
Dossier: “Pedagogías insurgentes: sujetos, prácticas y territorios”
Chiapas: más allá del proyecto pedagógico moderno



Chiapas: beyond the modern pedagogical project

 **Oliverio Gioffre** *

Universidad de Buenos Aires, Argentina
oliveriogioffre@yahoo.com.ar

Revista IRICE

núm. 47, p. 131 - 151, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Semestral

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 22 abril 2024

Aprobación: 06 agosto 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1942>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465184008/>

Resumen: El proyecto pedagógico moderno tiene como uno de sus fundamentos indistinguibles la lógica de la negación de la contemporaneidad. A pesar de la coexistencia cronológica entre europeos y americanos durante los últimos quinientos años, las comunidades indígenas fueron situadas en el pasado respecto de la supuestamente avanzada civilización moderna, contribuyendo así al fortalecimiento de la creencia en una falta de simultaneidad en la esfera ontológica. Los movimientos de liberación, a partir de la década de 1960, colaboraron con la deconstrucción de la hegemonía eurocéntrica y la revalorización de los saberes propios de los pueblos latinoamericanos. Desde los aportes de la pedagogía, teología y filosofía de la liberación, se hizo posible la denuncia del horizonte cultural demarcado por el discurso del desarrollo, vigente desde la década de 1940. Sin embargo, con la caída del muro de Berlín en 1989, la retórica de la globalización pareció imponerse de manera arrolladora frente a las reivindicaciones de las cosmovisiones locales. Este artículo señala a la experiencia pedagógica zapatista, surgida en la década de 1990 en el sur mexicano y presente hasta la actualidad, como un caso concreto de resistencia frente al proyecto pedagógico moderno y al afán homogeneizante de la globalización, en el marco de un plan de descolonización pedagógica y de reafirmación del acervo cultural tseltal en la zona de Chiapas.

Palabras clave: modernidad, liberación, descolonización, pedagogía, zapatismo.

Abstract: The modern pedagogical project implies a logic of denying contemporaneity, one of its clearest features. Despite the chronological coexistence between Europeans and Americans over the last five hundred years, indigenous communities have been relegated to the past, in contrast to the apparently advanced modern civilization, reinforcing the belief

Notas de autor

* Licenciado en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

in a lack of simultaneity in the ontological sphere. Liberation movements, since the 1960s, have collaborated in deconstructing Eurocentric hegemony and revaluing the knowledge of Latin American inhabitants. Pedagogy, philosophy, and theology of liberation paved the way to question the cultural horizon related to the discourse of development since the 1940s. However, with the fall of the Berlin Wall in 1989, the rhetoric of globalization was imposed against the promotion of local worldviews. This article reveals how the Zapatista experience, which emerged in the 1990s in southern Mexico and continues to this day, can be considered a concrete example of resistance against the modern pedagogical project and the homogenization produced by globalization. It looks forward to pedagogical decolonization and defense of the cultural background of the Tzeltal people in Chiapas.

Keywords: modernity, liberation, decolonization, pedagogy, Zapatism.

Introducción

A pesar de la finalización de las administraciones coloniales en América Latina a lo largo del siglo XIX, las independencias jurídico-políticas y militares respecto de las metrópolis no necesariamente implicaron una descolonización en el plano cultural. Las retóricas eurocéntricas inspiradas en las jerarquías metafísicas de la modernidad occidental continuaron prevaleciendo en la imaginación colectiva, produciendo un complejo de inferioridad en los países periféricos e impidiendo la valoración de las riquezas culturales propias.

Indudablemente, la escuela ha representado en este contexto uno de los epicentros de la batalla cultural. El proyecto pedagógico moderno ha sido introyectado en los últimos dos siglos por las instituciones educativas latinoamericanas colaborando con la consolidación de la visión eurocéntrica del mundo y con la subalternización de los múltiples idiomas nativos y de las ricas cosmovisiones de los pueblos originarios. La escuela ha sido uno de los establecimientos más influyentes en la enseñanza occidentalizante de los contenidos curriculares, negando el valor de las lenguas indígenas y la historia de las sociedades periféricas.

La crítica del proyecto educativo moderno y la apuesta por pedagogías alternativas es de una relevancia manifiesta si se considera a la independencia en un sentido amplio, como un objetivo a cumplir. En América Latina, el despliegue y fortalecimiento de las pedagogías decoloniales es una tarea pendiente que debe producirse urgentemente con la finalidad de combatir la circulación de ideologías neocoloniales que conducen a la pérdida de soberanía política e independencia económica, así como al deterioro ambiental en la región. El presente trabajo se inscribe en este proyecto descolonizador partiendo de la premisa de que la construcción de “un mundo en el que quepan muchos mundos”, como lo sugiere el zapatismo, resulta imprescindible si se aspira a coexistir en el marco de una mayor diversidad cultural y respeto por la alteridad. La pedagogía, entendida como práctica que rebasa los límites de la institución escolar y que puede ejercerse en múltiples ámbitos sociales, se considera una herramienta insoslayable para promover una ampliación de derechos y un ensanchamiento de la heterogeneidad epistémica.

Esta investigación se enmarca teóricamente en la esfera de los estudios decoloniales. Surgidos durante las décadas de 1980 y 1990, sobre todo a través de los aportes del sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014) en torno a la noción de “colonialidad del poder”, presentan un análisis novedoso respecto del fenómeno colonial a través de la distinción entre los conceptos de colonialismo y colonialidad. Por un lado, el colonialismo es entendido como una

subordinación jurídico-política y militar de las colonias respecto de las metrópolis; por otro lado, la colonialidad es percibida como una matriz de poder más amplia vinculada a un patrón de dominación global atravesado por la idea de “raza”.

El combate contra el colonialismo en su sentido clásico no necesariamente ha implicado el desvanecimiento de la colonialidad en sus distintas vertientes: colonialidad del poder, saber, ser, etc. En el plano cultural, y más específicamente en el plano pedagógico, la colonialidad del saber entendida como una hegemonía de la episteme propia de la Europa moderna frente a las epistemes alternativas de los pueblos no occidentales se hace manifiesta en la reproducción automática e inconsciente en las escuelas contemporáneas de la perspectiva eurocéntrica de las ciencias humanas, por un lado, y de las ciencias naturales, por el otro.

