

Educación y defensa del territorio en los movimientos sociales latinoamericanos

Un diálogo entre México, Brasil, Bolivia y Argentina

Sección DOSSIER

RECIBIDO: 03/02/2024

APROBADO: 15/06/2024

PUBLICADO ONLINE: 20/11/2024

Jaime Fernando González Lozada¹

Universidad Nacional Autónoma de México²

femible1989@gmail.com

Orcid: 0009-0003-0278-358X

RESUMEN

El presente texto deriva del trabajo realizado con distintos movimientos sociales latinoamericanos. En un primer momento se analizan las características de los procesos de despojo que el capitalismo, en su etapa neoliberal, ha emprendido sobre toda Latinoamérica, así como las respuestas que los movimientos sociales han desplegado para la defensa de sus territorios. En una segunda parte, se plantea la estrecha relación que se presenta entre los proyectos político-pedagógicos y la defensa del territorio que detentan los movimientos sociales a los que dan origen. La investigación se ha desarrollado desde la parte teórica y práctica a partir del trabajo que se ha realizado con diversos movimientos sociales y de dos estancias de investigación. Los ejemplos presentados se eligieron con base en su representatividad a nivel regional y por las similitudes que pueden establecer con otros movimientos. Los resultados muestran cómo la defensa de un territorio no se reduce a la confrontación directa con el Estado y el capital a través de las acciones de protesta o frente al desarrollo de un megaproyecto, es un proceso más amplio, fuera de los aparadores políticos tradicionales. En esta disputa, el proyecto político-pedagógico establece una relación dialéctica entre escuela-comunidad-movimiento para generar múltiples espacios en la defensa del territorio.

PALABRAS CLAVE: Movimiento social, educación comunitaria, escuela comunitaria, educación alternativa, educación comparada

1 Realiza una estancia de investigación posdoctoral en la Facultad de Arquitectura de la UNAM al lado del Dr. Francisco A. Espinosa Müller. Es docente en el Posgrado de Ciencias de la Sostenibilidad de la misma universidad. Una parte de este artículo se deriva de las estancias de investigación de la maestría y doctorado en Estudios Latinoamericanos realizados en la UNAM, para la conclusión del mismo se ha contado con el apoyo de la beca posdoctoral de la DGAPA-UNAM.

2 Epsilon 191, Romero de Terreros, Coyoacán, Ciudad de México, México, C. P. 04310

© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista de Sociología* de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) [<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>] que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada de su fuente original.

Education and defense of territory in the Latin American social movements. A dialogue between Mexico, Brazil, Bolivia and Argentina

ABSTRACT

This article compiles the work that has been done together with different Latin American social movements. In the first, we analyze the characteristics of the processes of dispossession that capitalism, in its neoliberal stage, has undertaken throughout Latin America, as well as the responses that social movements have deployed in defense of their territories. The second section suggests a close relationship between political-pedagogical projects and the defense of the territory held by social movements. The research has been developed from a theoretical and practical approach based on the work done with diverse social movements and two research stays. The examples presented were chosen based on their representativeness at the regional level and for the similarities they can establish with other movements. Results show how the defense of the territory is not reduced to direct confrontation with the State and the capital through actions of protest or facing the development of megaprojects, it is rather a wider process that stands outside of the traditional political apparatus. In this dispute, the political-pedagogical project establishes a dialectic relation between school-community-movement that generates multiple spaces for the defense of the territory.

KEYWORDS: Social movements, Community education, Community schools, Alternative education, comparative education

Introducción

Para el presente artículo, mostramos las dinámicas que el capitalismo ha desplegado a través de los procesos de despojo y megaproyectos en toda la región latinoamericana. Para ello recurrimos a autores y autoras de la geografía crítica que nos aportan distintos elementos para el análisis espacial. Una segunda fuente teórica que nutre el análisis está inspirada en los especialistas latinoamericanos que analizan los movimientos sociales y sus características de las últimas décadas. Complementan las bases teóricas de esta investigación, lo que los mismos movimientos sociales de la región han expresado a través de sus comunicados, análisis y bases epistemológicas. Los ejemplos aquí presentados han sido tomados a partir de los procesos que han animado en la defensa de sus territorios y su relación con los proyectos político-pedagógicos que han construido. Por ello, son recurrentes las referencias a movimientos de Brasil, México, Bolivia, Argentina, Ecuador y Colombia, aunque reconocemos que también se desarrollan experiencias similares en el resto del Latinoamérica. Las estancias de investigación también incidieron en los ejemplos presentados y en la información recopilada a través de talleres y encuentros con movimientos sociales en Bolivia, Brasil, Argentina y México³.

3 Las estancias de investigación en Bolivia, Brasil y Argentina se llevaron a cabo en el año 2015 y se realizaron distintos espacios de trabajo con quienes forman parte de los proyectos educativos ya sea como militantes, educadoras, educadores, estudiantes, funcionarios o miembros de la comunidad. En el caso de Bolivia fue

Otro evento ha sido importante para el desarrollo teórico y metodológico de este artículo. En mayo del año 2016 organizamos el II Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina en la Universidad Nacional Autónoma de México. Como parte del programa coordinamos una mesa titulada “Educación y defensa del territorio”. A partir de ella buscábamos incentivar estas reflexiones y la correlación que se establecía entre ambos campos. En aquel año, apenas encontrábamos un artículo que hacía explícita la correlación, el de Claudia Sierra titulado “Defensa del territorio, educación e interculturalidad” del año 2011. A más de 10 años de la publicación de ese artículo y después de 7 años de haberse realizado el Encuentro, la literatura sobre educación y defensa del territorio ha ido en aumento, por lo tanto, queremos seguir contribuyendo en el desarrollo de esa línea de investigación.

A partir de lo antes señalado, el presente artículo tiene por objetivo analizar la configuración de las nuevas territorialidades latinoamericanas en el contexto de los megaproyectos y develar la relación dialéctica entre los proyectos político-pedagógicos de los movimientos sociales latinoamericanos y la defensa del territorio frente a los embates que realiza el neoliberalismo.

El desarrollo del neoliberalismo en Latinoamérica ha agudizado los procesos de despojo sobre los territorios. De acuerdo con datos del Environmental Justice Atlas (2019a) en la región se reportan 764 conflictos socio ambientales categorizados en nucleares, minerales, manejo de basura, biomasa y conflictos de tierras, combustibles fósiles y justicia climática, manejo de agua, infraestructura, turismo, conservación de la biodiversidad y conflictos industriales. Desde el registro latinoamericano, en un trabajo coordinado por Delgado (2013) se documentaron más de 200 conflictos socioambientales en la región, categorizados en minería energética, minería metálica y no metálica, agua, recursos forestales y biodiversidad, agroindustria y residuos, todos ellos con distintos efectos, problemáticas y dinámicas.

Frente a todos estos asedios que Harvey (2003) ha denominado como “acumulación por desposesión” al hacer referencia al proceso permanente y reactualizado de lo que lo que Marx (2012) llamó como “acumulación originaria” las respuestas han sido múltiples. Desde aquellos que mantienen la lucha por su territorio desde hace más de quinientos años, hasta las nuevas organizaciones surgidas en barrios urbanos en las últimas décadas, como los Sin Techo de Brasil o los vecinos orga-

en el marco de la Ley Avelino Zañani-Elizardo Pérez del proyecto sociocomunitario-productivo de educación. En el caso de Brasil en los asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) en el estado de Ceará en propuesta de la Educación del Campo. En Argentina el trabajo se desarrolló con los integrantes de los bachilleratos populares.

nizados frente a los procesos de gentrificación, el eje que articula es la lucha por el territorio, la lucha por la vida. En estos territorios anticapitalistas se promueven economías comunitarias, procesos organizativos colectivos, la defensa de la naturaleza y la reconfiguración de las relaciones en la construcción de comunidades. Es una confrontación por la disputa del espacio.

