

# Presentación de dossier: Educación y experiencias de aprendizaje desde los movimientos comunitarios-populares en el Sur Global

*Dossier presentation: Education and learning experiences from grassroots-community movements in the Global South*

*Alberto Colin Huizar; Edgars Martínez Navarrete; Lia Pinheiro Barbosa; Bruno Baronnet*

Desde distintas geografías del Sur global, los pueblos originarios, comunidades subalternas y segmentos sociales instituidos en colectivos populares y organizaciones locales y regionales en lucha contra la dominación del sistema-mundo moderno/colonial, han desplegado múltiples experiencias pedagógicas en el campo de la educación con planteamientos que, en ocasiones, contrastan abiertamente a los modelos escolares centralizados e integracionistas de los Estados nacionales (Rockwell, 2012; Medina, 2015; Velasco, Medina y Baronnet, 2020). Las diversas estrategias políticas y pedagogías que impulsan estos movimientos, tienen la potencia de confrontar a los programas educativos unidireccionales, para apuntalar la construcción de formas propias de gobierno, de comunicación alternativa, recuperando dinámicas colectivas de sanar, de protegerse y de educarse por métodos culturalmente pertinentes a su realidad.

La relevancia de cada experiencia de aprendizaje que abona de forma significativa al campo de las pedagogías del sur (Medina, 2020), en la medida que son alternativas a lo establecido, constituye un insumo fundamental para reconocer la vitalidad de las “otras” educaciones como herramientas de resistencia ante procesos de racismo, acumulación y despojo neoliberal en la faceta actual del capitalismo (Bertely, 2016). En este sentido, el objetivo del presente número temático de Runas. Journal of Education and Culture consiste en visibilizar, examinar y contrastar con mayor profundidad las diversas experiencias socioeducativas desde los movimientos comunitarios-populares, con el propósito de escudriñar sus potencialidades inscritas, por lo general, en marcos situados de acción política, pero también para subrayar sus dificultades y desafíos, pues generalmente en la reflexión sobre las múltiples adversidades es posible encontrar pistas para comprender cómo se sostienen estos proyectos en el complejo campo educativo, con el presupuesto de que falta lo que falta, como apuntan las y los zapatistas en el sureste mexicano.

Algunos elementos como repensar la cultura e historias propias, combatir el universo normado de la educación “oficial” y fracturar la dominación epistemológica de la escuela y su pensamiento abismal (Santos, 2010), son instrumentos muy complejos de lograr, pero resultan indispensables para que los proyectos educativos desde los movimientos comunitarios-populares puedan tener un sosteni-

**runas**  
Journal of Education & Culture

## INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.68>  
ISSN 2737-6230  
Vol. 3, No. 5, 2022. e21068  
Quito, Ecuador

Enviado: junio 25, 2022  
Aceptado: junio 28, 2022  
Publicado: junio 30, 2022  
Sección Dossier | Non Peer Reviewed  
Publicación continua



## AUTORES:

 **Alberto Colin Huizar**  
Universidad Veracruzana - México  
[alberto.colinh@gmail.com](mailto:alberto.colinh@gmail.com)

 **Edgars Martínez Navarrete**  
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - México  
[edgarsmartinez@gmail.com](mailto:edgarsmartinez@gmail.com)

 **Lia Pinheiro Barbosa**  
Universidade Estadual do Ceará - Brasil  
[lia.barbosa@uece.br](mailto:lia.barbosa@uece.br)

 **Bruno Baronnet**  
Universidad Veracruzana - México  
[bbaronnet@uv.mx](mailto:bbaronnet@uv.mx)

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

## FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas.

## AGRADECIMIENTO

N/A

## NOTA

El artículo no es producto de un trabajo anterior.

