

La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México

The school as a social actor in the struggle against extractivism. Political-pedagogic practices in community education in Oaxaca, Mexico

Edith Escalón Portilla*

Edgar González Gaudiano**

* Maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. Doctorante en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Correo: edithescalon@yahoo.com.mx

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Línea de investigación: educación ambiental para la sustentabilidad. Correo electrónico: egonzalezgaudiano@gmail.com

RESUMEN:

La crisis socioambiental, intensificada por la inflexión extractivista en América Latina, ha originado en la región indígena del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México, la irrupción de la escuela comunitaria como un nuevo actor social en la cartografía de las resistencias. En este artículo, resultado de una investigación etnográfica, analizamos las tensiones permanentes entre la acción político-pedagógica de la institución escolar y las constricciones que a través del sistema educativo oficial le impone el estado, promotor de las iniciativas predatorias del capital trasnacional. Tanto la pedagogía crítica como la ecología política proveen aquí un andamiaje teórico para redimensionar las prácticas educativas emancipatorias en contextos de disputa territorial donde está en riesgo la continuidad de la vida misma. El estudio de caso en la Preparatoria por Cooperación José Martí demuestra que las transgresiones al *ethos* de la escolarización favorecen reconfiguraciones identitarias en los estudiantes, y la pedagogía radical de la escuela comunitaria, su inscripción al movimiento socioambiental.

Palabras clave: neoextractivismo; acción político-pedagógica; movimiento socioambiental; transgresión; reconfiguración identitaria; educación comunitaria

ABSTRACT:

The socio-environmental crisis, intensified by an extractive inflexion in Latin America, has led to the emergence of the community school as a new social actor in the mapping of local resistance in the indigenous region of México's Isthmus of Tehuantepec, Oaxaca. Both Critical Pedagogy and Political Ecology provide a theoretical framework for reshaping emancipatory educational practices in contexts of territorial dispute, where the continuity of life itself is at risk. In this paper we use ethnographic research to analyze the persistent tensions between the political-pedagogical action in a community institution and the constraints that the State imposes through the official educational system, which endorses predatory initiatives of transnational capital. The case study of Preparatoria por Cooperación "José Martí" shows how transgressions to the ethos of schooling encourage new identity reconfigurations in students, who are mobilized into the socio-environmental movement through the radical pedagogy of the community school.

Key words: neo-extractivism; political-pedagogical action; socio-environmental movement; transgression; identity reconfigurations

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la mayoría de los países de América Latina enfrentan el avance frenético de un modelo de desarrollo extractivo exportador que es promovido por la alianza de gobiernos y empresas transnacionales. Este apunta a consolidar aún más las desigualdades sociales de la región y la crisis socioambiental, pues implica la apropiación privada de la naturaleza en múltiples escalas y dimensiones bajo sofisticados mecanismos de despojo de los bienes comunes —agua, tierra, aire—, la extensión del monocultivo y su concomitante pérdida de biodiversidad, así como la puesta en marcha de prácticas altamente contaminantes y destructoras del hábitat, como la fractura hidráulica para la explotación de gas y aceite de esquisto y la minería a cielo abierto.¹

Esta nueva etapa de expansión capitalista, considerada por [Harvey \(2003\)](#) como “un nuevo imperialismo”, intensifica el saqueo, la mercantilización y la depredación de la naturaleza en los países latinoamericanos, provoca todo tipo de impactos sociales, económicos, territoriales y ambientales, y agudiza la crisis que enfrenta la región. En consecuencia, han surgido también innumerables resistencias a los emprendimientos a partir de nuevas formas de movilización y participación social, que han potenciado además las luchas históricas por la tierra.

Diversos estudios ([Svampa 2008](#), [2008b](#), [2012](#), [Tetreault, Ochoa y Hernández, 2012](#), [Paz y Risdell, 2014](#), [Navarro, 2015](#), [Ibarra y Talledos, 2016](#)) muestran que los pueblos indígenas y campesinos siguen teniendo un papel predominante en los movimientos socioambientales, al ser habitantes y propietarios de zonas de enorme biodiversidad y abundancia de bienes naturales, y por tanto afectados directos de los emprendimientos.² Sin embargo, la nueva cartografía de las resistencias incluye ahora un enorme y heterogéneo abanico de actores sociales, que van configurando una red cada vez más amplia y compleja de organizaciones, colectivos y modalidades que se articulan entre sí de muy diversos modos. Se incluyen principalmente organizaciones no gubernamentales, ambientalistas, redes de intelectuales y expertos, colectivos culturales, medios libres, agrupaciones asamblearias a diferentes escalas (desde barriales hasta uniones nacionales e internacionales), asociaciones vecinales, sindicales, obreras, confederaciones de comunidades, observatorios y redes transnacionales, las que en medio de su heterogeneidad se pueden inscribir, de acuerdo con la síntesis de [Navarro \(2015\)](#), en dos ámbitos distintos: los afectados directos y las redes intra y extraterritoriales de apoyo y solidaridad.

En todo caso, se trata de asociaciones voluntarias con un interés coincidente en la oposición al modelo extractivista, y repertorios de acción política propios que tienen como marca distintiva la recurrente irrupción en el espacio público, con reivindicaciones y demandas específicas frente a las fuerzas del estado y el mercado-capital. Con énfasis en unos u otros, según la especificidad de las luchas, estas fuerzas son asociadas principalmente a funcionarios de los tres órdenes de gobierno y sus dependencias; empresas transnacionales y sus operadores o consultores; organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), así como la fuerza pública, partidos políticos, grupos parapoliciales, bandas de narcotráfico y crimen organizado, e incluso grandes consorcios de comunicación.

Dada su aparente neutralidad, la escuela parece quedar al margen de la conflictividad socioambiental.³ A pesar de ser un lugar privilegiado para la construcción de visiones, posiciones y disposiciones sobre el mundo, su estatus en este escenario es atípico, complejo y muchas veces contradictorio. La revisión de las dinámicas y procesos contemporáneos de las resistencias

socioambientales en los estudios ya citados, muestra que si bien la escuela no es considerada como aliado estratégico *per se*, tampoco es percibida como parte del entramado de dispositivos de control de estado que opera cierta “tradición selectiva” y hegemónica para imponer, reproducir y normalizar “verdades”, conocimientos y sentidos.⁴ Algunos estudios han documentado cómo ha logrado incluso invisibilizar las relaciones y mecanismos de poder en sus dominios ([Fabían, 2010](#), [Rockwell, 1997](#), [2007](#)).

Desde luego, la escuela no determina ni regula completamente la construcción de subjetividad de los individuos ni sus posibilidades de acción política.⁵ Es innegable la participación activa de maestros, directivos, estudiantes o padres de familia y otros actores en las luchas contra el extractivismo y sus expresiones objetivas (megaproyectos, principalmente), pero en los estudios referidos son prácticamente inexistentes las conexiones fuertes o protagonismos sostenidos por las instituciones escolares dependientes del sistema oficial. La diferencia estriba en que más allá de la expresión política de sus integrantes —a título personal—, una institución educativa tiene como orientación manifiesta la acción pedagógica.

Con la inflexión extractivista se han intensificado también los movimientos socioambientales que han construido sus propias opciones formativas ([Elisalde y Ampudia, 2008](#), [Caldart, 2009](#), [Barbosa, 2015](#)); prácticas, experiencias y propuestas pedagógicas alternativas e “insumisas” ligadas a las luchas contra el despojo y el capitalismo ([Medina, 2015](#)), así como “conocimientos otros” relacionados directa o indirectamente con la problemática socioambiental ([AAVV, 2015](#)). Sin embargo, es mínima la literatura sobre las instituciones integradas al sistema educativo que abiertamente orientan su práctica pedagógica a la defensa territorial, en franca oposición al modelo extractivista. Es este vacío académico el que motivó la presente investigación.

Para aproximarnos a las complejas dinámicas educativas que la crisis socioambiental genera también al interior del sistema escolar, elegimos como caso de estudio a la Escuela Preparatoria por Cooperación José Martí, ubicada en el municipio de San Francisco Ixhuatán. Se trata de una escuela comunitaria que forma parte del movimiento regional de defensa del territorio del Istmo de Tehuantepec, en el estado de Oaxaca, México, zona con fuerte presencia étnica. La investigación, de corte etnográfico, fue planteada en dos planos de observación distinta, diacrónico y sincrónico, y está centrada en el análisis del discurso de los actores sociales y su respectiva praxis habitualizada, con una perspectiva interpretativa.

Si como sostiene [Zibechi, “la escuela no es un instrumento capaz de ser moldeado fácilmente” \(2008: 261\)](#), frente a los circuitos de poder que convalidan, legitiman y/o promueven un modelo de desarrollo hegemónico, incluido el propio sistema escolar del que forma parte, ¿cuál es el tipo de agencia que los actores locales ponen en juego al participar en el movimiento socioambiental y cómo ésta configura su estrategia político-pedagógica? El análisis de las tensiones entre reproducción y resistencia que propone la pedagogía crítica de [Giroux \(1985\)](#), así como las teorías de la acción social y la identidad desde la perspectiva sociocultural, ayudan a mostrar la correlación de fuerzas que actúan en la escuela en contextos de crisis socioambiental.

El artículo está Organizado en cuatro apartados. El primero ubica las conexiones entre el extractivismo y la educación institucionalizada como expresiones del mismo modelo civilizatorio hegemónico. El segundo analiza las tensiones y constricciones que enfrenta la escuela en su acción político-pedagógica ante la conflictividad socioambiental. El tercero aborda la singularidad del caso de estudio, los actores sociales y su contexto, así como la propuesta metodológica para su abordaje. Y el cuarto muestra los resultados del análisis interpretativo en dos de los ejes centrales del proyecto educativo: la transgresión como praxis habitualizada y la

lucha como escenario pedagógico. Concluimos con una breve reflexión en torno a los alcances y limitaciones del estudio, aún en curso.

