

Construcción de resistencias comunitarias para la defensa territorial: repertorios de acción política en la Preparatoria José Martí en Oaxaca, México

*Construction of community resistance for territorial defense: repertoires of political
action at the Preparatoria José Martí in Oaxaca, México*

María Edith Escalón Portilla

RESUMEN

Este artículo presenta una aproximación a las matrices pedagógicas y repertorios de acción que le han permitido a un conjunto de actores sociales gestar, al interior del sistema educativo mexicano, un proyecto disidente enfocado a la defensa territorial. Mediante la etnografía escolar como perspectiva metodológica y el estudio de caso en dos planos simultáneos -diacrónico y sincrónico-, se realizaron entrevistas, observación y análisis documental para reconocer algunos elementos de la configuración atípica de la Preparatoria Comunitaria José Martí, una escuela que forma a jóvenes de entre 14 y 20 años de los pueblos originarios ikoots y binnizá en el Istmo de Tehuantepec, en Oaxaca, México. Considerando que la educación ambiental que ofrece el Estado -lejos de cuestionar- justifica y legitima con discursos asociados al “desarrollo sustentable” el despojo que promueve el “capitalismo verde” neo-extractivista, este estudio muestra cómo la rutinización de repertorios de acción colectiva antiextractivista, la articulación de la escuela al movimiento socioambiental regional, así como los discursos y prácticas específicas de fuerza contestataria, integran nuevos “marcos cognitivos” a la experiencia de lucha y resistencia como una forma de socialización, misma que ha sido paulatinamente internalizada por los jóvenes con mecanismos de afirmación identitaria. De este análisis, que forma parte de una investigación doctoral más amplia, se infiere que la conciencia histórica desplaza a la conciencia ambiental como recurso pedagógico, ampliando el rango de alternativas de los jóvenes para construir sus propias agendas de transformación social y sus propias rebeldías.

Palabras clave: Educación; defensa territorial; resistencias comunitarias; acción político-pedagógica; movimientos socioambientales.

ABSTRACT

This article is an approaching to pedagogical matrices and action repertoires which, within the Mexican educational system, have allowed a group of social actors to create a dissident project focused on territorial defense. Through school ethnography as a methodological perspective and the case study in two simultaneous planes -diachronic and synchronic-, interviews, observation and documentary analysis were carried out to recognize some elements of the atypical configuration of the Preparatoria Comunitaria José Martí, a school that trains young people between 14 and 20 years of age from the original Ikoots and Binnizá peoples in the Isthmus of Tehuantepec, in Oaxaca, Mexico. Considering that the environmental education offered by the State -far from questioning- justifies and legitimizes the dispossession promoted by ‘green capitalism’ neo-extractivist, with discourses associated with ‘sustainable development’, the case study shows how the routinization of repertoires of anti-extractivist collective action, the articulation of the school to the regional socio-environmental movement, as well as the discourses and specific practices of the protest force, integrate new ‘cognitive frameworks’ to the experience of struggle and resistance, as a form of socialization, which has been gradually internalized by young people with mechanisms of identity affirmation. From this analysis, which is part of a broader doctoral research, it is inferred that historical consciousness seems to displace environmental consciousness as a pedagogical resource, expanding the range of alternatives for young people to build their own agendas for social transformation and their own rebellions.

Keywords: Education; territorial defense; community resistance; political-pedagogical action; social movements.

INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.64>

ISSN 2737-6230

Vol. 3, No. 5, 2022. e21064

Quito, Ecuador

Enviado: abril 30, 2022

Aceptado: junio 09, 2022

Publicado: junio 28, 2022

Sección Dossier | Peer Reviewed

Publicación continua



AUTORA:

María Edith Escalón Portilla

Universidad Veracruzana - México

eescalon@uv.mx

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

AGRADECIMIENTO

A la Preparatoria Comunitaria José Martí, de San Francisco Ixhuatán, Oaxaca, México. Al Doctorado en Investigación Educativa. A la Universidad Veracruzana.

NOTA

Este artículo es producto parcial de una investigación doctoral en proceso, realizada como parte del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en México, investigación de la cual ha sido publicado un artículo previo distinto al actual, mismo que se cita en el texto.

PUBLISHER

1. La educación oficial frente a la crisis ambiental, críticas y disidencias

Las limitaciones, simulaciones y atavismos de la educación ambiental que promueve el Estado desde el sistema escolar han sido discutidas y cuestionadas en México y otros países desde las corrientes críticas en la cartografía ambiental (González, 2007, 2012, 2013; González y Arias, 2009; Caride y Meira, 2019, 2020; Corbetta y Sessano, 2016; Sauvé 2006, 2007). Particularmente la estandarización curricular -cientificista, descontextualizada y despolitizada- que resulta incompatible con la dimensión y complejidad de la llamada crisis climática y ambiental, una crisis que ha alcanzado dimensiones planetarias

Algunos cuestionamientos a los sistemas educativos contemporáneos, donde la educación ambiental se concibe más como engranaje de un sistema económico global, han colocado en el centro del debate la articulación que gobiernos y organismos internacionales promueven en torno al “desarrollo sostenible” (Sauvé, 2013; Noguera, 2013; Fernández, 2013; Caride, 2013). Este constructo clave de la retórica capitalista, justifica y legitima las políticas estatales de promoción del “capitalismo verde” vía megaproyectos neo-extractivistas y la consecuente expoliación de territorios (Gudynas, 2009; Carvalho y Steil, 2013; Merchand, 2016), contribuyendo a instalar en el imaginario colectivo la utopía del crecimiento infinito (Carosio, 2008).

No obstante, la defensa del territorio como acción político-pedagógica también figura en muchas de las experiencias alternativas aliadas o surgidas en el seno de las resistencias y/o en procesos de autonomía alrededor de un proyecto emancipatorio (Pinheiro, 2015, 2016, 2020; Baronnet, 2009). En México, la defensa territorial es uno de los ejes de la nueva educación comunitaria en Oaxaca, la cual se concibe dentro o fuera de proyectos áulicos, como formas de resistencia al proyecto colonizador-moderno, lo que moviliza y transforma a las comunidades a nivel local, mediante la construcción de proyectos educativos propios centrados o asociados a la filosofía comunal o “comunalidad”, donde el territorio ocupa un lugar central (Maldonado, 2015, 2016, 2021).

Las propuestas educativas de defensa territorial se articulan a las comunidades movilizadas que, con distintos repertorios de acción colectiva y luchas por lo común (Navarro, 2015), pugnan por mantener sus formas de vida como una reacción defensiva ante la aceleración de los proyectos extractivistas en la última década (Svampa, 2019; Svampa, Sola Álvarez y Bottaro, 2012).