Movimientos como Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), al hacer un análisis de la situación, planteaba en uno de sus comunicados:

No se puede entender y explicar el sistema capitalista sin el concepto de guerra. Su supervivencia y su crecimiento dependen primordialmente de la guerra y de todo lo que a ella se asocia e implica. Por medio de ella y en ella, el capitalismo despoja, explota, reprime y discrimina. En la etapa de globalización neoliberal, el capitalismo hace la guerra a la humanidad entera. (EZLN, 2007)

Una guerra que lleva al colapso ambiental y humanitario. En ese mismo sentido, al hablar sobre la región latinoamericana, Ceceña planteaba: “no es ninguna novedad que los objetivos primordiales del despliegue hegemónico en esta guerra económica, política, cultural y militar sean esencialmente de dos tipos: o bien se trata de recursos, riquezas y mercados, o bien de obstáculos, resistencias e insurgencias” (Ceceña, 2004: 24). En este artículo nos centraremos en estos dos aspectos, el despliegue hegemónico y la educación en la defensa de los territorios.

A partir de lo antes señalado, podemos reconocer que el territorio no sólo se disputa por su recuperación física, en cuanto propiedad de la tierra, sino como espacio de la reproducción de la vida, de la reproducción social, no en vano los movimientos sociales indígenas de Bolivia, en décadas pasadas, explicitaban con fuerza “nuestra lucha ha sido por tierra y por territorio”. Esta afirmación nos lleva a explicitar que el territorio es un conjunto de relaciones de poder en las que se despliegan distintas dimensiones: económicas, políticas, educativas, culturales y simbólicas, por lo que su defensa está vinculada a ellas.

Por su parte, las feministas territoriales comunitarias nos han planteado la necesidad de sanar y defender el territorio cuerpo-tierra (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017). De esta manera, el territorio se ha convertido en lugar de enunciación y articulación de las luchas, símbolo de identidad, cohesión y defensa de la vida. A partir de él también se inicia un proceso de recuperación de la memoria, de lo que fue arrebatado, de recordar a los que fueron asesinados por el despojo, de las repercusiones que tienen sobre los cuerpos que los defienden. Por lo tanto, el territorio no sólo es una cuestión material, sino inmaterial en su

sentido político, simbólico e identitario, es un conjunto de relaciones comunitarias, y en este punto se establece un cruce interesante con la educación, pues la memoria, el conocimiento del territorio y los espacios pedagógicos creados por los movimientos sociales se entretejen para articular lo que hemos denominado como tríada pedagógica: una relación dialéctica entre escuela-comunidad-movimiento.

Desde los proyectos político-pedagógicos que surgen desde los Movimientos Sociales Latinoamericanos (MLS) se establece un vínculo con la defensa, recuperación y construcción de sus territorios; las epistemologías que los explican, las memorias que los nombran, las lenguas que los sustentan, los contenidos y temáticas que se abordan en sus escuelas, comunidades y organizaciones, algunos de ellos desde el horizonte político de la autonomía. Bajo estos proyectos educativos se forman cientos de miles de niñas, niños, adolescentes y adultos que ponen como horizonte una educación en clave emancipatoria. Tan solo el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) aglutina a más de 350 mil familias en 24 de los 27 estados en los que tiene presencia, cuenta con más de 2,000 escuelas construidas en sus campamentos o asentamientos, registra una matrícula de más de 200 mil niños, niñas y adolescentes con acceso a una Educación del Campo gratuita y a la fecha se han alfabetizado a más de 50 mil adultos (MST, 2019).

En Bolivia, los movimientos sociales de inicios del siglo XX consumaron una parte de su lucha en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y el proyecto educativo socio-comunitario productivo, mismo que aglutina “una matrícula de 2,859,592 estudiantes” (Ministerio de Educación, 2019), con las implicaciones, tensiones, contradicciones, límites y desafíos que representa desarrollar un proyecto de este tipo a nivel nacional.

Los 93 bachilleratos populares que se crearon desde 2001 en Argentina son otro ejemplo de ello, tan solo:

En el año 2015, se inscribieron 5 506 estudiantes en Bachilleratos Populares, de los cuales el 15% (825) eran menores de 18 años de edad. Luego de una década de desarrollo de estas experiencias, entre 2006 y 2015 egresaron 2293 estudiantes de Bachilleratos Populares en todo el país (GEMSEP, 2016, pp. 6-7).

Realizar un conteo sobre la matrícula y número de escuelas que se gestan desde los MSL es una tarea aún pendiente. Esta actividad representa un desafío para la investigación debido a las pocas fuentes sobre los mismos, pero también por los cambios y embates que sufren para mantener su continuidad en mediano y largo plazo. Sin embargo, resulta de gran importancia ya que en la región se desarrollan

cientos de experiencias pedagógicas dentro, fuera y entre el margen estatal, con mayor o menor grado de visibilidad y número de estudiantes.

Existen diversas experiencias que retoman la historia de las pedagogías populares y comunitarias de la región (Zibechi, 2007; Pinheiro, 2015; Baronnet, 2020; Mato, 2020). Una publicación destacable es la denominada: “Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina” (Gómez y Puiggrós, 2019), lo que nos da muestra de su importancia.

Metodología

Realizar el estudio propuesto implicó pensar en una metodología que posibilitara ir a la par de los tiempos y formas organizativas de los movimientos en su dimensión educativa. Por lo tanto, se realizó a través de un enfoque interdisciplinar de la geografía crítica, la pedagogía crítica y la teoría de los nuevos movimientos sociales para el análisis de los territorios, los procesos de acumulación por desposesión y los proyectos político-pedagógicos generados desde las organizaciones. Es un estudio mixto que reúne elementos de corte cuantitativo para analizar los efectos del neoliberalismo en la región y emplea procedimientos cualitativos para el análisis de los movimientos sociales.

Para establecer un diálogo interdisciplinar, recurrimos al *pensamiento categorial* (Gómez, 2002) con el fin de pensar el proceso educativo en los tiempos actuales:

Se parte de la necesidad de recrear y generar un pensamiento dialéctico que reconozca el movimiento, la articulación y la direccionalidad de lo constituyente en lo constituido, para reconocer opciones históricamente viables y potenciarlas. La posibilidad de su apropiación obliga al desarrollo metodológico de tres momentos que plantean exigencias y elaboraciones concretas de contextualización, articulación y recreación problemática a saber:

- El de los supuestos epistemológicos
- El de los desafíos epistémico-gnoseológicos de la propuesta y
- El de las resoluciones pedagógicas, particularmente considerando lo que representan en el terreno concreto de la formación (2002, p. 5).

Los conceptos centrales son los referidos al espacio como una totalidad (Lefebvre, 1974), el neoliberalismo considerado en sus múltiples dimensiones y no sólo en su dimensión económica (Puello-Socarrás, 2013), las territorialidades emergentes de

movimientos sociales latinoamericanos (Zibechi, 2008) y las geopedagogías que generan los mismos movimientos sociales (Pinheiro, 2015).

Así mismo, Svampa (2008) señala que es necesario tener en cuenta “la complejidad del mundo social [que] exige la adopción de un enfoque procesual, que subraye tanto la interrelación de los actores, como el carácter dinámico y recursivo de lo social” (2008: 4). Frente a esto, recurrimos a la Investigación Acción Participativa planteada por Fals Borda (1981). Ésta implica una relación y construcción colectiva del conocimiento en la que, tanto el investigador como el mismo movimiento realicen reflexiones y puedan aspirar a la construcción de conocimientos socialmente útiles. Para lograrlo se utilizó la cartografía social como herramienta metodológica por las potencialidades que ella considera:

La Cartografía Social es una herramienta para llevar a cabo representaciones del campo relacional en que transcurre la vida de una comunidad; comienza por identificar y representar los elementos, las relaciones, las dimensiones y las tendencias que caracterizan ese territorio; para luego tener un mejor entendimiento de los problemas, las potencialidades y los conflictos que lo dinamizan y de los riesgos, amenazas, que de todo ello se derivan. La cartografía social es una alternativa de representación del espacio a escala local o micro regional, es una opción para comprender la producción del espacio, la territorialidad, los códigos y significados inscritos en el territorio, las formas de producción y reproducción espacial, las relaciones de poder y regulación a nivel espacial y los procesos socio organizativos en la gestión del desarrollo local o regional. En esta herramienta participan los miembros de un grupo o comunidad, junto con un grupo facilitador que conduce el ejercicio. (Ares y Risler, 2013, p. 9).

Para ello, se diseñaron y realizarán distintos talleres sobre educación y defensa del territorio para conocer las concepciones de los sujetos que los conforman: educación, pedagogía, estrategias de enseñanza, territorio y su defensa. Como consecuencia se elaboró una cartografía que contribuyó a enriquecer las miradas sobre lo pedagógico, lo educativo y lo territorial al tratar de considerar los marcos ontológicos y epistemológicos de los distintos movimientos donde se llevaron a cabo.

A partir de esta fuente de información identificamos las concepciones de los integrantes sobre el territorio y sobre las amenazas que enfrentan. Reconocemos su horizonte político, su repertorio de acciones, sus percepciones sobre educación, sus entramados comunitarios y los sistemas político-pedagógicos que construyen.

Elementos teóricos para la comprensión de la defensa de los territorios

Despojo de los territorios

Si bien, los procesos de acumulación son distintos de acuerdo con las características espaciales concretas, cada espacio tiene sus propios límites. David Harvey (1990) señala la necesidad del capital de expandirse en ciertos espacios, pero también de ubicarse en otros lugares para asegurar su reproducción, con lo cual, “las diferentes clases de capital se pueden mover de tal manera que se complementen entre sí en la búsqueda de un nuevo orden espacial” (p. 410). América Latina ha sido una de las regiones de interés para echar a andar dichos procesos “el capital, en su proceso de expansión geográfica y desplazamiento temporal que resuelve las crisis de sobreacumulación a la que es proclive, crea necesariamente un paisaje físico a su propia imagen y semejanza en un momento, para destruirlo luego” (Harvey, 2004, p. 103).

El desarrollo de megaproyectos ha sido una de las estrategias del capital para superar sus crisis de sobreacumulación: infraestructura, carretera, presas, minas, agronegocios, complejos turísticos o desarrollos inmobiliarios, por mencionar algunos, entran en abierta confrontación con el territorio campesino, indígena o urbano. A pesar de la diversidad de obras y contextos, los megaproyectos comparten ciertas características, tal como lo plantea Ibarra (2016):

Son un tipo de producción espacial de la fase capitalista neoliberal; incluyen todas las fases de la producción, circulación y consumo dentro del capitalismo; son el resultado de la convergencia de escalas en un lugar determinado de fijos y flujos en los que se movilizan gran cantidad de recursos financieros, materiales, científicos-técnicos y de población (pp. 21-22).

Estos megaproyectos incentivados por el Estado “no sólo transforman el paisaje y la organización territorial, producen un nuevo espacio que conduce a nuevas relaciones económicas, políticas y de poder, donde participan múltiples actores en distintas escalas” (Ibarra, 2016: 10). Los MSL han reflexionado al respecto e identificado la apertura de nuevos mercados y la producción de nuevas mercancías como algunas de las principales formas de despojo de sus territorios:

Para aumentar sus ganancias, los capitalistas no sólo recurren a la reducción de costos de producción o al aumento de precios de venta de las mercancías. Esto es cierto, pero incompleto. Hay cuando menos tres formas más: una es el aumento

de la productividad; otra es la producción de nuevas mercancías; una más es la apertura de nuevos mercados.

La producción de nuevas mercancías y la apertura de nuevos mercados se consiguen ahora con la conquista y reconquista de territorios y espacios sociales que antes no tenían interés para el capital. Conocimientos ancestrales y códigos genéticos, además de recursos naturales como el agua, los bosques y el aire son ahora mercancías con mercados abiertos o por crear. Quienes se encuentran en los espacios y territorios con estas y otras mercancías, son, quieranlo o no, enemigos del capital (EZLN, 2007, s/d).

Para ejemplificar lo anterior podemos mencionar varios procesos en desarrollo. Uno de ellos se refiere a la agroindustria vinculada a la elevada concentración de tierras en manos de capital extranjero y latifundistas nacionales, que sustentados en la producción de alimentos justifican su accionar:

[En Latinoamérica] Hay un fenómeno de concentración y extranjerización de tierras (...) además, el foco de la compra de tierras no es la producción de alimentos —como a veces se sugiere—: de los acuerdos por 71 millones de hectáreas que los investigadores siguieron, 22% fue para minería, turismo, industria y bosques y tres cuartos del resto fue para biocombustibles (FAO, 2011, s/d).

Amparados en el capitalismo verde (Tanuro, 2012), las estrategias del capital se han diversificado y el agronegocio para la producción de biocombustibles es una muestra de ello. El *Enviromental Justice Atlas* (2019b) registra más de cien conflictos vinculados a la agroindustria y el acaparamiento de tierras en la región latinoamericana.

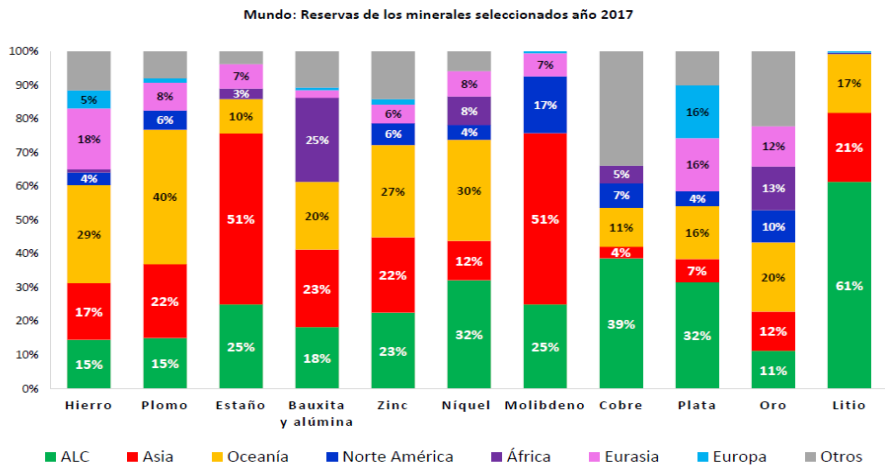
Otro ejemplo, es el relativo a la minería, de acuerdo con Bartra (2015) las causas de este interés y desbordamiento sobre la minería se debe a que “representa uno de los negocios globales con mayor concentración de capital, diez empresas concentran más del 60% de la producción de cobre, hierro, aluminio y oro” (p. 22).