PUBLISHER

RELIGACIÓN  
**CICSHIAL**  
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina

miento a largo plazo y puedan modificar las dinámicas de opresión y desigualdad que subyacen a las interacciones sociales. Si estos procesos logran acercarse a sus objetivos, es viable pensar que aportan nuevos senderos de lucha por el reconocimiento de la pluralidad de (re)existencias (Walsh, 2013). A su vez, estas prácticas y enfoques desde lo colectivo, a veces con limitaciones persistentes, resignifican valiosos aportes del pensamiento crítico latinoamericano, por ejemplo, el de la educación popular surgida en la segunda mitad del siglo pasado, la cual es adaptada en la praxis de cada una de las educaciones llamadas por sus actores como interculturales, comunales o propias, aquellas que dialogan a nivel epistémico y sintetizan alternativas frente a las crisis de los sistemas escolares nacionales (Barragán y Torres, 2018).

Prácticamente desde que se expandió por el Sur global el trabajo teórico y político de Paulo Freire, los movimientos de pensamiento/acción basados en los postulados de la educación popular dentro y fuera de las escuelas de los sistemas estatales, han impulsado profundos caminos para surcar alternativas educativas y muchas veces también han errado en el intento o caído en capturas del régimen dominante. No obstante, las lecciones que aporta la educación popular son vigentes en la práctica de múltiples iniciativas que no ignoran el potencial transformar de la dimensión educativa dentro de los movimientos. Dicha tradición político-pedagógica es entendida como “un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades” (Mejía, 2011, p. 209). En el fondo, lo que se observa son planteamientos insumisos que no claudican en su afán por transformar las relaciones de dominación, utilizando muchas veces las mismas escuelas como instrumentos del Estado para alcanzar los objetivos de la emancipación, disputando el espacio escolar y sus dinámicas internas.

Convencidos de esta perspectiva, los diversos movimientos comunitarios-populares construyen innovadoras experiencias pedagógicas a partir de una praxis orientada en la defensa territorial, la reafirmación étnica, el sostenimiento de un modo de vida propio o para tratar de transformar la idea dominante de institución escolar. Siguiendo el argumento, la educación de los movimientos es impulsada como “una forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana” (Zibechi, 2007, p. 30), lo que coloca al ser humano en su integralidad como parte de una colectividad situada políticamente. De este principio ético y político proviene la constante generación de “proyectos sociales colectivos que contribuyen a la construcción de políticas públicas populares, [...] desafío que asumen respecto de la superación de la democracia liberal, asentada en la lógica contractualista de sujetos individuales” (Gluz, 2013, p. 50). Por tal motivo, la construcción de alternativas educativas es también una posibilidad de ruptura con las tramas del sistema capitalista, pues los objetivos se contraponen a la reproducción cotidiana de las relaciones de dominación inherentes al sistema-mundo moderno/colonial.

De esta reformulación de objetivos de la educación que comparten distintos movimientos comunitarios-populares, se entiende que el proceso educativo es parte de la vida misma; es decir, resulta integral a la vida colectiva, como cotidianeidad no separada ni aislada de la acción polí-

tica, social y económica. Como señala Caldart (2004), a partir de su experiencia educativa en el movimiento de los Sem Terra en Brasil, el movimiento constituye “un sujeto pedagógico, es decir, como una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen” (Caldart, 2004, p. 315). En otras palabras, se reivindica la urgencia por entender la educación en movimiento, como un proceso en donde:

El Movimiento se constituye como matriz pedagógica de las prácticas concretas de formación de los sin-tierra, no creando una nueva pedagogía, sino inventando una nueva forma de lidiar con las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana. En otras palabras, la Pedagogía del Movimiento pone en movimiento la propia pedagogía, movilizandoy incorporando, en su dinámica (organicidad), diversas y combinadas matrices pedagógicas. (Caldart, 2004, p. 329)

Esta provocación, invita a pensar que la educación en movimiento supone una nueva forma de estructurar el aprendizaje como una parte de la vida misma, pero asumiendo que la escuela no es el único espacio que facilita la educación, sino solo una parte de una experiencia educativa más amplia, lo que llamaba Freire (1993) una educación de “puertas abiertas”. Por ello, las distintas contribuciones que contiene este dossier pretenden abonar a una larga discusión latinoamericana sobre la potencia del proyecto educativo más allá del aula que protagonizan sujetos en lucha, con el objetivo de romper las dicotomías que prevalecen bajo la forma escuela y aprender en el proceso de vida de forma integral.