Extractivismo y educación oficial

El extractivismo es una de las dinámicas de despojo capitalista más extendidas y violentas de la época actual. Por extractivismo entendemos, siguiendo a [Gudynas \(2009; 2016\)](#), la apropiación de bienes naturales que realizan las empresas transnacionales en grandes volúmenes o bajo prácticas de alta intensidad, orientada a nutrir masivas exportaciones de materias primas hacia la globalidad. Así se expolian a pueblos y comunidades del petróleo, gas o minerales; se imponen monocultivos transgénicos, producción de biocombustibles y paralelamente proyectos de infraestructura al servicio de dichas explotaciones, como las grandes represas hidroeléctricas, parques eólicos, oleoductos y carreteras, entre otros.

Los altos precios y la fuerte demanda de materias primas en el mundo a partir del año 2000 fortaleció el “renovado estilo de desarrollo capitalista” ([Composto, 2012](#)), que a diferencia de su estructura colonial, se enfoca a la sobre explotación de bienes naturales cada vez más escasos en territorios antes considerados “improductivos”, con una fuerte tendencia a la mono producción ([Svampa, 2011](#)). Además de la concentración de riqueza en beneficio de los capitales privados y la degradación de las condiciones ambientales ([Galafassi y Dimitriu, 2007](#)), las consecuencias sociales son devastadoras, pues los territorios son fragmentados y desarticulados de sus procesos y flujos de relaciones locales ([Machado Araújo, 2009](#)), lo que conlleva la ruptura de lazos comunitarios, la destrucción de las economías regionales y la pérdida de diversidad cultural.

En consecuencia, se han propagado en todos los países radicales y masivas resistencias locales que han emprendido procesos de defensa y reapropiación del territorio con sus propias redes de solidaridad, repertorios de acción política y reivindicaciones, en una correlación de fuerzas marcadamente asimétrica, pues los denominados “movimientos socioambientales” ([Svampa, 2008](#)) tienen en contra a los propios estados nacionales, que en sus tres órdenes de gobierno facilitan, respaldan, promueven y/o legitiman los procesos de “acumulación por desposesión” ([Harvey, 2003](#)) mediante la creación de espacios y condiciones estructurales, legales y administrativas para su operación ([Composto, 2012](#)).

La explosión de luchas y resistencias locales contra el extractivismo expresa además la “tensión de territorialidades” ([Porto Gonçalves, 2001](#)) en la que se enfrentan intereses, visiones y modelos antagónicos de pensamiento y organización social, como evidencian las iniciativas que se presentan por la alianza de gobiernos y empresas transnacionales como eje del desarrollo y la modernización para los países de América Latina. La articulación de ambos conceptos, “desarrollo” y “modernización”, está enraizada en el imaginario social de nuestra época que ha convertido al desarrollo sustentable en uno de los “dispositivos” que más claramente favorecen las relaciones asimétricas de poder en los conflictos socioambientales.⁶

Como “retórica temporal dominante” ([Antonelli, 2009, 53](#)), el desarrollo sustentable no sólo se ha convertido desde hace tres décadas en eje legitimador de las políticas económicas de los estados ([Gudynas, 1992; Carvalho, 2012](#)), sino que interviene culturalmente en muchos frentes y ha colonizado prácticamente todos los espacios y registros de la vida social, incluyendo la escuela.

Consideramos, siguiendo a [Garrido \(2007\)](#), que su legitimidad se arraiga en los “horizontes de comprensión del mundo”, que instauró la modernidad como narrativa hegemónica, totalizante y occidental: el mecanicismo y su visión de la naturaleza muerta y atomizada, el humanismo

antropocéntrico, el mercantilismo fetichista de la forma capital, el racionalismo tecnocrático y el mito del progreso.⁷

Tal y como formuló la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo desde 1987, el desarrollo sustentable sostiene la posibilidad del equilibrio entre tres aspectos: protección ambiental, crecimiento económico y justicia social. Sin embargo, esta concepción esquematiza el desarrollo sustentable en el cruce de esos tres sistemas a los que presenta como de igual jerarquía. En contraposición, desde la economía ecológica y la ecología política, científicos y académicos ([Foladori, 2002](#); [Delgado, 2012](#); [Toledo, 2015](#); [Martínez Alier, 2009](#); [Machado, 2016](#)) han insistido en la subordinación del sistema económico al sistema natural del que forma parte, un enfoque que permite dimensionar con mayor claridad los límites que el modelo económico no debe transgredir y que el actual sistema capitalista se niega a admitir.

El complicado proceso de reconocimiento del cambio climático como fenómeno global de causas antropogénicas —sostenido desde argumentos científicos contruidos durante más de dos décadas— es quizá el mayor testimonio de la capacidad del capitalismo moderno y sus agentes para responder a la crisis desde su propia lógica de acumulación, utilizando el “poder del discurso” ([Foucault, 1992](#)) a su favor.⁸ Así, el fenómeno que en un principio fue cuestionado, e incluso negado, se convirtió en justificación para nuevas prácticas del mercado financiero.

Se trata del ajuste “verde” del sistema económico mundial, del mercado como principal medio para responder a la crisis con medidas de adaptación y mitigación, mediante la energía renovable, la eficiencia energética, el espejismo de los agrocombustibles, los mercados de carbono, y desde luego, el impulso a la instalación de megaproyectos extractivistas financiados y asesorados desde el BID o el BM. Una especie de “disonancia cognitiva” ([Klein, 2015](#)) que supone cambiar la crisis del planeta acrecentando las causas que la generaron. Una fuga hacia delante.

De hecho, la modernización ecológica, una variante discursiva del desarrollo sustentable, ha convertido los problemas ambientales en oportunidades económicas, “donde el daño medioambiental ya no es un impedimento para el crecimiento, sino el nuevo estímulo” ([Carvalho, 2012](#)). El “lavado verde” del extractivismo incluye programas de responsabilidad social empresarial, certificados ambientales o proyectos “ecológicos” activados por las empresas extractivas y de megaproyectos, que no compensan ni reparan los impactos generados, pero sí les significan incentivos económicos para sus acciones.

Así, paralelo al reconocimiento unívoco del principal problema de la humanidad, sencillamente porque pone en riesgo la continuidad de las condiciones que hacen posible la vida en el planeta ([Delgado, 2012](#)), se ha fortalecido el modelo de desarrollo capitalista moderno que, como lo afirma [Carosio \(2008\)](#), ha logrado instalar en el imaginario de la humanidad la utopía del crecimiento infinito.⁹

En 2015, en un nuevo intento por demostrar la insostenibilidad del “metabolismo social capitalista”, un grupo de investigación publicó en *Science* un artículo acerca de las “Fronteras ecológicas planetarias” ([Steffen et al, 2015](#)), que, con datos científicos y estadísticos desde la era preindustrial, planteó una serie de condiciones sin las cuales es imposible garantizar la continuidad de la vida en el planeta, en esencia, una alerta científica irrefutable del colapso que parece inminente.¹⁰

Los umbrales de no retorno, con el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, el estrés hídrico y la acidificación oceánica a la cabeza, refuerzan la acción política de aquellos que, desde otras lógicas y coordenadas epistémicas, están proliferando en las geografías que se oponen al

asedio o a la irrupción del capitalismo depredador a través del reclamo de sus derechos de autodeterminación o sus derechos humanos fundamentales: los pueblos indígenas y campesinos, así como la constelación de actores sociales urbanos que configuran las nuevas cartografías de las resistencias socioambientales, “la última línea de defensa [...] y una de las herramientas más sólidas y potentes disponibles para evitar la crisis” ([Klein, 2015: 454](#)). De ahí la centralidad de esta investigación.

La perspectiva de la ecología política, una ecología “militante” en términos de [Latour \(2013\)](#), ofrece la posibilidad de dimensionar y comprender la importancia de la acción político-pedagógica de una institución escolar frente a las nuevas formas de depredación y explotación capitalista, pues fue el sistema escolar quien contribuyó a imponer, legitimar y reproducir matrices de pensamiento que normalizaron no solo la identidad nacional construida, sino el proyecto civilizatorio moderno, y sus principales “ideas-fuerza” ([Terrén, 1999: 9](#)): el progreso, el crecimiento y la racionalidad científica, que en el contexto actual de la conflictividad socioambiental se expresan en matrices de pensamiento asociadas a la retórica dominante del desarrollo sustentable y al nuevo modelo de expansión capitalista.¹¹

Consideramos, como [Pineau \(2009\)](#), que en este contexto la escuela occidentalizada funciona como dispositivo de poder en la medida en que ha sido “capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación” (p.28), en procesos de significación y sedimentación históricos, instituyendo una serie de elementos que la configuran hasta el día de hoy, aunque no sean los únicos rasgos que la definen. Nuestro interés no estriba en caracterizarlos, sino en partir del reconocimiento de que su lógica institucional esconde marcos político ideológicos; de hecho, su engañosa “neutralidad” ha contribuido a la reproducción del orden establecido convirtiéndose en “una educación ideológica bien camuflada” ([Kincheloe, 2008: 48](#)).

Destacamos por ejemplo su carácter “etnocida” ([Gros, 2012](#)), pues con pretensiones universalistas de validez ha subsumido los proyectos de organización, saber, cosmovisiones y formas de vida de los pueblos originarios, incluidos los que aluden a una concepción distinta y distante a la separación moderna hombre-naturaleza, que en el marco del modelo neo extractivista justifica la depredación “sustentable”, mientras niega el reconocimiento de las afectaciones que provoca en lo local y se impone mediante todo tipo de violencia.

