario a través de los padres de familia y las organizaciones sociales, cuestión que le imprime un carácter de movimiento social ampliado. Es decir, su rostro y movilización, como repertorios de lucha, se muestran a través del Magisterio y su organización sindical, pero representan la articulación de un amplio movimiento social de resistencia comunal/indígena y de organizaciones sociales.

Las acciones y repertorios de lucha que involucra el ejercicio de “tomar la calle”, bloqueo de carreteras (piquetes a las rutas), constituyen una forma histórica política de larga trayectoria social. En este sentido, leamos un fragmento de las disertaciones en la radio, de un maestro, que se llama o es conocido como: “Rogelio Pensamiento”, en una emisión durante un “paro de labores” prolongado que vivieron los docentes oaxaqueños en el mes de septiembre de 2016. Esta estación de radio, cuya transmisión era continua las 24 horas del día, es escuchada durante las “guardias en las barricadas”, espacios que se construyen para bloquear el paso de los transportistas y, evidentemente, como forma de protesta al “tomar la calle”.

Maestro Pensamiento: ...Tenemos que ser más contundentes en nuestras acciones, mal que les pese a los empresarios: -vamos a seguir saliendo a las calles, la lucha política que tiene el pueblo, la herramienta que tiene el pueblo para hacer frente a estos poderes fácticos que están imponiendo sus leyes, sus normas, van orillando al pueblo, no les queda otro recurso más que las calles. Un recurso político en el cual nosotros tenemos que ser contundentes. El recurso político que se tiene son las calles, debemos y tenemos que ocupar las calles... (Oaxaca, México, 2016)

Mapa 2: rutas bloqueadas-Oaxaca



Fuente: <http://jornadabc.mx/tijuana/17-06-2016/federales-desalojan-bloqueo-de-la-cnte-en-carretera-de-oaxaca>

Estas Voces, como la del profesor “Pensamiento”, desde una perspectiva histórico-política nutren a la propia base social del movimiento magisterial, en donde al mismo tiempo lo trasciende y lo sustenta, lo que involucra un fuerte arraigo y construcción político-comunal indígena y social, en donde la "piel y el rostro visible" resulta expresarse como Movimiento Magisterial. En su conjunto, resulta importante esta experiencia político pedagógica inter/cultural e inter/histórica (Segato, 2011), en los horizontes de la configuración de autonomías, pues tiene como objetivo reconocer las prácticas y concepciones desde el lugar que se producen; es decir, desde las múltiples Voces de esta voz colectiva en movimiento. La amplia participación magisterial, magisterial y las tomas de las principales rutas (Mapa 2) y, hasta el plan de acción para su desalojo por los elementos de las policías estatales y federales, demuestra por una parte la fuerte represión que vive el movimiento; pero por otro, la amplia influencia del MSM en todo el estado de Oaxaca.

Genealogía movimiento oaxaqueño: memorias indígenas

La crisis económica de los años setenta converge con la organización sindical de la CNTE, tras el estallido de las luchas sociales, la organización obrera, campesina y estudiantil. Al interior del sector educativo, se vivían dos procesos de confrontación; por un lado, el control sindical del propio sindicato oficial (SNTE); y por otro, el proceso de intensificación en la participación de las Escuelas Normales Rurales, que conlleva a fuertes disputas entre el estudiantado. Así, en un marco social y político de represión, se organizaron huelgas, brigadas y recolecta de firmas para defenderlas.

Aunado a estos hechos emergieron intensas movilizaciones del magisterio y movimientos regionales y campesinos, que conducen a la destitución del gobernador del estado en turno Manuel Zárate Aquino en 1977. Las movilizaciones sociales gestaron núcleos de crítica y de resistencia frente al control sindical, lo que propició la posibilidad de continuar “la lucha de los maestros en los movimientos en comunidades”; en este sentido, cabe destacar la lucha de las y los maestras/os y Promotores Indígenas, quienes crearon la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). Su acción principal fue luchar por las condiciones laborales de los maestros bilingües, que trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones, y dar pie a la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena.

En la década de los ochenta, los maestros del CMPIO participan en la lucha por la democratización del SNTE y ante la inconformidad latente del magisterio. Por tanto, fue creciendo la estructura organizativa, surgieron las Asambleas Regionales y las Delegaciones Sindicales, lo que posibilitó crear una estructura sindical llamada “Asamblea Estatal del Magisterio”. Estos espacios organizativos se convirtieron en comités de lucha tanto por tradición política proveniente de la formación de las y los docentes que habían estudiado, tanto en las normales rurales (Civera, 2015, Coll, 2015); como por la participación activa del magisterio “indígena” y de su organización CMPIO. (Bautista y Briseño, 2010). Para marzo de 1982, se logra erigir la sección sindical de disidencia magisterial y afiliarse para integrar como parte activa la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

En las siguientes décadas, para el caso de Oaxaca, resultan tres hechos fundamentales. El primero, la creación en 1992 del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) que involucra una profunda reorganización del magisterio y la posibilidad de intervenir en las políticas educativas estatales. Segundo, en 1995 se logra establecer una Ley Estatal de Educación, con características muy importantes en donde el MSM consigue la traducción de sus demandas sociales a educativas, gestando una articulación estatal entre distintos programas y contenidos formativos, en escuelas de los diferentes niveles, al decretar a la Educación en Oaxaca como Intercultural y Comunal. Esto repercute en el fortalecimiento de un Subsistema de Formadores de Docentes vinculado entre sí, y se crea la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, espacio de enseñanza de las dieciséis lenguas existentes en el estado. Tercero, en 2006, la fuerte movilización y confrontación del MSM y su participación en la conformación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, desató un marco de negociaciones, pero también lamentables pérdidas de vidas de docentes y comuneros que participaban en la intensa movilización en el estado (Bautista, 2008).

Es importante en esta genealogía señalar que el estado de Oaxaca ocupa el primer lugar de hablantes de lengua indígena en el país. Como ya se indicó en el párrafo anterior, se encuentran 18 lenguas indígenas vivas y actuantes, lo que repercute en las prácticas y luchas organizativas, pues el sistema de gobierno reconoce 570 municipios, de los cuales 418 legalmente se encuentran en el “Sistema de Usos y Costumbres”, como reconocimiento de su carácter indígena y de su autonomía en formas de gobierno, lo que representa al 73.5% de la población oaxaqueña. (UABJO, 2014). Estas dos dimensiones (tanto la presencia pueblos indígenas y su persistencia lingüística, como el ejercicio de sus formas de gobierno) resultan relevantes en la configuración de las demandas sociales del movimiento a partir de un fuerte arraigo comunal, lo que repercute en las formas de lucha del propio magisterio y su movimiento estatal en Oaxaca, y en el contexto nacional de la CNTE.

Rutas Pedagógicas: Compartencias –Encuentros y Talleres de trabajo pedagógico-

A partir de estas líneas de tránsito e historicidad de los procesos, en el momento contemporáneo, la lucha sindical y política se sigue traduciendo en espacios

de persistencia/resistencia en donde se gestan proyectos de transformación educativa, que son considerados más que “planes educativos”, sino como formas de concreción de “...un modo de vida a recuperar y ejercitar” (Diario Comunal, 09/05/2014).

Cabría señalar que las formas de nombrar los vínculos políticos y sociales a través de las acciones pedagógicas son significativos, pues designan los momentos de una **Ruta Pedagógica** vinculados a los referidos al proceso de “abrir surcos”, a la siembra, hasta lograr la cosecha. Mientras que señalan los lazos a través de la palabra **Tequio**, que implica una ayuda mutua, un trabajo colectivo, comunitario, sin lucro. Las ideas de **Compartencias**, como forma de compartir y dar cuenta de la experiencia en el estar, y de la **Gozona**, una manera de “tener un goce colectivo” de disfrutar, hacer fiesta y recreación vinculada a la concepción de **Ser Humana-Pueblo**, como forma de respeto a la naturaleza y a la colectividad.

En consecuencia, hemos encontrado a lo largo de seis años de trabajo pedagógico directo con el movimiento, más de diez propuestas pedagógicas, vinculadas a concepciones comunitarias, como serían: tequios pedagógicos en diferentes temáticas y espacios; propuestas comunales: diplomado y maestría en comunalidad educativa, maestría en Educación Comunal; Libros de Texto y Programas Escolares del "Buen vivir"; Barricadas Pedagógicas, Secundarias Comunitaria (Alfar, 2017), la Pedagogía Guetza, creación del Sistema de Educación Superior Comunal (en proceso de aprobación por la universidad estatal –UABJO), la propuesta del Nombre Propio, Burri-libros y Ferias de Lectura.



Fuente: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>

Estas construcciones sobre la vida comunal, escolar y de lucha sindical, son pensadas como *Rutas Pedagógicas*, caminos que involucran al incesante trabajo pedagógico efectuado en el estado de Oaxaca. En este contexto generan, en 2009, la articulación de un proyecto que cobra vigencia en el estado (provincia) en términos de Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), el cual es suscrito tanto por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, 2012), como por la instancia sindical de la Sección XXII, adscrita, tanto a la CNTE, como al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La presentación del PTEO se realiza a través de un documento público en enero de 2012.

Como parte de los elementos fundamentales del planteamiento político-filosófico de la propuesta en el contexto de Oaxaca, se involucra al ejercicio de una práctica de co-responsabilidad organizada, colectiva, que implica comprender, resistir,

y construir “...un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar” (Martínez-Luna, 2014). Es un proyecto y programa que ha implicado la articulación de la idea de comunalidad (modo comunal) a las acciones y demandas de los diferentes movimientos regionales. Como parte de sus proyectos de formación articulados en torno a la idea de Pedagogías Comunales, se busca construir: a) La comprensión básica de las formas de existir, al concebirlas como las bases a partir de las cuales se gesta la experiencia y el pensar desde la propia existencia y del ser, como modos de existir, de estar en el mundo. Por tanto, se basan en la existencia y los elementos que constituyen el ser como existencia material y humana, colectiva/comunal. b) Un debate frente al individualismo teórico, metodológico y educativo de las competencias y la eficiencia. Desarrollan una propuesta que gira entre lo comunal, lo colectivo y la comunalidad para producir referentes didácticos y educativos que implican procedimientos metodológicos con incidencia creativa para comprender las formas de intervención desde los modos y el mundo de vida (el cómo se vive/conociendo) y su reflexión como construcción colectiva. c) La construcción de proyectos de carácter colectivo en las prácticas de alimentación, salud y energéticos, al concebirlas como procesos que son la base y sustento de la existencia social, ya que a través de ellos es posible la reproducción y la suficiencia comunal (Martínez-Luna, 2014)¹⁰. Estos ejes políticos se traducen en metonimias y propuestas pedagógicas que propician vínculos con la escuela y otros espacios activos de acción política solidaria y transformadora, a través de los usos y sentidos en la formación escolar pública de la infancia comunitaria e indígena en distintas regiones del estado de Oaxaca.

En consecuencia, las formas de intervención magisterial se realizan en diversos contextos que se caracterizan por una larga trayectoria de movilizaciones y procesos de resistencia de los pueblos indígenas de cada región. Así, las/os docentes organizados en la CNTE reconocen y se incluyen tanto en el proyecto social por la construcción de la autonomía regional, indígena comunalitaria, como en el impulso de proyectos pedagógicos definidos con base en las necesidades educativas desde las propias escuelas públicas, lo que ha propiciado que las propuestas pedagógicas sean producto, tanto de la movilización y organización seccional/sindical así como de la articulación con las demandas sociales.

¹⁰ Ideas relevantes del Mtro. Jaime Martínez Luna (2014), quien ha desarrollado un trabajo fundamental en el sustento teórico, filosófico y político a través de sus propuestas sobre “Comunalidad”, a quien le agradezco por todas las “compartencias” y por los tequios y construcciones conjuntas.

Es importante destacar que en este contexto, existe, al mismo tiempo, una lucha desde las comunidades indígenas en medio de una gran explotación minera y de la apropiación de sus bases territoriales por parte de supuestos proyectos de eco-desarrollo.

La explícita intención de apropiarse del trabajo docente como eje de demanda de la CNTE, constituye un amplio proyecto educativo/pedagógico ya que no sólo se dirige hacia l@s niñ@s, las escuelas, la formación inicial y la actualización de los propios docentes. También se expresa a través de la acción de una memoria social que se exterioriza en la definición de una *horizontalidad*, desde la perspectiva de/colonial, de búsqueda de proyectos propios y autónomos, no sólo escolares, sino educativos comunitarios, regionales y geopolíticos. En ellos la apuesta es por una concepción bio/política de la vida autónoma comunal de los pueblos, reconoce las formas de vida, organización y conocimientos desde fuertes matrices indígenas de pensamiento.

Diversas acciones de investigación, formación e intervención pedagógica a partir del PTEO¹¹, confluyen en la emergencia de sujetos sociales en la búsqueda por construir alternativas, proyectos de autonomía y suficiencia comunal a través de la propia organización magisterial que persiste por más de treinta años de resistencia.

Nuevos horizontes, Debates pendientes. Configuración de Ideas-Fuerza en el trazo de “rutas pedagógicas” y pluralismos onto-epistémicos

Como nos han enseñado las y los docentes constructoras/es de los lugares y espacios, de los topos necesarios de las U-topias, en tanto futuros posibles contenidos en nuestro quehacer pedagógico cotidiano, así, durante el recorrido efectuado a lo largo de este trabajo hemos intentado construir una “Ruta pedagógica” que busca sembrar ideas para el reconocimiento de la importancia y de los desafíos que implican el acercarnos y poder comprender a los movimientos

11 Lamentablemente, en 2015 el IEEPO fue cerrado y reemplazando prácticamente a todo el personal que laboraba en estas oficinas estatales (provinciales), los cuales eran el puente entre el PTEO y la estructura institucional de las escuelas públicas, lo que ha implicado que el PTEO fuera retomado por las bases disidentes del magisterio.

sociales como procesos educativos y pedagógicos, al ser los terrenos de formación y emergencia de sujetos sociales. Esto en tanto que los movimientos sociales luchan no solo por una protesta visible, sino que su búsqueda profunda reside en la potencialidad de subvertir a las bio/políticas hegemónicas, confrontándolas en términos de antagonismo, pero al mismo tiempo resistiendo como creación (Aguilar, 2014) y construyendo otras bio/políticas insumisas (Medina, 2015) y contra hegemónicas.

El estudio del vínculo entre movimientos sociales y educación como campo de emergencia de la activación de sujetos sociales (Zemelman, 2012, 2007) resulta en la posibilidad de concebir el espacio de la demanda y de la factualización como formas de antagonismo, resistencia y ejercicio de la objetivación transformadora en los “topos”, los lugares del hacer y construir. Bajo los elementos que hemos intentado tejer, como hilos de una trama social y política, nos hemos acercado, apenas un momento, a las resonancias de las polifonías de los movimientos sociales y sus implicaciones para América Latina, y las resonancias desde México, asomándonos a su posibilidad de comprensión a partir de mirar y centrar el ejercicio de la triada epistémico-política (antagonismo, resistencias, factualización potenciadora), comprendiendo las condiciones de emergencia y los procesos que activan los núcleos de acción e intervención colectiva, los cuales operan en distintos “procesos de subjetivación política” (Modonesi, 2010); lo que gesta potencialmente una persistencia colectiva de los movimientos.

De ahí que proponemos dilucidar el carácter pedagógico de los mismos, comprendiendo los vínculos en los terrenos de la educación, como un proceso complejo y que, desde distintas aristas, configuran un terreno en disputa, ya sea como parte de las acciones políticas de los movimientos, o bien como espacio que surge a partir de las propias instituciones educativas y sus actores sociales: estudiantes, familias y docentes. Estas luchas sociales con fuertes resonancias en México, nos han permitido ubicar a dos grandes movimientos: uno muy visibilizado en América Latina, como resulta el movimiento zapatista¹² (EZLN); el otro, menos visible como el MSM, pero que en términos de persistencia ha gestado una convulsión social y política. Acercarnos a la genealogía de un movimiento como el de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, en su carácter nacional, y sus expresiones locales, como es el caso

12 Ejército zapatista de liberación nacional

del MSM en Oaxaca, nos brinda la posibilidad de comprender las complejas y potenciadoras realidades que experimentan los espacios educativos públicos, no sólo en México, sino en América Latina, en donde las y los docentes movilizados frente a los estados-nación señalan “otras formas de regulación laboral y educativa a nivel social”. Las maestras y los maestros han establecido a partir de este doble movimiento, como trabajadoras y trabajadores, frente a su “materia de trabajo”, la educación, los cuales son ejercicios paralelos y complementarios de lucha y organización por Planes y Programas Alternativos de Educación, como horizontes comunales y políticos diferentes.

Las geografías móviles y las territorialidades políticas de las acciones pedagógicas de docentes a través de “Rutas Pedagógicas” ganando “escuela por escuela” (consignas magisteriales) un espacio social en el terreno de otra formación, otra educación. A través de talleres, encuentros, *Tequios* (trabajo colectivo recíproco), espacios para las *Compartencias (presencias/co-presencias)* y, las *Gozonas (capacidad de goce colectivo)*, estas maestras y maestros de la organización magisterial, trastocan y transforman con el ejercicio y persistencia de estas luchas docentes en México. Se configuran así movimientos sociales Ampliados que articulan los reclamos y construcción de una polifonía social y política, cuyas reivindicaciones se encuentran ejercidas en memorias y utopías actuantes; es decir, en pasados y futuros en el presente y en el reclamo de una co-presencia activa. De este modo, se define el trazo de reivindicaciones centrales, ya que en toda sección sindical, y en toda actividad se contemplan comisiones y mesas de discusión educativa y pedagógica, en donde se elaboran haciendo ruta y caminándola, sembrando, abriendo surcos y cosechando en el presente.

Los debates pendientes son muchos, el espacio de escritura es reducido, pero estos movimientos nos colocan frente a disyuntivas políticas y horizontes históricos, señalaré solamente dos. Primero, se requiere articular una convocatoria amplia en el terreno de la lucha por la educación pública en nuestras Américas, en plural, en donde no es posible seguir confrontando educación autónoma, popular, intercultural, indígena-afro y campesina, frente a un “fantasma” que pareciera monolítico y homogéneo: la escuela pública. Debemos ser capaces de continuar reflexionando y construyendo puentes ante este abigarrado contexto presente. Segundo, comprender y dotar de sentido a las políticas de las palabras, conceptos y representaciones sociales, concibiéndolas como memorias y emergencias, como utopías actuantes desde los múltiples sentidos que cobran las demandas, como son expresadas en el

MSM de la CNTE, en donde nos hemos acercado apenas a las concepciones de *compartencias, comunalidad, tequios, gozonas*, relatos, memorias heredadas y co-presentes. Frente a propuestas como el “Buen Vivir-Vida Buena”, el encuentro con matrices de pensamientos y sus funciones onto-epistémicas nos permitirán potenciar *pluralismos epistémicos y la rebelión de los saberes y conocimientos*

Necesitamos nutrirnos de las ideas fuerza de estos movimientos, en donde residen cuatro grandes núcleos de pensamiento: a) la oralidad como una subversiva necesidad del “otro”; b) las ideas de lo colectivo y de otras prácticas de lo común-comunal, c) el reclamo sobre los conocimientos propios –como otras matrices de pensamiento, otras manera de estar y conocer-; d) la activación de memorias como espacios articuladores de futuros posibles y anticipados en acciones presentes. Estos elementos ontológicos y epistémicos configuran un “nosotros” indispensable para caminar a través de Rutas Pedagógicas del MSM en México. Nos están aportando cauces y trayectos, como ríos y como colibríes que cantan, que sueñan, que vuelan creando espacios, los “topos” de esas utopías vivas en resonancia con nuestro norte que es el sur: América Latina.

Bibliografía

AGUILARRIVERO, M. (2013), *Resistir es construir. Movilidades y pertenencias*, México, UNAM/Juan Pablos Editor.

ALFAR (2017), Secundarias Comunitarias Indígenas, en Alfar (Espacio Colectivo Alfar. Pensar, Hacer, Sentir desde las Identidades), Cátedra Abierta Intercultural, Universidad de Luján, Argentina. Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2017/07/07/secundarias-comunitarias-indigenas/>

ARROYO, M. G (2003), "Pedagogias Em Movi- Mento – o que temos a aprender dos Movi- mentos Sociais?" *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan./Jun. 2003. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3is- s1articles/arroyo.pdf>

BARABAS, A. (2002), *Utopías indias: movimientos religiosos en México*, México, Plaza y Valdés.

BARALDO, N. (2010) "Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?" En *Cuadernos de Educación*. Año VII, N° 8. Córdoba: Ed. CIFYH, UNC.

BARONNET, B. (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Quito: Abya-Yala

BARTOLOMÉ, M. (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI.

BAUTISTA MARTÍNEZ, E., BRISEÑO MAAS, L. (2010), "La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política", en *Revista de Posgrado: Matices*, FES-Aragón-UNAM, Vol 5, No 11, pp. 133-143. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705/24200>

BAUTISTA, E. (2008), "La Asamblea Popular de Pueblos de Oaxaca: crisis de dominación y resistencia", en *Bajo el Volcán* número 12, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

BOLLIER, D. (2016), *Pensar desde los comunes*, Primera edición colaborativa: Tinta Limón + Sursiendo + Traficantes de Sueños + Cornucopia + Guerrilla Translation. Disponible en: <http://lacoperacha.org.mx/documentos/libro-pensar-desde-los-comunes.pdf>

CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (comp.) (2007), *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Ecuador, Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.

CGEIB, M.L., CRISPÍN, B. (Coord.) (2007), "Tequio pedagógico, una experiencia de educación preescolar", en *CGEIB, Experiencias Innovadoras en Edu. Intercultural* (1), México, pp. 13-35. Disponible en: <https://www.snte.org.mx/colegiadoindigena/Biblioteca/E/Experiencias%20innovadoras%20en%20educacion%20intercultural%20V1.pdf>

CIVERA, A. (2015) "Normales rurales. Historia mínima del olvido", *Nexos*, 1º de marzo 2015. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>

COLL, T. 2015. "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia", *El Cotidiano*, 189: 83-94. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>

CMPIO-Coalición de maestros y promotores indígenas de Oaxaca et al. (2007), Convocatoria al II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca, 2007.

CNTE, Bases para una Propuesta de Educación Alternativa en México CNTE. Disponible en: <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/05/Bases-para-un-proyecto-alternativo-CNTE.pdf>

CORONA BERKIN, S. y KALTMEIER, O. (coords.) (2012), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, España, Gedisa.

COUOH, R.C. 2009. *Treinta años de luchas clasistas del magisterio Mexicano (1979-2009)*. México: Horizonte Rojo.

EGGERT, E.. (2016). "Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate". *Educação e Pesquisa*, 42(1), 15-26. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603135470>

ESCOBAR, A. (2003), "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericana", en *Tabula Rasa*, núm.1, enero-diciembre de 2003, Bogotá-Colombia, pp. 51-86.

_____ (2010), *Territorios de la diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*, Popayán, Envión Editores.

ESTEVA, G. (2008), "Appología", *Bajo el Volcán*, vol. 7, núm. 12, 2008, pp. 91-113, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

EZLN. Subcomandante Insurgente Marcos/Galeano (2014). Comunicado: Entre La Luz y La Sombra, mayo 25 de 2014, disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/05/25/entre-la-luz-y-la-sombra/>

FOUCAULT, M. (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GATICA, I. (2007), "El corporativismo sindical mexicano en su encrucijada". *El Cotidiano*, núm. 143 (mayo-junio), pp. 71-79.

GIORGI, G.I y RODRÍGUEZ, F. (comp.) (2009), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Žižek*, Buenos Aires, Paidós.

GROSSBERG, L. (2009), "El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad", en *Tabula Rasa*, núm. 10 (2009), enero-junio, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 13-48.

HERNÁNDEZ, L. (2017), "Los luminosos soldados de la civilización", en NAVARRO, C. (Coord.) (2017), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, UPN, México, pp.93-141.

_____ (2016). *La novena ola magisterial*, México: Rosa Luxemburgo Stiftung.

HUANACUNI, F.. (2010), *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Lima, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas–CAOI.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación-Sección XXII (2012), *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO), Oaxaca, México. Disponible en: <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>

IEEPO (2013), *El proceso de masificación del PTEO como generador de conciencias*. Cuadernillo. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>

JELIN, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Madrid.

JUÁREZ NÚÑEZ, J.M.; COMBONI, S. (2007), "La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación?", *El Cotidiano*, vol. 22, núm. 146, noviembre-diciembre, 2007, pp. 61-72 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32514608.pdf>

LA COPERACHA (2016), *Oaxaca quiere educarse a sí misma*, La Coperacha, cooperativa y medio de comunicación AC. México, Disponible en: <http://lacoperacha.org.mx/oaxaca-quiere-educarse-a-si-misma.php>

LÓPEZ AGUILAR, M. (2017), "La construcción del proyecto de educación alternativa de la CNTE", en NAVARRO C. (Coord.) (2017), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp.269-321.

MALDONADO-TORRES, N. (2008), "La descolonización y el giro descolonial", en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre 2008, Bogotá, Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 61-72.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2014), "Diario Comunal 175: Hagamos educación ahora y siempre", 19/05/2014, Disponible en: <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html> (Se citan varios números de Diario comunal, del mismo autor).

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, V.R. (coord.), (2009). *La APPO: ¿Rebelión o movimiento social? Nuevas formas de expresión ante la crisis*. Oaxaca: uabjo.

MEDINA, P. y BARONNET, B. (2013), "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México", en BERTELY, M.; DIETZ, G. y DÍAZ, G. (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002/2011*, México, COMIE/ANUIES, pp. 415-448.

MEDINA, P. (2016), "Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural". Proyecto de investigación en proceso, área académica 5. México: UPN, 2016-2019.

_____ (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, UNICACH-CESMECA-Juan Pablos Editores. México, Libro impreso, ISBN: 978-607-711-285-3

_____ (2014). "Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores". Proyecto de investigación, área académica 5. México: UPN, 2014-2016.

MELUCCI, Alberto, (1999), "Teoría de la acción colectiva", en *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, México.

MEYER, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 83-103. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf>. Consultado el 25-5-2010.

MIGNOLO, W. (2002), "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder". Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh, en C. WALSH, F. SCHIWY y S. CASTRO-GÓMEZ (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala, pp. 17-44.

MODONESI, M. (2010), *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; Prometeo Libros, Bs. As. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/modonessi.pdf>

_____ (2016), “Luchas, experiencias y educación política de la generación postzapata en México (2011-2015)”, en OLIVIER G. (Coord.) *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana y CONACYT, México, pp.161-175.

MOORE, B. (1989), *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*, UNAM, México D.F. pp. 433-456.

MOREY, M. (2014), *Escritos sobre Foucault*, Madrid, Sexto Piso.

MUÑOZ, G. (2003), *20 y 10 el fuego y la palabra*, Argentina, Tinta Limón.

_____ (2004), “La Resistencia”, en *La Jornada*, disponible en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/chiprincipal.html>, consultado en marzo de 2013,

OLIVIER, G. (2016), “*De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales*”, en OLIVIER, G. (Coord.) *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, UAM y CONACYT, México, pp.19-45.

OLIVIER, G. (Coord.) (2016), *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana y CONACYT, México, 274p.

QUIJANO, A. (2007), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en S. CASTRO-GÓMEZ Y GROSFOGUEL, R. (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126.

RESTREPO, E. (2005), *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombianas negras*, Colombia, Universidad del Cauca, Universidad de Magdalena.

RETAMOZO, M. (2009), "Las Demandas Sociales y el Estudio de los Movimientos Sociales", en *Cinta Moebio* 35:110-127, Disponible: www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html , <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909003>

RODRÍGUEZ, R.A. (2015), "La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ante la reforma educativa. La experiencia de la sección XVIII en Michoacán", en MODONESSIM. (coord.), *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos en México y América Latina*, México, UNAM, pp. 133-149.

RUIZ LÓPEZ, A. y QUIROZ LIMA, E. (2014), "Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México", *Polis* [En línea], 38 | 2014, Publicado el 05 septiembre 2014, consultado el 05 abril 2017. URL: <http://journals.openedition.org/polis/10107>

SANTOS, B. DE S. (2001), "Los nuevos movimientos sociales", en *OSAL, Revista del Observatorio Social de América Latina*, Argentina, 2001, 177-184, Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Los_nuevos_movimientos_sociales_OSAL2001.PDF.

_____ (2010a), "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes", en SANTOS, B., *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, pp. 31-84. Versión de este texto en: SANTOS B.S Y MENESES, M.P. (Eds.) (2014), *Epistemologías del Sur, Perspectivas*. Akal, España, pp. 21-66.

_____ (2010b), *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya Yala.

SEGATO, R.L. (2011). "Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial", en BIDASACA, K. y VÁZQUEZ LABA, V. (comps.), *Descolonizando el feminismo desde (y en) América Latina*, Buenos Aires, Godot, pp. 17-48.

STREET, S. (2005) *La conflictividad docente en México: 1998-2003*. México: Ciesas-Occidente/Clacso.

TAPIA, L. 2008. “Movimientos sociales, movimientos sociales y los no lugares de la política”, en *Política salvaje*. La Paz: Clacso/Muela del Diablo/Comunas, pp. 53-68. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/tapia/>

STAHLER-SHOLK, R. (2011), “Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo”, en B. BARONNET, M. MORA y R. STAHLER-SHOLK (comps.), *Luchas muy otras: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 409-445.

SZURMUK, M. y MCKEE, R. (coords.) (2009), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XXI/Instituto Mora.

TAMAYO, S. (2016), “El movimiento estudiantil. De la ciudadanía civil a la social contra la privatización de la educación”, en OLIVIER, G. (Coord.) *Educación, Política y Movimientos Sociales*, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, CONACYT, México, pp.83-123.

TAPIA MEALLA, L. (2008), “Movimientos sociales, movimientos sociales y los no lugares de la política”, en TAPIA, *Política salvaje*, Muela del Diablo Editores, Comuna, CLACSO, Bolivia, pp. 53-68.

TARROW, S. (1997). “La acción colectiva y los movimientos sociales”, en: *El poder en movimiento*. Madrid, España: Alianza Editorial, p. 33-53.

UABJO-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2014). *Propuesta de Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal*, Oaxaca, México.

VÁZQUEZ, M.J. (2004), “Memoria confiscada”, en MARTÍNEZ, D., NEMIÑA, G. et al., *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

WALSH, C. (2009), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en MEDINA, P. (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas política*, México, UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, pp. 27-54.

_____ (Edit.) (2013), *Pedagogías Decoloniales*, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Quito: Abya-Yala.

ZEMELMAN, M.H. (2007), *Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Antrophos.

_____ (2012), *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*, Siglo XXI, México.

ZIBECHI, R. (2007), *Autonomías y emancipaciones*, Perú, América Latina en Movimiento/Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

_____ (2006), “La emancipación como producción de vínculos”, en CECEÑA, A.E. (comp.) *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, Buenos Aires.

Patricia Medina Melgarejo: Doctora en Pedagogía- UNAM. Doctora en Antropología- ENAH. Profesora/Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional- México. Docente del Programa de Posgrado en Pedagogía- UNAM. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT, México. patymedmx@yahoo.com.mx / patriciamedinamelgarejo@gmail.com