Los ocho artículos que componen este número refieren experiencias socioeducativas en el sur de México, Chile y Argentina. En el marco de temáticas que son expuestas y discutidas por las autores y autoras, destacan dos cosas en común. Primero, la focalización en los repertorios de acción pedagógica de los colectivos y movimientos comunitarios-populares que se abordan centralmente en los textos, con sus aciertos, desaciertos y desafíos. Segundo, que cada una de estas heterogéneas experiencias descritas y analizadas de manera precisa exponen un tipo de antagonismo de los sujetos en lucha contra las dinámicas de acumulación por despojo, negación del conocimiento producido localmente y violencias contemporáneas, lo que plantea una serie de resistencias que son, al mismo tiempo, creación de alternativas.

La mayoría de los autores y autoras aquí presentes hacen explícito su posición política en favor de las resistencias de los pueblos y la construcción de pedagogías contrahegemónicas. Muchos de ellos y ellas participan de distintas formas en la construcción de dichas iniciativas en compañía de los movimientos comunitarios-populares, lo cual es importante reconocer. Sin embargo, a manera de autocrítica, es preciso señalar que en la elaboración de este dossier excluimos un par de aportaciones de autores y autoras que son militantes directamente de procesos educativos alternativos porque su tipo de escritura no se adapta a los requerimientos académicos de la revista, lo cual nos empuja a cuestionarnos y repensar qué tipo de espacios queremos fomentar para abonar a las luchas educativas y cuál es la forma más adecuada para difundir estas significativas experiencias más allá de nuestro circuito de consumo, esa es una tarea pendiente que no pretendemos ignorar.

Así pues, el trabajo de Eliud Torres Velázquez introduce una visión sobre los aprendizajes de las niñeces en torno a la defensa territorial y defensa de derechos humanos a partir de las colaboraciones establecidas con dos organizaciones sociales (Melel Xojobal en el estado de Chiapas y la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente en la Ciudad de México) con la finalidad de mostrar qué tipo de interacciones tienen las niñeces con ellos y con algunos referentes adultos en cada uno de sus espacios de socialización. El autor da cuenta de un acercamiento empático con las niñeces que permite ilustrar, desde una crítica bien posicionada en torno al adultocentrismo, cómo vivieron el periodo de pandemia ocasionado por el Covid-19, cuáles fueron las dificultades a las que se enfrentaron al estar en una posición de vulnerabilidad social y en qué tipo de acciones colectivas participaron. Estos procesos permiten reconocer, primero, qué tipo de aprendizajes se construyen territorialmente y cómo perciben las niñeces los cuidados colectivos, el ejercicio de los derechos, los pensamientos críticos y las participaciones comunitarias. Es un punto de vista que en la mayoría de las ocasiones soslaya la investigación social: el de las niñeces, ya que el trabajo investigativo tiende a enfocarse en las voces de adultos que son generalmente concebidos como los “portadores” del saber. Este acto de escucha política a la niñez que presenta el primer artículo es un llamado de atención a ampliar la mirada sobre todos los actores que conforman los movimientos comunitarios-populares en el Sur global.

Por su parte, Carolina Díaz Iñigo y Francisco De Parres Gómez, desarrollan una interesante reflexión sobre lo que llaman una “pedagogía crítica zapatista” y su relación con las resistencias epistémicas y emocionales a través del estudio minucioso de distintas iniciativas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sureste mexicano a lo largo de las últimas dos décadas. La puesta en escena de estos argumentos se desenvuelve a través de una narrativa que asienta primero algunos argumentos de orden teórico-conceptual que permiten rastrear históricamente los pilares del pensamiento anticolonial y cómo éste se puede palpar en el sistema educativo autónomo zapatista a nivel local y regional, en la participación y práctica pedagógica de las mujeres y por último en las distintas iniciativas políticas, artísticas y afectivas que desarrolla el zapatismo. Es notable que dichas acciones colectivas no solo pretenden incentivar a las propias bases de apoyo zapatista; es decir, a los propios militantes de “la organización”, como los mayas rebeldes se suelen referir a su propio movimiento, sino que también tiene la intención de permear la subjetividad de aquellos sujetos activistas, militantes de las ciudades y el campo en otras geografías que resisten y luchan de acuerdo a “sus tiempos y formas”. Este acercamiento al zapatismo desde una perspectiva anticolonial, devela puntos muy significativos para pensar los alcances y desafíos de la educación rebeldía que posibilita la autonomía.