No obstante, la actual crisis del proyecto civilizatorio ha forjado y potenciado desde la pedagogía contemporánea diversas narrativas de transformación social. La acción político-pedagógica, desde concepciones críticas, activas, emancipadoras, liberadoras, y más recientemente, decoloniales ([McLaren y Kincheloe, 2008](#); [Freire, 1989](#); [Medina, 2015](#); [Walsh, 2015](#)), ha reclamado y construido desde una diversidad de gramáticas y coordenadas teóricas, metodológicas y espacio temporales, otras prácticas educativas, horizontes de interpretación, discursos, modelos y proyectos de alcances diversos que han abierto nuevos debates societales.

Dichas iniciativas coexisten en enormes asimetrías de poder con los trayectos dominantes neodesarrollistas de la educación oficial contemporánea, instrumento de poder político que ha adoptado, desde la década de los años noventa, nociones mercantilistas como la eficiencia, la competencia y la calidad que, paralelamente y con grandes recursos estructurales, establecen formas de control desde un complejo territorio de contradicciones.

La escuela se conforma así como un campo de disputa por ser “uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el estado y las clases subalternas” ([Ezeleta y Rockwell, 1983:70](#)), en un constante entramado de relaciones sociales de poder, que no puede comprenderse al margen de las

condiciones históricas, sociales, políticas, culturales, y las mediaciones que a nivel micro inciden y configuran las subjetividades y orientan su acción.

Oportunidades y coerciones en la acción política de la escuela

Si consideramos con [Giménez \(2006\)](#) que un actor social se sitúa siempre entre “el determinismo y la libertad”, en el marco de las luchas contra el despojo capitalista la escuela se sitúa entre la amalgama de regulaciones institucionales que impregnan su constitución —un currículum unificado, su descontextualización, los dispositivos particulares de disciplinamiento o el tipo de relaciones asimétricas entre docente y alumno, por ejemplo— y las posibilidades de acción pedagógica de la misma al margen, en los intersticios o más allá de los límites que se le imponen.

En este sentido, reconocemos que las escuelas como instituciones no están caracterizadas exclusivamente por formas de dominio ideológico, aunque las tienen; pero tampoco como terrenos de autonomía e impugnación marcados por el conflicto y la resistencia, únicamente.¹² Desde la sociología crítica de la educación, [Giroux \(1985\)](#) ha dado cuenta de cómo ambas perspectivas ligadas a sendas teorías sociales (de la reproducción y la resistencia) contribuyen en alguna medida a la comprensión de un complejo escenario de relaciones de poder situadas y asimétricas que configuran modos particulares de ser escuela, no sólo en la articulación de las dicotomías tradicionales (agencia y estructura, sociedad e individuo, dominación y resistencia, libertad y determinación), sino en las mediaciones culturales, políticas, históricas, económicas y de cualquier tipo que inciden en ella.

¿Qué caracteriza entonces a una institución escolar como actor social y colectivo en el contexto de las luchas contra el despojo? Partiendo de la definición de [García \(2007\)](#), podemos sostener que la escuela —y no solo los sujetos de la educación en lo individual— se vuelve un actor social colectivo en la medida en que integra a sus miembros en torno a similares —o, al menos, convergentes— intereses, percepciones y creencias, cuenta con cierto grado de organización y recursos (simbólicos, políticos, culturales, económicos) y con mecanismos para la resolución de conflictos internos, que tiene los medios y la capacidad para decidir y/o actuar intencionada y estratégicamente para la consecución de un objetivo común como unidad suficientemente cohesionada, y que todos esos rasgos le identifican y diferencian frente al resto. Esto implica reconocer la relación mutuamente dependiente entre lo individual y lo colectivo.

En la acción social colectiva, entendida como una “orientación intencional que se establece dentro de un sistema de oportunidades y coerciones” ([Melucci, 1999: 10](#)), es donde ubicamos la potencia del análisis que aquí proponemos, al sostener que la escuela, a partir de las transgresiones a los límites que se le imponen y mediante diferentes prácticas que se entretienen *con* y se construyen *en* la resistencia ([Walsh, 2011](#)), consciente y deliberadamente cuestiona y subvierte el orden social para alcanzar sus objetivos, en el caso que nos ocupa, formar sujetos políticos *en* la lucha socioambiental *para* la defensa territorial.

Diversos estudios han abordado las implicaciones pedagógicas, políticas y sociales de los proyectos educativos llamados “alternativos”, surgidos y operados desde el sistema de educación oficial ([Bermúdez, Cuevas y Hernández, 2015](#); [Medina, 2015](#); [Méndez, 2007](#)). Sin embargo, gran parte de las innovaciones pedagógicas se centran en el currículum, que aunque central como dispositivo pedagógico, no concentra en sí mismo el potencial educativo de la escuela.¹³ En cambio, el análisis que aquí presentamos retoma la subjetividad de quienes construyen este actor colectivo en busca de un acercamiento a las posibilidades de transformación o auto alteración de un proceso pedagógico dentro del sistema de educación escolar oficial en otras dimensiones.

Para hacerlo partimos de los análisis de algunos autores ([Giroux y McLaren, 1994](#); [McLaren y Kincheloe, 2008](#); [Hooks, 1994](#)) que inscribieron en el debate académico sobre la educación el término de “transgresión” como parte de los estudios sobre identidad, representación y discursos de la diferencia (feminismo, racismo, poscolonialismo, etc.) en la escuela. En ellos, la transgresión aparece como “un acto de resistencia y potenciación, que al provocar rupturas en las fronteras que el sistema [escolar] impone amplía sus márgenes de posibilidad” ([Hooks, 1994: 56](#)), el énfasis radica en la acción misma y en la conciencia de la regulación legal, moral o social demarcada por circuitos de poder.

Es por ello que en este trabajo proponemos el concepto de “transgresión selectiva” como categoría y recorte analítico, entendida como la conciencia de los límites y las posibilidades que se encuentran en tensión permanente, dando lugar a diferentes cursos de acción que pueden construir actos de resistencia, negociar la aceptación o inaugurar vías propias, condiciones que permiten ampliar las fronteras de lo posible en la participación activa de la escuela como institución en el movimiento socioambiental.

CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO

En el marco de los conflictos socioambientales derivados de la inflexión extractivista en México, la región del Istmo de Tehuantepec, en Oaxaca, tiene gran relevancia debido a varios factores:

1. Tiene la mayor concentración de parques eólicos de América Latina ([AMEE, 2016, s/p](#)), a la que se suman cinco concesiones mineras para explotación a cielo abierto de oro, plata y cobre ([SIAM, 2016, s/p](#)), además de otros megaproyectos de infraestructura.
2. Es una región con fuerte presencia indígena (binnizá, ikoots y angpøñ, principalmente), pueblos que además del asedio del capital trasnacional comparten una enorme diversidad étnica, biológica y cultural.¹⁴
3. La composición indígena de la región ha sido determinante para reivindicar el carácter etnopolítico de la lucha socioambiental ([Oceransky, 2010](#); [Lucio, 2012](#); [Zárate, 2014](#); [Juárez y León, 2014](#), [Sellwood, 2014](#)), aun cuando las empresas han usado todo el repertorio de “estrategias expropiatorias” para aniquilarla.¹⁵
4. Las resistencias locales han sido capaces de disputar legitimidad al modelo neoextractivista y, en algunos casos, frenar su expansión.¹⁶

Este contexto fue determinante para la elección del caso de estudio, pues la preparatoria forma parte de la red de resistencia regional sostenida en un marco represivo, bajo el nombre de Articulación de los Pueblos Originarios del Istmo en Defensa del Territorio (Apoyo), que integra más de 30 agrupaciones de 19 municipios o localidades ([Apoyo, 2016: 20](#)).

La Escuela Preparatoria por Cooperación José Martí (PCJM) es la única institución educativa que participa en la Articulación y el único enlace que Apoyo tiene con el municipio de San Francisco Ixhuatán, donde la preparatoria se ubica. Este se encuentra en la zona oriente del Istmo y cuenta con una población de 8 mil 959 habitantes ([INEGI, 2010](#)), de los cuales 2,006 son indígenas de origen binnizá e ikoots ([CDI, 2010](#)). Sus actividades principales son la pesca y la agricultura, gracias a su cercanía con las lagunas y el mar, y al río Ostuta, que cruza en su ruta desde las montañas de Chimalapas hacia la laguna oriental, en el Pacífico. El municipio cuenta con seis centros de preescolar indígena, ocho de preescolar general, y uno privado. Tiene 13 escuelas de nivel primaria, dos secundarias y dos bachilleratos: la PCJM y el Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca. Pese a su origen y composición étnica, el municipio se rige por el sistema de partidos políticos, y aunque por limitaciones de espacio es imposible caracterizar aquí sus rasgos

culturales e identitarios, es importante mencionar que en el municipio existe una fuerte división entre “ricos” y “pobres”, categorías propias a las que se adscriben los habitantes a raíz de conflictos agrarios, políticos, étnicos y religiosos en el siglo pasado.