Esto ocurre en la región oaxaqueña del Istmo de Tehuantepec, al sur de México, que debido a su estratégica posición geográfica, ha atraído desde la Colonia las ambiciones y obsesiones de las élites gobernantes como potencial vía transoceánica (Velázquez et al., 2009). En la década de los noventa del siglo pasado, esta región se convirtió en escenario para el arribo y crecimiento exponencial de megaproyectos eólicos -que pasaron de tener 444 aerogeneradores en 2010 a 1,765 en 2016-, generando en las comunidades y pueblos originarios conflictos y tensiones intra e interlocales, experiencias organizativas regionales, movilización y reivindicaciones etnopolíticas, así como estrategias múltiples para la reapropiación comunitaria de extensos territorios.

Es en esta región donde existe desde 1979 la Preparatoria Comunitaria “José Martí” (PCJM), un proyecto político-pedagógico en el municipio de San Francisco Ixhuatán, del estado de Oaxaca, México. Esta escuela se convirtió en la última década en un actor social clave en el movimiento socioambiental que promueve la lucha contra el extractivismo y el despojo capitalista en la región (Escalón y González, 2017), sobre todo tras la irrupción regional de la minería a cielo abierto en 2013, luego de que el gobierno mexicano otorgó a diferentes empresas trasnacionales seis concesiones que abarcan más de 120 mil hectáreas, entre 2008 y 2017 (Cartografía Minera en México, 2019).

En el estudio de procesos político-pedagógicos capaces de disputar los marcos de sentido dominantes en torno a la problemática socioambiental -entre ellos la sofisticación de los discursos de desarrollo sostenible que justifican el capitalismo “verde” y sus mecanismos de legitimación- la identificación de las matrices pedagógicas del proyecto educativo se vuelven condición central para la comprensión de los entramados multirreferenciales que los configuran como procesos activos de construcción de “subjetividades políticas”, aquellas que, siguiendo el trabajo de Foucault (1994, 2010), se entienden como los procesos capaces de desestabilizar los sentidos sociales sobre la realidad y alterar las relaciones de poder en las que están inmersas.

De ahí que se proponga en este trabajo el acercamiento al caso de estudio como campo de disputa y contestación social. El objetivo es comprender qué matrices pedagógicas y repertorios de acción le han permitido a un conjunto de actores sociales gestar, dentro del sistema educativo nacional, un proyecto disidente de la posición gubernamental en educación ambiental, para articular su identidad político-pedagógica a una praxis habitualizada de defensa territorial.

2. Estudio de caso. Metodología para documentar alternativas situadas

La aproximación al proyecto educativo se realizó desde el paradigma comprensivo-hermenéutico e incluyó una ruta de abordaje diseñada desde metodologías de corte cualitativo. De ahí la elección principal del Estudio de Caso (EC) y la etnografía escolar para la investigación.

Según Stake (2005), el estudio de caso se entiende como el abordaje centrado en una unidad de estudio que dota de particularidad al conocimiento; en términos de Neiman y Quaranta se trata del análisis de “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (2006, p. 220). En el caso elegido, la unidad específica es como tal el proyecto educativo de la PCJM. El EC se presenta entonces como una apuesta por el análisis particular de dinámicas presentes en este contexto singular, puesto que el objetivo fue comprender cómo se gestaron y configuraron los procesos político-pedagógicos en un espacio de interacción social, para ubicar, a partir de regularidades o patrones de significatividad, las condiciones que lo hacen posible, sus tensiones y contradicciones a distintos niveles y escalas.

La etnografía escolar, por su parte, se adscribe a la tradición de investigación educativa que reconoce las transformaciones de las escuelas y las prácticas docentes como una constante his-

tórica (Rockwell, 2018). Esta tradición etnográfica es congruente con los principios que orientan esta investigación, y sus alcances van más allá de lo descriptivo o prescriptivo, al incluir la relación entre procesos de transformación y reproducción en las complejidades que dan lugar a prácticas alternativas como las del caso de estudio, posibles en los intersticios entre la normatividad y la cotidianidad escolar.

Particularmente se concibe la etnografía como una perspectiva de abordaje de investigación que tiene entre sus condiciones básicas la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y la interacción con quienes la habitan; que produce como resultado de un trabajo analítico un documento descriptivo en el que se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local (Rockwell, 2009). En este estudio de caso, la permanencia en la localidad fue de 23 meses, en distintas estancias, con variaciones temporales, realizadas entre marzo de 2015 y diciembre de 2018.

Desde luego, se reconocen los límites objetivos para observar y documentar directamente situaciones y procesos concretos, pero hay coincidencia con Rockwell en que la perspectiva que recupera la dimensión histórica de los fenómenos sociales amplía el alcance de la etnografía en ámbitos escolares. Es por ello que en la investigación se aborda el objeto de estudio desde dos planos de investigación simultánea: diacrónica, de la evolución de una unidad de observación, y sincrónica, de su configuración actual.

La entrevista y la observación fueron las técnicas fundamentales que desde la mirada *emic* y *etic* se clarifican en el proceso de la producción de los datos. Velasco y Díaz de Rada afirman que “la observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador; y la entrevista, tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio” (1997, p. 34). Un tercer pilar fue la investigación documental, que se entiende no solo como el proceso analítico orientado a producir conocimiento a partir de materialidades discursivas en soportes documentales, sino como una estrategia que complementa la investigación empírica para dar criterios de validez al estudio (Valles, 1999). Tanto el registro etnográfico como las técnicas de investigación documental y entrevistas han permitido articular los datos generados en campo en una aproximación analítica. Las materialidades de registro posibilitaron analizar los sentidos implícitos y explícitos en los discursos que movilizan los actores en su práctica educativa.

La selección de actores clave se realizó, siguiendo a Hammersley y Atkinson (2001), mediante un muestreo no probabilístico en un proceso paulatino. El contacto inicial se realizó con dos actores clave de la PCJM, quienes integraron un grupo de cinco colaboradores voluntarios afines al proyecto. Posteriormente, un proceso de avalancha o “bola de nieve” ayudó a perfilar el mapa de actores que incluyó como “categoría emergente” al “Equipo Operativo” del proyecto, integrado por seis maestros (de los once que conformaban la plantilla docente) y seis alumnos, en ese entonces coordinadores de los colectivos de estudiantes que existen en la escuela. Esta categoría resultó central para ubicar dinanismos internos de la propia organización del proyecto, puesto que el principio que los integró es la visión político-pedagógica compartida. Sin embargo,

el muestreo de actores no se limitó a ella. En el trabajo de campo se incluyeron cuatro categorías más: actores escolares, actores comunitarios, autoridades, y sector privado. Además, en cada categoría se clasificaron para fines analíticos en aliados y antagonistas, para disminuir el sesgo en la investigación. Así, aunque la mayor parte del trabajo etnográfico se centró en las prácticas y discursos del Equipo Operativo, se realizaron 78 entrevistas individuales y colectivas con integrantes de todas las categorías y el registro etnográfico de numerosas interacciones en las distintas fases del trabajo de campo. En ellas se incluyeron estudiantes, maestros, egresados, padres de familia, vecinos de la escuela, autoridades, actores religiosos y del sector productivo en la localidad, así como actores extracomunitarios, afines y antagonistas al proyecto. Por acuerdo con los participantes, se resguardaron sus identidades y se utilizó únicamente su perfil actuarial.

3. Análisis e interpretación

Rastrear los horizontes de sentido en el mapeo multidimensional de los observables ha sido una operación cíclica, dialéctica, no estandarizada, sumamente flexible y la mayoría de las veces recursiva. Etnografiar la vida cotidiana implica ese desafío, pero en el encuentro con referentes teóricos que comparten la perspectiva de la investigación, en las aproximaciones múltiples a las entrevistas y en la reconstrucción de las interconexiones entre los datos que emergen con mayor fuerza una y otra vez, en los documentos o el relato etnográfico, se concreta el sentido que permite la interpretación.

Para lograrlo fue necesario elaborar “descripciones analíticas” (Rockwell, 2009, p. 72) que sin perder su potencial teórico o de abstracción, conservaran sus detalles particulares. Una de las elecciones para operacionalizar el análisis fue, con base en la propuesta de Rockwell, la selección de tres criterios para delimitar las significatividades y “bajar” los datos a elementos más o menos integrados en coherencia y cohesión simbólica.

- La descripción general de situaciones o características recurrentes en las que ciertos registros sirvieron de apoyo empírico.
- Las descripciones detalladas de un solo hecho registrado, cuya riqueza permitiera articular otra u otras informaciones dispersas en las notas de campo.
- La descripción de conexiones y articulaciones entre uno o más de los elementos registrados en las distintas entradas de campo, a partir de uno o más elementos conceptuales generados, contrastados, afirmados o cuestionados por los datos empíricos.

En este procedimiento, los recortes no se dieron sobre los datos sino en torno a las categorías previamente establecidas. En el caso de esta investigación, las delimitaciones fueron demarcadas por la pregunta de investigación, donde la conexión con algunos referentes teóricos permitió articular, a partir de conceptos y perspectivas clave, la relación compleja entre distintos marcos de sentido, expresados mediante la transposición de biografías, prácticas y discursos, y

la condición estructural en que se ubican históricamente. Estos trayectos de sentido demarcaron puntos de acceso para el análisis orientado por los procedimientos analíticos descritos por Rockwell (2009, p. 85), “interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación”.

A este proceso se sumó el análisis de las entrevistas, siguiendo a Ruiz (2007) fueron codificadas en eventos nucleares críticos y el establecimiento de relaciones entre categorías de conexión, de oposición o de jerarquización. Para su interpretación fue necesario descifrar el sentido oculto en el aparente y desplegar los niveles de significación. En esta fase fue preciso articular la realidad empírica producida, procesada y analizada previamente en la etnografía, con las narrativas y la argumentación teórica y epistemológica. Además, fue necesario hacer una narración coherente de los matices, las articulaciones, las relaciones causales, y las influencias recíprocas entre determinadas categorías. Como sostiene Hodder (1994; cp. Valles, 1999, p. 126) interpretar supone el intento de entender el documento en el contexto de las condiciones (materiales, sociales) de su producción de lectura.

Como validación y soporte se utilizó la lectura cuidadosa de documentos, la elaboración de notas para dar cuenta de los patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias y contradicciones, así como el levantamiento de categorías y códigos (Galeano, 2012). Con el sistema de registro fue importante distinguir temas y unidades de análisis definidas previamente. Otra fase implicó la elaboración de esquemas, cuadros y flujogramas que ayudaran a visualizar elementos, relaciones y patrones, sobre todo se realizó en función de los “transectos” y “seguimientos” a proyectos específicos como el de la defensa territorial o el trabajo en colectivo, o en acciones específicas de la actividad política de los estudiantes y profesores.

Luego de esta organización, análisis y clasificación de datos, se propuso un engarce entre la teoría, los datos analizados, y las relaciones, patrones, regularidades y demás localizados en el análisis y considerados hallazgos, pues son elementos no implícitos en el texto que el análisis revela. En este artículo, producto de una investigación doctoral más amplia, fue necesario particularmente historizar y contextualizar los datos, y reconocer tanto el criterio de selectividad como los posibles sesgos de quien realiza la investigación o del propio diseño.

4. Construcción de resistencias locales para la defensa del territorio

La Preparatoria Comunitaria “José Martí” es un centro escolar ubicado desde 1979 en el municipio de San Francisco Ixhuatán, Oaxaca, al sur de México. Bajo un registro de validez oficial, avalado desde 1982 por el sistema educativo mexicano, recibe a jóvenes de 14 a 20 años en condiciones de alta marginalidad, pertenecientes principalmente a los pueblos originarios ikoots y binnizá de siete municipios de la región. Cuenta con instalaciones propias, una plantilla docente de 11 profesores y una población escolar que oscila entre cien y 120 alumnos.

Desde 2006 la PCJM estableció un objetivo pedagógico diferente al del sistema escolar al que está adscrita, centrado en la misión de “formar y acompañar a los jóvenes, sus grupos e ini-

ciativas, con herramientas y saberes que les permitan generar en la comunidad mejores condiciones de vida con empleo, salud y educación” (PCJM, 2019). Este objetivo declarado se fundamenta en principios y valores, también explícitos, entre los que destacan la humanización de la persona, la libertad, el espíritu de servicio, el compromiso comunitario, la revaloración de lo colectivo y la autonomía comunitaria.

Imagen 1. Estudiantes, marzo 2015. Archivo de la PCJM.