América Latina destaca a nivel mundial en la producción de minerales metálicos como la plata, pero sobre todo de litio, un mineral estratégico para la producción de baterías cuyo mayor porcentaje de reservas se localizan en la región:

Las nuevas tecnologías han ayudado a que el litio, un metal que hace un par de décadas era prácticamente irrelevante, se convierta en el ‘oro blanco’ que todos anhelan poseer. Chile, Argentina y Bolivia, países que acumulan el 58% de las

reservas de este metal, podrían convertirse en los reinos de El Dorado del futuro (Raldes, 2017, s/d). (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. América Latina y el Caribe tienen una participación relevante en las reservas mundiales de los principales minerales metálicos (Bárcenas, 2018: s/d).



De acuerdo con datos de la CEPAL, la extracción de minerales en la región aumentó 6 veces desde 1970 “al pasar de 659 toneladas a 3972 en 2017” (Bárcenas, 2018: s/d), una extracción mayor que la realizada durante toda la colonia, lo que también ha derivado en un aumento de los conflictos en la región.

De acuerdo con datos del Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina (OCMAL, 2019), hasta la consulta en agosto de 2019, había 270 conflictos registrados en este sector, entre los que destacan Chile con 49, México con 45, Perú con 42, Argentina con 28 y Brasil con 26. Los conflictos en este ámbito no se reducen al despojo de tierras para el desarrollo de proyectos mineros, sino también sobre los efectos ambientales y a la salud que representan en los lugares donde se desenvuelven. Tan sólo basta recordar los derrames de 2016 (comunidad de Mariana) y 2019 (comunidad de Brumandinho) en el estado de Minas Gerais en Brasil, a causa de la ruptura de diques que contenían desechos mineros “lo que provocó la mayor catástrofe ambiental en el país sudamericano” (Galarraga y Mendonça, 2019).

Por último, podemos mencionar los conflictos latentes relativos a las obras de infraestructura que pretenden conectar mercados y facilitar la distribución de mercancías, como advertían los zapatistas y lo planteaba Harvey (2004). Tal es el caso de la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional de América

del Sur (IIRSA), una iniciativa multinacional que pretende desarrollar cientos de megaproyectos en la región sudamericana:

La Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional de América del Sur reúne más de 500 megaproyectos de infraestructura. [Entre ellos] El corredor multimodal Manta-Manaus fue diseñado para “conectar la ciudad portuaria de Manta en la costa del Pacífico ecuatoriano con Manaus, un bullicioso puerto fluvial en el oeste de Brasil”. La iniciativa para el corredor multimodal tiene como objetivo construir y mejorar una infraestructura para almacenar y transportar bienes (hidrocarburos, productos agrícolas y pesqueros, madera y biocombustibles) a lo largo de la Amazonía (Environmental Justice Atlas, 2019c).

El corredor Manta-Manaus sólo es un ejemplo de las características de los megaproyectos que se han impulsado desde hace casi dos décadas. La IIRSA es promovida por 12 países de la región sudamericana (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Suriname, Uruguay y Venezuela), por lo que prácticamente ningún lugar queda exento de esta iniciativa.

El conjunto de los megaproyectos antes planteados nos da muestra de la tensión y enfrentamiento por el control territorial ya sea por parte del capital y el Estado o por los MSL y las comunidades que los ocupan. Para su emprendimiento las estrategias del capital también se han diversificado y van desde el despojo de tierras hasta la implementación de las Consultas Previas Libres e Informadas. De acuerdo con Rodríguez (2012), éstas han servido más como una ingeniería jurídica neoliberal para la “regulación de la etnicidad en tiempos de globalización” (p. 20) que como una posibilidad de la defensa de los derechos colectivos sobre el territorio.

Otra vertiente más agresiva se ejecuta desde la criminalización de la protesta social, hasta la franca persecución, desaparición forzada o asesinato de líderes sociales. Un informe de las Naciones Unidas da muestra de las cifras alarmantes en este ámbito:

Desde el 2016, las Naciones Unidas han venido difundiendo información acerca del asesinato de 178 líderes sociales desde entonces... En 2017 fueron asesinados 197 defensores del ambiente y el territorio... La agroindustria ha sobrepasado a la minería como el negocio más vinculado al asesinato de activistas (juntas representan el 60 por ciento) relacionados con proyectos de soja, palma de aceite y caña de azúcar. A su vez, la defensa de parques nacionales continúa siendo uno de los trabajos más peligrosos del mundo, con 21 asesinatos vinculados con la

caza ilegal. Brasil, con 46 asesinatos fue, una vez más, el país más peligroso para los defensores, seguido de Filipinas (41), Colombia (32) y México (15).

De los 197 asesinatos, 37 están relacionados con el sector agropecuario, 23 con la caza furtiva, 36 con minería, 19 con explotación maderera, y 3 con agua y proyectos de represas, entre otros. Son cifras del informe Global Witness que muestra como los asesinatos representan el extremo de una serie de tácticas utilizadas para silenciar a los protectores de la naturaleza, que incluyen amenazas de muerte, arrestos, agresión sexual, secuestros, multas, ataques legales, desplazamientos forzados, estigmatización mediática, robos y lesiones personales. Los paramilitares, la policía y los terratenientes fueron los principales responsables de las muertes en 2016 (Arenas, 2018: s/d).

Ante este escenario del desarrollo del capitalismo en su fase neoliberal caracterizado por el despojo de territorios, la creación de nuevos mercados, la producción de mercancías, agresiones y la participación de distintos actores en amalgama con el capital, los MSL han mantenido su resistencia de muy distintas formas, una de ellas ha sido en el terreno político-pedagógico.

Resultados

La educación en la defensa, recuperación y creación de nuevos territorios

Distintas organizaciones y movimientos campesinos, indígenas y urbanos se han movilizado en toda Latinoamérica para defender, recuperar, crear o sanar nuevos territorios en clave anticapitalista y de la mano de sus proyectos educativos. Desde movimientos nacionales que luchan por la reforma agraria y ocupan la tierra como el MST de Brasil, hasta movimientos que declaran su territorio autónomo y exigen respeto al mismo el caso del pueblo de Cherán en México (Consejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán, 2014), el Comité por la Defensa de los Derechos Indígenas en Oaxaca (CODEDI) (Castillo y González, 2021), o las zonas humanitarias en Colombia en el Bajo Atrato chocoano (Sierra, 2011), por citar sólo algunos ejemplos. En estos y otros movimientos la defensa del territorio tiene una estrecha relación en la articulación de la triada escuela-comunidad-movimiento.

En medio de esta diversidad de los movimientos, el territorio ha pasado a ocupar una categoría central en las últimas décadas:

Las nuevas territorialidades son el rasgo diferenciador más importante de los movimientos sociales latinoamericanos, y lo que les está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica. A diferencia del viejo movimiento obrero y campesino (en el que estaban subsumidos los indios), los actuales movimientos están promoviendo un nuevo patrón de organización del espacio geográfico, donde surgen nuevas prácticas y relaciones sociales (Porto, 2001; Fernandes, 1996: 225-246). La tierra no se considera sólo como un medio de producción, superando una concepción estrechamente economicista. El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente (Zibechi, 2003, p. 187).

Con base en lo anterior nos preguntamos, ¿qué implica construir un proyecto educativo en medio de distintas amenazas a estas territorialidades? ¿Cómo se articula el proyecto educativo con la defensa, recuperación y creación de nuevos territorios?

En primer lugar podemos mencionar que los MLS han sentido la necesidad de identificar el tipo de amenazas que se ciñen sobre su territorio y la manera en la que operan: desde los intentos de compra o despojo de tierras (sea a partir de ofertas ínfimas, onerosas o con mecanismos violentos), las reformas constitucionales de corte neoliberal que atentan contra la propiedad comunal de la tierra o las consultas previas, hasta el diseño, impulso y consecuencias de los megaproyectos antes mencionados. Esto resulta de gran importancia ya que los MSL han logrado traducir sus análisis en materiales y contenidos educativos (cartografías, infografías, videos, audios, libros, manuales, trípticos sobre leyes o programas gubernamentales, juegos de mesa, exposiciones, memorias, calendarios, etc.) que se discuten y trabajan en los diferentes espacios pedagógicos que han creado, desde las asambleas hasta las escuelas que han construido. Esto se ha convertido también en una estrategia para la defensa del territorio en la que lo educativo desempeña un papel fundamental al socializar temáticas que los afectan entre estudiantes, comunidades o integrantes del movimiento.

Por otro lado, construir un proyecto educativo en medio de amenazas al territorio representa la revalorización de la cultura propia, la lengua, el territorio y la memoria para apuntar a la construcción de una educación propia, sea nombrada ésta de distintas maneras: educación verdadera (EZLN), educación comunal (Martínez, 2015) o una Pedagogía del Nosotros (Quintero, 2016). En ellas son las comunidades y movimientos quienes las construyen desde epistemologías propias en interacción con distintos sujetos pedagógicos.

Enfrentar las agresiones que se ciñen sobre el territorio también ha implicado establecer una articulación dialéctica entre la escuela, la comunidad y el movimiento social, algo que hemos denominado *tríada pedagógica*. A través de esta interacción se entretejen educación, territorio, lucha y horizonte político, pero ¿qué implica esta tríada?

Los movimientos sociales como sujetos educativos

Consideramos los planteamientos de Zibechi (2007) cuando propone que los movimientos sociales se han convertido en *sujetos educativos*, esta reflexión surge al retomar las ideas de una de las intelectuales orgánicas del MST, Roseli Salete Caldart:

Creo que uno de los aspectos más interesantes es que el movimiento como tal se ha convertido en un «sujeto educativo». Esto es mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que portanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una «intencionalidad pedagógica», me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social.

Considerar al «movimiento social como principio educativo» (Salete, 2000: 204), supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone «producir seres humanos». En suma, «transformarse transformando» es el principio pedagógico que guía al movimiento (Zibechi, 2007, p. 31).

La tríada pedagógica se refiere a la articulación entre las formas que aporta la comunidad como la organización asamblearia; la escuela en tanto promotora de contenidos pedagógicos a trabajar con las nuevas generaciones; y el movimiento, en tanto impulsor de un horizonte político, por mencionar sólo algunos ejemplos. Es el “transformarse-transformando” en una diversidad de espacios pedagógicos, con una diversidad de sujetos que asumen un papel educativo. Es a partir de esta interacción escuela-comunidad-movimiento, en una relación horizontal, que se desdobra su estrategia para la defensa, recuperación y construcción de nuevos

territorios. No es poner el énfasis en la escuela como espacio formador, tampoco en la comunidad como única promotora de relaciones colectivas y no es que las dos anteriores estén supeditadas al proyecto político del movimiento social, es de la interacción entre las tres que surge su potencia educadora y emancipatoria. Existen varios ejemplos históricos de cómo ha funcionado esta articulación, uno de los más icónicos es la escuela ayllu de Warisata, en Bolivia, en la década de 1929-1939 (Pérez, 2016).

Para identificar las interacciones de la tríada pedagógica podemos mencionar algunas de las características de los MSL, a decir de Zibechi (2003), estos tienen rasgos en común: 1) la territorialización o arraigo en los espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas 2) la búsqueda de autonomía tanto del Estado como de los partidos políticos 3) la revalorización de la cultura y la afirmación de su identidad 4) la formación de sus propios intelectuales al asumir la educación en sus manos y la formación de sus dirigentes 5) el nuevo papel de las mujeres 6) la preocupación por el trabajo y la relación con la naturaleza y 7) las acciones autoafirmativas a través de las cuales salen del anonimato a partir de su identidad como la toma de ciudades.

Varias de las características anteriores atravesaron o se generaron en la interacción de la comunidad, el movimiento y la escuela, pero también lograron insertarse en alguno de esos espacios en los que no era común su desarrollo o práctica. Por ello, es posible concebir al movimiento como un ente político que es capaz de aglutinar las demandas de un grupo social o una comunidad, a partir de ello genera estrategias frente al Estado o el capital para su consecución. La toma de ciudades, corte de carreteras, ocupación de instancias gubernamentales, mesas de negociación o campañas de difusión sobre las problemáticas que los aquejan son ejemplos de lo que es capaz de organizar el movimiento, por ello es común escuchar decir a los integrantes del MST de Brasil “la lucha también educa” lo que la convierte en un espacio pedagógico y al movimiento en un sujeto educativo. Sin embargo, esto no es suficiente, sin comunidad no hay movimiento o al menos no duradero. Mucho menos, si se busca construir otras relaciones diferentes a las hegemónicas, aquellas en clave emancipatoria. En ese sentido, la comunidad ha logrado aportar vínculos, reciprocidades, formas organizativas, epistemologías y cuidados colectivos a la dinámica de los movimientos sociales vinculados a su afirmación territorial, identitaria y cultural, como lo plantea Zibechi (2003).

El movimiento social y la comunidad han creado reciente o históricamente otros espacios pedagógicos en los que se forman sus integrantes, tal es el caso de las asambleas, encuentros con otras organizaciones o comunidades, radios

comunitarias, huertos colectivos, círculos sobre la memoria o eventos sobre la valorización de la lengua, que dan muestra de su papel como sujetos educativos. Esto reviste gran importancia debido a que algunas de las problemáticas frecuentes en los movimientos sociales es la destrucción de los vínculos comunitarios que se habían mantenido históricamente o la dificultad de construir comunidad cuando se conjuntan personas que no compartían una historia o territorio común. Para José Ángel Quintero, un maestro, filósofo y educador aññú, el desterritorializar la memoria de las culturas es un punto central que deben enfrentar los MSL para la defensa de su territorio:

En lo que se basa el proceso de conquista y de colonización y de neocolonización que vivimos en la actualidad es el despojar la memoria o desterritorializar la memoria de las culturas, vaciándolas de su propio conocimiento y ese vaciamiento que se produce y se va a asentar fundamentalmente en el sistema educativo. (Grupo Intermittente, Itinerante y Autónomo, 2019-presente, 1m 02s)

Este despojo de la memoria es uno de los motivos por los cuales los movimientos sociales construyen sus proyectos político-pedagógicos, que van desde disputar la escuela como los bachilleratos populares de Argentina o las escuelas del campo en Brasil hasta construir sistemas autónomos de educación como el EZLN o el Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia con más de 30 años de historia (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004). Podemos afirmar que los MSL se caracterizan por integrar en sus proyectos político-pedagógicos epistemologías propias, pedagogías populares o comunitarias, establecer el trabajo como eje pedagógico, la recurrencia de la memoria y considerar al territorio como principio educativo. Esto va mucho más allá de la toma de una institución educativa, es la disputa por una educación propia, de un *ethos* civilizatorio.

En las escuelas que construyen desde estos territorios se puede observar la interacción de la tríada pedagógica que brinda una potencia al proceso de aprendizaje. Tanto la comunidad como el movimiento forman parte de la conducción de la escuela, a la vez que aportan sus formas de organización y contribuyen a la concreción de las demandas frente al Estado o resuelven sus propias necesidades en el caso de los sistemas autónomos. Esto es algo que cada vez es más frecuente ver en las variadas experiencias de proyectos educativos surgidos desde los MSL cuando defienden, recuperan o construyen nuevos territorios. Si la comunidad avanza, la escuela y el movimiento también lo hacen. Es un caminar juntos, un “transformarse transformando”.

Esta potencia se puede observar y se ha desdoblado en la creación de nuevos territorios, donde además se muestra el protagonismo de las mujeres en la dinámica de los MSL como lo han demostrado las movilizaciones feministas en la región. El mapa “Mujeres Latinoamericanas Tejiendo Territorios” registra decenas de movimientos en los que las mujeres son protagonistas (Environmental Justice Atlas, 2019d). Otro ejemplo lo podemos ver en el reciente anuncio del EZLN sobre la creación de nuevos territorios autónomos:

Aunque con lentitud, como debe ser según su nombre, los 5 caracoles originales se reprodujeron después de 15 años de trabajo político y organizativo; y los MAREZ y sus Juntas de Buen Gobierno también tuvieron que hacer crías y ver que crecieran. Ahora serán 12 caracoles con sus Juntas de Buen Gobierno.

Este crecimiento exponencial, que hoy nos permite salir nuevamente del cerco, se debe fundamentalmente a dos cosas:

Una, y la más importante, es el trabajo político organizativo y el ejemplo de las mujeres, hombres, niños y ancianos bases de apoyo zapatistas. De manera destacada, de las mujeres y jóvenes zapatistas. Compañeras de todas las edades se movilizaron para hablar con otras hermanas con o sin organización. Los jóvenes zapatistas, sin abandonar sus gustos y querencias, aprendieron de las ciencias y las artes, y así contagiaron a más y más jóvenes. La mayoría de esa juventud, principalmente mujeres, asumen cargos y los empapan de su creatividad, ingenio e inteligencia. Así que podemos decir, sin pena y con orgullo, que las mujeres zapatistas no sólo van delante para, como el pájaro *Pujuy*, marcarnos el camino y no nos perdamos: también a los lados para que no nos desviemos; y atrás para que no nos retrasemos (EZLN, 2019).

Movimiento, comunidad y escuela trabajaron en un proceso político-pedagógico para hacer posible la creación de nuevos territorios a través de la tradición oral, el desempeño de cargos comunitarios y el uso de las ciencias y las artes. Esto nos revela la puesta en marcha de varios de sus siete principios como movimiento social: “convencer y no vencer”, “bajar y no subir”, “construir y no destruir”, “servir y no servirse”. El conjunto de espacios pedagógicos construidos por la tríada pedagógica nos invita a rastrear lo que hemos denominado como trayectoria pedagógica.

Discusión

Las trayectorias pedagógicas

Para reconocer los distintos espacios de formación en los que se desenvuelve un estudiante, un educador, un miembro de la comunidad o integrante de los MSL, es necesario dar seguimiento a lo que denominamos como trayectoria pedagógica.

Illich denominaba “Tramas educacionales”, a los senderos que “aumentan la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse” (1985, p.3). En este mismo sentido, las trayectorias pedagógicas se refieren al conjunto de espacios por los que transita, participa, se educa y, sobre todo, se responsabiliza un sujeto político.

En dichos espacios existe una intencionalidad pedagógica de formación, sean estos en la escuela, en la comunidad o en las actividades que organiza el movimiento en su agenda política con la finalidad de defender, recuperar o construir nuevos territorios. Los jóvenes, niñas, niños, adultos y ancianos se forman en esta diversidad de espacios pedagógicos, con distintos sujetos pedagógicos, lo que representa una democracia educativa directa. Esto contrarresta lo que ya denunciaba Illich (1985) hace más de tres décadas “hemos llegado a percatarnos de que, para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela” (p. 3).

Las trayectorias político-pedagógicas de un integrante de un movimiento nos dan elementos para pensar que esto no es así o por lo menos se empieza a romper el cerco. Lo mismo se puede aprender sobre análisis de la realidad, medios libres, agroecología, derechos humanos o medicina tradicional a partir de la diversidad de espacios pedagógicos que se formen en la *tríada pedagógica* sin la necesidad de prerequisites. Así lo señala Rockwell (2012) cuando habla sobre sujetos en movimiento, “la perspectiva contemporánea se orienta hacia el reconocimiento de la formación diversa de los nuevos sujetos. Emerge una nueva manera de pensar en la diversidad a partir de la formación histórica de sujetos sociales” (p. 700). Existen diversos ejemplos de esto. La Universidad de la Tierra (UNITIERRA) de Oaxaca era una de las experiencias educativas autónomas que se mantuvo por más de dos décadas, un espacio construido desde la comunidad y los movimientos sociales, así lo expone Esteva (2014), uno de sus fundadores:

La Universidad de la Tierra en Oaxaca nació para dar forma práctica a la crítica radical del régimen educativo formulada en 1997 por los pueblos indios de Oaxaca. Es un

espacio de aprendizaje libre que opera sin currículos, grados, diplomas, maestros o estructura jerárquica, para aprender, estudiar y reflexionar en la acción. Apoya y facilita el aprendizaje, el estudio, la reflexión y las iniciativas de personas, grupos, colectivos, comunidades y movimientos sociales, bajo condiciones de libertad, autonomía y convivialidad (p. 39).

La UNITIERRA es un ejemplo de cómo los movimientos sociales y la comunidad construyen trayectorias pedagógicas, reconfiguran la idea de escuela o al menos varias de sus dinámicas, al promover la participación de nuevos sujetos pedagógicos que contribuyen con sus saberes, eliminan las barreras de acceso promovidas por grados o diplomas y comparten a partir de intereses y problemáticas que los aquejan.

La comunidad es una gran portadora de espacios pedagógicos, que se refieren al entramado de relaciones comunitarias expresadas en las asambleas, tequios⁴, fiestas, huertos familiares y las tierras para las actividades agropecuarias, sustentados en el trabajo y la reciprocidad (Martínez, 2015). Estos espacios pedagógicos ahora forman parte de experiencias de educación comunitaria como en el Comité por la Defensa de los Derechos Indígenas de Oaxaca (CODEDI), en la denominada Ex Finca Alemania, una recuperación de 800 hectáreas por parte de los trabajadores de lo que fuera una hacienda cafetalera en quiebra. En esta ex hacienda, se construye un sistema autónomo de educación en la que sus estudiantes realizan asambleas de niños y jóvenes, participan de los tequios comunitarios, realizan actividades agropecuarias y se organizan encuentros nacionales de teatro comunitario. El conocimiento y defensa de su territorio es una parte fundamental de su sistema educativo, así lo sintetizaba uno de sus profesores “El territorio es un libro abierto para aprender, es necesario conocerlo para defenderlo” (González, 2021: 5).

4 A lo largo de su historia, las comunidades indígenas han ejercido numerosas y variadas formas de trabajo comunal, familiar o individual que incluían o no la reciprocidad o la redistribución de la riqueza, y que se realizaban, o aún se realizan, bajo modalidades de cooperación voluntaria u obligada. Muchas de estas estrategias se aplican para garantizar la subsistencia, la seguridad social o la armonía del grupo, para obtener un servicio a cambio de prestación de mano de obra, y para lograr la buena marcha de las relaciones interpersonales; otras, en cambio, formaron parte de la estructura del tributo, del servicio obligatorio fijados por la autoridad colonial, los hacendados o los caciques, casi sin excepción bajo la forma de trabajo. Estas formas de aportación, con o sin reciprocidad, reciben los nombres de *tequio*, *tequil*, *gozona*, *mano vuelta*, *fajina*, *guelaguetza*, *tarea*, *córima* y *trabajo de en medio*, entre otros.

El tequio, sin duda la más conocida y antigua de estas formas de trabajo, tiene una larga historia y no siempre presentó las características que se observan hoy en miles de comunidades indias. El nombre deriva del náhuatl *tequitl* (trabajo o tributo) y según el *Diccionario de la Real Academia Española*, es “la tarea o trabajo personal que se imponía como tributo a los indios” (Real Academia Española, 1992: 1963) (Nación Multicultural, s/f). En la actualidad existen resignificaciones por parte de las comunidades en torno a la forma de concebirlo y llevarlo a cabo.

El territorio como eje pedagógico se replica en múltiples experiencias educativas de los movimientos sociales latinoamericanos.

Los MSL también han logrado crear espacios pedagógicos en las escuelas de las que forman parte, entre ellos podemos citar los encuentros locales, regionales, estatales, nacionales o internacionales de su agenda política vinculados a temas de educación, artes, defensa del territorio, agroecología, salud, análisis político o encuentros de mujeres, por mencionar algunos. La misma dinámica de organización de tales eventos involucra a la comunidad, a la escuela y a sus integrantes, por lo que se convierten también en un proceso pedagógico organizativo. A su vez la escuela ha permitido al movimiento continuar con la formación de sus líderes o integrantes (Zibechi, 2003). Finalmente, construir proyectos político-pedagógicos en sus propios territorios es una manera de territorializar pues disminuye la migración forzada de sus integrantes y los mantiene vinculados a su contexto, lo que promueve la interacción de la tríada pedagógica.

Por último, como parte de las trayectorias político-pedagógicas podemos señalar que uno de los mayores espacios de formación se da en las movilizaciones o acciones que realizan en las calles los MSL, ya que involucra una organización previa, un proceso de reflexión sobre las demandas frente al Estado y un grado de vinculación entre sus miembros mediados por el cuidado recíproco.

Con base en lo anterior, hemos querido mostrar que el conjunto de esos espacios en la historia de la trayectoria político-pedagógica de cada niño, niña, joven, mujer u hombre han incidido en una formación integral de cada uno de ellos para la construcción de una educación en clave emancipatoria, a la vez que democratiza los espacios de aprendizaje en un diálogo intergeneracional entre escuela-comunidad-movimiento para la defensa de su territorio.

Conclusiones

Análisis como los de Rockwell (2012), Zibechi (2007), Gómez y Puigrós (2019) y Pinheiro (2015) han mostrado que la educación es un campo en disputa y lo que ocurre en la escuela es algo más de lo que se mira a simple vista, son procesos que se localizan entre estructuras estatales y movimientos sociales de donde surgen alternativas pedagógicas. Desde los MSL existe una variada red de estrategias para la concreción de sus proyectos político-pedagógicos, desde los que disputan un presupuesto al Estado para el sostenimiento de las escuelas y exigir mayor autonomía en sus proyectos educativos hasta los que construyen sistemas autónomos

en alianza con otras organizaciones sociales. En ellos la comunidad, el movimiento, el territorio, la memoria y un horizonte político emancipatorio se entretajan en la construcción de sus proyectos educativos.

Los MSL, no sólo han recuperado los debates de la educación popular y la educación comunitaria de la rica tradición latinoamericana, sino que las han dinamizado para disputar y construir proyectos educativos en la que participan distintos sujetos pedagógicos, con lo que se potencian sus procesos de aprendizaje individual y colectivo. Esto se manifiesta en un proceso desdoblado de recuperación, producción, apropiación, socialización del conocimiento y formas de organización, en el que participa la tríada pedagógica bajo relaciones de reciprocidad.

El trabajo es un eje que articula las relaciones que se establecen en la tríada pedagógica y está directamente relacionado con la propuesta de los proyectos político-pedagógicos, orientados a la construcción de una mayor autonomía frente al Estado, la generación de sus propios recursos materiales o el cuidado de la naturaleza. A través del trabajo se pone al centro la identidad, su dinámica organizativa, la economía popular, los saberes colectivos, la memoria, el territorio y la experiencia de las comunidades en el proceso pedagógico.

Frente a un contexto de despojo y asedio al territorio, los MSL deben enfrentar varios desafíos, entre los que se encuentran el sostenimiento de los proyectos educativos ante los embates del capital, los recortes presupuestales, las reformas educativas neoliberales o el cierre de escuelas por parte del Estado.

En esa misma línea, los intentos permanentes de despojo por parte del capital para el extractivismo, la producción de mercancías o la creación de nuevos mercados a través de mecanismos muy variados como el uso de grupos paramilitares, la implementación de consultas, la distribución de recursos para dividir a la comunidad hasta llegar al asesinato de sus integrantes son mecanismos frente a los que es necesario generar estrategias de defensa en los que la educación desempeña un papel fundamental.

Las respuestas para la defensa del territorio de los MSL han sido variadas y abarcan las distintas dimensiones políticas, económicas, culturales y educativas. Entre ellas podemos destacar la creación de escuelas, de todos los niveles educativos, para que no migren quienes habitan esos territorios; la recuperación de epistemologías que permitan orientar los proyectos político-pedagógicos y sean acordes al territorio que habitan; la generación de múltiples espacios pedagógicos para analizar y enfrentar las dinámicas extractivistas y de asedio al territorio, por ejemplo, cómo funciona la minería, la agroindustria, cuáles son los efectos de los

megaproyectos o qué implicaciones tienen las perspectivas desarrollistas impulsadas por el Estado y el Capital.

La integración de las formas políticas y organizativas en los proyectos educativos está fuertemente relacionada con la defensa del territorio. La recuperación de la asamblea escolar para la toma de decisiones, la formación de comisiones para asumir responsabilidades o la articulación de las luchas del movimiento, la comunidad y la escuela permiten una articulación que cohesiona la defensa del territorio.

En la parte económica, la triada pedagógica escuela-comunidad-movimiento también ha incentivado la creación de otras economías, donde la producción del campo esté vinculada hacia la transición agroecológica y la soberanía alimentaria, la creación de mercados locales, la distribución de lo generado, el diseño de proyectos productivos donde forman parte los estudiantes o la creación de cooperativas. En los espacios urbanos han incentivado la creación de múltiples centros culturales polifacéticos que articulan la producción del campo con la comercialización de productos. Estos mismos espacios no escolarizados, pero profundamente educativos sirven como nodos articuladores de las luchas del campo y la ciudad. En ellos se realizan conversatorios, eventos culturales, ferias, talleres y una larga lista de actividades que contribuyen a la defensa de territorios urbanos y de los del campo.

El capital en sus crisis de acumulación busca incesantemente otros territorios, mercados y mercancías para garantizar su reproducción, la guerra ha sido uno de los mecanismos de los que se ha valido para acceder a esos territorios. Los MSL enfrentan este difícil panorama para defender sus territorios, pero ha quedado claro, a partir de sus múltiples acciones, que la educación desempeña un papel vital por la diversidad de escenarios en los que se puede integrar.

Referencias

- Arenas, M. (2018). Exterminio de líderes sociales: una nube tóxica sobre América Latina. *Aleteia*. Lunes 29 de julio de 2018. Recuperado de: <https://es.aleteia.org/2018/07/29/exterminio-de-lideres-sociales-una-nube-toxica-sobre-america-latina/> [Consulta: 23 de agosto de 2019]
- Bárcenas A. (20 de noviembre de 2018). Estado de la situación de la minería en América Latina y el Caribe. En A. Bárcenas (presidencia). *IX Conferencia Anual de Ministerios de Minería de las Américas (CAMMA)*, Lima, Perú. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/181116_extendidafinalconferencia_a_los_ministros_mineria_lima.pdf [Consulta: 16 de agosto de 2019]
- Baronnet, B. (2020). Educación popular y pedagogías emancipatorias en América Latina, en Palumbo, María Mercedes [et al.]. *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 65-68.
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios de México. *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, julio-septiembre, 2017, pp. 689-704.
- Bartra, A.; Porto-Gonçalves, C.; y Betancourt, M. (2016) *Se hace terruño al andar. Las luchas en defensa del territorio*. México: UAM-Itaca.
- Castillo, L., & González, J. (2021). Entre la comunidad y el Estado. *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 6 (1), 111-134. ISSN 2683-1740 Recuperado a partir de <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/246>
- Ceceña, A. (2004). Estrategias de construcción de una hegemonía sin límites. En Ceceña, A. (Comp.), *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI* (224-225). Buenos Aires: CLACSO.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (autoría colectiva) (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Quito: Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo-Red Latinoamericana de Mujeres defensoras de Derechos Sociales y Ambientales- Instituto de Estudios Ecológicos del Tercer Mundo-CLACSO.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Fuego Azul.
- Consejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán (2017). *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio*. Michoacán, México: Consejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán. Recuperado de: <http://www.ceaal.org>

- org/v2/archivos/publicaciones/booksaf/Cheran5anivAutonomia.pdf [Consulta: 21 de agosto de 2019]
- Delgado, Gian Carlo (Coord.) (2007). *Ecología Política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia sociambiental*. CLACSO.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (13 de diciembre de 2007). *Coloquio Aubry. Parte I. Pensar el Blanco. Ni el Centro ni la Periferia*. Recuperado de: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/12/13/conferencia-del-dia-13-de-diciembre-a-las-900-am/> [Consulta: 3 agosto de 2019]
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (19 de agosto de 2019). Comunicado del CCRI-CG del EZLN. Y ROMPIMOS EL CERCO. Recuperado de: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/08/17/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-y-rompimos-el-cerco-subcomandante-insurgente-moises/> [Consulta 28 de agosto de 2019]
- Enviromental Justice Atlas (2019a). *Enviromental Justice Atlas*. Recuperado de: <https://ejatlas.org/> [Consulta: 12 de agosto de 2019]
- (2019b). *Biomass and Land Conflicts*. Recuperado de: <https://ejatlas.org/> [Consulta: 12 de agosto de 2019]
- (2019c). *Manta-Manaus Multimodal Corridor, Ecuador/Peru/Brazil*. Recuperado de: <https://ejatlas.org/conflict/manta-manaus-multimodal-corridor-ecuador-peru-brazil> [Consulta: 12 de agosto de 2019]
- (2019d). *Mujeres Latinoamericanas Tejiendo Territorios*. Recuperado de: <https://ejatlas.org/> [Consulta: 12 de agosto de 2019]
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 80 (28.2), 39-50.
- Galarraga, N. y Mendonça, H. (2019) Brasil busca a 254 empleados de una mina devorada por toneladas de residuos. *El país*, domingo 27 de enero de 2019. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2019/01/26/actualidad/1548508332_354641.html [Consulta 3 de septiembre de 2019]
- Gómez, M., et al. (2019). *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- González, J. (2016). *Los procesos educativos en el movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y el Estado plurinacional de Bolivia*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, J. (3 de noviembre de 2021). Territorio y movilidad de las comunidades indígenas en México. En *Educación en movimiento*, Segunda época, núm. 7 / 3 de noviembre de 2021. Disponible en https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/boletin-07_2_ed_movimiento.pdf

- Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) (2016). Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. INFORME 2015. Recuperado de: <http://gemsep.blogspot.com/2016/11/informe-2015-relevamiento-nacional-de.html> [Consulta: 1 septiembre de 2019]
- Harvey, D. (1990). *Los límites del capitalismo y la teoría marxista*. México: FCE.
- , (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Ibarra, V. y Talledos, E. (Comps.) (2016). *Megaproyectos en México. Una mirada crítica*. Editorial Ítaca, UNAM, México.
- Illich, I. (1985) *La sociedad desescolarizada*. México: s/e. Recuperado de: <https://www.ivanillich.org.mx/desescolar.pdf> [Consulta: 20 de mayo de 2019]
- Martínez, J. (2015). *Educación comunal*. Oaxaca: Casa de las preguntas.
- Marx, K. (2012). *El Capital. Crítica de la economía política*. México: FCE.
- Mato, D. (Coord.) (2020). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo*. 1ª ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional 3 de febrero.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2019). Reporte estadístico. Recuperado de: <https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/> [Consulta: 22 de agosto de 2019]
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (2019). *Educação*. Recuperado de: <http://www.mst.org.br/educacao/> [Consulta: 13 de abril de 2019]
- Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina. (2019). *Conflictos mineros en América Latina*. Recuperado de: https://mapa.conflictosmineros.net/ocmal_db-v2/ [Consulta: 26 de agosto de 2019]
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2011). El problema de las tierras en manos extranjeras en América Latina. *Agronoticias*. Disponible en: <http://www.fao.org/in-action/agronoticias/detail/es/c/508857/> [Consulta: 14 de julio de 2019]
- Pérez, Elizardo [1963] (2016). *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz, Bolivia: Hisbol/Ceres.
- Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierray de los Zapatistas*. México: UNAM.
- Raldes, A. (2017). Litio, ¿el nuevo oro blanco de América Latina? *Sputnik*, 15 marzo de 2017. Disponible en: <https://sputniknews.lat/20170315/litio-latinoamerica-oro-1067626790.html> [Consulta: 16 de agosto de 2020]
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 697-713.
- Rodríguez, C. (2012). *Etnicidad.gov Los recursos naturales, los pueblos indígenas y el derecho a la consulta previa en los campos sociales minados*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2012.

- Salete, R. (2004). *Pedagogía do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Espressão Popular.
- Sierra, C. (2011). Defensa del territorio, educación e interculturalidad. *Trabajo Social* N.º 13, enero-diciembre 2011, ISSN 0123-4986. Bogotá, pp. 9-26.
- Tanuro, D. (2012). *El imposible capitalismo verde. Del vuelco climático capitalista a la alternativa ecosocialista*. Madrid: Los libros de Vientos del Sur.
- Quintero, J. (2016). Para una pedagogía del Nosotros. Conferencia en la Mesa: Educación y defensa del territorio, en *II Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina 16-20 de mayo de 2016*, UNAM.
- Quintero, J. (19 de agosto de 2019). *Cápsula José Ángel Quintero Weir* [audio en podcast]. Grupo Intermitente, Itinerante y Autónomo. Recuperado de:
https://soundcloud.com/user-401928793/capsula-quintero-3?fbclid=IwAR1Xn_OIVjGLGG18PcL477R7Trw2qzbFkdeQHdw0R7QTbyGgj2dHpV_VhE [Consulta: 3 de septiembre de 2019]
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En: *OSAL: Observatorio Social de América Latina*. No. 9 (ene. 2003). Buenos Aires: CLACSO.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Bajo Terra Ediciones.