La PCJM nació en 1982 por iniciativa de maestros y profesionistas politizados y militantes de izquierda. En 1985 recibió la clave oficial como Preparatoria Federal por Cooperación (Prefeco), una clasificación atípica del subsistema escolar que los sujeta por ley a las mismas obligaciones que tiene una escuela pública pero sin recibir financiamiento del estado.¹⁷ Después de 2006, cuando Oaxaca vivió un proceso inédito de movilización y desobediencia civil, un nuevo equipo asumió la administración de la preparatoria, y partiendo de los principios de la educación popular y el análisis del contexto comunitario y regional, construyó el proyecto político-pedagógico vigente, que se nutre también de otros matices y giros muy propios de la educación comunitaria en Oaxaca: el horizonte de la comunalidad, la defensa territorial y la fuerza contestataria frente al poder dominante ([Maldonado, 2016](#)). Hoy depende administrativamente de la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología (CGEMS y SCyT) del Estado de Oaxaca.¹⁸

La preparatoria cuenta con un terreno propio, cuatro salones, una cancha, una radio comunitaria, y 127 alumnos en los tres grados escolares. Tiene 11 profesores, de los cuales seis forman parte del “equipo operativo”, integrado por los maestros y alumnos que comparten y asumen con mayor compromiso los principios del proyecto político-pedagógico, entre ellos los dos coordinadores. El resto de los maestros mantienen una posición que oscila entre la neutralidad y el disenso, aunque participan de la mayoría de las actividades políticas.¹⁹

El estudio de corte etnográfico tuvo dos planos de observación distinta, diacrónico y sincrónico, y se realizó mediante tres métodos principales: la observación y registro de interacciones y actividades de mayo a diciembre de 2016; el análisis documental de numerosas fuentes de información, incluidos documentos oficiales, pronunciamientos, correos electrónicos, prensa y redes sociales, y entrevistas semiestructuradas a profundidad con diez actores clave elegidos de acuerdo a su implicación en el proyecto pedagógico: dos padres de familia, ocho miembros del equipo operativo (seis maestros y dos estudiantes), así como entrevistas informales a otros actores vinculados a la preparatoria. De los seis maestros entrevistados, cuatro son egresados del proyecto vigente, por tanto sus discursos aportan datos también desde su posición como estudiantes. Por acuerdo con los actores entrevistados, se codificaron las entrevistas mediante siglas y se incluyó en la referencia su posición actual. En este artículo presentamos sólo dos categorías de análisis: la transgresión selectiva y la lucha como escenario pedagógico, que corresponden a los primeros resultados del estudio en curso.

Prácticas político-pedagógicas en escenarios de lucha socioambiental

Desde la subjetividad de los actores, la PCJM se entiende como un proyecto propio que responde a las necesidades de la comunidad, esto implica el ejercicio de transgresiones selectivas a la regulación oficial en cuanto las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje autorizados por el sistema de educación nacional.

[...] 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 pero también con los *nuestros*, porque somos

escuela comunitaria y respondemos a la comunidad, no sólo como cualquier escuela pública (Entrevista realizada con EFJ-maestro-130516).

El equilibrio entre lo propio y lo impuesto lo asumen como resultado de la autorregulación que mantiene el currículum oficial —como el resto de las normativas institucionales— sólo parcialmente. Al preguntarles sobre los conflictos o sanciones de las autoridades, MAR alude a la vivencia y no a la normatividad. El caso de la evaluación estandarizada Enlace es útil para ejemplificarlo.²⁰

[...] Sí es obligatoria pero no vienen hasta acá a hacer la prueba, o sea, sí han venido, pero no los dejamos entrar, les dijimos que aquí no se aplica porque somos escuela comunitaria. Aquí nosotros decidimos nuestro modo y hasta ahora no hemos tenido problemas ni nada, de ese día ya no volvieron a venir (Entrevista realizada con MAR-maestro-120516).

La estandarización es uno de los principales medios de la violencia simbólica que más claramente ha sido impugnado, resistido o transgredido por la PCJM ([Epp, 1999: 20](#)). Esta se concreta en una serie de preceptos que conforman el *ethos* de la escolarización. Uno de ellos es el turno.

La PCJM está registrada oficialmente como vespertina, sin embargo su horario es de 11:00 a 17:00 horas. La decisión fue tomada en una asamblea de padres de familia, a principios de 2006, como propuesta de los maestros que buscaban responder así a las necesidades locales.

Nuestros muchachos vienen de familias pobres, de los de abajo, pues son pescadores, van al campo, hacen o venden comida, ¿por qué hay que tener horarios de ciudad si aquí se pesca desde muy temprano o hasta en la tarde, si el campo se trabaja igual? No queremos que ellos se acomoden, mejor acomodamos la escuela para que no estorbe a las familias, para que mandar a sus hijos no los haga un peso más que cargar [...], porque aquí la costumbre es que los hijos trabajan (Entrevista con MAR-maestro-180515).

Este es un ejemplo del tratamiento sumamente flexible que se da al uso de tiempo, en contraste con la regulación artificial y vertical del sistema escolar. La suspensión de clases por motivos ajenos a la escolaridad (para asistir a juntas, movilizaciones, realizar actividades festivas, deportivas o de convivencia) es manifestación de ello, y permite en gran parte la participación de maestros y estudiantes en el movimiento socioambiental. Esta suspensión no solo es impuesta por los maestros o directivos, sino acordada incluso sin su consentimiento por la asamblea de alumnos, como pudo observarse durante la organización del torneo de fútbol organizado por estudiantes para generar recursos para la ceremonia de graduación (Diario de campo-EE-2/10/16-PCJM).

La interacción maestro-alumno basada en la distancia jerárquica es otra de las impugnaciones más evidentes en la PCJM. El tipo de convivencia cotidiana, tanto en clase como fuera de ella, oscila entre la horizontalidad, la creación de lazos afectivos y el refuerzo selectivo de criterios de autoridad. El testimonio de una madre de familia ilustra los resultados.

[...] nunca hablaba, desde la secundaria me llamaban a traer los maestros porque tenía un problema y hasta el psicólogo nos mandaron [...] mi comadre me dijo que la metiera a la prepa porque esta escuela es distinta y mire, no tiene ni un mes y ya está en la obra de teatro [...] ella dice que aquí los maestros les dan confianza, les preguntan, los dejan hablar (Entrevista-Madre de familia-131016).

En la PCJM la convivencia entre maestros y alumnos, más allá del aula y de los tiempos escolares, ritualiza la proximidad física y simbólica, altera la dosificación tradicional de las experiencias

compartidas, densifica los vínculos y rompe el ritmo de convivencia, que en la escuela estandarizada se limita a unidades pequeñas y muy tabicadas, como los recesos o las celebraciones programadas. Las espirales de confianza que genera la convivencia incrementan la disposición y motivación de los estudiantes en el aula y a participar en actividades extra clase que no son evaluables, activan la escucha, provocan el interés y abren espacios de interacción usualmente vedados para los profesores cuando estos restringen su práctica a los términos oficiales (Diario de campo-EE). El siguiente registro, en una de las proyecciones documentales sobre minería en un barrio de pescadores (Diario de Campo-Barrio Ostuta, Ixhuatán, 20/10/16), muestra cómo las formas de interacción inciden en el proceso pedagógico:

-¿Quién va a presentar [los documentales], profe?

-¿Cómo que quién? pues tú, es tu barrio y tienes que hablar con tus vecinos y decirles a qué venimos, ya sabes, qué es lo que está pasando con la mina.

-No profe yo no sé hablar, mejor ustedes...

-Aquí todos sabemos hablar, anda pues, tú lo puedes hacer, nosotros vinimos a acompañarlos nomás, no a hablar por ustedes. Yo aquí voy a estar por si se te atora algo.

Después de hacer la presentación con algo de torpeza, el estudiante se le acerca al maestro, y este ofrece el refuerzo positivo:

-¿No que no sabías hablar? ya luego ni te callabas [sonriendo] puro así haces. Vamo'a tener que sacarte la tarjetita [en alusión a los tiempos límite de las conferencias].

-Es que ya sé, así como quien dice ya aprendí, cuando quiera profe yo voy a dar las conferencias [alegre y orgulloso].

Ese mismo día, el estudiante se auto propuso para ir a la secundaria o dar pláticas sobre el conflicto minero; la condición de los maestros fue que se preparara "para no hacer el ridículo", y ahí empezó su trabajo sobre el tema, la organización y creación de un nuevo colectivo llamado Jóvenes Contra la Minería, las horas dedicadas a ver videos o leer noticias, el preparar los materiales, el programa y el equipo para ese día (Diario de campo-EE-20/10/16).

En la práctica cotidiana, el proyecto no está exento de conflictos, y aunque su análisis no es esencial en este artículo, somos conscientes de las tensiones entre los actores. Por ejemplo, las diferencias internas en cuanto a principios pedagógicos generan fricciones entre los integrantes del equipo operativo y otros maestros que ven en las actividades ajenas al programa oficial una amenaza para el futuro de los estudiantes. Uno de los profesores que ha sido parte de la plantilla docente desde su fundación lo explica en entrevista:

Los distraen de más y así andan de aquí para allá haciendo cosas de los problemas del pueblo o en los talleres y ellos son chamacos orita, tienen que dedicarse al estudio y a aprender en la escuela, ¿si no cómo se *van a ir* a la universidad y a superarse? (LJO-Maestro-EI)

Sin embargo, la visión del equipo operativo es otra:

La graduación es un ritual de expulsión, es la despedida de nuestros mejores muchachas y muchachos, ¿cuántos de los que han estudiado regresan al pueblo? Dicen que hay que salir para ser alguien en la vida ¿y qué somos los que nos quedamos? ¿somos nadie? ¿somos un pueblo de fracasados? (MAR-Discurso en asamblea de padres de familia-310715-OdC).