En ese sentido, el objetivo del trabajo es destacar la presencia activa en América Latina de la colonialidad en su dimensión pedagógica y convocar a la exploración de diversas herramientas educativas que permitan descolonizar las mentes de las generaciones presentes, pero sobre todo de las venideras. En otras palabras, se debe explicitar el modo en que el proyecto pedagógico moderno continúa operando como un modo de dominación cultural y la existencia de formas de enseñanza alternativas que luchan por construir un presente y un futuro pluriversales en lugar de universales.

Bajo la guía del método genealógico se hace posible una desmitificación de la pedagogía oficial y una exploración de alternativas a la narrativa dominante. Es preciso llevar a cabo una analítica del proyecto pedagógico moderno, rastreando sus condiciones de posibilidad y los distintos contextos que hicieron posible su emergencia. De ese modo, se abre el camino para elaborar una crítica en la que las fisuras y las grietas de la escuela oficial se hagan evidentes. La investigación de caminos alternos precisa de un cuestionamiento del horizonte de sentido dominante. En efecto, vislumbrar opciones pedagógicas que diverjan de las formas tradicionales de enseñanza se torna sumamente dificultoso si no es posible trascender los límites rígidos de una educación meramente reproductiva del *status quo*.

El trabajo consta de una primera parte en la que se emprende un análisis de las condiciones de posibilidad del proyecto educativo moderno. Partiendo de los aportes del filósofo argentino Enrique Dussel (1994), se lleva a cabo una resignificación de la noción de modernidad. La denuncia de la dimensión mítica e irracional de una retórica moderna que se presenta como racional y superadora del oscurantismo medieval es indisoluble de la consideración de la conquista de América como un proceso violento de colonización y destrucción de saberes. La lógica de la negación de la

contemporaneidad es percibida como uno de los rasgos distintivos del proyecto educativo moderno, cuya edificación se erige sobre la base del dualismo metafísico occidental.

En ese sentido, el discurso del desarrollo se presenta como una resignificación contemporánea de los procesos de negación de la contemporaneidad existentes desde 1492. El devenir del desarrollo como objetivo universal y del subdesarrollo como una condición indeseable opera tácitamente con una lógica etnocida, que aglutina a las diversas culturas del mundo periférico en categorías ignominiosas como “subdesarrolladas” o “tercermundistas” y las alienta a imitar modelos foráneos y estilos de vida ajenos.

En segundo lugar, se destaca al liberacionismo de las décadas de 1960 y 1970 como punto de inflexión en el pensamiento latinoamericano. Frente al discurso clásico de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y los análisis de la teoría de la dependencia en relación con el incipiente discurso norteamericano del desarrollo, la pedagogía, teología y filosofía de la liberación trascienden el marcado economicismo de sus predecesores y cuestionan al desarrollo como una forma de dominación cultural. Desde allí, se hace posible la reivindicación del valor de lo local en detrimento de los planes uniformizantes que supone el avance de lo global.

Finalmente, se aborda el caso zapatista como un ejemplo concreto de una pedagogía alternativa, indagando en las distintas estrategias que los campesinos mayas, en el sur de México, han adoptado desde el año 1994 hasta la actualidad con la finalidad de subvertir el orden educativo establecido y cimentar las bases de una escuela diferente. Frente a una retórica de la resignación que niega toda alternativa a la globalización neoliberal, la experiencia zapatista es percibida como un modelo sugerente de acción y de lucha capaz de inspirar nuevas formas de abordar la cuestión pedagógica.

Será menester señalar los límites y los alcances de la propuesta del presente trabajo. Considerando los logros de las luchas zapatistas en las últimas tres décadas, se abrirá el camino para adoptar herramientas propias de los pobladores de Chiapas a diversas prácticas educativas. Sin embargo, deberá explicitarse la singularidad de la experiencia, teniendo en cuenta las particularidades del conflicto con el Estado mexicano y la irreplicabilidad del proceso en contextos diferentes.

La negación de la contemporaneidad

En su célebre texto de 1784 conocido como *¿Qué es la ilustración?*, el filósofo alemán I. Kant (2000) define a este nuevo suceso histórico como una salida de la minoría de edad. El Iluminismo, tal como la propia palabra lo explicita, se opone a las (supuestamente) oscuras

características del medioevo europeo. Frente a la primacía de aquellos clásicos criterios de autoridad como los textos bíblicos o las instituciones eclesíásticas, pero también la filosofía antigua, el espíritu moderno se nutre de un escepticismo que posibilita el desmantelamiento de una sociedad teocéntrica en beneficio de un horizonte antropocéntrico.

Es posible identificar en el *cogito* cartesiano un valioso ejemplo de lo que Kant entiende como una liberación de todas las tutelas. En el siglo XVI, el filósofo francés se propuso la osada tarea de iniciar la filosofía desde cero, libre de cualquier supuesto e inmune a los resabios conceptuales medievales y antiguos. Ya sea en sus *Meditaciones metafísicas* o en el *Discurso del método*, Descartes arriba a su célebre conclusión, “pienso, luego existo”, sobre la base de la duda metódica y la puesta entre paréntesis (*epoché*) de todo conocimiento que provenga de los sentidos y de la razón. La audacia cartesiana patentiza aquella valentía de saber, “sapere aude” (Kant, 2000, p. 25), a la que alude Kant, cuya fuerza posibilita la liberación de toda falta y la aproximación a una etapa de madurez.