En el caso de María Concepción Patraca, observamos la agencia de otro grupo subalternizado que históricamente ha sido negado de la idea de nación: la población afroamericana. El estudio que se desprende de una investigación que ha implicado políticamente a la autora, propone algunas reflexiones situadas para pensar en la construcción de un proyecto educativo propio que cuestione y reivindique la posición que tiene el pueblo afroamericano en relación con la sociedad

nacional. Dicho posicionamiento que sostiene el proyecto sintetiza otra de las expresiones colectivas en búsqueda de alternativas educativas, que es al mismo tiempo un camino que apuesta por la justicia social y epistémica para la valorización de un corpus de conocimiento sumamente crítico del sistema colonial y de sus raíces más profundas: la esclavitud. A partir del trabajo de la autora en asociación con mujeres de Chacalapa y Coyolillo, dos comunidades con procesos de autodescripción afromexicana en el estado de Veracruz, al sur de México, se recuperan los aportes teórico-políticos que derivan de experiencias vividas de mujeres afro-veracruzanas, cuyas voces suelen ser sistemáticamente invisibilizadas por las estructuras de poder, entre ellos la producción intelectual académica. En contrasentido, este artículo busca nombrar y legitimar estas agencias de mujeres afromexicanas como insumos para pensar el marco de la lucha por una educación propia.

Respecto al trabajo de Edith Escalón Portilla, destaca el análisis etnográfico que expone diversos elementos que configuran una iniciativa educativa denominada Preparatoria Comunitaria José Martí, una escuela “muy otra” que desde hace varios años se ha enfocado en la formación de juventudes indígenas de entre catorce y veinte años, originaria de los pueblos ikoots y binnizá, en la región del Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca, al sur de México. La autora aporta un brillante análisis sobre una alternativa educativa concreta que subraya de forma explícita cómo las finalidades de la educación comunitaria, en este caso, tienen la intención concreta de fortalecer la formación para la defensa territorial y desarrollar resistencias locales que expresen un antagonismo tenaz frente al capital extractivo que acecha la zona. A partir de una dura crítica a la educación ambiental que ofrece el Estado que justifica y legitima con discursos asociados al “desarrollo sustentable” el despojo que promueve el “capitalismo verde”, se busca demostrar cómo la rutinización de repertorios de acción colectiva antiextractivista, la articulación de la Preparatoria Comunitaria 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 nueva forma de socialización política y territorial. Sin duda, este caso ilustra la potencia de los lazos comunitarios en el campo de la educación y cómo pueden ser orientados por objetivos sociopolíticos explícitos para abonar a luchas más amplias.

Cercano geográfica y políticamente, el aporte de Leonel Vargas Hernández acerca de la experiencia de la Universidad de la Tierra en Oaxaca (Unitierra) ejemplifica también la imaginación, la creatividad y el impulso por pensar otro tipo de educación e incluso otra forma de existencia de la universidad. A partir de indagar en la relación inter-actoral para el desarrollo de alternativas educativas con el argumento de la comunalidad como inspiración teórico-política, el autor busca aportar una reflexión derivada de un trabajo amplio de investigación sobre las prácticas socioeducativas de la Unitierra y cómo en este espacio en particular se concibe y practica la interculturalidad crítica como un mecanismo para superar la homogenización cultural en la universidad. De alguna manera, el texto muestra la relevancia de recuperar distintos cuerpos de conocimientos y filosofías de las comunidades, así como sus modos de vida, para producir un intercambio ho-

rizontal de saberes y un “diálogo de vivires” que se refleja en prácticas concretas de trabajo en conjunto con las comunidades, las cuales funcionan a la vez como aprendizajes descolonizantes desde y más allá de la Unitierra; es decir, un intercambio que ayuda a reflexionar sobre la relevancia de la desescolarización y el valor de aprender en libertad.