Con oposición abierta o velada de parte de algunos maestros, con críticas y resistencias, y con la tensión permanente entre la libertad y la regulación, el equipo operativo defiende la pertinencia de sus prácticas para formar sujetos políticos para la defensa del territorio, y para sus propósitos, la transgresión selectiva opera como currículum oculto, vivencial, resultado de la experiencia, que contribuye al proceso formativo ([Díaz, 2003](#)).²¹

Con esa flexibilidad radical, la PCJM ha buscado también construir un entorno seguro para un aprendizaje activo, profundo y colaborativo de los jóvenes en un contexto tan realista como sea posible, para lo cual han promovido desde un inicio el fortalecimiento de la autoestima y la toma de responsabilidades.

Primero formamos colectivos que realizaban trabajo fuera de la clase: radio, revista, video, teatro y ludotecas. No había evaluación, lo que buscamos era que trabajaran sobre su realidad [...] Eran tiempos de la lucha antieólicas y todo el trabajo se fue a eso (Entrevista con EFJ-maestro-130816).

Nuestra estrategia es muy simple: cuando los jóvenes se descubren a sí mismos haciendo algo, haciéndose cargo de algo, tomando responsabilidad, ahí es donde empieza su transformación [...] es ponerles algunas condiciones y sí, empujarlos para que vean que sí pueden y que sí *sirven*; el aprendizaje se da en el camino, en la experiencia de caminar (Entrevista con MAR-maestro-310715).

Del trabajo colectivo germinaron varios proyectos, como el Colectivo Utopía, el Seminario Voces de las Juventudes, la edición de la *Revista Utopía*, la Ludoteca y la obra de teatro *Ostuta ¿vida o muerte?*, además de la activación de la radio comunitaria La Ixhuateca, que tiene su base en la PCJM. Con esos proyectos, aún vigentes, dieron a conocer la posición de la preparatoria en la defensa territorial, tanto en la comunidad como fuera de ella. El Seminario Voces de las Juventudes concretó la apuesta para la formación político pedagógica de la PCJM, al fortalecer y favorecer procesos permanentes de reflexión, vinculación y acción comunitaria participativa, dentro y fuera de las aulas, con un formato sumamente flexible y en colaboración con otros actores políticos y educativos.²²

Fue este espacio permanente de interacción e intercambio el que les permitió ampliar sus redes de vinculación en el centro y sur del país: pueblos en lucha, radios comunitarias, documentalistas, artistas, universitarios, organismos de derechos humanos, migrantes, maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), colectivos libertarios, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Congreso Nacional Indígena (CNI), entre otros. Salvo excepciones, cada encuentro dio lugar a una relación sostenida y al desarrollo de actividades para los estudiantes dentro y fuera de la PCJM: visitas, cursos, campamentos, encuentros, cátedras, talleres, conferencias, charlas, etcétera.²³

La diversidad de actores —con sus propias personalidades, repertorios de acción, abordajes teóricos y prácticos o formatos, herramientas y experiencias— favoreció el aprendizaje de conocimientos sobre defensa del territorio desde numerosas perspectivas, y ante todo, una forma de socialización ligada a experiencias de lucha con similares intereses, percepciones y creencias respecto de la problemática socioambiental que paulatinamente fue internalizada por los jóvenes con mecanismos de afirmación identitaria. La pertenencia al grupo, la posibilidad de situar a los jóvenes “en el interior de un sistema de relaciones” ([Melucci, 1985: 151](#)), sentó las bases para convertir a la PCJM en un actor social colectivo —y activo— en el movimiento.

De este modo, el Seminario Voces de las Juventudes integró la visión política que ya tenían actores individuales (los coordinadores, algunos maestros y estudiantes) a la escuela comunitaria como institución. El contexto de interacción propio del seminario también revelaba a los jóvenes una serie de atributos compartidos con una pluralidad de colectivos en resistencia a distintas escalas que generó un sentido de pertenencia. El siguiente fragmento de la editorial de la *Revista Utopía*, publicada en noviembre de 2016 y redactada colectivamente, ofrece un ejemplo:

Nosotros nos enfocamos en lo esencial: en la comunidad. Nos dedicamos a analizar nuestra realidad y a buscar estrategias para resolver los problemas que tenemos, como son los megaproyectos eólicos y las minas [...] Nosotros estamos por la defensa del territorio, y buscamos hacer de Ixhuatán un pueblo libre, organizado y motivado para luchar por lo que es nuestro. Creemos que hay cosas valiosas que se deben disfrutar y conservar, como nuestro río Ostuta, nuestro mar, nuestros cerros y campos, y que debemos estar conscientes y luchar por vida nueva y sana para toda la región [...] Nosotros creemos en la fuerza de lo colectivo [...] Nosotros estamos por la libertad. (*Revista Utopía*, 30 de octubre de 2016).

Tal y como sostiene Giménez (2010), este sentido de pertenencia fue afianzado por la asunción de los roles dentro de la colectividad. Quienes han participado en los colectivos de radio, teatro o revista, han sido los jóvenes más comprometidos y quienes han apropiado e interiorizado en mayor medida los principios compartidos, en palabras de Giménez (2010) “el complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión”.²⁴ Este incluye en la PCJM no sólo la responsabilidad de luchar por la defensa del territorio y de la vida, sino el currículum oculto, representado por las transgresiones selectivas que distinguimos antes, es decir, “aprender a desobedecer” —en palabras de los entrevistados— ciertos principios de la episteme occidental moderna y las lógicas que se imponen a la escuela desde el sistema de educación oficial.

Por otro lado, la inscripción como actor social en los movimientos socioambientales implica vivir, reconocer y asumir las consecuencias de la acción política contestataria y la manifestación del disenso ([Svampa, 2008](#)), a saber, la estigmatización de la protesta, la censura y la represión. En el proceso de la PCJM estos elementos destacan en la memoria colectiva de la comunidad académica como acto fundacional y refuerzo del proyecto contestatario vigente desde 2006, caracterizado por una relación compleja y tensa con las autoridades municipales. Lo ilustran dos acontecimientos.

En 2014, la asamblea de alumnos acuerda manifestarse en el desfile del 16 de septiembre para exigir al alcalde una postura contra los proyectos eólicos. Una de las pancartas decía: “Señor presidente, diga NO al cambio de uso del suelo”. Los testimonios de dos maestros ayudan a comprenderlo: MAR, el coordinador, y CMO, que en 2014 era estudiante.

[...] Cuando llegamos al parque [donde acaba el desfile] se subieron al kiosco para pegar su cartel y que se viera y cuando vimos llegó la policía a rodearlos, no les hicieron nada, pero ahí se quedaron intimidándolos [...] (MAR-maestro).

““

Nos decían que fuimos groseros [...] y no decía nada malo, “diga NO al cambio de uso del suelo”, otras veces sí ya decimos [groserías] cuando vamos en la calle, pero esta vez no y nos llegó la policía como si fuéramos mal nosotros, [...] nosotros buscamos el bien de... así como para el pueblo y nuestro río, para la pesca y la tierra porque de ahí se vive (CMO-maestra y egresada).

El acto reforzó la pertenencia al colectivo. Lo mismo sucedió con la obra de teatro *Ostuta: ¿vida o muerte?*, escrita por alumnos en 2013 y censurada por vía del Comité de Festejos del 125 aniversario de la fundación del municipio de Ixhuatán, bajo el argumento de que la obra tenía contenido político, esto, un día antes del evento donde se presentaría. La reacción inmediata de la PCJM fue la denuncia:²⁵

El día de ayer hemos recibido la petición de que la obra que se va a presentar “no tenga contenido político” [...] La obra de teatro ALERTA al pueblo de lo que podría pasar en el istmo con la llegada de la Mina [...] Es esa corrupción la que ha permitido la instalación de minas en Oaxaca, México y todo América Latina [...] Esa situación es sumamente política. ¿Cómo podría no serlo? 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, página de Facebook, 23 de octubre de 2016).

La puesta en escena es resultado de la investigación sobre la contaminación del río Ostuta que atraviesa la comunidad. En ese proceso maestros y alumnos descubrieron las concesiones que el gobierno ya había otorgado a empresas mineras en 2007, en los municipios vecinos de Zacatepec y San Miguel Chimalapas, en las montañas donde nacen este y otros ríos (Geocomunes, 2006). Decidieron entonces presentar no solo los problemas de contaminación, los riesgos de la minería o las eólicas, sino los peligros de la corrupción. La obra se presentó en la PCJM, y en comunidades de la ribera del río, en los municipios de San Francisco Ixhuatán, Reforma de Pineda, Zanatepec, San Miguel Chimalapas y en la Ciudad de México. Con ella el trabajo de difusión y político de la PCJM se hizo más visible en el movimiento socioambiental. El testimonio de DR, integrante del Grupo Ecologista Zanatepec es contundente:²⁶

[...] ya teníamos tres años reforestando acá junto al río y con los talleres de educación ambiental al kinder y a las escuelas, pero sí... con la obra de la Prepa vino otro momento... poco a poco nos fuimos dando cuenta que eso de la mina era otra cosa, una cosa bárbara (Entrevista con DR-ambientalista-241116).

De agosto a diciembre de 2016 se vivió un periodo álgido: la minera abrió una oficina en Zanatepec e inició reuniones informativas públicas y privadas, donde ofreció proyectos y apoyos a la población y promovió una consulta comunitaria. El grupo ecologista y otros colectivos los rechazaron y asumieron el liderazgo en la oposición a la mina.²⁷ Este evento inauguró una dinámica intensiva en el movimiento y por tanto en la actividad de la PCJM, que convirtió la lucha antiminera en un escenario pedagógico, fortaleciendo simultáneamente la identidad del proyecto educativo y de sus integrantes.

La minería a cielo abierto y sus peligros fue la temática transversal en clases, y derivó en actividades escolares evaluables: cuentos, ensayos, carteles, campañas, investigación, spots para radio, dramatizaciones, videos, entre otros. Fuera de clases, estudiantes, maestros y padres de familia, convocaron, organizaron y/o participaron en las siguientes actividades:

- 14 intervenciones informativas: en dos escuelas secundarias, tres agencias y cuatro barrios en el municipio
- 14 proyecciones de cortometrajes

- Dos movilizaciones: una local y una regional
- Cuatro presentaciones de la obra de teatro *Ostuta ¿vida o muerte?* (en dos municipios)
- Nueve asambleas informativas: siete locales y dos regionales
- Tres asambleas de organización regional con la red Apoyo
- Curso sobre Zonas Económicas Especiales (ZEE) y Megaproyectos (en Oaxaca, Oax.)
- Edición de la *Revista Utopía* (tiraje de 500 ejemplares)
- Edición del *Boletín Informativo de la red Apoyo* (tiraje de mil ejemplares)
- Edición de trípticos informativos (500 ejemplares)
- Mural en defensa del territorio y la vida
- 14 spots informativos para la estación de radio La Ixhuateca
- Noticiero informativo semanal
- Nueve colectas de firmas para amparos contra los megaproyectos y las ZEE (en las ocho agencias y la cabecera municipal)
- Un nuevo colectivo de jóvenes contra la minería

Los opositores a la minería iniciaron en la región la difusión informativa sobre los peligros y consecuencias de la minería a cielo abierto, y en dos meses, de agosto a octubre de 2016, conformaron un frente regional en siete municipios que se sumó a las redes de defensa territorial antieólicas que ya existían. La convergencia de intereses derivó en la declaración de los municipios participantes como “territorios libres de minería”, mediante sendas actas de cabildo y la expresión pública de repudio a los emprendimientos neoextractivistas, tanto mediática como jurídicamente.^{[28](#)}

Este breve análisis muestra la orientación política que la PCJM ha dado a su proyecto pedagógico y la forma en que en su práctica transgrede las regulaciones institucionales, a fin de crear un escenario formativo y un “clima social inserto en relaciones sociales” ([Zibechi, 2008: 34](#)) que permita involucrar a los jóvenes en su realidad como sujetos activos, humanos, conscientes y comprometidos. Ahí, los elementos curriculares o aprendizajes en un nivel cognitivo son solo una de las claves para lograrlo, y no la más importante.

Reflexiones finales

Esta primera aproximación al caso de estudio nos permite observar el potencial disruptivo de la institución escolar en escenarios de lucha socioambiental, cuando la transgresión selectiva opera como currículum oculto y amplía los márgenes de acción política y pedagógica más allá del orden instituido desde arriba. Además, pone de relieve la necesidad de una pedagogía radical para luchar incluso en la propia escuela contra la dominación, como la que imponen políticas educativas de homogeneización cultural y el *ethos* de la escolarización que regula implícita y explícitamente la práctica pedagógica.

Al desplazar los márgenes de lo posible en ciertas lógicas de la institución, centradas en ordenamientos de estructuración y regulación artificial y estandarizada en todos sus ámbitos (currículum, evaluación, interacciones, uso de tiempo y espacio, racionalidad científica, etc.), la PCJM construye matrices pedagógicas propias que hacen posible el aprendizaje

crítico *en y desde* contextos de emergencia socioambiental. Dichas matrices se conforman en el vaivén inestable o equilibrio tensional de la transgresión selectiva al sistema escolar desde adentro, a diferencia de las experiencias pedagógicas surgidas en el seno de los movimientos sociales al margen de la institución, como la Escuela Zapatista o la de los Sin Tierra, por mencionar dos ejemplos paradigmáticos no exentos de contradicciones.

No obstante, aunque la preparatoria subvierte el *ethos* de la escolarización, no busca una ruptura absoluta sino la deliberación subjetiva y colectiva en torno a cambios y permanencias. Sostenemos que la PCJM es capaz de intervenir en la estructura motivacional, cognoscitiva y afectiva que permite que los jóvenes actúen, gracias a que la institución escolar ofrece un acceso privilegiado a la subjetividad de estos, de sus familias y de la comunidad. Por ejemplo, dos de los rasgos aquí presentados —la construcción de una identidad colectiva y la centralidad de los vínculos y las redes de interacción— contribuyen a la conformación de un clima propicio para la acción reflexiva y el pensamiento crítico de los jóvenes, orientados ambos a la defensa territorial desde presupuestos éticos y políticos. Suponemos que su acción político-pedagógica no tendría el mismo alcance si la escuela no contara con reconocimiento oficial, aunque profundizar en este aspecto no fue considerado como objetivo de la investigación.

Por último, al lograr la integración de los jóvenes en espacios, acciones y reflexiones con una intencionalidad formativa, aun sin garantías de continuidad, la PCJM convierte al movimiento socioambiental en un escenario pedagógico y simultáneamente en un espacio de enunciación, lo que le permite adscribirse y ser reconocida como una aliada estratégica por las resistencias locales. El proyecto educativo se convierte así en “un modelo para la misma transformación que impulsa” ([Maldonado, 2002: 61](#)), al dar testimonio de cómo la escuela institucionalizada, donde tradicionalmente se ha pensado que “no hay espacios para prácticas emancipatorias” ([Zibechi, 2008: 62](#)), puede ser también un escenario de resistencia contra hegemónica, en el marco de las luchas contra el despojo que proliferan cada vez con mayor velocidad en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2015). *Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras (I, II, III)*. Guadalajara: La Casa del Mago. [[Links](#)]

Antonelli, M.A. (2009). Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura. La gestión del paradigma hegemónico de la “minería responsable y desarrollo sustentable”. En Svampa, M. y M. Antonelli (eds.) *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*, p.51-101. Buenos Aires: Biblos. [[Links](#)]

Apoyo (2016). Organizaciones que forman parte de la Articulación de Pueblos Originarios del Istmo Oaxaqueño en Defensa del Territorio. *Voces de tierra, mar y viento. Boletín Informativo de la Articulación de Pueblos Originarios del Istmo Oaxaqueño en Defensa del Territorio* (Apoyo), 1: 1-20. [[Links](#)]

Asociación Empresarial Eólica (2016). REVE-Incrementa en 316% inversión en eólica en Oaxaca <<http://www.aeeolica.org/es/new/reve-incrementa-en-316-inversion-en-eolica-en-oaxaca/>> [[Links](#)]

AMEE, Asociación Mexicana de Energía Eólica (2016). <http://www.amdee.org/home_amdee_2014> [[Links](#)]

Barbosa, Lia Pinheiro (2015) *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: LIBRUNAM. [[Links](#)]

Bermúdez, U.F., R.J. Cuevas y S.A. Hernández (2015). Experiencias educativas dentro del sistema de educación oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial? En Medina, M.P. (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica / Educación para las Ciencias en Chiapas / Juan Pablos Editor. [[Links](#)]

Caldart, Roseli Salete (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1):35-64 <<https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>> [[Links](#)]

Campos Vázquez, R. y F. Urbina Romero (2011). Desempeño educativo en México: la prueba ENLACE. *Estudios Económicos*, 26(2): 249-292. [[Links](#)]

Canedo, V.G. (2008). Una conquista indígena: reconocimiento de municipios por “usos y costumbres en Oaxaca (México)”. En Cimdamore, A. *La economía política de la pobreza*. Buenos Aires: CLACSO <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/cimada/Vasquez.pdf>> [[Links](#)]

Carosio, A. (2008). El consumo en la encrucijada ética. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41): 13-45 <www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131552162008000200002&lng=es&nr_m=iso> [[Links](#)]

Carvalho, A. (2012). Cambio climático, medios de comunicación y la paradoja del conocimiento y la inacción. En Piñuel-Raigada, J.L. et al. (eds.) *Comunicación, controversias e incertidumbres frente al consenso científico acerca del cambio climático*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. [[Links](#)]

CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). <<https://datos.gob.mx/busca/dataset/poblacion-indigena-por-municipio/resource/d6cf32c0-19b2-4ed0-a05d-6223125ad1b6>> [[Links](#)]

Composto, C. (2012) Acumulación por despojo y neoextractivismo en América Latina. Una reflexión crítica acerca del estado y los movimientos socio-ambientales en el nuevo siglo. *Revista Astrolabio*, 8. <[theomai.unq.edu.ar/Art_Composto_\(AcumulDespojo_NeoExtractivismo\).pdf](http://theomai.unq.edu.ar/Art_Composto_(AcumulDespojo_NeoExtractivismo).pdf)> [[Links](#)]

_____ y M.L. Navarro (2012). Estados, transnacionales extractivas y comunidades movilizadas: dominación y resistencias en torno de la minería a gran escala en América Latina. *Theomai*, 25:58-78. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12426062007>> [[Links](#)]

Delgado Ramos, G.C. (2012). Extractivismo, fronteras ecológicas y la geopolítica de los recursos en América Latina. *Revista América Latina en Movimiento*. 473:1-4. [[Links](#)]

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>> [[Links](#)]

_____ (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html>> [[Links](#)]

DOF, Diario Oficial de la Federación (2014). *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014> [[Links](#)]

Dubet, F. y D. Martucceli (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada. [[Links](#)]

Echeverría, B. (2005). Un concepto de Modernidad. *Revista Contrahistorias*, 11:7-18. <<https://issuu.com/revistacontrahistorias/docs/contrahistoriasvirtual1>> [[Links](#)]

Elisalde, R. y M. Ampudia (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros. [[Links](#)]

Epp Rosa, J. y A.M. Watkinson (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla. [[Links](#)]

Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37: 70-80. [[Links](#)]

Fabián Mestas, G. (2010) Historia patria y educación en la construcción de la nación mexicana: la Ciudad de México como ensayo de reformas, segunda mitad del siglo XIX. Tesis Doctoral en Historia y Etnohistoria. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. [[Links](#)]

Foladori, G. (2002). Avances y límites de la sustentabilidad social. *Economía, Sociedad y Territorio*, III(12). Toluca: El Colegio Mexiquense. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11112307>> [[Links](#)]

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets. [[Links](#)]

_____ (2007). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]

Galafassi, G. y A. Dimitriu (2007). El Plan “B” de los Capitales Mineros. A propósito de las notas sobre “Inversiones mineras en Argentina” en *Le Monde Diplomatique* de mayo 2007. *Theomai*, 15. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401501>> [[Links](#)]

García Sánchez, E. (2007) El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Revista Andamios*, 3(6) <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100008> [[Links](#)]

Garrido, F. (2007). Sobre la epistemología ecológica. En *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Icaria. [[Links](#)]

Geocomunes (2016) *Megaproyectos en el Istmo de Tehuantepec*. <http://geocomunes.org/Mapas_Imagenes/Istmo/MP_IstmoA2> Ficha del conflicto: <http://geocomunes.org/Visual/Fichas_conflictos/Istmo> [[Links](#)]

Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales. problemática de la relación entre estructura y “agency” ficha teórica. En *Cultura y representaciones sociales*, vol.1. <<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gimenez1.pdf>> [[Links](#)]

Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. México: Era. [[Links](#)]

_____ (2003) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrutu. [[Links](#)]

_____ (2004) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]

_____ y P. McLaren (1994). *Between borders pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge. [[Links](#)]

González Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1:141-158. <<http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GonzalezGhisotiraEducAmbALat.pdf>> [consulta: 12 octubre 2014]. [[Links](#)]

_____ (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), mayo-agosto <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf>> [[Links](#)]

Gros, Ch. (2012). Políticas de la etnicidad. Identidad, estado y modernidad. En *Colección Antropología en la Modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. [[Links](#)]

Grosfoguel, R. (2014). *De la crítica decolonial a la crítica poscolonial*. <https://www.youtube.com/watch?v=lp1fy0LE_ek> [[Links](#)]

Gudynas, E. (1992). Los múltiples verdes del ambientalismo latinoamericano. *Revista Nueva Sociedad*, 122: 104-115. [[Links](#)]

_____ (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. En *VVAA Extractivismo, política y sociedad*. Quito: CAAP/CLAES. [[Links](#)]

_____ (2016). Teología de los extractivismos. Introducción. *Tábula Rasa*, 24:11-23, enero-junio. Bogotá: CLAES. [[Links](#)]

Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]

Harvey, D. (2003). Accumulation by Despossession. En *The New Imperialism*. pp. 137-182. USA: Oxford University Press. [[Links](#)]

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as a practice of freedom*. New York: Routledge. [[Links](#)]

Ibarra García, M.V. y E. Talledos Sánchez (coords.) (2016). *Megaproyectos en México, una lectura crítica*. México: UNAM. [[Links](#)]

INEGI, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010). <<http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=20#>> [[Links](#)]

Juárez-Hernández, S. y G. León (2014). Energía eólica en el istmo de Tehuantepec: desarrollo, actores y oposición social. *Revista Problemas del Desarrollo*. 178(45): 139-162. [[Links](#)]

Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y J. Kincheloe (eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó. [[Links](#)]

Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]

Latour, B. (2013) *Políticas de la naturaleza. Por una democracia de las ciencias*. Barcelona: RBA Libros. [[Links](#)]

Lucio López, C.F. (2012). La lucha indígena por la dignidad humana. Conflictos socioambientales y derechos humanos en el movimiento indígena del Istmo de Tehuantepec. Tesis doctoral en Ciencias Sociales. Guadalajara: CIESAS <<http://docencia.ciesas.edu.mx/Tesis/PDF/159.pdf>> [[Links](#)]

Machado Aráoz, H. (2009). Minería transnacional, conflictos socioterritoriales y nuevas dinámicas expropiatorias. El caso de Minera Alumbrera. En Svampa M. y M. Antonelli (eds.) *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos. [[Links](#)]

_____ (2016) Del debate sobre el “extractivismo” hacia una ecología política del sur. Una mirada; una propuesta. En Navarro, M. y D. Fini (coords.). *Despojo capitalista y luchas comunitarias en defensa de la vida en México. Claves desde la ecología política*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [[Links](#)]

Maldonado Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1): 47-59. [[Links](#)]

_____ (2002) *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado / Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca / Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales. [[Links](#)]

Martínez Alier, J. (2009). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valores*. Barcelona. Icaria. [[Links](#)]

McLaren, P. y J. Kincheloe (eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó. [[Links](#)]

Medina Melgarejo, P., R. Verdejo Saavedra y A. Calvo (2015). A manera de introducción. Pedagogías otras/insumisas... movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En Medina, M.P. (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos políticos pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor. [[Links](#)]

Melucci, A. (1985). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Revista Zona Abierta*, 69: 153-180, Madrid. [[Links](#)]

_____ (1999). Teoría de la acción colectiva. En *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, pp.25-54. México: El Colegio de México. [[Links](#)]

Méndez, M. (2007). Hacia una propuesta de educación alternativa. *Revista Teoría y Praxis*, 11: 64-79. [[Links](#)]

Navarro, M. L. (2015). *Luchas por lo común. Antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales en México*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [[Links](#)]

Oceransky, S. (2010) Fighting the Enclosure of the Wind: Indigenous Resistance to the Privatization of the Wind Resource in Southern Mexico. En Kolya A. (ed.). *Sparkling a Worldwide Energy Revolution: Social Struggles in the Transition to a Post-Petrol World*. Oakland: AK Press.

<<https://books.google.com.mx/books?id=Y4ubHcvPxJcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>> [[Links](#)]

Paz, M.F. y N. Risdell (coords.) (2014). *Conflictos, conflictividades y movilizaciones socioambientales en México*. México: CRIM-UNAM / Miguel Ángel Porrúa. [[Links](#)]

Pineau, P. (2009). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. México: Paidós. [[Links](#)]

Porto Gonçalves, C. W. (2001). *Geografías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI, pp.5-30. [[Links](#)]

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: Álvarez, A. (coord.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. [[Links](#)]

_____ (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán. [[Links](#)]

Sánchez Cerón, M. y F.M. del Sagrario Corte Cruz (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLIII(1): 97-124. [[Links](#)]

Sellwood, S. A. (2014). Interrupting “green capital”: transformative political practice at the frontiers of wind energy in México. Tesis del Master of Arts. University of North Carolina Department of Geography. <<https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:5d07e0ee-f099-4584-85e6-762ad786c7a8>>, [consulta: 13 noviembre 2016]. [[Links](#)]

SIAM, Sistema de Administración Minera (2016). <<http://www.siam.economia.gob.mx/>> [[Links](#)]

Steffen, W., C. Richardson, J. Rockström et al. (2015). *Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet*. <<http://science.sciencemag.org/content/early/2015/01/14/science.1259855.full>> [[Links](#)]

Svampa, M. (2008). Argentina, una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo. *Observatorio Social de América Latina*, IX(24):17-49. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal24/02svampa.pdf>> [[Links](#)]

_____ (2008b). *Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina*. <http://www.cecs-argentina.org/web2015/wp-content/uploads/2015/06/Movimientos_sociales_matrices_socio-politic.pdf> [[Links](#)]

_____ (2011). *Minería y neextractivismo latinoamericano*. <<http://www.dariovive.org/?cat=12>> [consulta: 4 mayo 2015]. [[Links](#)]

_____ (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. *OSAL*, XIII(32). Buenos Aires: CLACSO. [[Links](#)]

Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos / Universidad da Coruña. [[Links](#)]

Tetreault, D., H. Ochoa García y E. Hernández González (coords.) (2012). *Conflictos socioambientales y alternativas de la sociedad civil*. Guadalajara: ITESO. <<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/425/Conflictos%5B1%5D.pdf?sequence=2>> [[Links](#)]

Toledo, V.M. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sustentabilidad? Una propuesta ecológica política. *Revista Interdisciplina*, 3(7): 35-55. [[Links](#)]

Walsh, C. (2011). *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico. [[Links](#)]

_____ (2015). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Querétaro: En cortito que's pa largo. [[Links](#)]

Zárate, T.E. (2014) *Dynamiques territoriales et rapports de pouvoirs entre Huaves et Zapotèques de la région Sud de l'Isthme de Tehuantepec, Oaxaca, Mexique*. Tesis doctoral en Estudios Sociales Latinoamericanos. París: Universidad de La Sorbona-París. 3. [[Links](#)]

Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra. [[Links](#)]

¹El término “socioambiental” refiere a un entendimiento de la naturaleza como espacio vital que no puede escindirse del mundo social, en oposición a la separación binaria sociedad-naturaleza que subyace en las corrientes del ecologismo que pugnan por la conservación a ultranza o el aprovechamiento de los recursos naturales mediante el culto a la vida silvestre o el credo ecoeficientista. Desde la posición que aquí asumimos, tanto la crisis como la conflictividad y los movimientos socioambientales están vinculados a la desigualdad social, a la reproducción globalizada del capital y a la nueva división internacional y territorial del trabajo.

²Con los términos “pueblos indígenas” o “pueblos originarios” hacemos alusión, siguiendo a [Gros \(2012\)](#), a las comunidades que asumen, reivindican y politizan una identidad cultural propia, que se fundamenta en la pertenencia a un linaje, dotado de un territorio y de un mito fundador, cuyos orígenes preceden a la colonización occidental.

³Dado que nuestra unidad de análisis es la escuela “occidentalizada” ([Grosfoguel, 2014](#)), aquí se le concibe como la forma educativa hegemónica en el mundo y un ámbito social estructura la experiencia y subjetividad de los sujetos. Aun cuando reconocemos su diversidad interna y sus matices, cuando aludimos a “la escuela” nos referimos a la educación institucionalizada mediante el sistema de escolarización oficial bajo potestad del estado.

⁴ [González \(2012\)](#) apunta a la “tradición selectiva” descrita por Raymond Williams (1977) como el mecanismo que desde las instituciones sociales, y particularmente desde la escuela, contribuye a la reproducción de un orden social y cultural, mediante la puesta en juego de sedimentados procesos de naturalización y legitimación.

⁵La pedagogía crítica ([Giroux, 2003](#); [McLaren y Kincheloe, 2008](#)) buscó asumir este territorio de complejidades al fusionar la ética de la teología de la liberación y la teoría crítica de la Escuela de *Frankfurt*, con los impulsos progresistas en este campo; así, reconoció en la educación una forma de regulación social para preservar el *statu quo*, pero sin perder de vista su potencial emancipador.

⁶El término “dispositivo” ([Foucault, 2007](#)) aplicado al desarrollo sustentable no refiere únicamente al discurso o el conjunto de prácticas discursivas, sino a la red de relaciones entre instancias y elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas

administrativas, enunciados, proposiciones filosóficas y morales asociados, interrelacionados y articulados para producir subjetividad en una red de relaciones de saber/poder con fines de control en la etapa actual del capitalismo.

⁷En este trabajo nos adscribimos al concepto de modernidad de [Echeverría \(2005\)](#) entendido como “una tendencia civilizatoria dotada de un nuevo principio unitario de coherencia o estructuración de la vida social civilizada y del mundo correspondiente a esa vida” (p.2).

⁸ [Foucault \(1992\)](#) advierte que las prácticas económicas, codificadas como preceptos o recetas, eventualmente como moral, han pretendido desde el siglo XVI fundarse, racionalizarse y justificarse sobre una teoría de las riquezas y de la producción con lo que él llama “voluntad de verdad”. Un tipo de exclusión que se sostiene tanto en el discurso como en las instituciones que lo legitiman.

⁹La conexión capitalismo-consumismo es la clave analítica a partir de la cual [Carosio \(2008\)](#) analiza los elementos que construyen el imaginario y los mecanismos políticos, simbólicos, económicos y psicológicos que lo operan en el cotidiano inmediato.

¹⁰El artículo se suma a una serie de estudios que han alertado en la última década acerca de los límites del crecimiento voraz del capital. Esta investigación, de carácter longitudinal, sostiene que el sistema actual de producción depreda los recursos y produce entropía (energía y materia disipada) a una velocidad nunca antes registrada en la historia del ser humano. Los efectos de tal dinámica son múltiples, en primer lugar se encuentra el inequívoco cambio climático y la destrucción de la capa de ozono, y a él se suman la trasgresión de los límites del ciclo del nitrógeno y del fósforo, la acidificación de los océanos, la ruptura del ciclo del agua con miles de represas, el intenso cambio de uso del suelo y la pérdida de biodiversidad, entre otros. Véase [Rockström et al. \(2009\)](#).

¹¹En México, la escuela fue consolidada como institución en el tránsito del siglo XIX al XX, cuando gran parte de los estados nacionales legislaron su obligatoriedad y construyeron sistemas de enseñanza que fundaron la escolarización, concebidos estos como una serie de órganos de gobierno encargados de normalizar un fondo común de verdades para “homogeneizar las referencias y los valores básicos de las nuevas generaciones” ([Rockwell, 1997: 21](#)).

¹²Desde la sociología de la educación, [Giroux \(1985\)](#) y [Dubet y Martuccelli \(1997\)](#) han caracterizado a la escuela como un aparato de estado donde coexisten regulaciones institucionales con fines de control, así como la construcción de subjetividades que escapan o resisten a ellas, es decir, donde opera simultáneamente la producción y la reproducción social.

¹³ [González \(2012\)](#) discute el agotamiento del currículum convencional y sus posibilidades heurísticas a partir de un análisis del proceso de ambientalización curricular que constriñó la educación ambiental a una serie de contenidos.

¹⁴Oaxaca es el estado con mayor presencia indígena de México; en él conviven 18 grupos étnicos de los 65 que existen en el país, y aunque las estadísticas oficiales ([INEGI, CDI y DOF, en 2010](#)) son divergentes debido a los criterios usados en el registro, en ningún caso la población es inferior al millón de habitantes, la más alta del país. Estos habitan en 2 mil 563 localidades, según cifras oficiales del Estado de Oaxaca (www.oaxaca.gob.mx). De hecho, de sus 570 municipios, 418 se rigen por “usos y costumbres”, sistemas normativos que junto con otros derechos políticos están reconocidos por el Estado en la *Ley de las comunidades indígenas y los derechos de los pueblos del Estado de Oaxaca* ([Canedo, 2008](#)).

¹⁵ [Composto y Navarro \(2012\)](#) incluyen como estrategias la legalidad institucional, consenso y legitimidad, cooptación y captura, disciplinamiento y normalización, criminalización, represión, militarización y contrainsurgencia. La revisión documental en prensa y documentos académicos de 2012 a 2016 permite afirmar que todas han sido operadas contra integrantes de esta red.

¹⁶El 30 de septiembre de 2015, el Juez Séptimo de Distrito dictó un amparo para la suspensión del proyecto de un parque eólico en la región, luego de dos años de gestiones de los integrantes de Apoyo.

¹⁷El 16 de noviembre de 1985 fue publicado el Acuerdo 19 del Poder Ejecutivo del Estado, mediante el cual se le otorgó a la PCJM la clave 20SBC0001G bajo este esquema, que nació en 1940 para dar acceso al bachillerato a campesinos y trabajadores (CGEMSySCyT, página oficial). Legalmente, las Prefecos están asociadas a un patronato que se encarga de su administración y gestión de recursos. Actualmente se sostiene con las cuotas que aportan los padres de familia y la gestión de recursos externos de los profesores.

¹⁸Escuela Preparatoria Comunitaria José Martí, página oficial.

¹⁹Los principios político-pedagógicos del proyecto educativo no están planteados en términos de objetivos, sino de compromisos y tareas para “Formar y acompañar a los jóvenes, sus grupos e iniciativas, con herramientas y saberes que les permitan generar en la comunidad mejores condiciones de vida con empleo, salud y educación” (PCJM, página oficial). Dos de sus procesos centrales, actualmente en operación, se analizan en este artículo.

²⁰La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) en un instrumento basado en un puntaje estandarizado que ha sido aplicado en México desde 2006 y fuertemente criticado desde círculos académicos y diversos sectores sociales. Sus deficiencias metodológicas y las limitaciones pueden ubicarse en el estudio de [Campos y Urbina \(2011\)](#) y los efectos que provoca en profesores y alumnos en Sánchez y del [Sagrario \(2013\)](#).

²¹Para [Díaz Barriga \(2003\)](#), el currículum oculto articula una serie de aprendizajes no explícitos que son altamente eficaces, tanto de elementos cognoscitivos como actitudinales, que en estricto sentido tienen una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice, por tanto es en la práctica de la acción donde el aprendizaje sucede.

²²Algunos de ellos han avalado sesiones temáticas según sus propias líneas de trabajo: el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Sureste) validó el Diplomado en Regeneración de Saberes y Prácticas para el Buen Vivir, que se realizó un fin de semana al mes durante un año; la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), el curso de 50 horas “La región, una metodología para su estudio”, por mencionar dos ejemplos.

²³Al ser una experiencia voluntaria y no evaluable, la participación de los alumnos es irregular. Las actividades en horario de clase, por razones obvias, han tenido más asistencia que las sabatinas, pero “nunca se ha realizado una actividad sin respuesta positiva de estudiantes” (KMO-coordinadora del seminario).

²⁴Giménez (2010) sostiene que las personas piensan, sienten, y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de referencia, no como una adhesión absoluta e incuestionable, sino desde la existencia de marcos de interpretación que son socialmente construidos.

²⁵PCJM (23 de octubre de 2016) *Se suspende la obra de teatro, en la Prepa Comunitaria José Martí no aceptamos la censura*. Página oficial de la institución en redes sociales (fragmento).

²⁶El Grupo Ecologista Zanatepec (GEZ) ha participado en la lucha contra la minería en el municipio, cuyos actores lograron en 2016 que los representantes de Bienes Comunales, el Ayuntamiento y autoridades ejidales del municipio rechazaran mediante un Acta de Asamblea el proyecto minero, además de cerrar las oficinas que la consultora de Minaurum Gold había instalado en la comunidad.

²⁷Ágora Multimedios (28 de agosto de 2016) *Pueblo en Oaxaca rechaza proyecto minero* <www.youtube.com/watch?v=m7ut1UDOQYY>

²⁸Educa Oaxaca (10 de octubre de 2016) “Siete municipios del istmo conforman frente contra la minería” <<http://educaoaxaca.org/la-minuta/2105-siete-municipios-del-istmo-conforman-frente-contra-miner%C3%ADa.html>>

Fuente: ESCALON PORTILLA, Edith y GONZALEZ GAUDIANO, Edgar. La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. *Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. Diálogos sobre educ. Temas actuales en investig. educ.* [online]. 2017, vol.8, n.15 [citado 2018-06-18], 00004. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2007-2171.