La creencia en el despliegue de una Historia Universal se halla a la base de los planteos kantianos. Tras el análisis de Enrique Dussel (2000), con el Renacimiento italiano y la Caída de Constantinopla se posibilitó, en el siglo XV, el nacimiento de un nuevo relato lineal y teleológico en el marco del diseño del llamado Occidente. La delimitación histórica de lo que hoy se entiende como civilización occidental habría tenido como cuna cultural a la Antigua Grecia, para desarrollarse luego en Roma y culminar en Europa. Este relato presupone una trayectoria que va desde una etapa primitiva, en la que los seres humanos se encontrarían aún en la minoría de edad, hacia un estadio civilizado, cuya máxima expresión sería la Europa moderna e ilustrada, emancipada de las tutelas oscurantistas. Desde esta perspectiva, no hay historias particulares dotadas de singularidad y autonomía sino una única historia mundial que encuentra en la Europa moderna a su epicentro.

La noción de Historia Universal está atravesada por una perspectiva eurocéntrica, cuyo desentrañamiento puede llevarse a cabo señalando la existencia de dos conceptos divergentes de Modernidad. Por un lado, existe un relato provinciano y regional que se expresa en términos de una emancipación, de una salida de la minoría de edad, y su apogeo se da en el siglo XVIII con la Ilustración, en el marco de la célebre definición kantiana. En ese sentido, es posible señalar al Renacimiento, a la Reforma, a la Ilustración y a la Revolución Francesa como rasgos identificatorios del relato eurocéntrico. El *cogito* cartesiano se impone en este contexto como una certeza filosófica que fortalece el dualismo metafísico occidental y

reafirma la jerarquía del alma sobre el cuerpo, de la razón sobre los sentidos, de la *res cogitans* sobre la *res extensa*.

Por otro lado, existe un sentido mundial de la Modernidad que puede comprenderse con el despliegue del sistema-mundo a partir de 1492. Desde esta segunda perspectiva, la Conquista de América es concebida como hecho fundante de lo moderno. Para Dussel, antes del “descubrimiento” de América, Europa no era más que una periferia del mundo árabe, y es solo a través de la Conquista y el posterior comercio triangular que puede adquirir la fortaleza necesaria para devenir centro del nuevo orden mundial. Karl Marx afirmó, en el siglo XIX, lo siguiente: “Si el dinero, como dice Augier, ‘viene al mundo con manchas de sangre en las mejillas’, el capital lo hace chorreando sangre y lodo, por todos los poros, desde la cabeza hasta los pies” (citado en Dussel 1994, p. 147). La frase del filósofo alemán alude al proceso de extracción de oro y plata, que se tornó sistemático a partir del descubrimiento de las minas del Potosí y de Zacatecas a mediados del siglo XVI.

Para Dussel, ciertamente influido por E. Levinas, la ética es siempre anterior a la ontología: de allí que el autor afirme que el *ego conquiro* de Hernán Cortés es la condición de posibilidad del *ego cogito* de René Descartes. El cogito cartesiano no es leído aquí como una mera forma de emancipación de los criterios de autoridad heredados, sino como una consecuencia del proceso de opresión y dominación de las poblaciones africanas y americanas. En otras palabras, la presunta emancipación europea de las tutelas presupone el tutelaje europeo de las comunidades y territorios conquistados. El dualismo metafísico occidental es reinterpretado, desde esta perspectiva, como una jerarquía de la razón (blanca y europea) sobre el cuerpo, reduciendo a las poblaciones no europeas a categorías cercanas a la animalidad. Más aún, siguiendo al sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014), “los pueblos colonizados eran razas inferiores y –por ello– anteriores a los europeos” (p. 788), ya que fueron ubicados en un pasado ontológico, independientemente de la contemporaneidad cronológica.

En las primeras líneas de *¿Qué es la Ilustración?*, Kant (2000) afirma lo siguiente: “La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro” (p. 25). Ahora bien, cuando el filósofo germano define al ser humano como culpable de su minoría de edad, no se referiría solamente a los infantes, naturalmente dependientes de la autoridad parental. Tampoco se referiría, exclusivamente, a las cadenas con las que la oscuridad medieval mantenía cautivos y tutelados a los hombres europeos. Siguiendo la interpretación de Dussel (2000), esa culpa es también la culpa de los indígenas americanos y de los africanos esclavizados que, por estar más cerca de un presunto estado de naturaleza y más lejos de la madura

civilización europea, devienen culpables de su presunto carácter infantil: “Para el moderno, el bárbaro tiene una ‘culpa’ (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la ‘Modernidad’ presentarse no sólo como inocente sino como ‘emancipadora’ de esa ‘culpa’ de sus propias víctimas” (Dussel, 2000, p. 29).

Para el filósofo argentino, esta perspectiva eurocéntrica de la Historia Universal se expresa en el proyecto educativo moderno a través de la idea de un pasaje. Dussel (2000) afirma que “la dominación que Europa ejerce sobre otras culturas es una acción pedagógica” (p. 73), justificable en nombre de una modernización emancipadora. El presupuesto de este relato es de naturaleza antropocéntrica: es necesario independizarse de la naturaleza y librarse de una animalidad que corroe a la civilización. El proyecto educativo moderno no responde sino a ese anhelo de distanciamiento frente a la naturaleza y de acercamiento a la cultura. La razón, decía Descartes (2010) en las primeras palabras de su *Discurso del método* de 1637, es “la cosa mejor repartida del mundo” (p. 33). Sin embargo, no todos los seres humanos sabrían razonar adecuadamente, y en ese sentido, la instrucción se tornaría necesaria.

El discurso del desarrollo

Actualmente, el sometimiento de los continentes oprimidos a las tutelas occidentales se ejerce en el nombre del concepto de desarrollo. A mediados del siglo XX, al calor de los acuerdos de Bretton Woods y del surgimiento de nuevas instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, surgen los conceptos de “desarrollo” y “subdesarrollo” como nuevas formas de denominar a los distintos países del sistema-mundo. La economía del desarrollo emerge tiempo después de la Gran Depresión de 1929 y se constituye como nueva disciplina de las ciencias humanas abocada al estudio de los obstáculos de los países ahora “subdesarrollados” para dirigir procesos de industrialización similares a los ocurridos en los países centrales a lo largo del siglo XIX.

En América Latina, la fundación de la CEPAL, en la década de 1940, hace posible la difusión de estos nuevos términos, que serán adoptados sin ninguna consideración crítica al menos hasta la aparición, en las décadas de 1960 y 1970, de los filósofos, teólogos y pedagogos de la liberación. Destaca la figura de Raúl Prebisch, director de la CEPAL durante la década de 1950, como uno de los economistas del desarrollo más destacados de la época y uno de los intelectuales más influyentes del pensamiento latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX. Aportes como las nociones de centro y periferia, por ejemplo, resultan insoslayables a la hora de

problematizar el discurso del desarrollo. En efecto, la idea de subdesarrollo presupone que son las propias carencias las que impiden el desarrollo, mientras que las nociones de centro y periferia implican que existe un sistema mundial basado en una división internacional del trabajo que traba sistemáticamente el progreso de los países latinoamericanos. Ahora bien, en el interior de este marco teórico, solo se patentizan las dificultades para producir crecimiento económico, pero el desarrollo no deja de ser un objetivo deseable.

Desde la perspectiva de Arturo Escobar (2007), antropólogo colombiano, las nociones de desarrollo y subdesarrollo rechazan implícitamente las configuraciones culturales no occidentales presentes en los países del Sur global sobre la base de una “negación de la contemporaneidad” (p. 140). En otras palabras, lo Otro (lo subdesarrollado) se reduce a lo Mismo (lo desarrollado), en el marco de una visión unidireccional y unilineal de la historia de la humanidad que se dirige desde el subdesarrollo al desarrollo, del precapitalismo al capitalismo, de la tradición a la modernidad. A pesar de la coexistencia temporal, la noción de subdesarrollo resignifica las jerarquías previamente mencionadas en el marco del despliegue de la Historia Universal (eurocéntrica) al postular una ausencia de simultaneidad en la esfera ontológica. Se evoca nuevamente aquí el dualismo metafísico occidental que distinguía entre el civilizado y el primitivo en el marco de la afirmación de una nueva jerarquía del desarrollado sobre el subdesarrollado.

Para Escobar (2007),

el desarrollo supone una teleología en la medida en que propone que los nativos serán reformados tarde o temprano. Sin embargo, al mismo tiempo, reproduce sin cesar la separación entre los reformadores y los reformados, manteniendo viva la premisa del Tercer Mundo como diferente e inferior, y de sus pobladores como poseedores de una humanidad limitada en relación con el europeo culto. (p. 100)

En este sentido, la era del desarrollo no puede sino consolidar las bases del proyecto educativo moderno. La rica y profunda diversidad cultural de los pueblos americanos, pero también asiáticos y africanos, es reducida en este nuevo horizonte a un peculiar rango, el de los “países subdesarrollados”, que los infantiliza y los mantiene atados a las tutelas de Occidente.

Leernos a nosotros mismos como “subdesarrollados” es concebarnos a partir de una categoría ajena, que reproduce y perpetúa las asimetrías geopolíticas que se suponía terminarían con el fin de las administraciones coloniales. Una pedagogía liberadora, en ese sentido, debe denunciar la idea eurocéntrica de un pasaje de la minoría de edad a la emancipación de las tutelas en el marco de una defensa de la cultura local y de los saberes subalternos.

Del desarrollo a la liberación

Tanto la pedagogía como la teología y la filosofía de la liberación realizan un primer aporte para la elaboración de una crítica novedosa del desarrollo, ya no meramente económica, como las producidas por la CEPAL o por las teorías de la dependencia: se trata, en efecto, de una crítica cultural. En otras palabras, las denuncias que había sufrido el desarrollo se daban siempre dentro del propio discurso del desarrollo. No se trataba de pensar alternativas al desarrollo, ya que esa posibilidad estaba fuera del horizonte de sentido de la época; se trataba de desarrollos alternativos que afinaran los errores e imprecisiones de otros modelos de desarrollo previos.

El concepto de liberación ha sido y sigue siendo relevante en el marco del pensamiento latinoamericano y ha logrado traspasar las fronteras de la región. En la primera mitad de la década de 1960 surgió la pedagogía de la liberación, cuya figura principal fue la del brasileño Paulo Freire. Posteriormente, al final de la década, surgió la teología de la liberación con la publicación de la obra del teólogo peruano Gustavo Gutiérrez. Finalmente, a comienzos de la década de 1970, surgió en la Argentina la primera generación de la filosofía de la liberación, luego del Segundo Congreso Nacional de Filosofía producido en Córdoba.

En el marco de la llamada pedagogía de la liberación, resultan destacables las figuras de Paulo Freire y de Iván Illich. En el caso del pensador brasileño, si bien la cuestión del discurso del desarrollo no aparece como preocupación central, la célebre crítica de la “educación bancaria” (Freire, 1970), fundada en la concepción del alumno como objeto pasivo y del docente como sujeto activo, puede articularse con la relación entre los países autodenominados “desarrollados” en tanto dotados de agencia y conocimiento, y el llamado “Tercer Mundo” como mero receptor y consumidor de conocimientos producidos en el Norte Global. El discurso del desarrollo, desde esta perspectiva, no es meramente económico, sino que se liga a una acción pedagógica. Si el diálogo es para Freire una de las cualidades distintivas de la educación liberadora, el discurso del desarrollo establece una relación pedagógica vertical, en la que los “subdesarrollados” devienen ignorantes y los “desarrollados” sabios. Esta retórica promueve la creencia en las periferias de que solo el Norte podría liberarlas, pero también induce a los centros a concebirse como culturas acabadas y concluidas, que nada tendrían que aprender del resto de los pueblos del mundo.

Por otra parte, la crítica de Illich al desarrollo es de una gran originalidad. Lejos del economicismo de la CEPAL y de los teóricos de la dependencia, Illich pone el foco en la cuestión cultural.

Siguiendo a Eduardo Devés Valdés, el pensador austríaco cree que el subdesarrollo no se reduce a ser un estadio socioeconómico inicial, sino que puede ser concebido como “un estado de ánimo y una categoría de la conciencia” (Devés Valdés 2003, p. 165).

En una conferencia dictada en 1969, conocida como *Alianza para el progreso de la pobreza*, Illich cuestiona la Alianza Para el Progreso de J. Kennedy afirmando que “la Alianza ha modernizado los niveles de aspiración de la gran mayoría de los ciudadanos y ha dirigido sus demandas hacia artículos a los que hoy no tiene ni tendrá mañana acceso” (Illich 2006, p. 58). Así, Illich postula que el subdesarrollo como estado de ánimo –y de desaliento– ocurre “cada vez que las necesidades humanas básicas se presentan como demanda por productos enlatados específicos, que han sido diseñados para la sociedad de la abundancia” (Illich 2006, p. 61). Illich advertía, en la década de 1960, que la industrialización de América Latina traería más problemas que soluciones, al deshacer las formas tradicionales de subsistencia y fomentar un modelo de modernización al que solo una pequeña minoría tendría acceso. Las grandes mayorías permanecerían así en un lugar intermedio o liminal, sumamente indeseable, entre lo tradicional y lo moderno. Para Illich, el subdesarrollo es el resultado directo de la cosificación, a saber, de la “enajenación de las necesidades reales que ya se perciben como si sólo pudieran satisfacerse mediante una demanda explícita de productos manufacturados en masa” (p. 61). Por ese motivo, Illich entiende que el subdesarrollo es un resultado del aumento de los niveles de aspiración de las masas, sujetas a la “intensa circulación en el mercado de los productos patentados en el foro de la imaginación alienada” (p. 61).

Para Devés Valdés, es posible rastrear en la propuesta liberadora de Gustavo Gutiérrez una crítica similar al lenguaje del desarrollo. En efecto, en su *Teología de la liberación* (1971), el teólogo peruano plantea que el término “desarrollo” no expresa las aspiraciones profundas del mundo empobrecido. Por el contrario, “liberación” es un término más propicio. Siguiendo la reconstrucción de Devés Valdés, Gutiérrez afirma que “a los países pobres no les interesa repetir el modelo de los países ricos, entre otras cosas porque están cada vez más convencidos de que la situación de aquellos es el fruto de la injusticia y de la coerción” (Devés Valdés, 2003, p. 171). Esto no implica, para el teólogo, que no haya que solucionar las carencias materiales de la población, pero es necesario hacerlo, en sus palabras, “para llegar a un tipo de sociedad que sea más humana” (p. 171). De este modo, la crítica de Illich pareciera estar en sintonía con la de Gutiérrez, ya que para el teólogo lo deseable no es el desarrollo, sino la liberación.

Siguiendo a M. Casalla en *Filosofía de la liberación, pasado, presente y futuro*, la filosofía de la liberación nació en la Argentina en el marco

de una reivindicación de la llamada “opción preferencial por los pobres”, reivindicación que también fue llevada a cabo por la teología de la liberación. Para el autor, la predilección por lo popular contradice al cogito cartesiano, ya que el pueblo debe ser pensado como “un nosotros: comunitario, solidario y siempre en movimiento constitutivo de su renovada identidad” (Dussel et al., 2022, p. 15). Como se percibirá más adelante, la prioridad de lo colectivo por sobre lo individual sobrepasa como uno de los atributos más significativos del zapatismo en México.

Frente al empecinado establecimiento de una pretendida normalidad filosófica, que apuntaba a “llegar a ser como Europa en materia de filosofía y parir algún Immanuel Kant u otro Friedrich Hegel desde nuestras pampas” (Dussel, 2022, p. 16), la filosofía de la liberación se constituyó como un estilo novedoso de filosofar, que si bien no negaba la universalidad de los temas trabajados en el marco de la asentada normalidad filosófica, abogaba por una universalidad situada que ampliara el horizonte de sentido de la filosofía sobre la base de una mayor diversidad epistémica.

Aunque no formó parte del grupo argentino de la liberación, el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy resultó sumamente influyente. En su libro *¿Existe una filosofía en Nuestra América?* (1968) postuló la existencia de un vínculo directo entre el subdesarrollo y la filosofía latinoamericana: “dependientes de España, Inglaterra o Estados Unidos hemos sido, y somos subdesarrollados – valga la expresión– de esas potencias y, consecuentemente, países con una cultura de dominación” (Devés Valdés, 2003, p. 182). Para Salazar Bondy, siguiendo la reconstrucción de Devés Valdés, la tesis es contundente: no existe una filosofía auténtica en nuestra región, precisamente por nuestra condición dependiente y subdesarrollada.

Para Dussel, el problema debía plantearse de manera inversa. Tal y como lo afirma en *Filosofía de la liberación, pasado, presente y futuro*, de lo que se trataba era de “plantear el tema de una filosofía latinoamericana en términos positivos” (Dussel et al., 2022, p. 41). Si Salazar Bondy afirmaba la inexistencia de una filosofía latinoamericana, para Dussel era posible en cambio formular preguntas desde la periferia que movilizan a la comunidad filosófica mundial, desde una crítica al eurocentrismo que permita una mayor universalidad, no reducida al continente europeo.

En ese sentido, Juan Carlos Scannone, un pensador argentino que formó parte, a la vez, de la teología y la filosofía de la liberación, afirmó en su *Teología de la liberación y praxis popular* que el desarrollo no induce a pensar lo propio de América Latina, sino a pensarnos “desde la pauta dada por otras situaciones (de los países desarrollados) y por la concepción de un progreso rectilíneo de la historia sin rupturas” (Devés Valdés, 2003, p. 176). Esta situación de alienación, o

de lo que algunos de los filósofos de la liberación de influencia heideggeriana entienden como “inautenticidad”, es uno de los tópicos centrales del liberacionismo. Para el grupo argentino, el objetivo central es claro: se trata de hacer una auténtica filosofía con valor universal pero situada en América Latina.

Los movimientos de liberación han sentado las bases para pensar y diseñar un proyecto de descolonización pedagógica, en la medida en que cuestionan la presunta neutralidad de las categorías culturales provenientes del Norte y afirman el valor de las culturas latinoamericanas. Desde los aportes de estas nuevas corrientes, lo educativo ya no puede ser pensado desde la lógica del pasaje de una presunta minoría de edad a un estado de emancipación de las tutelas. Por el contrario, lo pedagógico en tanto atravesado por una matriz liberadora comprende el cuestionamiento de una hegemonía cultural de los centros que nos ubica ontológicamente en su pasado, con la finalidad de reafirmar los diversos horizontes de sentido presentes en las periferias.

Pedagogías insurgentes en Chiapas

La sublevación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en la década de 1990 debe entenderse, por un lado, por los efectos culturales y simbólicos de la caída del muro de Berlín en 1989, y por el contraste que implicó el cumplimiento de los quinientos años de colonialismo en 1992, por el otro. Frente a la imposición de la globalización neoliberal y sus promesas de progreso incesante, el malestar experimentado por los indígenas del sur mexicano luego de siglos de dominación colonial sumado a la desconfianza respecto de las narrativas occidentales llevó a un levantamiento armado en el año 1994 que culminó en la creación de territorios políticamente autónomos. Treinta años después, el movimiento zapatista sigue en pie de lucha defendiendo su soberanía territorial y sus banderas políticas, educando a las nuevas generaciones con prácticas pedagógicas notables que merecen una especial consideración.

Siguiendo la reconstrucción de Bruno Baronnet en *Pedagogías decoloniales* (2013), para Paulo Freire “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajó” (Baronnet, 2013, p. 323). Una pedagogía de la liberación, en ese sentido, debe confrontar la idea de una educación global impuesta homogéneamente a lo largo y ancho del globo. Sin duda, la experiencia zapatista ofrece un ejemplo destacable de revalorización de lo local en detrimento de las fuerzas uniformizantes de la globalización.

Con el alzamiento zapatista, se produjo una desertión de los profesores del nivel de educación básica oficial, de los inspectores de

zonas escolares y de jefes de sector, “sea por el miedo y la tensión que se vivieron en aquella época, o por no convenir a sus intereses personales” (Rey Arévalo Zavaleta et al., 2016, p. 10). Para el año 1996, el ausentismo de los profesores de las escuelas primarias se convirtió, efectivamente, en un problema práctico para las comunidades. Sin embargo, se trataba de un “problema” partiendo de la percepción de la escuela como “lugar de ‘certificación de estudios’ y no de gestión de conocimientos” (Rey Arévalo Zavaleta et al., 2016, p. 10).

La atención primaria, en un primer momento, estuvo a cargo de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de organizaciones de la sociedad civil nacionales y extranjeras, en el marco del abandono de los profesores adscriptos a la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el alzamiento zapatista. La atención secundaria, por su parte, se puso en marcha en el año 2000, y para el año 2003, surgió la primera generación de egresados de la escuela zapatista. Posteriormente se creó el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ – LN) para unificar el proyecto educativo para la región.

Con el establecimiento de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), se ha desarrollado la creación de una vasta malla de escuelas propias en las que se estudian problemas ligados a los intereses de las comunidades indígenas. El zapatismo se ha emancipado de las instituciones educativas del Estado creando escuelas alternativas en los municipios en los que ejercen soberanía en el marco de un sistema político autónomo. En otras palabras, el sistema pedagógico oficial y los currículos estatales no se interponen en la educación de los niños zapatistas, sino que son los propios campesinos tseltales, descendientes de los mayas, quienes definen qué se enseña en los municipios de Chiapas.

Las prácticas pedagógicas zapatistas tienen su lugar en los llamados “caracoles”, a saber, agrupaciones al interior de los MAREZ en las que se organizan las demandas sociales esenciales como la educación y la salud, y toman su nombre como una metáfora que prioriza la lentitud frente a la rapidez, la vulnerabilidad frente a la fuerza. La educación alternativa practicada en este contexto posee ciertas peculiaridades que deben recalcar.

En primer lugar, en los MAREZ no hay un sistema de enseñanza predeterminado como en la educación oficial regida por planes y programas de estudio, sino ciertos principios pedagógicos que se practican de formas divergentes en las distintas zonas de Chiapas, y pueden resumirse en once ejes: “Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia” (Baronnet, 2013, p. 309). Estos valores se entrelazan en cuatro áreas de conocimiento: “Vida y

Medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas” (Baronnet, 2013, p. 309).

Lo que destaca en la enseñanza zapatista es el rechazo del carácter típicamente abstracto de la educación oficial, y la defensa de una educación pragmática que sirva para mejorar la vida del pueblo. Por ejemplo, en el caso de la formación en matemática, es usual que los “promotores” enseñen a contar en sistema maya de base vigesimal, lo que no es común en las escuelas oficiales. A su vez, la matemática es valorada en pos de la resolución de las necesidades prácticas, instruyendo en la medición de solares y parcelas o en el cálculo de cifras para no ser engañados en el mercado. También sobresale el caso de la enseñanza de la educación deportiva, que para los promotores zapatistas “debe estar relacionada con la salud y no con la competencia” (Rey Arévalo Zavaleta et al., 2016, p. 17), y es de gran importancia el área de la “agroecología”, ya que permite promover la autosuficiencia alimentaria y priorizar el valor de uso de los alimentos sobre su valor de cambio.

Se debe subrayar el carácter explícitamente descolonizante de la educación zapatista. Por ejemplo, al abordarse la noción de trabajo-producción, “los promotores hacen la diferencia entre el concepto autóctono y el occidental, haciendo hincapié en dimensiones políticas y económicas que separan ambas formas de visión del mundo” (Baronnet, 2013, p. 320). De hecho, la enseñanza zapatista promueve un aprendizaje equilibrado de la lengua nativa y de la lengua española. La valoración de la cultura propia se hace evidente en la defensa del idioma tseltal y del legado de los campesinos mayas. La célebre consigna zapatista de “un mundo en el que quepan muchos mundos” nace de hecho de la propia coexistencia en Chiapas de distintos pueblos. Si bien el tseltal es el idioma maya predominante, existen otras lenguas mayenses como el chol o el tojolabal que son habladas en distintas partes de la región. De este modo, frente a la lógica de la Historia Universal cuestionada por Dussel, la apuesta zapatista por el pluriverso desinfantiliza a las culturas originarias, reubicándolas en un plano de contemporaneidad ontológica respecto de las culturas dominantes, que tienden a promover al español, pero sobre todo al inglés, como lenguas hegemónicas.

En el curso de la experiencia educativa zapatista, se han planteado problemas como, por ejemplo, la cuestión de la evaluación y la comprobación del aprendizaje. En las escuelas autónomas, se determinó que las boletas de calificación y los certificados de estudio resultan prescindibles, en oposición a la escuela oficial. También se descartaron los exámenes, ya que “el aprendizaje se verificaría en el desarrollo de su trabajo en un cargo” (Silva Montes, 2019, p. 114). Estas características de la escuela zapatista patentizan su trascendencia respecto de lo meramente mercantil: al fin y al cabo, lo importante es

que los jóvenes zapatistas desplieguen lo aprendido en su vida cotidiana y en su labor comunitaria.

No debe pasar inadvertido el hecho de que en la educación zapatista no se habla de “maestros” o “docentes” como en la educación tradicional, sino de “promotores” de la educación. Este giro lingüístico puede vincularse con la crítica a la educación bancaria llevada a cabo por Freire, ya que la distinción entre el maestro y el alumno presupone la noción paternalista de tutelaje analizada a partir de los escritos kantianos. En la educación zapatista, los promotores no son depositarios exclusivos de un saber propio que debe ser trasladado a las mentes de los estudiantes, concebidas como tabulas rasas. La idea de promoción, por el contrario, implica que el conocimiento es de por sí democrático y colectivo, y que en todo caso el rol del promotor es el de hacerlo circular.

Otra de las notables cualidades distintivas de la educación zapatista es la ausencia de una división rigurosa de los niveles educativos por edad. De este modo, se fomenta “una convivencia en las aulas de estudiantes de diferentes edades y refuerza el principio de Freire de que nadie educa a nadie y nadie se educa solo” (Silva Montes, 2019, p. 117). Esta lógica permite enfrentar la construcción de jerarquías y méritos en las escuelas oficiales, donde la adquisición de conocimiento se percibe como un camino progresivo hacia la obtención de un título. La escuela zapatista, en cambio, no sigue la linealidad de los grados para ejercer una profesión, ya que promueve una percepción del conocimiento como construcción colectiva: “sin certificaciones ni calificaciones, se forma para servir a la comunidad, no a los empleadores” (Silva Montes, 2019, p. 119).

En segundo lugar, las familias juegan un rol fundamental en la aplicación de los planes educativos, contribuyendo a un elemento sumamente democrático de las pedagogías zapatistas. Para Baronnet (2013), en el caso zapatista “hay una relación estrecha y estructurante de sinergia entre el ejercicio autónomo del poder educativo y las prácticas pedagógicas autogeneradas” (p. 320). En ese sentido, no solo las familias intervienen en la enseñanza escolar, sino que los educadores no reducen su rol al ámbito de la escuela, en un contexto en el que lo pedagógico rebasa el ámbito institucional para abarcar a la comunidad toda. En efecto, es común que los promotores educativos ofrezcan sus conocimientos para solucionar los problemas que enfrenta la sociedad en el marco de una pretendida desprofesionalización de la figura docente. Si bien la escuela zapatista juega un rol crucial a la hora de desafiar la educación tradicional, no se debe subestimar, siguiendo a Baronnet, “el papel formador de las familias desde la infancia y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas y demás actividades de movilización local” (Baronnet, 2013, p. 323).

Cabe destacar, al mismo tiempo, que los promotores no cobran un salario por el trabajo que realizan. Son las familias las que establecen quiénes tienen las cualidades y los dotes para educar a sus hijos, y aquellos que resultan designados como promotores adquieren un estatus especial en la comunidad. A pesar de no recibir dinero, obtienen otras formas de recompensas materiales, pero sobre todo simbólicas, ya que los promotores devienen capaces de influir en la toma de decisiones y en la organización social.

En ese sentido, el zapatismo se ha asociado sobre todo desde los medios de comunicación masiva a la figura del Subcomandante Marcos como un líder carismático o un caudillo popular. Sin embargo, la primacía de la organización colectiva por sobre la preeminencia de las figuras individuales es una característica indistinguible de la lucha zapatista que se refleja también en la organización educativa. De hecho, el pasamontaña y el uso de nombres impropios son símbolos de la igualdad entre los seres humanos y representan una invitación al fortalecimiento de relaciones sociales en las que la avidez por sobresalir en términos personales quede opacada.

Sin duda, las pedagogías zapatistas ofrecen una alternativa al proyecto educativo moderno. Lejos de cualquier tutelaje del mundo occidental sobre las comunidades indígenas, el zapatismo cuestiona el modelo de una educación global, abstracta y homogénea en beneficio de una educación local, pragmática y descolonizante. Tal y como lo entienden los propios educadores, se trata de hacer el viraje de una educación entendida como “falsa”, a saber, desvinculada del contexto en el que se produce, a una educación concebida como “verdadera”, es decir, útil para quienes la reciben y dignificante en términos de la defensa de las propias raíces culturales. La autonomía política de los campesinos tseltales en Chiapas, sin embargo, hace del caso zapatista un acontecimiento sumamente singular, cuya replicabilidad en otros contextos no deja de presentar obstáculos y desafíos.

Conclusión

Se ha señalado al proyecto educativo moderno como una empresa erigida sobre la base del dualismo metafísico occidental. Frente a la visión eurocéntrica y autopoietica de la modernidad como un fenómeno exclusivamente europeo, la conquista de América fue pensada a partir de los aportes de Enrique Dussel como la condición de posibilidad para el surgimiento de una autopercepción de Europa como moderna. En otras palabras, la Ilustración no debe pensarse solo a la manera kantiana, como una salida de la minoría de edad y una emancipación de todas las tutelas, sino también como la consecuencia

de la creación misma de nuevas tutelas a través del dominio paternalista de las culturas no occidentales.

La narrativa eurocéntrica de la modernidad fue presentada como un medio para negar la contemporaneidad en el plano ontológico entre las poblaciones europeas y americanas. Las comunidades originarias se ubicaron en el pasado de la cultura europea y se concibieron como próximas a un presunto estado de naturaleza. De ese modo, la violencia del proyecto civilizatorio europeo fue justificada en nombre de la necesidad de llevar la civilización y el progreso al resto del mundo, que por su propio bien (supuestamente) debía ser liberado de sus propias cosmovisiones y epistemes.

El discurso del desarrollo fue considerado como una forma contemporánea de resignificar la lógica de la negación de la contemporaneidad y de revitalizar el proyecto educativo moderno luego de la finalización de las administraciones coloniales. En América Latina, la autopercepción de los países del continente como “subdesarrollados” ha contribuido a una negación de los acervos culturales propios en beneficio de una aspiración imitativa respecto de las riquezas económicas y tecnológicas de los países centrales. De nuevo, los países oprimidos por retóricas paternalistas se situaron en la infancia de la civilización, aunque ya sin necesidad de la dominación jurídico-política y militar ejercida durante las épocas del colonialismo clásico, sino voluntariamente concibiendo al desarrollo como un horizonte deseable.

Sin embargo, la retórica desarrollista comenzó a sufrir críticas culturales a partir de la década de 1960. Se ha señalado la importancia de los movimientos liberacionistas en este sentido. La filosofía, teología y pedagogía de la liberación fueron descriptos como movimientos que buscaron dismantelar el eurocentrismo más allá del enfoque exclusivamente económico que venía predominando en el marco del discurso clásico de la CEPAL y de los análisis de la teoría de la dependencia. La revaloración de los saberes propios de las culturas latinoamericanas y el cuestionamiento de la hegemonía cultural occidental fueron caracterizadas como aspectos centrales de este nuevo marco teórico. Se definió a una pedagogía de la liberación, en ese sentido, como una práctica educativa que no parte de universales abstractos, sino que contempla las singularidades locales y las particularidades culturales como valores a considerar y enriquecer.

Finalmente, se presentó la experiencia zapatista como un ejemplo concreto de resistencia frente a la educación tradicional. Se patentizaron algunos de los rasgos distintivos del zapatismo como experiencia histórica situada producto del clima de época en la década de 1990, y se señalaron algunas de las características más peculiares de la organización escolar en los municipios zapatistas, con la finalidad de explicitar los profundos contrastes entre las pedagogías habituales

(eurocéntricas y uniformizantes) y las pedagogías zapatistas (pragmáticas y culturalmente enraizadas).

Las escuelas de Chiapas ofrecen un claro caso de resistencia al proyecto pedagógico moderno. Allí, los currículos del Estado no intervienen en los procesos de enseñanza y la gestión educativa se desenvuelve de manera democrática, en el sentido profundo que implica la etimología de la palabra. Son los propios habitantes de los territorios zapatistas en resistencia quienes deciden qué se enseña en las escuelas y qué no, o qué sirve enseñar y qué no sirve. En este contexto, tal y como fue planteado por los pensadores de la liberación en las décadas de 1960 y 1970, se valoran contenidos educativos que prioricen lo local en detrimento de lo global, que reivindicquen el idioma nativo en contraste con el predominio de los idiomas imperiales, y que enseñen la historia propia en detalle en vez de ahondar minuciosamente en la historia europea.

Ahora bien, la estrategia zapatista es una forma particular de descolonización pedagógica, y no debe tomarse como receta universal. La autonomía política y curricular frente al Estado e incluso la huida del sistema pueden devenir en aspiraciones sumamente dificultosas en otros contextos de México y en otros países de América Latina. Propuestas de hibridación entre la escuela oficial y una que trascienda la enajenación e inautenticidad pueden resultar más loables en otros contextos en los que se apunta a transmodernizar desde adentro a las instituciones educativas. En todo caso, la disputa de la hegemonía del Estado en relación con la elaboración de planes curriculares se torna crucial. Tal y como lo señala Baronnet (2013), las pedagogías críticas inclinadas hacia la descolonización de la educación “encuentran en la educación zapatista tanto una ilustración como una inspiración potente de innovaciones en las escuelas y talleres educativos en otras regiones de pueblos originarios en lucha” (p. 328). En otras palabras, las pedagogías zapatistas también pueden estimular a los educadores y alumnos que se desempeñan en la escuela tradicional para diseñar “un mundo en el que quepan muchos mundos”.

Referencias

- Baronnet, B. (2013). *Autonomías y educación en Chiapas*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo 1, pp. 305-330). Abya-Yala.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. FGS.
- Devés Valdés, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano del siglo XX. Entre la modernización y la identidad. Tomo II. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Biblos; Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Dussel, E. (1994). *1492, el encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Nueva Utopía.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. CLACSO.
- Dussel, E., Fornet-Betancourt, R., Casalla, M., Heredia, N., Bonilla, A., Del Percio, E., Mason, A., Doberti, R., & Maddonni, L. (2022). *Filosofía de la liberación, pasado, presente y futuro*. Ciccus.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. El Perro y la Rana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Illich, I. (2006). *Alianza para el progreso de la pobreza*. FCE.
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. FCE.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.
- Rey Arévalo Zavaleta, F., Ledesma Rios, G. P., Pérez Pechá, M. E., & García, S. J. (2016). La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. *Desidades*, 13, 9-19. <https://goo.su/7YWEU5>
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para la autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/npdd>

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de los/as autores/as	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Oliverio Gioffre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Información adicional

Cómo citar: Gioffre, O. (2024). Chiapas: más allá del proyecto pedagógico moderno. *Revista IRICE*, 47, 131-151. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1942>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465184008/7465184008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

Oliverio Gioffre

Chiapas: más allá del proyecto pedagógico moderno
Chiapas: beyond the modern pedagogical project

Revista IRICE

núm. 47, p. 131 - 151, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1942>