A partir de estos principios ha conformado una práctica que expresa como ejes de reivindicación etnopolítica discursos asociados a la conciencia de clase, la comunalidad, la resistencia indígena, la sacralidad de la madre tierra, la responsabilidad colectiva de su defensa, la revaloración y reapropiación del territorio, el antagonismo social frente al despojo capitalista, la impugnación como mecanismo de lucha, así como la emancipación y la utopía como horizontes orientadores de la acción. Estos ejes organizan el compromiso ético y político que orienta su práctica pedagógica a la defensa territorial, como expresa uno de los maestros del Equipo operativo:

Lo que cambia la prepa es la propuesta, que el chamaco sepa que superarse no es ir a la ciudad a trabajar de empleados mal pagados (...) es que ellos vean lo que está pasando y decidan, y no se compren el cuento de estudiar para ser alguien en la vida mientras nuestra tierra, nuestra lengua y nuestras costumbres se pierden y otros llegan a saquearnos. (Comunicación personal, 8/12/2015, EFJ)

El proyecto vigente fue construido entre 2006 y 2010 por un conjunto de profesionistas que lo operan hasta hoy, cuyo origen geográfico e identitario se corresponde con el de sus alumnos: jóvenes ikoots y binniza de la región, cuyas herencias ideológicas de la Teología de la Liberación se han ido cargando con otros registros colectivos y simbólicos, derivados de luchas sociales en las que han participado, entre ellas la insurgencia del movimiento zapatista en 1994, la lucha magisterial oaxaqueña en 2006 y el movimiento de defensa territorial actual en el istmo.

Su cultura escolar incluye alteraciones a la regulación oficial de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, así como transgresiones selectivas al *ethos* de la escolarización, principal, aunque no únicamente, la distancia jerárquica maestro-alumno o la dosificación tradicional de experiencias compartidas. Su objetivo central es formar actores comunitarios, promoviendo la integración de los jóvenes en redes de lucha socioambiental, mediante repertorios de acción política que tienen como característica la constante irrupción al espacio público como manifestación del disenso. El siguiente testimonio de un profesor ejemplifica el enfoque:

(...) la escuela funciona con el currículum de la SEP, pero nosotros le robamos horas a sus materias, a física, a química, a inglés (...) para dejar espacios [tiempos] libres para nuestras actividades que son dentro o fuera de la escuela, el trabajo de los colectivos o las asambleas. Sí cumplimos con sus requisitos [del sistema escolar] pero también con los nuestros, porque somos escuela comunitaria y respondemos a la comunidad, no somos como cualquier escuela pública (Comunicación personal, 14/11/2015, MAR)

En su participación activa en el movimiento socioambiental regional, se integran a una red de relaciones con los pueblos originarios afectados directamente por los megaproyectos, incluido el Congreso Nacional Indígena (CNI) que los aglutina en México desde territorios zapatistas, así como grupos solidarios en resistencia nacionales y extranjeros de una enorme diversidad: escuelas campesinas, rurales e indígenas, medios comunitarios, libres y alternativos, universitarios de instituciones públicas y privadas, organismos de Derechos Humanos, organizaciones eclesiásticas, sindicales, barriales, colectivos libertarios, así como documentalistas, artistas, escritores y poetas, entre otros.

En la última década, la rutinización de repertorios de acción colectiva antiextractivista se ha configurado en la PCJM a partir de la articulación del proyecto educativo con esas organizaciones e individualidades, que han apoyado al proyecto con divulgación de información, intercambio de experiencias, asistencia técnica y demás recursos logísticos, técnicos y financieros, colaboraciones típicas en estas interacciones solidarias (Walter y Urkidi, 2015). Este intercambio fue configurando la acción pedagógica de la escuela en torno a la defensa del territorio mediante la adscripción y operativización de discursos y prácticas específicas de fuerza contestataria, que integraron nuevos “marcos cognitivos” (Martínez, 2018) como justificación y acompañamiento de sus acciones y movilizaciones, otorgándole mayor posicionamiento público, recursos técnico-materiales, dispositivos jurídico-narrativos y legitimidad.

En ellos destacan discursos que desde una función retórica buscan reflejar sus agendas de transformación social, codificadas en la triada: deconstruir/destruir/construir (crítica/resistencia/reconstrucción). Ahí se implica la visión crítica de una sociedad injusta, el cuestionamiento y rechazo a valores ideológicos del sistema dominante, así como la posibilidad de imaginar y construir alternativas, afirmando la posibilidad de la utopía con opciones prácticas de futuro. El siguiente extracto de un comunicado oficial es un ejemplo:

En la Prepa José Martí no aceptamos la CENSURA, y creemos firmemente que formar a nuestros jóvenes para defender su territorio -hoy y los años que vienen (recordemos que hay más de 400 concesiones mineras en Oaxaca)- requiere acompañarlos en el descubrimiento de su propia valentía (...) y sobre todo, en esos pasos para entender qué es lo que sucede en realidad en sus contextos, y aprender a defender lo que es suyo. Entre muchas otras cosas, el derecho a la libre expresión. (PCJM, 2016)

El registro etnográfico de esta investigación, entre 2015 y 2018, reconoció con apoyo de la tipología de Martínez (2018) los repertorios de acción antiextractivista de la PCJM. En ellos destacan con diversa regularidad 14 actividades distintas: organización de seminarios, talleres y foros, realización de asambleas, recolección de firmas, publicación de desplegados, marchas, bloqueos carreteros, clausuras simbólicas de minas, plantones en sedes oficiales de distintos poderes públicos, pintas, escenificaciones dramáticas, declaratorias de municipios o territorios libres de minería, consultas comunitarias, plebiscitos y referéndums, impugnaciones y controversias jurídicas a códigos y artículos relacionados con la minería, así como la propuesta de leyes. En todas, la participación activa de los jóvenes fue incorporada extraoficialmente en el currículum, promovida y acompañada por uno o más de los profesores, y evaluada desde métodos cualitativos como parte de la formación comunitaria de la escuela.

Imagen 2. Recolección de firmas para el amparo colectivo antiminero, octubre 2016. Archivo personal.



Imagen 3. Bloqueo carretero durante la movilización magisterial, mayo 2016. Archivo personal.



La estrategia didáctica para su rutinización se organiza a partir en la conformación de colectivos juveniles que llevan procesos permanentes de investigación, reflexión, vinculación y acción colectiva, entre ellos el Colectivo Utopía, el Seminario Voces de las Juventudes, la edición de la Revista Utopía, la Ludoteca, el Colectivo de Teatro, el Colectivo de Video, y el Colectivo de Radio Comunitaria La Ixhuateca, que tiene su base en la PCJM. Estas prácticas han permitido en los últimos diez años la gestación de nuevos actores comunitarios que, en su tránsito escolar y posterior a él, se inscriben en distintas escalas al movimiento socioambiental, alimentando los grupos militantes y en resistencia en la región, para fortalecer al mismo tiempo el espacio de enunciación y actor social en que se ha convertido la escuela.

Un ejemplo es la obra *Ostuta ¿vida o muerte?*, escrita en 2013 por alumnos luego de la investigación sobre la contaminación del río que atraviesa la comunidad. En esta fase descubrieron las concesiones mineras que el gobierno había otorgado en su región en 2007. La puesta en escena, además de la contaminación y la minería, expuso los peligros de la corrupción. La lista de personajes ofrece una traza simbólica de lo que representaban en escena: La alcaldesa/el síndico/los guaruras/el dueño de la empresa/el joven de la ciudad asesor de la empresa/el estudiante de la Prepa/el pescador/el campesino/el mariguano/el ganadero y la vendedora de pescado. En el testimonio que ofrece uno de los estudiantes es posible observar cómo se vincula la integración que promovió la PCJM a la red de relaciones en el movimiento con los aprendizajes de los estudiantes.

(...) cuando fuimos a limpiar y a hacer la campaña con el colectivo nos dimos cuenta lo mal que estaba el río (...) pero cuando fuimos a Chiapas a la Tata Chávez [Cátedra realizada por las bases zapatistas y el EZLN] todos decían lo mismo, que los políticos son corruptos, que agarran el dinero y entregan la tierra (Comunicación personal, 10/5/2017, RVG)

Aunque la obra fue presentada en varios estados del país, como parte del trabajo político de difusión de la PCJM y contribuyó al movimiento socioambiental contra la minería, en 2016 fue censurada por autoridades locales, lo que provocó reacciones y protestas de los estudiantes que

hicieron públicas en sus redes sociales: “Yo actúo en esa obra y pues solo queríamos que el pueblo supiera lo que pasa cuando llegan los megaproyectos #NO A LA CENSURA” (Comunicación pública en Facebook el 23/11/2016).

Aún sin garantías de continuidad, al revelar a los jóvenes una serie de atributos compartidos con una pluralidad de colectivos en resistencia y generar un sentido de pertenencia, estas prácticas favorecen el aprendizaje no solo de contenidos explícitos de la defensa del territorio desde numerosas perspectivas, sino la experiencia de lucha como una forma de socialización, misma que ha sido paulatinamente internalizada por los jóvenes con mecanismos de afirmación identitaria.

Imagen 4. “Deconstruir es nuestra práctica”, diciembre 2017. Archivo personal.



Imagen 5. Cartel de visita de estudiantes a caracoles zapatistas, mayo 2016. Facebook oficial de la PCJM.



Imagen 6. Encuentro “Jóvenes constructores de su historia”, diciembre 2017. Archivo personal.



Desplazando los márgenes de lo posible ciertas lógicas de la institución escolar, entre ellas el diseño curricular de la educación ambiental, el proyecto educativo ha logrado instaurar matrices pedagógicas propias que hacen posible el aprendizaje crítico *en, desde y para* contextos de emergencia socioambiental, logrando movilizar a los jóvenes en torno a las luchas que los interpelan en su propio contexto.

Esta implicación fue notable particularmente durante la emergencia que causó el terremoto de magnitud 8.5 que devastó la región oaxaqueña en 2017. Aunque las instalaciones de la PCJM sufrieron daños graves que llevaron a su demolición total, la escuela fue un espacio de organización y trabajo colectivo durante cuatro meses. Desde ahí se convocó a la solidaridad nacional e internacional, y gracias a su red de relaciones, estudiantes y profesores ayudaron con las donaciones en la reconstrucción de las casas caídas, acompañaron la creación de nueve comedores comunitarios, gestionaron y entregaron apoyos a las familias afectadas, facilitaron consultas médicas y psicológicas gratuitas, y realizaron talleres con niñas, niños y jóvenes, entre otras actividades (Luna, 2017), en las que de manera transversal integraban su perfil identitario.

Imagen 7. Cartel terremoto, enero 2018. Archivo personal.



Esta capacidad afianzó la pertenencia a “la Prepa” como un emblema de los jóvenes y a la escuela como un sujeto colectivo comunitario, otorgándoles mayor posicionamiento público y visibilidad. Cinco meses después del sismo, la escuela fue demolida, y un año después, reconstruida sin financiamiento del Estado, gracias al apoyo técnico y recursos financieros de las redes a las que pertenece (California, 2018).

5. De la conciencia ambiental a la conciencia histórica, itinerarios posibles

La participación política y colectiva en las soluciones de problemas socioambientales locales ha sido excluida de la educación ambiental que promueve el sistema educativo en México. Abocada al estudio “*de*” o “*sobre*” el medio ambiente como externalidad al sujeto, desde nivel primaria de escolaridad hasta la universidad la formación se caracteriza, en la mayoría de los casos, por un “enfoque instrumental de la didáctica de las ciencias, reducida a la incorporación de contenidos como elementos discretos en algunas asignaturas de los planes de estudio” (González, 2012, p. 18). Los estudios citados reconocen entre las soluciones fallidas de los sistemas educativos institucionales, la orientación a la formación de una “conciencia ambiental” que no ha logrado construir las realidades sustentables a las que aspiramos ni frenar la crisis.

Desde el canon del pensamiento ambiental, la conciencia ambiental se basa en una asociación causal ficticia entre el conocimiento del problema y su resolución, pese a que las propias mediciones, encuestas y barómetros reconocen que el consenso amplio que ahora existe en la preocupación por los problemas ambientales no se traduce en la puesta en marcha de medidas efectivas para resolverlos, ni si quiera en términos individuales (Muñoz, 2011, p. 95). En su revisión crítica en torno al paradigma seminal de estos estudios, Cerrillo (2010) concluye que “las actitudes son malos predictores del comportamiento real”, como ya habían apuntado Wicker (1969) y Schuman y Johnson (1976) desde hace más de cuatro décadas.

El análisis de los datos sugiere que la construcción de subjetividades politizadas, y no solo *ecológicamente* politizadas, se produce en el caso de estudio a partir del desplazamiento de la “conciencia ambiental” como aspiración educativa. En su tratamiento hegemónico -que no ha perdido vigencia en toda la historia de la educación ambiental-, la conciencia ambiental en su uso coloquial, operacionalización académica e instrumentalización política, ha sido esencializante en la medida en que ha sido cosificada desde la racionalidad instrumental en el afán de “objetivarla” desde un sistema parametral, que responde al mismo paradigma de la ciencia clásica y su régimen de verdad: la lógica de la causalidad, la predicción, la explicación, la abstracción, la clasificación, el rigor, la deducción y la medición, a través de imágenes directrices que guían las valoraciones a modo de esquemas hipersimplificados, en un carácter lógico de progresión, reduccionista, individualizado, descontextualizado y orientado por un método que precede a la aproximación.

Así, al asociar la conciencia ambiental con lo que la gente responde sentir, pensar, hacer o querer hacer -ante instrumentos prediseñados-, los estudios que validan su presencia/ausencia validan de fondo la pretensión de hacer pasar declaración proambiental por acción proambiental, lo que ha resultado muy conveniente para justificar la agenda “verde” internacional y su influencia

en la instrumentalización pragmática institucionalizada desde los gobiernos. Si los dispositivos conceptuales configuran un rango de alternativas para la acción, la conciencia ambiental en este marco ha sido despojada de su densidad y ha perdido su carácter referencial complejo

En las matrices pedagógicas documentadas en esta investigación, se manifiestan con mayor potencia rasgos característicos de la formación de una conciencia histórica, que reintegra en la enseñanza al sujeto en sus propias circunstancias y capacidades de autoreflexión, autotransformación y autoconstrucción, de sí mismo y de su realidad. En términos de Zemelman (2010), la conciencia histórica permite reconocer y ampliar, en los límites de las determinaciones sociales, los márgenes de actuación para construir futuros posibles. Esta conciencia histórica articula la acción política que activa la escuela, en discursos y narrativas que colocan a los jóvenes como constructores de su propia historia, reintegrando su agencia en los complejos dinanismos pedagógicos.

Esto significa que frente a la dimensión de la crisis socioambiental y la necesaria movilización para afrontarla en su propio contexto, la escuela no solo enriquece la subjetividad de los jóvenes al introducirlos en las luchas socioambientales, sino que les muestra su propia subalternidad como un estado a superar, su propia agencia y antagonismo como necesario en la construcción de un proyecto emancipatorio, su propia identidad como recurso etnopolítico, y la posibilidad de construir futuro mediante la utopía como orientación práctica de la acción.

Así, al convertir el movimiento socioambiental en un escenario pedagógico, el proyecto educativo construye, en términos de Sauvé (2006) un “itinerario propio” que descentra la acción educativa de los contenidos curriculares -cientificistas, descontextualizados, abstractos y fragmentarios-, resituándola, en términos de Carvalho y Steil (2013), en un proceso colectivo y en tiempo real, inherente a la vida cotidiana y a la experiencia, puesto que se procesa en el campo de la práctica.

Este itinerario representa una alternativa para recuperar la dimensión política de la educación ambiental, articulando principios, discursos y acciones contrahegemónicas, y reintegrando la pertinencia social al proceso formativo, al resituar la problemática socioambiental desde la proximidad del contexto local. Con ello, el proyecto educativo y los actores sociales que lo sostienen redimensiona la urgencia de la acción política y pone en práctica repertorios de acción que reconfiguran la correlación de fuerzas, mediante el tránsito de la acción individual a la acción colectiva en el marco de un movimiento socioambiental a distintas escalas geográficas.

Por otro lado, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, una escuela caracterizada por su impronta crítica, ética, estética y política, se ha cuestionado el pensamiento hegemónico ambiental e impulsado discusiones y propuestas para afrontar la crisis de manera radical, demandando, reflexionando y cuestionando la matriz epistémica que fue estructurándola (Leff, 2009, Noguera, 2004, 2013; Corbetta, 2021; Corbetta y Sessano, 2016; Galano, 2012, 2009).

Los estudios de Galano (2006, 2007, 2009), Corbetta y Sessano (2016), VVAA (2012), subrayan la omisión en las propuestas curriculares de las causas profundas del deterioro ambiental y la crítica a la visión antropocéntrica moderna, una clave para visibilizar, en términos de Svampa (2019), el “umbral” crítico frente a problemáticas como el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad, y reconocer los límites que la naturaleza impone al capitalismo.

Más allá del debate centrado en el estatuto epistemológico de los llamados conocimientos indígenas, locales o tradicionales, abordar los procesos formativos articulados a la defensa del territorio desde los mundos de vida de los actores locales, responde al imperativo de reconocer y visibilizar, como sugiere Toledo (2011), las dinámicas pedagógicas que se gestan entre las fuerzas de la modernidad y sectores sociales de la realidad que se resisten a modernizarse, así como las vías alternativas a ese encuentro desde espacios concretos.

Así, en el caso de estudio la disputa por el territorio, se entiende como expresión de otras disputas por la legitimidad de un proyecto de vida contrahegemónico, que produce otros modos de pensar y construir la realidad. En principio, reconociendo a la escuela como un espacio político y no neutral, donde es posible la construcción y apropiación de esquemas referenciales, marcos interpretativos, adscripciones y prácticas en torno a conceptos clave del proceso educativo, relativizando la supuesta fuerza dominante de la escolarización.

Ejemplos de esta regularidad se advierten, en principio, en la construcción de un proyecto educativo que, sin estar exento de contradicciones y tensiones -internas y en sus interacciones con la comunidad local, el movimiento socioambiental o el sistema educativo al que pertenece-, hace parte de una trama comunitaria que está tratando de producir, en medio de su fragilidad, su propio antagonismo epistémico sobre la base del despojo y de agravio, dinamizando a su propia comunidad en torno a sus problemáticas más próximas desde sus patrones ontológico-culturales, entre ellos la resignificación de la naturaleza como espacio de vida, disputando los sentidos hegemónicos que le imputan una función reduccionista como proveedora de recursos.

Las pertenencias múltiples y multiescalares que se despliegan en el ejercicio de lo colectivo como cotidianidad, entre ellos los vínculos con la escuela, la comunidad, el movimiento socioambiental o las redes de solidaridad nacional e internacional, colocan en la trama de existencia compartida la resignificación de la identidad, la naturaleza, el territorio y la propia educación, a partir de registros políticos, ideológicos, culturales y simbólicos que restituyen en el proceso formativo su fuerza transformadora desde una postura crítica, ética y política.

Como en todo estudio de caso, su condición atípica se relaciona con la densidad que en ella tiene la carga biográfica de los actores, así como de los condicionamientos estructurales situados, históricos, políticos, económicos, y culturales de toda acción social. Las matrices pedagógicas que aquí se presentan no son comunes en otros proyectos educativos integrados al sistema escolar, incluso en la educación comunitaria en Oaxaca. Entre ellos destaca el perfil político de la escuela que tiene su origen en su propia fundación, el arraigo comunitario del proyecto como

una disposición cultural de la sociedad que lo acoge desde hace más de cuatro décadas, o la ambigüedad del esquema jurídico que le otorga validez, como parte de un subsistema casi extinto en México (el de Preparatorias Federales por Cooperación). Estas condiciones, que es imposible abordar en este artículo, forman parte de una investigación doctoral más amplia en donde se observan más claramente las tensiones a las que está sujeta en su práctica cotidiana.

No obstante, la investigación aquí presentada ofrece la ventaja de mostrar los vaivenes entre la apropiación y resistencia escolar y los juegos de poder que se expresan en las tensiones entre la normatividad del sistema escolar y la agencia de los actores que construyen la vida escolar. De este modo, el caso puede ser clave para analizar los posibles desplazamientos de los márgenes de acción incluso al interior de la educación que ofrece el Estado, particularmente en cuanto a las estrategias político-pedagógicas que permiten disputar los marcos de sentido en torno al territorio, la naturaleza y la educación.

6. A modo de conclusión

En un país como México en el que según cifras oficiales existen más de 500 conflictos socioambientales, provocados por la proliferación de megaproyectos como minería, producción de hidrocarburos, gas y fracking, que han generado desequilibrios locales y regionales (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2020) y en el que se han multiplicado en el siglo XXI los procesos de destrucción ambiental, es urgente analizar qué discursos, diseños y prácticas pedagógicas están siendo instrumentados en torno a la problemática ambiental desde el sistema escolar. Asimismo, saber cuáles son los horizontes de pensamiento que moldean los procesos educativos en las más de 250 mil 698 escuelas que existen en el país (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2020). Si como advierten Candela, Rockwell y Coll (2009), uno de los desafíos emergentes de la nueva agenda de investigación educativa es reconstruir en el interior del aula la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea; entre la diversidad y extensión de los conflictos socioambientales y la diversidad escolar, existen tensiones y contradicciones que demandan mayor atención desde distintas disciplinas.

La clave analítica en este caso de estudio estriba en la acción política que produce la escuela desde sus matrices pedagógicas *para* y *con* los jóvenes de pueblos originarios, pues permite identificar las tensiones entre apropiación y resistencia que dan lugar a su cultura escolar. Frente a las emergencias que impone la crisis y los conflictos socioambientales en que se expresa, esta acción política parece indispensable en la construcción urgente de nuevas resistencias, capaces de redimensionar las problemáticas socioambientales que se intensifican día a día y enfrentar localmente sus efectos.

Las experiencias alternativas como ésta permiten distinguir cómo sortean las propuestas “cosméticas” de la educación ambiental hegemónica al incorporar en sus procesos educativos nuevos referentes, conocimientos, cosmogonías y proyectos de vida desde otra matriz ontológi-

ca-cultural, ofreciendo al campo de la investigación educativa ambiental miradas distintas para renovar los conocimientos y enfoques, tal y como tratamos de describir a grandes rasgos en la experiencia de la PCJM.

Como sostienen García y Mendizábal (2015), la dirección inusual del flujo de conocimiento, “de los pueblos hacia la academia o de los pueblos con la academia” (p. 42), es indispensable para cuestionar como Santos (2010) el desperdicio de la experiencia “disponible o posible”, la experiencia viva y vivida en el mundo. De ahí que su ecología de saberes, como oposición a la monocultura del conocimiento (Santos, 2006, 2018) nos parece urgente para potenciar la dimensión política de la educación ambiental en la implicación de ésta con los movimientos socioambientales activos. Este tránsito indispensable en los caminos de lo inédito viable que Freire propuso en su pedagogía de la esperanza (1992) y que ha sido andado y mapeado por el pensamiento y la acción ambiental latinoamericanos desde hace décadas, se ha vuelto cada vez más urgente frente a la acción predatoria del capitalismo actual.

Aun con sus contradicciones, las “pedagogías insumisas” (Medina, 2015) hacen pensar que el sueño y la utopía no son ni inútiles ni inoportunos, sino necesidades en tiempos de sobrevivencia, donde ya no es posible postergar la acción y sí, muy necesario, motivar la participación en una práctica social crítica y estratégica, que cuestione los dogmas de la modernidad insustentable, la economía capitalista y sus estilos de desarrollo, pero que sobre todo que actúe colectivamente para contener sus embestidas. En este contexto, visibilizar los conflictos socioambientales que el sistema produce, con una mirada local-global, construye andamios para transformar las realidades con criterios de equidad y justicia social. De ahí la trascendencia política de la educación de las nuevas generaciones, de las nuevas resistencias que tendrán que ser capaces de transformar el mundo, de hacerlo más humano, solidario y justo. Ese es hoy uno de los desafíos mayores de quienes acompañan procesos en los que jóvenes descubren sus propias rebeldías.

Referencias

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Abya-Yala.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 30-46. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421>
- California, K. (2018, 9 de octubre). La fuerza habita lo colectivo. *Subversiones* <https://subversiones.org/archivos/134111>
- Calixto, F. R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1019-1033. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400002&lng=es&tlng=es.

- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8, 2-28. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121717001.pdf>
- Caride, J.A. (2013). La educación ambiental en las claves del milenio y de sus objetivos de desarrollo. *Jandiekua*, 1(1), 16-30. <https://leka.uaslp.mx/index.php/jandiekua/issue/view/7/7>
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Ariel.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2019). Educación, ética y cambio climático. *Innovación educativa*, 29, 61-67. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6336>
- Caride, J. A. & Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 21-34. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.01
- Carosio, A. (2008). El consumo en la encrucijada ética. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), 13-45.
- Cartografía Minera en México. Secretaría de Economía. Sistemas de Administración Minera. <https://cutt.ly/EKNxzJY>
- Carvalho, I., & Steil, C.A. (2013). Fundamentos para una epistemología ecológica: la contribución de Tim Ingold a la educación ambiental. *Jandiekua*. 1(1), 5-15. <https://leka.uaslp.mx/index.php/jandiekua/issue/view/7/7>
- Cerrillo, J.A. (2010). Medición de la conciencia ambiental: Una revisión crítica de la obra de Riley E. Dunlap. *Athenea Digital*, 17, 33-52.
- Corbetta, S. (2021). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López, (coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 263-303). IIPE-UNESCO.
- Corbetta, S. & Sessano, P. (2016). La Educación Ambiental (EA) como “saber maldito”. Apuntes para la reflexión y el debate. *Sustentabilidad(es)*, 7(13), 47-62.
- Escalón, E., & González, E. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15).
- Fernández, A. (2013). Introducción. En A. Fernández, (coord.) *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus* (pp. 11-29). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf
- Foucault, M. (1994). *Herменéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galano, C. (2006). *Manifiesto por la Vida. Aportes epistemológicos*. CTERA.

- Galano, C. (2007). El papel político y pedagógico de la Educación Ambiental y la superación de la dicotomía teoría-práctica. En Ministerio de Medio Ambiente, (Coord.) *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica*, (pp. 397-410). <https://es.calameo.com/read/001058577a1a242a01d1c>
- Galano, C. (2009). *Historia del Conocimiento Insustentable en tiempos de la Modernidad Depredadora*. [Ponencia]. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-008/1097>
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carrera editores.
- González, G. E. (2007). *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*. Plaza y Valdés.
- González, G. E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 16-24. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf>
- González, G. E. (2013). La investigación en educación ambiental en México: entre Sísifo y Pígalión. En A. Fernández, (coord.) *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus*, (pp. 11-29). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf
- González, G. E. & Arias, M.A. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, 31(124), 58-68.
- Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. En: J. Schuldt, A. Acosta, A. Barandiarán, A. Bebbington, M. Folchi, CEDLA – Bolivia, A. Alayza, & E. Gudynas, (Eds.). *Extractivismo, política y sociedad*. (pp. 187-225). CAAP (Centro Andino de Acción Popular) y CLAES (Centro Latino Americano de Ecología Social).
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2022, enero 12). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021*. <https://cutt.ly/nKNxncA>
- Leff, E. (2009, septiembre 19). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. [Ponencia]. VI Congreso Iberoamericano de Educación ambiental. San Clemente del Tuyú, Argentina. <https://iseethics.files.wordpress.com/2011/03/saps-no-09-span.pdf>
- Luna, A. (2017, diciembre 13). *Deconstruir es nuestra práctica*. Subversiones. <https://subversiones.org/archivos/131366>
- Maldonado, B. (febrero, 2015). *La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características*. [Ponencia]. Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina. Ciudad de México, México. <http://encuentrodepedagogiacritica.blogspot.mx/p/memorias.html>

- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1), 47-59.
- Maldonado, B. (2021). Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas de Educación*, 24(1), 75-88. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1448>
- Martínez, M. (2018). Repertorios de acción colectiva frente al extractivismo minero en América Latina. *Andamios*, 15(37), 43-73.
- Medina, P. (Ed.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. UNICACH-CESMECA.
- Muñoz, A. (2011). *Concepto, expresión y dimensiones de la conciencia ambiental*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional <https://cutt.ly/dKNxm6y>
- Navarro, M. (2015). *Luchas por lo común: antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales en México*. Bajo Tierra AC., Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Noguera, A. (2004). *Reencantamiento del Mundo*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9154>
- Noguera, A. (2013). Despliegues investigativos de su pensamiento en Educación Ambiental. En: A. Fernández, (comp.). *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus*. (pp. 87-106). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf
- PCJM. (2019, noviembre 8). “Nosotros”. Preparatoria Comunitaria José Martí. <https://prepajosemarti.jimdofree.com>
- PCJM. (2016, octubre 26). *No a la Censura*. [Página de Facebook]. Facebook. <https://cutt.ly/RKNxWO5>
- Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. UNAM.
- Pinheiro, L. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa*, 3(6), 45-79. <http://dx.doi.org/10.22201/ppe-la.24487988e.2016.6.58425>
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: A. Álvarez, (coord.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (pp. 21-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Colmich, DIE-CINVESTAV, CIESAS.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Rockwell, E. (2018). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. En N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer, (comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos, presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- Santos, B. (2018). Las ecologías de saberes. En M.P. Meneses, J. Arriscado, C. Lema, A. Aguiló, & N. Lino, (comp.). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos*. (pp. 229-266). <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9>
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 83-101. <https://doi.org/10.35362/rie410773>
- Sauvé, L. (2007). La ‘pedagodiversidad’ de la educación ambiental. En E. González, (coord.). *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión Latinoamericana*, (pp. 29-41). CREFAL, Plaza y Valdés.
- Sauvé, L. (2013). La dimensión política de la Educación Ambiental: un cierto vértigo. En A. Fernández, (Coord.). *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus*. (pp. 55-70). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf
- Schuman, H. & Johnson, M. P. (1976). Attitudes and behavior. *Annual Review of Sociology*, 2, 161-207. <https://www.annualreviews.org/doi/epdf/10.1146/annurev.so.02.080176.001113>
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-Semarnat. (2020, febrero 26). Víctor M. Toledo informó a senadores el estado que guardan los temas ambientales del país. [Comunicado de prensa]. <https://cutt.ly/BKNxBrN>
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-Semarnat. (2020). Conflictos ambientales atendidos. *Diálogos ambientales*, 1(1), 71-78. <https://cutt.ly/IKNxNgk>
- Sistemas de Administración Minera-SIAM. (2019). Secretaría de Economía, México. <http://www.siam.economia.gob.mx/#>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Bielefeld University Press.
- Svampa, M., Bottaro, L., & Sola Álvarez, M. (2009). La problemática de la minería metalífera a cielo abierto: Modelo de desarrollo, territorio y discursos dominantes. En M. Svampa & M. Anttonelli, (Eds.). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. (pp. 29-50). Biblos (Sociedad).

- Toledo, V. (2011). Del diálogo de fantasmas al diálogo de saberes. En E. Argueta, M. Corona & P. Hersch, (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. (pp. 469-484). UNAM, CRIM, UIA.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.
- Velázquez, E., Léonard, E., Hoffmann, O. & Prévôt-Schapira, M. F. (coords.) (2009). *El istmo mexicano una region inasequible. Estado, poderes locales y dinámicas espaciales. (Siglo XVI-XXI)*. Publicaciones de la Casa Chata.
- VVAA. (2002). Manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad. *Ambiente & Sociedad*, 5(10), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/317/31713416012.pdf>
- Walter, M. & Urkidi, L. (2015). Consultas comunitarias. Respuestas a la minería a gran escala en América Latina. En F. de Castro, B. Hogenboom, & M. Baud, (coords.). *Gobernanza ambiental en América Latina* (pp. 331-370). CLACSO, ENGOV.
- Wicker, A. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 355-366. <http://journals.openedition.org/polis/943>

AUTORA

María Edith Escalón Portilla. Doctorante en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; Maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Veracruzana. Profesora de Comunicación de la Ciencia en posgrados del Área Académica de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad Veracruzana.