Más al sur, la contribución de Débora Ramírez-Rojas y Esteban Flores-Haltenhoff propone una experiencia de sistematización de experiencias que a la par de una propuesta formativa busca apoyar de forma explícita a los movimientos socioambientales en contra del extractivismo en la región del Biobío en Chile. Los autores retratan el funcionamiento de una propuesta de educación popular ambiental construida con base en la retroalimentación sistemática de organizaciones socioterritoriales, lo que coloca en el centro del debate la importancia de la creatividad territorial, la memoria territorial preextractivista, la realidad ecológica del territorio como lenguajes que pueden ayudar al establecimiento de vínculos entre distintos saberes científicos y comunitarios en lenguajes multisensoriales para la defensa de la vida. La región del Biobío se mantiene en la actualidad amenazada por monocultivos agroquímicos (forestal y agrícola), una serie de apuestas de desarrollo energético (represas, eólicos, termoeléctricas y redes de distribución), proyectos mineros (lantánidos y áridos) e infraestructura (ampliación de puertos y expansión urbana), por lo que dicho trabajo de asociación pedagógica con las luchas socioambientales para posicionar al servicio de ellos los conocimientos científicos, incentivar el monitoreo participativo de ecosistemas, las jornadas de restauración ecológica o el co-diseño de propuestas para la incidencia en instrumentos de planificación territorial, es una invitación a reflexionar sobre el rol social de la investigación en procesos de lucha.

El ensayo de Juan Jerónimo Lemus pone sobre la mesa una maravillosa experiencia autónoma en el occidente de México: el caso de la comunidad de Cherán K’eri y su apuesta por transformar la educación escolarizada. Este movimiento por la defensa de los bosques y la vida que irrumpió en el escenario nacional en el año de 2011, eliminando a la partidocracia del sistema liberal mexicano y ganando batallas legales para el reconocimiento de sus derechos, generó una serie de aprendizajes muy relevantes no solo para el estudio de las autonomías, sino también para repensar en la potencia de la comunidad para transformar las instituciones sociales hegemónicas, en este caso la escuela. El autor desarrolla una revisión breve sobre la educación en la comunidad y los discursos de la interculturalidad crítica, así como del método inductivo intercultural en las escuelas para la recuperación de la lengua y la inserción de conocimientos locales en el currículum. Se destaca el papel de la memoria y de la resignificación de lo comunal como parte de un viraje en la educación escolarizada, con lo que se señalan ciertos límites y avances en la dura tarea de descolonizar la escuela, aspecto que parece un poco más probable cuando el sujeto autónomo puede ejercer un control cultural de los dispositivos estatales como la escuela.

Por último, el escrito de Daniela Rodríguez Garat coloca en el escenario un debate intelectual acerca del proceso de subalternización epistémica que se produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje de corte escolar en Argentina, pues eventualmente las instituciones educativas estatales tienden a privilegiar unas epistemologías hegemónicas mientras que niegan

sistemáticamente otras formas de pensar y entender el mundo. Este aspecto problemático de la forma escuela, termina por reproducir injusticias de orden epistémico al negar y excluir los conocimientos de los educandos, quienes en muchas ocasiones pertenecen a pueblos indígenas, que son al mismo tiempo sometidos a relaciones asimétricas que amplían la desigualdad. En contrasentido, la propuesta de una educación intercultural, desde estos enfoques poscoloniales, puede contribuir a desarrollar pedagogías geosituadas en las comunidades, donde se recupere lo local y se fortalezca la revalorización de las epistemes históricamente negadas.

