

La escuela de los comunes: otras pedagogías en territorios de insumisión y emancipación

The school of the commons: other pedagogies in territories of insubordination and emancipation

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1498>

Bruno Baronnet*

Patricia Medina Melgarejo**

Resumen

El territorio, ¿para quién? ¿Quién necesita un territorio? Surgen estas preguntas al analizar la definición del territorio a partir de su reapropiación en los movimientos sociales contemporáneos, cuando examinamos cómo el reconocimiento de lo político-espacial ha incidido en nuevas concepciones del lugar, el cuerpo y lo simbólico. Al preguntarnos cómo el territorio es pensado desde su articulación con la escuela, se esclarecen giros epistémicos sobre esta noción forjada desde pedagogías descolonizadoras y emancipadoras. Basado en reflexiones filosóficas y métodos de investigación educativa, el artículo demuestra cómo las estrategias de educación insumisa en defensa del territorio representan ejercicios geo/pedagógicos desde prácticas territoriales de pueblos, comunidades y barrios en lucha por su autodeterminación y soberanía educativa, reconfigurando así el planteamiento político de los comunes. Se efectúa un breve recorrido del campo teórico emergente de la producción de los comunes, por su aporte político-conceptual en el horizonte descolonizador y anticapitalista, concibiendo a los comunes no como un hecho sino como un proceso de lucha por liberarse de la interiorización de relaciones opresivas. La educación en territorio produce la creación y defensa de los comunes como principios político-pedagógicos e implica cambios profundos en la docencia y los aprendizajes, dado el carácter autodeterminado de los proyectos de escuelas alternativas emanados de los movimientos.

Palabras clave: autonomía – colonialismo – pedagogía – pueblos indígenas – México.

Abstract

The territory, for whom? Who needs a territory? These questions arise when analyzing the definition of territory from its reappropriation in contemporary social movements, examining how the recognition of the political-spatial has impacted new conceptions of place, body, and the symbolic. By asking how terri-

* Doctor en Ciencias Sociales. SNI II. Líneas de investigación: opresiones estructurales en la escuela y las luchas por la autonomía indígena en pueblos de México y América Latina. Profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana (UV). México. bbaronnet@uv.mx

** Doctora en Pedagogía y en Antropología. SNI I. Líneas de investigación: corporalidad, experiencia, alteridad, subjetivación y memoria políticas; conocimiento, territorialidad, infancias y teorías pedagógicas contemporáneas. Profesora-investigadora, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. México. patriciamedinamelgarejo@gmail.com

tory is conceived in the context of its articulation with the school, we clarify epistemic shifts regarding this notion, forged through decolonizing and emancipatory pedagogies. Based on philosophical reflections and educational research methods, the article demonstrates how the strategies of insubordinate education in defense of territory represent geo/pedagogical exercises stemming from the territorial practices of peoples, communities, and neighborhoods in their struggle for self-determination and educational sovereignty, thus reconfiguring the political framework of the commons. A brief overview is provided of the emerging theoretical field of the production of the commons, highlighting its political-conceptual contribution within the decolonizing and anti-capitalist horizon, conceiving the commons not as a fact but as a process of struggle to free themselves from the internalization of oppressive relationships. Place-based education fosters the creation and defense of the commons as political-pedagogical principles and implies profound changes in teaching and learning, given the self-determined nature of the alternative school projects emanating from these movements.

Keywords: autonomy – colonialism – pedagogy – indigenous peoples – Mexico.

Introducción. La cuestión de la pedagogía en territorios

Las transformaciones y avances, tanto en el campo de la teoría social como en el ámbito de lo político, han gestado conceptualmente una noción polisémica del territorio, produciendo cambios sustanciales en México y América Latina en términos de conocimiento educativo, especialmente a partir de su apropiación social y política por parte de los movimientos sociales actuales. Esta cadena de formas de (re)apropiación gesta nuevas concepciones y significados en torno al territorio, el espacio simbólico, el lugar y el cuerpo, que repercuten también en la teorización de lo educativo y del sujeto y su praxis pedagógica de manera situada. Asimismo, los múltiples despliegues en la acción de movimientos contemporáneos en América Latina van redefiniendo el territorio como un espacio no solo geofísico y material, sino también histórico-social, político, cultural, medicinal y espiritual, por lo que a través de sus experiencias se materializa en prácticas y condición de vida y mundo. Así, su reconocimiento, tanto en las luchas agrarias como en los combates socioambientales, no se concibe como un terruño o espacio delimitado geográficamente, sino como espacios en disputa en los que se gesta una cartografía de las resistencias, de conocimientos y saberes aprehendidos al calor de la lucha, los cuales son ubicados en la raíz de la reconfiguración de identidades y memorias colectivas territorializadas (Medina, 2007).

La insumisión pedagógica de los movimientos sociales tiende a reivindicar el territorio como un espacio de vida, de (re)encuentro, memoria y resistencia político-cultural frente a las lógicas de dominación y explotación. Desencadena en un proceso paulatino de apropiación de lo territorial que está incidiendo en la resemantización de concepciones emergentes desde la esfera militante y la teoría social contrahegemónica en torno al espacio, el lugar y el cuerpo-territorio. Concretamente, las luchas geo/pedagógicas (Mejía, 2020; Medina, Gary, Baronnet, 2024) están ampliando la noción de territorio más allá de sus dimensiones físicas limitantes,

incorporan procesos simbólicos, culturales, emocionales que inciden en el reconocimiento de las soberanías alimentarias, de producción de conocimiento básico de la subsistencia material de los propios pueblos; procesos que parecieran desdibujados desde la visión del Estado que, a través de la promoción de una escuela, impone la exaltación de la patria y el pensamiento nacionalista a partir de un territorio único. Desde una postura anticolonial y antirracista, las geo/pedagogías se nutren de la interconexión de diferentes elementos que componen los territorios. Conceptualizar y contextualizar cada territorio donde se construyen los procesos educativos, remite a escudriñar los procesos de socialización y politización de las memorias, en donde los procesos de memorias territorializadas implican recordar (*re-cordis*: volver a pasar por el corazón) y aprender de la lucha territorializante de larga trayectoria por el espacio abigarrado de resistencia política frente al papel y a los efectos nacionalizantes y occidentalizantes que han influido en la escuela y sus currículos.

La defensa del territorio se convierte así en un acto de resistencia y de afirmación de los valores compartidos de vida comunitaria. Para transgredir el orden eurocéntrico en imaginarios infantiles, juveniles y adultos, las iniciativas de pedagogías descolonizantes actuales (Battiste, 2013) tienden a engendrar una conversión de la noción misma de la relación territorio/escuela (Hidalgo, 2021) hacia un reconocimiento de la matriz territorial en la construcción de identidades y resistencias.

De ahí, el territorio ya no requiere concebirse como un espacio nacional e identitario estático y delimitado, sino como un lugar-cuerpo con múltiples escalas en constante reinención, donde se entrelazan las cuestiones sociales, políticas, interculturales y ambientales entre sujetos humanos y entes que no lo son. Reconceptualizar lo territorial en la educación formal y no formal implica una variedad de redefiniciones ontológicas y epistémicas de la vida desde lo humano y no humano, lo social y lo político, la capacidad de habitar y renombrar el mundo, planteando, con Escobar (2015), comprender las lógicas propias a los “territorios de diferencia”. Los principales movimientos sociales contemporáneos en América Latina –como el zapatismo en México– siguen siendo clave en la reconstrucción continua de concepciones propias del territorio, ya que van más allá de su dimensión geofísica para convertirse en áreas de vida, resistencia y lucha por los comunes.

Estudiamos aquí cómo las estrategias de insumisión y emancipación vía la educación se enfocan en la defensa de los comunes, el territorio y la vida, como parte fundamental de los dispositivos de acciones geo/pedagógicas comunales. Como enfoque socioeducativo que reconoce la relevancia de los contextos y procesos territoriales en las acciones de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de geo/pedagogías (Mejía, 2020) se sostienen en prácticas situadas en territorios específicos donde comunidades y grupos organizados luchan por su autodeterminación y soberanía educativa. Las formas en que dichas estrategias representan ejercicios geo/pedagógicos dependen de su interconexión con la realidad local inmediata y estructural,

ya que parten de la existencia concreta de las comunidades, pueblos y barrios. Por ello, los procesos de subjetivación reconocen el valor de los saberes propios y las experiencias pasadas y actuales que son (des)territorializadas de manera permanente. Además, la participación comunitaria es crucial en la definición política de los objetivos educacionales, en la toma de decisiones comunales sobre la orientación, supervisión y evaluación de contenidos y métodos de enseñanza, siendo luego garante de los sentidos de pertenencia y el fortalecimiento de las capacidades de actuar en la comunidad y fuera de ella.

Asimismo, las estrategias insueltas y emancipadoras de educación para la defensa de los territorios se gestan desde la experiencia de organización intercomunal. A través de la autodeterminación educativa, la escuela se transforma en un espacio de reapropiación de los comunes al ser un semillero de saberes para la defensa de la vida. En ella germinan las disposiciones a formarse y aprender del contexto directo y desde la praxis cotidiana, para emanciparse de territorios etnonacionales de colonización sometidos ante un orden establecido de opresión. En otras palabras, investigamos cómo las luchas por defender los comunes implican reconocer el papel de la educación en los lazos sociopolíticos e intersubjetivos, y también sus bases materiales, a través de prácticas que contribuyen a la reproducción de la vida. Ello implica otra escuela y otra formación docente para otra educación emancipadora, capaz de promover una enseñanza que reconozca y revalore la pluralidad de cada espacio territorial, enraizada en memorias y colectividades ligadas a la defensa de los comunes. Así, la defensa de los comunes y la vida representa una fábrica geo/pedagógica anclada en nuevas territorialidades (Porto-Gonçalves, 2001) donde se producen capacidades para enfrentar realidades complejas desde la participación comunitaria, el apoyo mutuo, la cooperación y la acción colectiva congruente con un pensamiento crítico y creativo.

En la siguiente parte del artículo, ofrecemos una aproximación teórico-metodológica en torno al territorio y la educación, realizando un análisis del poder y la geografía en la formación de los territorios nacionales en relación con las manifestaciones históricas del colonialismo, el nacionalismo y el racismo en la sociedad y en la escuela. En una tercera parte, efectuamos un acercamiento analítico al horizonte de las memorias colectivas por la defensa territorial y por aprender de la lucha por los comunes desde una “educación en territorio”. En una cuarta parte de cierre, se reabren reflexiones sobre las geo/pedagogías de los comunes y la educación emancipadora, con el reto de asumir rupturas y conciliar en la praxis la unidad y la pluralidad.

Aproximación teórico-metodológica: territorio/escuela. Escuchar, mirar, acompañar y colaborar

Debemos advertir que, como autores de este trabajo, compartimos una perspectiva teórica y metodológica crítica y dialógica (Corona, 2019) en torno a la investigación educativa, con integrantes de pueblos en movimiento. A raíz de varias décadas de experiencias de inmersión,

participación e investigación militante en comunidades y barrios organizados, hemos desarrollado una mirada cualitativa compleja en torno a la relación territorio/escuela en el Sur global. Como precauciones en el trabajo de campo, hemos aprendido a desarrollar una escucha activa y empática hacia los sujetos con los cuales estamos asociados en los trabajos de investigación. También hemos aprendido a buscar cómo descentrar nuestra mirada en distintas escalas, sin perder de vista los problemas serios a los cuales están confrontados los sujetos implicados. Además, nuestra apuesta metodológica descolonizada comprende el trabajo de acompañar y colaborar con los proyectos de educación no convencional. Los trabajos en campo realizados en una gran diversidad de instituciones escolares, nos obligan a reconocer la pluralidad de las formas de construcción de los objetos de estudio, el codiseño, la implementación y evaluación de instrumentos de recolección de datos, que van desde la entrevista personal al conversatorio público, del grupo focal a la asamblea local, del taller de educación popular al semillero de co-teorización y, también, del dibujo infantil a la narrativa oral en el fogón de la cocina (Baronnet, 2022; Medina, 2022; Medina y Sánchez 2021).

En este apartado, trabajamos dos ejes centrales en torno a la propuesta del reconocimiento de otros territorios desde los comunes y sus memorias actuantes. En la primera parte se realiza un apunte teórico acerca de la concepción del territorio. En la segunda y tercera partes, delineamos una propuesta pluridisciplinaria que sitúa la mirada en la escuela y sus encrucijadas en los ámbitos del racismo, las maneras en que se comprende el territorio y su posible expansión de forma descolonizadora a los espacios escolares.

Poder y geografía de los territorios nacionales: sumisión y alienación

Hablar de conocimientos y saberes geográficos y culturalmente situados, nos remite a interrogar las correlaciones de fuerzas que contribuyen no solo a la (in)subordinación, sino también a formas de pensar y actuar ante opresiones múltiples. En una entrevista de la revista *Hérodote* (1976), el filósofo M. Foucault nos reenvía a las formas de dominación presentes en las metáforas geográficas: "Territorio es sin duda una noción geográfica, pero es en primer lugar una noción jurídico-política: lo que es controlado por un cierto tipo de poder" (Foucault, 1979: 116). En efecto, las tácticas y estrategias de poder "se despliegan a través de implantaciones, de distribuciones, de divisiones, de controles de territorios, de organizaciones de dominios que podrían constituir una especie de geopolítica" (*Ibid.*: 123). Debe entonces llamarnos la atención la capacidad coercitiva del poder en las geografías de los territorios nacionales poscoloniales y neoliberales, dado que habitar un territorio significa la asignación de un marcador identitario particular y original.

¿Quién necesita territorio? Preguntamos al parafrasear a Hall (1996) cuando cuestiona ¿Quién necesita identidad?, "¿Qué necesidad hay, entonces, de otro debate más sobre la 'identidad'? ¿Quién lo necesita?" (Hall, 1996: 13). "La línea que los tacha permite, paradójicamente,

que se los siga leyendo. Derrida describió este enfoque como pensar en el límite, pensar en el intervalo, una especie de doble escritura" (*Ibid.*: 14). Con esta perspectiva del territorio como práctica discursiva que interpela al sujeto, S. Hall coincide con Foucault: no necesitamos aquí "una teoría del sujeto cognoscente, sino una teoría de la práctica discursiva" (*Ibid.*: 14).

[Necesitamos] una teoría que señale cuáles son los mecanismos mediante los cuales los individuos, como sujetos, se identifican (o no se identifican) con las «posiciones» a las cuales se los convoca; y que indique cómo modelan, estilizan, producen y «actúan» esas posiciones, y por qué nunca lo hacen completamente, de una vez y para siempre, mientras que otros no lo hacen nunca o se embarcan en un proceso agonístico constante de lucha, resistencia, negociación y adaptación a las reglas normativas o reguladoras con las que se enfrentan y a través de las cuales se autorregulan (Stuart Hall, 1996: 33).

Lo colonial y lo nacional se aprehenden en el desarrollo eurocentrista de las ciencias sociales, tanto desde el reconocimiento del "capital humano" en el espacio social, del "ordenamiento" y "reordenamiento territorial", como desde su materialización en la concreción del habitar en lugares desiguales. En ellos, la homogeneización cultural se articula con una comprensión dualista del mundo con disposiciones y esquemas de división en fronteras regionalizadas marcadas como visibles e indivisibles. Las luchas motivadas por la identidad regional buscan "imponer una visión del mundo social a través de los principios de di-visión que, cuando se imponen al conjunto de un grupo, hacen el sentido y el consenso sobre el sentido, y en particular sobre la identidad y la unidad del grupo" (Bourdieu, 2006: 170). Se origina la idea de territorio regional en las estructuras subjetivas como si los criterios "objetivos" de la identidad fueran inseparables de representaciones mentales (actos de percepción y de reconocimiento) y objetales (banderas, ceremonias, etc.) usadas estratégicamente en función del lugar de origen (*Ibid.*: 169). Los fundadores de la escuela rural republicana tenían el objetivo de la imposición de una lengua nacional con el fin de inculcar una "nueva visión y una nueva división del mundo social" (*Ibid.*: 172). Con sus emblemas, todo movimiento regionalista o nacionalista, en su aparición pública, busca reflectores para ser visible e institucionalizarse bajo la forma de fronteras jurídicas, imponiendo "en definitiva una visión única de su identidad y una visión idéntica de su unidad" (*Ibid.*: 173). "El mundo social también es representación y voluntad, y existir socialmente consiste en ser percibido y percibido como distinto" (*Ibid.*: 173).

En síntesis, las capacidades coercitivas del poder en las geografías de territorios nacionales poscoloniales y neoliberales, concurren a la sumisión y alienación social y cultural. Por ello, nos parece fundamental analizar cómo estos mecanismos de control afectan la educación y la percepción del territorio, constriñendo las luchas por la autodeterminación política.

La territorialidad en las manifestaciones históricas del colonialismo, nacionalismo y racismo en la sociedad y en la escuela

Al cuestionarnos sobre quién necesita territorio y para qué, debemos examinar las formas de negación, coacción y estigmatización de la población desterritorializada por las manifestaciones históricas del colonialismo, el nacionalismo y el racismo, en la sociedad en general y en la escuela en particular. Además de las identidades conferidas por la clase social, el género, la raza y el territorio de origen, el papel de la escuela es poderoso en la construcción de la identidad nacional en la niñez y la juventud, considerando la influencia formativa del docente en el arraigo y la construcción de la identidad territorial del niño y el joven (Juárez, Comboni, 2012). Interesarse en las manifestaciones contemporáneas de lo colonial, lo nacional y lo racial en escuelas rurales e indígenas de México y Abya Yala, implica escudriñar la cuestión de los actos discriminatorios en ámbitos áulicos. El racismo escolar se manifiesta a través de expresiones verbales, gestuales y actitudinales que refuerzan la idea de la inferioridad de las personas racialmente diferenciadas, legitimadas por la escuela que controla un modelo específico de cultura erigido como universal al definir qué se ha de enseñar, negar u ocultar (Castillo, Caicedo 2016). Así, toda pedagogía descontextualizada es racista porque niega la existencia de una pluralidad epistémica y una diversidad humana. En paralelo, toda pedagogía desterritorializada es también desterritorializadora, ya que contribuye a la alienación en torno a los sentidos de pertenencia social y cultural a un espacio simbólico de origen y adscripción. Por ello, nos interesa escudriñar la cuestión de la enseñanza del hecho colonial, del hecho nacional y sus efectos en la memoria colectiva, para desactivar prejuicios racistas que abundan en la escuela y la sociedad (Velasco, Baronnet, 2016).

Al analizar la pluralidad discursiva de los sentimientos de pertenencia etnonacional y sus expresiones interculturales, estamos preocupados por cómo el racismo estructural y la xenofobia penetran la sociedad debido a la influencia del colonialismo y el nacionalismo en procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, cabe preguntarse cómo se narra y expresa la historicidad del territorio en el aula a las niñas y los niños, es decir, las lecciones de historia de las conquistas, colonias, independencias, intervenciones e invasiones territoriales, así como sus matrices de pensamiento como formas de comprensión del mundo, y también como formas de asignación de estereotipos racializantes en función del origen sociocultural (Baronnet, Velasco, 2021).

Al retomar la noción freireana de invasión cultural, buscamos activar una praxis reflexiva a nivel teórico-empírico sobre lo colonial y lo nacional en la docencia. Reflexionar dialógicamente sobre la evocación en el aula de las invasiones extranjeras en la historia mexicana con niños indígenas (conquista española e intervenciones francesas y estadounidenses), permite abordar los temas de la extranjería, la guerra y el despojo, pero también de temas casi tabú en la escuela, como los daños socioambientales del capitalismo transnacional o los flujos migratorios pasados y contemporáneos.

El estudio del pasado trae a la memoria de nuestro cuerpo consciente la razón de ser de muchos procedimientos del presente y puede ayudarnos, a partir de la comprensión del pasado, a superar sus vestigios. Por ejemplo, en el caso del pasado de la conquista puede ayudarnos a comprender cómo sin lugar a dudas se repite, aunque sea de forma diferente. [...] La conquista actual, que no necesita del cuerpo físico del conquistador, se manifiesta en la dominación económica, en la invasión cultural, en la dominación de clase a través de una gran cantidad de recursos e instrumentos que utilizan los poderosos neoimperialistas. Entre esos recursos están los mecanismos asistencialistas, los préstamos que provocan el endeudamiento cada vez mayor de los sometidos. Para todo eso, los poderosos de hoy, como los de ayer, cuentan con algo sumamente importante: la connivencia de los dominados, en tanto seres duales (Freire 2016: 93-94).

En este sentido, el estudio histórico-crítico de la guerra de conquista y colonización facilitaría la comprensión y superación de los “vestigios del pasado”, según Freire, como también de la repetición de formas de neocolonialismo mediante la dominación económica y social y la invasión cultural que se beneficia de la complicidad indirecta de las clases dominadas. Los procesos de invasión cultural implican una imposición de valores y visiones del mundo de los grupos invasores hacia las culturas invadidas, frenando así su creatividad que le da singularidad, debido a la internalización de la inferioridad ante la dominación estructural.

Si consideramos el territorio nacional como una construcción histórica de un espacio de control sociopolítico, identificamos diversas lógicas que favorecen la (in)visibilidad estereotipada, folclorizada, esencializada y tergiversada de la ancestralidad, así como a la formación inacabada de la identidad nacional. Primero, el papel de las invasiones extranjeras y del imperialismo en la configuración de la identidad nacional y la percepción del territorio ancestral ha renovado normas y valores socioculturales, moldeando identidades nacionales fragmentadas y poderes comunales fraccionados. Segundo, la negación de las memorias populares y la represión de las lenguas propias en la escuela han sido estrategias empleadas para imponer una visión homogénea de la identidad nacional. Tercero, los hechos y sujetos del pasado prehispánico, colonial, imperial y republicano, tienden a ser ideologizados en el currículo prescrito, legitimando mayor influencia y control político de la elite blanco-mestiza. Cuarto, la construcción de narrativas históricas que exaltan ciertos eventos y figuras históricas, mientras minimizan u ocultan otros, contribuye a (re)interpretaciones favorables a la (re)lectura de la historia según los intereses de las clases dominantes en la construcción de los sentimientos de pertenencia nacional. Más allá de desmitificar los rituales escolares coloniales y nacionalistas con instrumentos socioantropológicos y educativos, hemos de estudiar y combatir las expresiones cotidianas de opresión y discriminación hacia personas pobres y racializadas dentro y fuera de la escuela, como los actos repugnantes de odio racial contra indígenas y afrodescendientes, el desprecio antimigrante, la

islamofobia, el antisemitismo, el antichinismo, la homofobia y la transfobia, entre otras formas xenófobas de maltrato vinculadas al racismo de Estado y el capitalismo racial.

Al indagar sobre quién necesita territorio y para qué, es relevante explorar las formas de negación, coacción y estigmatización experimentadas por poblaciones desterritorializadas a lo largo de la historia, marcadas por el colonialismo, el nacionalismo y el racismo. La escuela desempeña entonces un papel fundamental en la construcción de la identidad nacional y territorial, influyendo en el (des)arraigo de los sujetos. Analizar expresiones modernas de estos fenómenos en escuelas rurales e indígenas implica recuperar las narrativas y reflexiones sobre la historicidad del territorio en el aula y fuera de ella, para desactivar prejuicios racistas y xenófobos.

La escuela en la construcción social de los límites territoriales: imaginarios nacionales y (des)arraigos territoriales

Las constricciones del colonialismo y del nacionalismo en la vida escolar conllevan un aprendizaje cívico cuyo sentido escapa muchas veces tanto al profesorado como al alumnado, dado que las normas de conducta en las rutinas escolares no se cuestionan abiertamente. De ahí, podemos detectar una suerte de exclusión de niñas y niños de familias extranjeras o que profesan religiones protestantes y rechazan ejecutar los abanderamientos. En efecto, la educación ocupa un papel elemental en la institucionalización de la idea de la nación desde el liberalismo decimonónico (Zepeda, 2012), así como se ha forjado la identidad patriótica mediante la escuela rural mexicana en la época del nacionalismo revolucionario (Calderón, 2018), produciendo un territorio simbólico nacional que no encaja con la pluralidad de las identidades regionales y sus símbolos emblemáticos.

En la escuela moderna de masas producida como interior, como institución, lo “de fuera” era un escenario insignificante. De hecho, no solo eso. Como hemos dicho, en este modelo escolar, el territorio, el lugar, el contexto geográfico, social y familiar, las identidades locales, los vínculos [...] eran algo precisamente contra lo que la escuela moderna tenía que luchar para producir un nuevo territorio físico, simbólico e identitario: el estado-nación. (Collet-Sabé, 2020: 352-353).

En este sentido, los cursos de educación cívica y los actos de civismo, pero también el conjunto de las prescripciones curriculares y los manuales escolares, tienden a promover un modelo de ciudadanía vertical que legitima y reproduce un modo de vida urbano-industrial, relegando a un segundo plano y deslegitimando las culturas ancestrales de los pueblos indígenas (Corona, Le Mûr, 2017) y sus calendarios y mapas que cuentan historias propias (Medina, 2010).

Cercar a las escuelas con bardas metálicas o de concreto, también es una forma de constricción vertical ejercida sobre la vida escolar al separar la escuela de la comunidad con muros, reduciendo su espacio a un territorio acorralado. En la región tlaxcalteca de Malintzi, según Rockwell (2018), el proceso de cercado y redefinición de tierras comunales y espacios públicos

entró en conflicto con los esfuerzos de las comunidades indígenas por establecer gobiernos autónomos. La retórica nacional de crear una ciudadanía homogénea mediante la educación estatal buscaba eliminar diferencias culturales, generando conflictos aún vigentes entre los derechos y bienes colectivos y los derechos y propiedades individuales. “El conflicto entre derechos colectivos locales sobre el uso público de los recursos locales, frente al creciente uso privado de dichos recursos, aún constituye una cuestión central de nuestros tiempos” (Rockwell, 2018: 387). Desmitificar el control autoritario del territorio amerita discutir cómo la educación escolar se queda enclaustrada en los límites territoriales neocoloniales y nacionales, conformando comunidades desde el imaginario social en donde se disolverían *ad hoc* las jerarquías sociales en la ciudadanía.

Nuestras etnografías del racismo en la vida escolar reportan un registro de manifestaciones del colonialismo y el nacionalismo en la educación, en especial, a raíz de la socialización política de la niñez, a través de los rituales patrióticos y la enseñanza de la historia patria que personifica e idealiza un pasado glorioso. Los símbolos de la soberanía nacional sobre tierras, mares y aire fijan delimitaciones fronterizas y simbólicas aparentemente inamovibles. Sin embargo, legitiman la meritocracia y la competición, la ideología nacionalista en las prácticas pedagógicas cotidianas corresponde, como lo ha reiterado públicamente la lingüista mixe Y. E. Aguilar Gil, a una “religión del Estado”, con rituales, símbolos, himnos, leyes, saludos a la bandera, gritos, escoltas, poemas a la patria y altares patrios. Se cristalizan los límites territoriales construidos en la veneración de ídolos históricos, a menudo hombres blancos, en la edificación de monumentos a su gloria y la sacralización o satanización de discursos memoriales (Achugar, 2003; Fabri, 2010; Jelin, 2002). El aprendizaje escolar de símbolos militares y gestos marciales debe cuestionarse en contextos bélicos y militarizados, donde los poderes castrenses y criminales están coludidos en guerras por el control territorial de regiones, bajo el fuego cruzado de fuerzas armadas que crean condiciones sociales y educativas adversas, debido a la violencia a veces extrema vinculada al narcotráfico (Colín, 2021).

En definitiva, la escuela no es ajena a la reproducción de las asimetrías ligadas a los efectos de origen y destino social y, sobre todo, a la (des)territorialización y a los (des)arraigos vinculados a la relación emocional y espiritual con el terruño de procedencia y residencia. El poder comunal alcanza a favorecer o detener el éxodo rural de sus generaciones educadas gracias a estrategias deliberadas para que jóvenes se formen afuera o adentro del ámbito comunitario, de acuerdo con criterios materiales, subjetivos y etnopolíticos (Colliaux, 2020).

Acercamiento al horizonte de las memorias en movimiento de los comunes por la defensa del territorio desde la escuela

Indagar el papel de las memorias colectivas en materia educativa, remite a interrogar las narrativas en todas sus dimensiones intersubjetivas que son moldeables, considerando su ámbito de

acción procesual y relacional, contextual y situacional, posicional y disposicional, así como su carácter selectivo, oculto, negado, e incluso instrumentalizado y enaltecido. Sin embargo, la legitimación de la narrativa memorial tiende a ocurrir cuando la fuente aparenta ser neutral, con la invisibilización de su fuente de autoría en las condiciones sociohistóricas de producción del discurso dominante que refuta a los procesos de resistencia, desobediencia e insumisión ante la desposesión perpetrada por el capitalismo global (Harvey, 2021). Por ello, lo que ocurre en la escuela es una suerte de memoria puesta en acción y una herencia incorporada que conlleva repensar la (re)invención de la escuela, en función de contextos de desigualdad y discriminación que tienden a fortalecer o debilitar la afirmación identitaria de quienes los habitan, como producto plural de una experiencia actuante de vida, en donde la propiedad privada se agrieta pues no hay agua ni raíces que la configuren ante la expropiación del suelo que se pisa (Martínez, 2015).

Memorias en movimiento: recordar y aprender de la lucha por los comunes

Por memorias en movimiento designamos las concepciones singulares de los territorios, que implican vigorosos procesos de socialización y politización de las memorias colectivas por su defensa a partir de recordar y aprender de la lucha por los comunes. Sin embargo, nos preguntamos cómo operan en la construcción de imaginarios territoriales al producir lo común para sostener y transformar la vida como dispositivo sostenible de educación para la defensa de los comunes. Al hablar de los comunes, no designamos el sentido común ni la gente común, tampoco un bien o un objeto que se pueda poseer (inapropiabilidad), sino “el principio político que define un nuevo régimen de las luchas a nivel mundial”, “a partir del cual debemos construir comunes y hacer con ellos para preservarlos, extenderlos y conseguir que sobrevivan” (Laval, Dardot 2015: 59), con base en acciones y valores dirigidos a defender los intereses comunitarios ante una agresión de las clases dominantes. “Nos autorizamos a hablar de *los comunes* para designar, no aquello que es común, sino aquello que es tomado a cargo por una actividad de puesta en común, esto es, lo que por ella es *convertido* en común”, dado que son las prácticas colectivas que deciden, en última instancia, en cuanto al carácter común de las actividades emprendidas en asociación (por ejemplos, las cooperativas de producción alimentaria, los bancos de semillas, los comunes forestales o fluviales), a través de una “praxis instituyente” que corresponde a una “práctica de gobierno de los comunes” a través de los conflictos que les dan vida en sus contextos (*Ibid.*: 662-663).

En muchas sociedades preindustriales occidentales y en sus colonias, se encuentran formas de tenencia agraria colectiva, conocidas como *commons* en Gran Bretaña, *communaux* en Francia, *allmende* y *mark* en el área germánica, y como *tierras comunales* y *baldíos* en la zona ibérica, como los *montes de mancomún* en Galicia. Además, en las comunidades originarias y campesinas en Abya Yala, la propiedad social de la tierra, como los ejidos y tierras comunales, representa alternativas a la titularidad individualista de origen romano, gestionadas y aprove-

chadas por los sujetos comunales. Ante amenazas socioambientales constantes, la idea de lo común tiene mucho atractivo en nuestra imaginación colectiva, dado que “su pérdida nos hace más conscientes del significado de su existencia y aviva nuestro deseo de saber más sobre ellos” (Federici, 2000: 141).

Estas improntas de larga trayectoria las encontramos en la historia de la Comuna de Morelos, con el proyecto liberador de “educar al obrero para la lucha, y formar la conciencia del campesino”, como lo expresó Emiliano Zapata en una carta a Jenaro Amezcua, el 14 de febrero de 1918, comisionado en Cuba para establecer contacto con sindicatos y partidos proletarios europeos y americanos, y expresar la solidaridad de la revolución agraria mexicana con otros movimientos de emancipación que estaban estremeciendo al mundo occidental tras la gran guerra y la revolución bolchevique.

Por eso es tan interesante la labor de difusión y de propaganda emprendida por usted en pro de la verdad, por eso deberán acudir a todos los centros y agrupaciones obreras del mundo, para hacerles sentir la imperiosa necesidad de acometer a la vez y de realizar juntamente las dos empresas: educar al obrero para la lucha, y formar la conciencia del campesino.

Es preciso no olvidar que en virtud y por efecto de la solidaridad del proletariado, la emancipación del obrero no puede lograrse si no se realiza a la vez la liberación del campesino (Zapata, 1918a).

Para las masas campesinas indígenas, la unidad con el proletario obrero naciente en México no significó unirse por la nación mexicana sino por las tierras, el agua y los montes, en nombre de “nuestra madrecita la tierra la que se dice Patria” [*tlalticpac-nantzi, mihtoia Patria*], de acuerdo con la transcripción en náhuatl y la traducción del Primer Manifiesto con fecha del 27 de abril de 1918.

In cachi huei tequitl tlen ticchihuazque ixpan to tlalticpac-nantzi, mihtoia Patria. Man tic tehuica neca, amo coali oquichili, Carranza, to nochtin huel yéhuatl, to tecococayo; man ti mo palehuica to zepamiampa ihuan ihcan tic tlanizque neca huey tanahuatile ipehualoni tlale, libertad ihuan justicia; man ti cumpliroca to tequi de nete-huiloanime-huiztique yhuan quimati tlen quichihuazque; nan, tlen huei ihuan tlen tlalticpac-tlazóh-nantzi, nan mech yolehua nin Cuartel General del Ejército Libertador.

De alguna manera el gran trabajo que haremos ante nuestra madrecita la tierra, [la que] se dice Patria. Combatamos al que está allí, el no buen hombre, Carranza, para todos nosotros él nuestro atormentador, ayudemos hacia nuestra unión y así lograremos ese gran mandato, los principios de tierra, libertad y justicia; que cumplamos nuestro trabajo de revolucionarios decididos, y sepamos qué habremos de hacer, allí, eso grande y eso (para) nuestra querida madrecita la tierra, a vosotros invita este Cuartel General del Ejército Libertador (Zapata, 1918b en León-Portilla, 1996).

Un siglo después, ante la amenaza de colapso ecológico, la práctica política de organización popular para la defensa de “nuestra querida madrecita la tierra” frente al despojo brutal,

se inserta en luchas socioambientales que denuncian un modelo de Estado desarrollista y un proyecto de sociedad democrática que está en disputa en México y América Latina (Rodríguez, Wallenius, 2020; Svampa, Viale, 2020). Además, las iniciativas de protesta por los territorios se articulan en redes de defensa de los comunes ante el neoliberalismo extractivista (Calveiro, 2021; Gasparello, 2022) y se sitúan en buena parte en regiones multiculturales, donde cobra sentido no solo la defensa la cultura tradicional y los vínculos territoriales, sino también la custodia de los comunes bioculturales y los derechos de la Naturaleza (Lazos, 2020; Aparicio, 2024). La experiencia ilustrativa de la población del municipio purépecha de Cherán, en Michoacán, representa un caso ejemplar de lucha comunalista de mujeres y hombres indígenas por la autodeterminación y la gestión comunal de los asuntos de seguridad y cuidado de los recursos forestales (Velázquez, 2019), en asociación con la insumisión pedagógica de una parte del profesorado radicalizado en las luchas magisteriales y comunitarias en defensa de la educación pública y democrática.

En realidad, se dispone de poco vocabulario para nombrar las patologías de los mercados y las alternativas viables, pero nombrando a los comunes se puede aprender a reclamarlos (Bollier, 2016).

Las innumerables experiencias de lo comunal en la vida real (recursos naturales, información online y vida cívica) brindan un contrapunto fundamental. Estos comunes integran la producción económica, la cooperación social, la participación individual y el idealismo ético en un solo paquete. Representan un paradigma práctico de autoayuda y de ganancia colectiva. El procomún es básicamente un orden económico y social que, a paso lento pero decidido, afirma que otro mundo es posible. Y que además podemos construirlo nosotros mismos, ahora (Bollier, 2016: 13).

Asimismo, los comunes son producidos mediante relaciones intersubjetivas, prácticas organizativas, vínculos solidarios y círculos de afectos, y por ello representan alternativas al desarrollo neoliberal dado que se sostienen en entramados comunitarios de relaciones de cuidado y reproducción de la vida ante los impactos del desarrollo extractivista. Por ello, las redes de comunes están históricamente interconectadas por una gran matriz de intercambios (dones e intercambios), el apoyo mutuo, el trabajo colectivo, los sistemas de propiedad comunal de la tierra, renunciando a los privilegios y el individualismo (Federici, 2020).

No vamos a construir una sociedad alternativa sobre la base de la nostalgia y la vuelta a formas sociales que ya han demostrado que no pueden resistir los ataques a los que las someten las relaciones capitalistas. Los nuevos bienes comunes deberán ser el producto de nuestra lucha. Mirar, sin embargo, hacia atrás nos permite rebatir la afirmación de que la sociedad de los bienes comunes que proponemos es utópica o un proyecto que solo pueden llevar a cabo pequeños grupos: los comunes son un marco político desde el que podemos pensar en las alternativas al capitalismo (Federici 2020: 140).

Desde nuestra perspectiva, la constitución de memorias en movimiento genera concepciones singulares de los territorios que contribuyen a agrietar el sistema dominante gracias a su capacidad pedagogizante de recordar y aprender de las luchas históricas por los comunes. Traducidas en el plano escolar, estas memorias no solo son vitales para la defensa de los comunes, sino que operan en la construcción de imaginarios territoriales que sostienen y transforman la vida comunitaria cotidiana. La defensa de los comunes, más allá de ser una mera administración de recursos, representa un principio político-pedagógico de una praxis instituyente que busca reconocer y revitalizar los valores comunitarios frente a amenazas socioambientales e intereses de las clases dominantes. En este sentido, la lucha social por los comunes se inserta en un contexto histórico y contemporáneo de resistencia, insubordinación y reivindicación de los derechos comunitarios y educativos, ofreciendo alternativas viables al desarrollo neoliberal y al extractivismo mediante la solidaridad, el apoyo mutuo y la gestión comunal de las riquezas producidas en el territorio.

Hacer territorio como forma de producir lo común para sostener la vida

Al inicio del siglo XXI, el principio político de lo común surge de las luchas democráticas y de los movimientos sociales y altermundistas opuestos al capitalismo, abriendo un tiempo nuevo para la emancipación (Laval, Dardot, 2015). De antemano, los comunes se comparten como las aguas, los frutos de la tierra y el aire, siendo parte de la riqueza común de la humanidad, pero sobre todo, los comunes se producen, y por ello tienen un carácter subversivo de insubordinación ante el orden dominante establecido. Escudriñar las capacidades de producción de los comunes nos remite a concebir y asumir una perspectiva sociocrítica que pueda dar mejor cuenta de la creatividad histórica de las comuneras y los comuneros en sus prácticas de lucha política y educativa, es decir, de protestas y resistencias al sometimiento, así como de práctica instituyente a nivel del derecho, el trabajo y la seguridad, pero también a nivel escolar y pedagógico. En efecto, considerando que lo común, como principio político, designa “las líneas de frente y las zonas de las luchas en las que se juega la transformación de nuestras sociedades” y, además, “traduce las aspiraciones de los movimientos hostiles al capitalismo y las formas de sus acciones, nutre prácticas relativas a la creación y al gobierno de los comunes” (Laval, Dardot, 2015: 515). En distintas partes del mundo, los movimientos que hoy reivindican lo común “prefiguran instituciones nuevas por su tendencia a querer anudar forma y contenido, medio y objetivo, y su propensión a desconfiar de la delegación a partidos y de la representación parlamentaria”, rechazando también el uso de medios tiránicos para alcanzar fines emancipatorios (*Ibid.*). Dando la espalda al comunismo de Estado, la búsqueda ardua de formas de autogobierno comunal se inscribe en una historia popular de acciones colectivas y movilizaciones contra las lógicas de privatización neoliberal en los sectores de educación, salud y derechos laborales, pero también contra el despojo de riquezas naturales y el desplazamiento forzado de poblaciones.

Más allá de la imposición de políticas estadocéntricas, hemos de volver la mirada hacia los antagonismos conflictuales y las formas originales de producción de lo común, como ejercicio colectivo de construcción de horizonte comunitario-popular para la reproducción de la vida (Gutiérrez, 2023; Gutiérrez, Navarro, 2019) gracias a bases materiales más sustentables. Para ilustrarlo, retomamos un mensaje esclarecedor transcrito a continuación, redactado por una mano anónima y pegado en una pared del Caracol 8 Dolores Hidalgo, en las cañadas de Ocosingo, durante los recientes festejos del 30 aniversario del levantamiento zapatista (texto original en mayúsculas):

TEMA: "EL TRABAJO COMUN":

ES UN MODO DE HASER ECONOMIA, SUSTENTADA EN LA SOLIDARIDAD HUMANA DE MANERA COLECTIVA DANDOLE PRIORIDAD, A NUESTRAS NECESIDADES SOCIALES, NO INDIVIDUAL, ESTO FORTALESE A LOS PUEBLOS ORGANIZADOS DEL MUNDO, PARA DEFENDERNOS Y PODER ENFRENTAR, A NO PERMITIR EL SAQUEO, DESPLAZAMIENTO, DESTRUCCION Y MUERTE QUE PROVOCA: ¡¡ EL SISTEMA CAPITALISTA!!

En las comunidades en resistencia se forjan sujetos comunitarios revolucionarios que requieren el usufructo de territorios y su autodefensa, prefigurando modos poscapitalistas de producción económica (Barkin, 2023), considerando los desafíos del cooperativismo, la soberanía alimentaria y la agroecología campesina a escala territorial gracias a las escuelas (Rosset, McCune, 2019). Sin perder de vista sus causas, las afectaciones territoriales nos obligan a considerar los conflictos y los derechos colectivos en las alternativas educativas interculturales (Bertely, 2016) que son independientes del Estado, el mercado y las iglesias, y que están creando autodeterminaciones para cuidar mutuamente la vida a manera de espacios comunes de *pluritopías* (Botero, Melenje, 2023).

Educaciones propias para la defensa de los comunes desde el territorio

Considerando los complejos procesos de larga trayectoria histórica, la promoción de una educación capaz de fortalecer la autodefensa comunal del territorio y sus vínculos de solidaridad y reciprocidad, no proviene del Estado ni del mercado. El estudio crítico de las políticas interculturales estatales de principios de siglo XXI, nos permite recentrar el análisis del problema pedagógico sobre el conocimiento, los procesos y modos de construcción del aprendizaje en el debate de la decolonización del saber en educación intercultural desde el ángulo de la lucha por el territorio, la autonomía y la educación propia en México (Medina, Baronnet, 2013). Ahora bien, pensar en quién necesita territorio, obliga a repensar la legitimidad de una educación escolar y popular que contribuya al reconocimiento del valor de los comunes, considerado como modo pedagógico de acercarse a la problemática territorial desde múltiples aristas. Entonces, para trazar los contornos del campo de acción de la educación para la defensa de los comunes, debemos comprender la historicidad de las luchas y respuestas organizadas de los pueblos

originarios ante distintos embates, propuestas y condiciones de su expresión, en relación con los proyectos educativos. En un balance de las propuestas de educación propia que emanan de organizaciones indígenas de ocho estados del país (Puebla, Sinaloa, Chihuahua, Jalisco, Guerrero, Chiapas, Oaxaca y Michoacán), distinguimos más de una veintena de iniciativas que se traducen en escuelas, proyectos y programas de educación básica (Velasco, Medina, Baronnet, 2020). Además de problemas burocráticos y financieros recurrentes, las organizaciones indígenas depositan su énfasis en las escuelas secundarias, el bachillerato y la educación superior, mostrando una preocupación profunda y legítima por la formación de niñas, niños y jóvenes como la base social de los planes de vida de pueblos originarios que se proyectan hacia otros futuros posibles (*Ibid.*). Por ello, es crucial analizar las estrategias anticoloniales de defensa de la cultura y la niñez indígena que apuntan hacia la autodeterminación educativa desde las luchas contra el extractivismo, mediante prácticas político-pedagógicas de educación comunitaria que son notorias en Oaxaca (Escalón, González-Gaudio, 2017; Meyer, Soberanes, 2022). Estos proyectos educativos alternativos trastocan los efectos alienantes del colonialismo en los imaginarios sociales y, de ahí, contrarrestan la aceptación de las lógicas de dominación cultural, como la creencia en una supuesta incapacidad de los pueblos y las clases populares de asumir la responsabilidad de la defensa, el control y la mejora de la vida en sus territorios (Baronnet, 2017).

Numerosos territorios campesinos e indígenas en Abya Yala producen proyectos de educación autodeterminada desde una diversidad de prácticas creativas de pedagogías insumisas y decoloniales que emanan de los movimientos sociales (Medina, 2019; Walsh, 2021). Las podríamos denominar *escuelas de los comunes*, con el filósofo Dupeyron (2024), porque han sido concebidas en el seno de experiencias permanentes de administración popular de una educación común. Están planteadas desde la organización directa de los servicios colectivos por la población en estructuras alternativas de producción, consumo y comercio, o incluso de justicia, seguridad, salud y comunicación en movimientos sociales amplios, como los trabajadores *Sem Terra* en Brasil, los campesinos indígenas de la Araucanía chilena, del Cauca colombiano o del Sur mexicano, así como las experiencias organizativas de movimientos de redes activistas urbanas, okupas, migrantes, cooperativistas y ambientalistas, que impulsan pedagogías sentipensantes y revolucionarias orientadas hacia nuevas formas de educación propia, luchando por la autonomía y la defensa de la vida en todas sus dimensiones (Barbosa, 2020; Baronnet, 2017; Torres, 2023).

Desde una praxis instituyente en territorios de insumisión y emancipación, la *educación de los comunes* no tiende a una supresión de la escuela sino a la transformación de la forma escolar, con el fin de reconfigurar las modalidades de la función educativa por y para las poblaciones, es decir, de forjar una *escuela popular autogestionada*, distinta de la escuela estatal y la privada, lo que fue durante mucho tiempo el proyecto del movimiento obrero y socialista del siglo XIX, como el sindicalismo revolucionario durante la breve experiencia de escuela de los comunes del gobierno popular de la Comuna de París (Dupeyron, 2024).

En el siglo XX, las escuelas populares inspiradas por los pensamientos pedagógicos de Rodríguez, Ferrer y Freinet (2016), y de Freire (2016), solo por citar las más emblemáticas, comparten la experiencia y praxis de una nueva forma escolar y una autoeducación popular como alternativa propia. Además de referirse a la pedagogía socialista de Makarenko, a las lecciones sobre la emancipación intelectual del maestro ignorante de Rancière, a la pedagogía de la resonancia de H. Rosa y, más recientemente, a la pedagogía de la transgresión de b. hooks, las y los educadores de las escuelas de los comunes tienden a menudo a inspirarse en lecturas escritas por intelectuales de sus propios pueblos de origen u otros con los cuales se identifican, tal como la poesía y las narrativas escritas por intelectuales indígenas, novelistas y periodistas independientes. Más allá de fomentar el razonamiento crítico y la investigación empírica, para Dupeyron (2024) las pedagogías de los comunes tienden a privilegiar un acercamiento *policultural* de la enseñanza y la educación, dando la posibilidad a las poblaciones de *policultivarse*, al romper con las lógicas monoculturales de tipo comunitarista y etnonacionalista. Se adscriben a un humanismo libertario que ante todo permite al sujeto dominado liberarse del opresor que se encuentra en él y de lo que el opresor hizo con él, como lo sugieren algunas pedagogías antirracistas y *queer*. Los cambios radicales en la concepción territorial de lo educativo y de lo curricular incorporan un enfoque crítico de las estructuras de poder y opresión al asumir que no puede haber educación intercultural, ni pedagogías democráticas que descolonicen el saber, sin justicia ni reconocimiento social, económico y político pleno de las poblaciones minorizadas (Diez, 2022). En la reconfiguración de nuevas territorialidades como demanda de las pedagogías descolonizadoras, de cara a un nuevo auge del fascismo y la xenofobia, está en juego la construcción plural de pedagogías del bien común que contribuyan a educar en los valores consagrados por la laicidad, los derechos humanos y el cuidado de todos los seres vivos, así como a educar en el derecho a la desobediencia, a conocer la memoria y la verdad, a aprender la democracia practicándola, a partir del apoyo mutuo, la cooperación y la cohesión (*Ibid.*).

Diversas y desiguales, las escuelas están atravesadas por “lógicas de liberación nacional o de formación de Estado”, entrecruzadas con “lógicas de mercado y de seguridad”, y “se convierten en campos de batalla en unos casos, y en otros son lugares de refugio” (Rockwell, 2018: 836).

La relación entre estos movimientos sociales y la educación formal es compleja. Sin duda el haber cursado diferentes niveles escolares ha facilitado a los líderes la apropiación de herramientas culturales importantes, pero no ha sido condición necesaria para ello. Muchos movimientos también han articulado demandas de mayor educación o han generado sus propias redes escolares. Sin embargo, resulta cada vez más contradictorio plantear una acción educativa redentora desde el exterior de estos movimientos. Por ejemplo, no parece ser posible revitalizar las lenguas y culturas propias de los pueblos desde las instituciones educativas oficiales. Los movimientos sociales suelen generar alternativas desde sus propias perspectivas, a veces con maneras de pensar que son distintas a las que maneja la pedagogía.

Se crean nuevos espacios de socialización, a veces con poca estructura institucional; desde luego, esos espacios también son complejos, no son “puros” y tampoco escapan a las lógicas entrecruzadas que emanan desde arriba o abajo (Rockwell, 2018: 841).

Cierres y aperturas. Horizontes geo/pedagógicos de los comunes y la educación emancipadora

En las consideraciones finales explicitamos tendencias generales en cuanto a los retos ligados a transformaciones y quiebres que conocen usualmente las experiencias alternativas de escuelas de los comunes. No son pocos los obstáculos a la unión de fuerzas en redes interconectadas de cooperación e interaprendizaje, considerando la gran pluralidad de génesis y evolución de las iniciativas de educación para la emancipación como horizontes geo/pedagógicos en los territorios.

Cambios y rupturas en la escuela de los comunes

¿Por qué la concepción de los territorios apela a definiciones ontológicas y epistémicas de la vida, de lo humano y no humano, de lo social y lo político, del ser y estar en el mundo? Desde la perspectiva teórico-metodológica de los territorios de diferencia, Escobar plantea una ontología relacional definida “como aquella en que *nada* (ni los humanos ni los no humanos) *preexiste las relaciones que nos constituyen*. Todos existimos porque existe todo” (2015: 29).

Aunque estas ontologías caracterizan a muchos pueblos étnico-territoriales, no se encuentran limitadas a estos. [...] La presión sobre los territorios que se está evidenciando hoy en día a nivel mundial –especialmente para la minería y los agrocombustibles– puede ser vista como *una verdadera guerra contra los mundos relacionales, y un intento más de desmantelar todo lo colectivo*. Dentro de esta compleja situación, las luchas por los territorios se convierten en lucha por la defensa de los muchos mundos que habitan el planeta. En palabras del pensamiento zapatista, se trata de luchas *por un mundo en el que quepan muchos mundos*, es decir, luchas por la defensa del pluriverso (Escobar 2015: 29).

La aspiración a construir formas pluriversales de aprendizaje se asocia a la producción y circulación de saberes descolonizados a partir una educación ambiental e intercultural crítica y autónoma (García, Corbetta, Baronnet, 2023). De ahí, consideramos la propuesta del giro geo/pedagógico como dispositivo descolonizador (Mejía, 2020; Cárdenas, Mejía 2024, Medina, 2022), dado que la demanda sociopolítica de otras educaciones se produce desde los movimientos pedagógicos. A partir tanto del desarrollo de propuestas y experiencias de carácter formativo y crítico en la pedagogía latinoamericana y en la formación de docentes como del vínculo activo de las organizaciones docentes con los movimientos sociales, se configura una demanda actual, directa y concreta: “las pedagogías en territorio”, las cuales implican al mismo tiempo una exigencia y una propuesta, y también son producto, no solo del reconocimiento de los lugares-territorio sino que la propia praxis pedagógica, recorriendo otros caminos, otros lu-

gares, en su materialidad y en su significación, como docentes construyendo en la emergencia contextualizada pedagogías propias (Medina, Gari, Baronnet, 2024). Nos encontramos ante procesos inéditos de prácticas alternativas de políticas de lugar (Garzón, 2008), muchas de ellas de carácter subalterno y organizativo que producen nuevos contextos y praxis comunitarias y responden a un largo trayecto histórico, producto de la reconfiguración de territorios negados y de procesos de resistencia activa, en donde se reconoce que a través del habitar de las culturas en lugares es posible pensar en “los lugares de la cultura” (Bhabha, 2007) en función de la referencia a un origen y un proceso común.

Las pedagogías en lugar-territorio, como geo/pedagogías, constituyen horizontes categoriales, epistémicos, de nuevas realidades, cuya emergencia se efectúa a partir de una ruptura epistémica con las formas de ausencia colonial, y su producción desde las emergencias políticas, ya que esta relocalización genera presencias múltiples. El giro geopolítico, como señala Mignolo (2013), implica una política del conocimiento arraigado en el cuerpo y en historias locales, mientras el giro geo/pedagógico, como dispositivo que se construye desde los cuerpos y culturas e historias locales, permite a las pedagogías estar en un lugar-territorio y construir sus propios ejes de (re)existencias, haciendo frente a la supresión tanto del cuerpo como de la percepción sensible del mundo, y de la ubicación geo/histórica (*Ibid.*), puesto que al negar el lugar-territorio se produce la geopolítica del conocimiento desde la universalidad y sus efectos monoculturales capitalistas, patriarcales y colonizantes. De ahí, las geo/pedagogías constituyen una propuesta de sistematización y práctica, en diálogo, buscando cierta horizontalidad en la producción social de conocimiento, con nuevas historias, nuevos relatos y nuevos mapas (Medina, Gari, Baronnet, 2024).

Debido al debilitamiento de los lazos de solidaridad humana y de las vinculaciones terrenales y raizales con el entorno no humano, el diseño de dispositivos educativos para la defensa de los comunes remite a deconstruir la idea progresista del desarrollo neoliberal y de la propiedad ostentosa del territorio visto como recurso a explotar. La noción de “copesión del mundo” (Crétois, 2023) plantea que el mundo no es una mera yuxtaposición de partes estancas, sino que todos los individuos poseen derechos compartidos sobre los bienes de manera relativa, lo que convierte a la propiedad en un derecho secundario y relacional en lugar de absoluto y exclusivo. Esta visión filosófica implica que el usufructo de los bienes debe ser regulado, comunal y democráticamente, para evitar perjuicios y daños, reconociendo los derechos de terceros como los derechos de habitantes cercanos a zonas industriales a vivir en un ambiente sano.

Unidad y pluralidad de la educación emancipadora en defensa de los comunes

La insumisión de las estrategias geo/pedagógicas suele generar procesos críticos de concienciación en torno al uso de los recursos comunes y del territorio en la vida barrial y comunitaria, la gestión sostenible de la producción agropecuaria, así como emular la resistencia deliberada a

prácticas extractivistas que amenazan los comunes y la vida. Por ende, su enfoque pedagógico es significativamente crítico y emancipador. Esta opción insumisa y liberadora cuestiona los mecanismos de las estructuras de poder dominantes que tienen efectos injustos en las relaciones de opresión, explotación y alienación, al fomentar el pensamiento crítico y reflexivo sobre las injusticias sociales, económicas y ambientales. Las aspiraciones de los pueblos originarios a la autonomía política, la autodeterminación pedagógica y la soberanía educativa definen las estrategias singulares de poder comunal que asuma un control mayor e integral de su proceso educativo, alejándose de normas y modelos escolares impuestos desde fuera, pero reconociéndose en las formas locales y universales de conocimiento y sabiduría.

Ante los desgarramientos civilizatorios que afectan las corporeidades y los territorios (Sánchez, 2021), las formas autoritarias de desarrollo han de ceder el paso a vías democráticas de reordenamiento comunitario del territorio con recursos justos. En este sentido, podemos profundizar la redefinición de los ámbitos de la educación con los filósofos Rancière (2022) y Dupeyron (2022) como vector de emancipación colectiva, otorgándole mayor peso a la educación integral al rebasar la dicotomía entre lo abstracto y lo técnico, y también recurriendo a actividades extramuros para disfrutar del placer de jugar y aprender fuera del salón reconociendo los territorios de vida como pedagogía social (Sabin, 2019). Son múltiples las dificultades de comunicación para unirse organizativamente en redes sólidas de aprendizaje cooperativo con miras a estrechar lazos de solidaridad internacionalista y anticolonial, transgrediendo las fronteras nacionales, culturales y lingüísticas, como lo acostumbran efectuar las organizaciones de pueblos indígenas que buscan alianzas con otros sectores militantes en países lejanos, dándoles a conocer sus luchas políticas y pedagógicas para crear complicidades estratégicas con vinculaciones transnacionales, ampliando así las territorialidades. En México y Abya Yala, la rica pluralidad de luchas por una educación autodeterminada está constreñida por incomprendimientos y persecuciones ilegítimas en función del grado de peligrosidad o de subversión imaginada por las elites del poder. La dispersión y descalificación de esfuerzos decolonizadores aceleran la extinción de experiencias educativas como las escuelas populares kanak en Melanesia en los años 1980; mientras otras siguen aún como modelo a nivel global como las escuelas de inmersión maoríes Kohango Reo en Nueva Zelanda, las cuales nos permiten “comprender la delimitación conceptual de la consigna de la adaptación de la escuela al alumnado de un contexto poscolonial”, dado que rara vez en los archipiélagos del Pacífico se busca, “en nombre del imperativo de descolonización”, la posibilidad de enseñar realmente las culturas y lenguas originarias desde los saberes orales de los barrios en los pueblos originarios (Salaün, 2018: 72).

En suma, a pesar de los costos financieros, técnicos y humanos elevados, la educación en territorio reproduce la vida con la creación y autodefensa de los comunes como principios políticos y pedagógicos primordiales, que implican transformaciones en profundidad en la en-

señanza y los aprendizajes, debido a las formas autodeterminadas de hacer territorio y hacer escuela en los proyectos emancipadores que emergen de los movimientos sociales.

Referencias

- Achugar, H. (2003). El lugar de la memoria, a propósito de monumentos. En Jelin, E.; V. Langland (comps.). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Argentina: Siglo XXI.
- Aparicio, M. (2024). Derechos colectivos, derechos de la Naturaleza y defensa de lo común. Hoja de ruta para un futuro posible. *Oñati Socio-Legal Series*, 14(2), 299-320.
<https://doi.org/10.35295/osls.iisl.1761>
- Barbosa, L. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80).
<https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>
- Barkin, D. (2023). Communities in Resistance: Forging the Communitarian Revolutionary Subject. En Veltmeyer, H.; A. Ezquerro-Canete (eds.). *Extractivism and Resistances in Latin America*. Oxon: Routledge, 203-218.
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689-704.
<https://www.redalyc.org/pdf/873/87353321010.pdf>
- Baronnet, B.; S. Velasco (2021). Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas. *Nodos y Nudos*, 7(50). doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12586
- Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6591862>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon, Purich.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "para qué" de "otras" educaciones. *Liminar*, 14(1): 30-46. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421>
- Bhabha, H. (2007). *El lugar de la cultura*. Argentina: Manantial.
- Bollier, D. (2016). *Pensar desde los comunes: una breve introducción*. Argentina: Traficantes de Sueños, Tinta Limón, Sursiendo, Guerrilla Translation.
- Botero, P.; A. Melenje (comps.) (2023). *Pluritopías. Crianzas mutuas tejiendo en pequeño autodeterminaciones para cuidar la vida más allá de la globalización pandémica*. Colombia: Editorial Centro de Estudios Independientes Color Tierra.
- Bourdieu, P. (2006). La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (Análisis). *Ecuador Debate*, 67, 165-184.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4269/1/RFLACSO-ED67-12-Bourdieu.pdf>
- Calderón, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. México: El Colegio de Michoacán.

- Calveiro, P. (2021). *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*. Argentina: CLACSO, México: Siglo XXI.
- Cárdenas, S.; M. Mejía (2024). Las geo/pedagogías se tejen de las prácticas a las experiencias en los territorios. En Medina, P.; F. Bermúdez (coords.). *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra (vol. 2)*. México: Unicach, Cesmeca, 49-83. <https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/1145>
- Castillo, E.; J. Caicedo (2016). Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Diálogos sobre Educación*, 7(13). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.229>
- Colín, A. (2021). Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre Educación*, 13(24). doi.org/10.32870/dse.vi24.1061
- Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 30(2), 351-364. doi.org/10.37177/unicen/eb30-282
- Colliaux, R. (2020). Partir pour mieux revenir. L'école en Amazonie péruvienne. En Baronnet, B.; S. Melelotte (eds.). *Peuples et savoir autochtones à l'épreuve des (dé)mesures*. París: L'Harmattan, 221-234.
- Corona, S.; R. Le Mûr (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Comunicación y Sociedad*, (28), 11-33. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i28.5419>
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Guadalajara: Calas.
- Crétois, P. (2023). *La copossession du monde, vers la fin de l'ordre propriétaire*. France: Éditions Amsterdam.
- Diez, E. (2022). Pedagogía antifascista: una educación inclusiva, democrática y del bien común ante el auge del fascismo y la xenofobia. *Revista Currículum*, 35, 55-76. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2022.35.03>
- Dupeyron, J. (2022). Formation, éducation intégrale, et émancipation sociale. *Phronèsis*, 11(3), 142-160. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2022.35.03>
- Dupeyron, J. (2024). *L'école des communs*. France: Le Bord de l'eau.
- Escalón, E.; E. González. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre Educación*, 8(15), 1-28. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/418>
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-38. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>
- Fabri, S. (2010). Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales. *Geograficando*, 6(6). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4745/pr.4745.pdf

- Federici, S. (2020). Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes. España: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de la Piqueta.
- Freinet, C. (2016). *Le maître insurgé. Articles et éditoriaux 1920-1939*. France: Libertalia.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo XXI.
- García-Arias, J.; S. Corbetta; B. Baronnet (2023). Decolonizing Education in Latin America: Critical Environmental and Intercultural Education as an Indigenous Pluriversal Alternative. *British Journal of Sociology of Education*, 44(8), 1394-1412.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2234088>
- Garzón, M. (2008). El lugar como política y las políticas de lugar. Herramientas para pensar el lugar. *Signo y Pensamiento*, 27(53), 92-103.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/issue/view/257>
- Gasparello, G. (2022). Despojo minero, territorialidad y bienes comunes en la Montaña de Guerrero. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 29(84), 81-105.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/18364>
- Gutiérrez, R.; M. Navarro (2019). Producir lo común para sostener y transformar la vida: algunas reflexiones desde la clave de la interdependencia. *Confluências*, 21(2), 298-324.
<https://doi.org/10.22409/conflu.v21i2.34710>
- Gutiérrez, R. (2023). Formas políticas y reproducción de la vida. Hilos para sostener un debate sociológico y filosófico desde América Latina. *Cuadernos de Sociología*, 11, 9-23.
<https://cusoc.ucm.cl/article/view/1330>
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En Hall, S.; P. Dugay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Argentina: Amorrortu, 13-39.
- Harvey, D. (2021). *Espacios del capitalismo global. Hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual*. España: Akal.
- Hidalgo, M. (2021). Comunidad-escuela: una interacción simétrica necesaria. En Nieves, M.; J. Romero (coords.). *Educación y culturas comunitarias experiencias de reinención de la vida rural*. México: UAM-Xochimilco, 17-39.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI.
- Juárez, J.; S. Comboni (2012). Territorio, educación e identidad. En Reyes, M.; A. López (coords.). *Explorando territorios. Una visión desde las ciencias sociales*. México: UAM-Xochimilco, 233-262.
- Laval, Ch.; P. Dardot (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. España: Gedisa.
- Lazos, E. (2020). Reflexiones finales. Retos en la defensa de los comunes bioculturales en América Latina. En Lazos, E. (coord.). *Retos latinoamericanos en la lucha por los comunes: historias a compartir*. Argentina: CLACSO, 207-218.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200707021051/Retos-latinoamericanos.pdf>

- Ledesma, F. (2022). Disputas por la naturaleza y el territorio: una lectura desde la ontología relacional zoque. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(2), 2-16.
<http://doi.org/10.29043/liminar.v20i2.924>
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>
- Medina, P. (coord.) (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés, UPN.
- Medina, P. (2010). *Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia. Tiempo y espacio: Diálogos entre voces indígenas y escuela*. México: UPN-Ajusco.
- Medina, P.; B. Baronnet (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En Bertely, M.; G. Dietz; G. Díaz (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002/2011*. México: COMIE, ANUIES, 415-448.
- Medina, P. (coord.) (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. México: Universidad Veracruzana.
- Medina, P.; R. Sánchez (2021). *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México*. Brasil: Pedro & João Editores.
- Medina, P. (2022). *Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico*. México: UPN-AA-5. Proyecto de Investigación (2022-2025).
- Medina, P.; G. Gari; B. Baronnet (2024). Giro geo/pedagógico. Repensar el lugar-territorio: demanda y concepciones desde los movimientos sociales educativos. *Revista Incidencias*, 4, 4-19. <https://www.revistaincidencias.com/articulos/giro-geo-pedaggico>
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*, tomo III. Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Meyer, L.; F. Soberanes (2022). La defensa anticolonialista de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias. En Maldonado, B.; R. Moreno (coords.). *Territorios y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 74(2), 7-23.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261/18249>
- Porto-Gonçalves, C. (2001). *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- Rancière, J. (2022). *Penser l'émancipation: dialogue avec Aliocha Wald Lasowski*. La Tour-d'Aigues: L'Aube.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Argentina: CLACSO.
- Rodríguez, C. (2020). *Defender los territorios frente al despojo. Luchas socioambientales y disputa de proyecto de sociedad en México*. México: UAM-Xochimilco.

- Rosset, P.; N. McCune (2019). El desafío de llevar la agroecología campesina a escala territorial: el papel de las escuelas. En Ramos, A.; J. da Silva; L. Andrade (orgs.). *Educação y Movimentos Sociais*. Brasil: Paco Editorial, 345-374.
- Sabin, G. (2019). *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale*. France: Libertalia.
- Salaün, M. (2018). ¿La cultura indígena se disuelve en la forma escolar? Reflexiones a partir de experiencias pedagógicas en Hawái y Nueva Caledonia. En Baronnet, B.; P. Ortiz (coords.). *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular*. Argentina: Elaleph, UAIM, 73-93.
- Sánchez, M. (2021). *Desgarramientos civilizatorios. Símbolos, corporeidades, territorios*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Velasco, S.; B. Baronnet (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 7(13). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.241>
- Velasco, S.; P. Medina; B. Baronnet (2020). Movimientos indígenas, educación y autonomía. En: Olivier, G. (coord.). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*. México: UPN-Ajusco, 199-238.
- Velázquez, V. (2019). *Territorios encarnados. Extractivismo, comunismos y género en la meseta P'urhépecha*. México: Cátedra Jorge Alonso.
- Svampa, M.; E. Viale (2020). *El colapso ecológico ya llegó. Una brújula para salir del (mal)desarrollo*. Argentina: Siglo XXI.
- Torres, W. (2023). Educaciones propias y luchas por la autonomía: experiencias organizativas de los pueblos indígenas del EZLN, CRIC y CAM. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), 35-48. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.35-48>
- Walsh, C. (2021). (Re)existence in Times of de-existence: Political-Pedagogical Notes to Paulo Freire. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 468-478.
- Zapata, E. (1918a [1996]). Primer Manifiesto, Tlaltizapán, Morelos. En León-Portilla, M. (ed.). *Los manifiestos en náhuatl de Emiliano Zapata* (2a ed.). México: Gobierno del Estado de Morelos, IIH-UNAM, 73-76.
- Zapata, E. (1918b). Carta del General Emiliano Zapata al General zapatista Jenaro Amezcua, el 14 de febrero de 1918, *Desinformémonos*, 10 de abril de 2017. <https://desinformemonos.org/zapatismo-la-revolucion-mundial-98-aniversario-del-asesinato-traicion-del-general-emiliano-zapata/>
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación: la educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. México: Conaculta, FCE.