En síntesis, la fabricación colectiva de experiencias de aprendizaje emancipador y descolonizante constituye un frente común complejo en las iniciativas autogeneradas por los movimientos comunitarios-populares del campo y la ciudad en América Latina. Las prácticas educativas alternativas suelen ser abigarradas, originales y singulares en sus contextos, dado que son autodeterminadas por los sujetos en movimiento que confrontan a los centralismos de los estados nacionales y las lógicas del mercado. El ejercicio concreto de la libre determinación en educación por los colectivos en resistencia provoca que las lógicas de autogestión y los lazos de cooperación fabriquen nuevas experiencias de aprendizaje desplegadas hacia un horizonte pluriversal de emancipación de los sujetos y de las sociedades en su conjunto.

Las organizaciones de los movimientos populares del campo y la ciudad no acostumbran abandonar el terreno estratégico de la formación política, pues tienden a cultivar la memoria colectiva de las luchas y sus símbolos de rebeldía; ya que combaten a la hegemonía liberal desde márgenes de acción situados afuera del estadocentrismo que caracteriza a la institucionalidad normativa marcada por el racismo estructural. Es afuera o, mejor dicho, en contra del Estado que los sujetos autonómicos llevan una praxis educativa que se enfrenta a la vez a diferentes formas de opresión ligadas al eurocentrismo y al sexismo, así como cuestionan el adultocentrismo y favorecen los cuidados mutuos y de sanación. En las brigadas de formación, los talleres callejeros y las escuelas alternativas, el pensamiento crítico en las ciencias y las artes es fundamental como fuente de inspiración pedagógica e insumida hacia un aprendizaje emancipado. Desde cada “trincherita” de combate político-cultural contra los efectos opresivos de la modernidad capitalista, las experiencias de aprendizaje fomentadas por los movimientos comunitarios-populares representan luces de esperanza para la humanidad, porque prefiguran una articulación de esfuerzos de autodefensa intelectual de la colectividad, con pedagogías libertarias más que nunca útiles para abrir grietas y librar la batalla colectiva por la defensa del bien común; es decir, para autodefender la vida.

## Referencias

- Barragán, D. y Torres, A. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. *Folios*, (48), 15-25. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8132>
- 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>

- Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Expressão Popular.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Medina, P. (Ed.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Medina, P. (Ed.). (2020). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Consejo de Educación para Adultos en América Latina.
- Rockwell, E. (2012). *Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar*. *Educação & Sociedade*, 33(120), 697-713. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Velasco, S., Medina, P. y Baronnet, B. (2020). *Movimientos indígenas, educación y autonomía*. En Olivier, G. (Ed.), *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen I*. (pp. 199-238). Universidad Pedagógica Nacional, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Zibechi, R. (2007). *Movimientos sociales en América Latina: el “mundo otro” en movimiento*. Bajo Tierra Ediciones.

---

## Editores

**Alberto Colin Huizar.** Antropólogo Social, Maestro en Investigación Educativa y Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (IIHS-UV). Acompaño distintos procesos de resistencia de los pueblos indígenas y especialmente me enfoco en la emergencia de proyectos educativos locales.

**Edgars Martínez Navarrete.** Antropólogo social de origen chileno, doctorando en Antropología Social en el CIESAS, CDMX, México. Desde el acompañamiento a distintas experiencias de lucha indígena, las líneas de investigación que he profundizado recaen en la antropología económica, la antropología política y las autonomías indígenas.

**Lia Pinheiro Barbosa.** Socióloga y maestra en Sociología por la Universidade Federal do Ceará (UFC), Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora investigadora en la Universidade Estadual do Ceará, en el Programa de Pós-Graduação, en el Mestrado Académico Intercampi em Educação e Ensino y en la Facultad de Educación de Crateús. Investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) y en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

**Bruno Baronnet.** Sociólogo de la educación, con doctorado en Ciencias Sociales (Colegio de México / Sorbona, 2009). Profesor investigador de la Universidad Veracruzana desde 2013. Docente de Maestría y Doctorado en Investigación Educativa. Responsable de la Secretaría de Formación de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL).