


Procesos educativos emancipatorios: profundizando el diálogo impostergable con los movimientos contrahegemónico*


Processos educativos emancipatórios, aprofundando o diálogo inadiável com os movimentos contra hegemônicos

Emancipatory educational processes, deepening the unavoidable dialog with counter-hegemonic movements


Maria Lidia Bueno Fernandes**

 <https://orcid.org/0000-0003-4878-3115>

Kathia Núñez Patiño***

 <https://orcid.org/0000-0002-0321-9572>

Martín Plascencia Gozález****

 <https://orcid.org/0000-0002-9882-9954>

Resumen: El artículo aborda la perspectiva teórica de la educación intercultural y presenta experiencias educativas que escapan a la estandarización y homogeneización en que la educación formal tradicional se envuelve. Así, anclado en diálogos con los Proyectos Populares, presenta experiencias que, junto con los movimientos sociales, articulan respuestas a la crisis social y educativa contemporánea. En términos teóricos, discute la perspectiva de la escuela en contexto, es decir, la escuela contextualizada territorial y culturalmente. La investigación es cualitativa y se basa en metodologías que tienen el diálogo como principio. Finalmente, concluimos que las prácticas de organización política generadas por los movimientos sociales son antorchas para la construcción de proyectos y prácticas educativas contrahegemónicas.

Palabras clave: Contrahegemonía. Emancipación. Movimientos sociales. Derecho a la educación.

Resumo: Este artigo aborda a perspectiva teórica da educação intercultural e apresenta experiências educacionais que buscam escapar do processo de padronização e homogeneização em que a educação formal tradicional está frequentemente envolvida. Ancorado em diálogos com Projetos Populares apresenta experiências que, com os movimentos sociais, articulam respostas à crise social e educacional contemporâneas. Em termos teóricos, discute a perspectiva da escola em contexto, ou seja, a escola contextualizada territorial e culturalmente. As pesquisas são de base qualitativa e ancoram-se nas

* Apoyo financiero recibido por el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília, por medio de los recursos propios.

** Universidad de Brasília, profesora de tiempo completo. E-mail: <mlidia@unb.br>.

*** Universidad Autónoma de Chiapas. E-mail: <kathia.nunez@unach.mx>.

**** Universidad Autónoma de Chiapas. E-mail: <martin.plascencia@unach.mx>.

metodologías que têm o dialogismo como princípio. Conclui que as práticas de organização política geradas pelos movimentos sociais são tochas para a construção de projetos e práticas educacionais contra-hegemônicas.

Palavras-chave: Contra-hegemonia. Emancipação. Movimentos sociais. Direito à educação.

Abstract: This article embrace counter-hegemonic educational perspectives in their daily practice, addresses the theoretical perspective of intercultural education and presents educational experiences that seek to escape the process of standardization and homogenization in which traditional formal education is often involved. Thus, anchored in dialogues with the Popular Projects, it presents experiences that, with social movements, articulate responses to the contemporary social and educational crisis. In theoretical terms, it discusses the perspective of the school in context, i.e. the school contextualized territorially and culturally. The research is qualitative and is based on methodologies that have dialogism as a principle. Finally, we conclude that the practices of political organization generated by social movements are torches for the construction of counter-hegemonic educational projects and practices.

Keywords: Counter-hegemony. Emancipation. Social movements. Right to education.

Introducción

Este trabajo presenta experiencias educativas que pretenden escapar del proceso de estandarización y homogeneización en el que muchas veces se ve envuelta la educación formal tradicional. Así, el artículo que presentamos tiene el desafío de construir una reflexión sobre el potencial transformador de la educación y los pasos que se han dado en el sentido de construir posibilidades concretas en la búsqueda de una educación que contribuya a un proceso emancipador.

Dicho esto, este artículo busca conocer y dar a conocer el funcionamiento y poder de los espacios y sujetos de resistencia y producción de prácticas culturales contrahegemónicas, o incluso “prácticas comunes” dirigidas a niñas, niños y jóvenes.

El artículo se basa en el encuentro entre dos realidades distintas pero similares en las trayectorias de lucha de las personas investigadoras implicadas. La lucha por el derecho a tener derechos, la lucha por una educación pública, gratuita, social y territorialmente referenciada y de calidad, con revisión curricular y con integración de la localidad (saberes, prácticas, formas otras de ver el mundo), entre muchas otras. Luchas por los derechos de los pueblos originarios en este continente tan violentamente expropiado, y luchas junto y con los subalternados, que señalan los caminos que debemos recorrer juntos. De este encuentro surgió el Dossier: “Participación y resistencia de niños, niñas y jóvenes en América Latina: agencia, protagonismo y movimiento colectivo” (2021). Esta fue nuestra primera oportunidad de mirar las prácticas educativas desde diferentes perspectivas. Así, es a partir de diversas experiencias de intercambio y construcción de conocimiento entre investigadores de Brasil y México que nos propusimos escribir este artículo, para pensar proyectos educativos emancipadores con niñas, niños y jóvenes latinoamericanos.

A pesar de las innumerables predicciones sobre el fin y acotamiento de la escuela, o críticas por su carácter homogeneizador, ahora que se vuelve más popular y de carácter universal, representa además una demanda central de los movimientos sociales para acceder al conocimiento socialmente construido, pero sobre todo para demandar una educación propia con el fin de reposicionarse frente a un sistema que insiste en excluir, expropiar y subalternar.

Este artículo se divide como sigue: la primera parte ofrece una visión general de las cuestiones educativas en contextos hegemónicos y las perspectivas contrahegemónicas. La segunda parte aborda la educación intercultural. La tercera parte presenta dos experiencias con otras metodologías para otros proyectos educativos: una en México y la otra en Brasil, una en una comunidad maya *ch’ol*, y la otra en un entorno urbano, una inspirada en los aportes pedagógicos del

movimiento zapatista para la recreación de metodologías ancladas en prácticas culturales comunitarias, y la otra en las enseñanzas *freirianas* que señalan que enseñar no es transferir conocimiento, ya que con este acto intencional es posible transformar rigurosamente “la curiosidad ingenua en curiosidad epistemológica” (Freire, 2011, p. 10). Juntas intentan contestar a las preguntas: ¿Qué nos une? La búsqueda de proyectos educativos emancipadores, autorales, dialógicos, transaccionales, en los que la escuela salga de sus muros y llegue a la comunidad. Por lo que, el objetivo de este artículo es proponer un diálogo entre diferentes realidades y discutir el desafío y las posibilidades de proyectos educativos contextualizados. Por último, los autores invitan a imaginar otros procesos educativos en busca de visibilizar y abrir espacios para el desarrollo libre, abierto a la diversidad y a la participación de las niñeces.

Sobre las importancias

Un artista-fotógrafo me volvió a decir: Mira
lo que es una gota de sol en la piel de un lagarto
para nosotros más importante que todo el sol en el cuerpo del mar.
Dijo más: que la importancia de algo no se puede medir con cinta métrica, ni con
balanza, ni con barómetros, etc.
Que la importancia de algo debe medirse por el encanto que la cosa produce en
nosotros.
Así, un pajarito en manos de un niño es más importante para él que la cordillera de los
Andes.
Que un hueso es más importante para el perro que una piedra de diamante. [...]

Manuel de Barros

El epígrafe que abre esta sección nos permite dar una mirada a nuestra práctica como educadores y nos impulsa a considerar el contexto en el que se insertan los educandos, entendido como copartícipe del proceso educativo, en el sentido *freiriano*, de dialogar con ellos y sus espacios: social, ambiental, político, en busca de “importancias”.

Como hemos señalado en varios trabajos (Lopes; Fernandes, 2018; Lopes; Fernandes; Barbosa, 2019; Corrêa; Fernandes, 2021); Núñez; Plascencia, 2020; Núñez; Ruiz; Martínez, 2020; Núñez; Ayora; Torres, 2021; Plascencia; Fernandes; Pantevis; Corvalán, 2020), las teorías contemporáneas para el estudio de niñas, niños y jóvenes reclaman su lugar como actores, como sujetos de su acción que necesitan ser escuchados tanto en la formulación de políticas, así como en lo que dicen, el respeto a sus derechos y la forma en que “imaginan, crean, habitan y producen espacios” (Aitken, 2014, p. 133), siendo conscientes de la “erosión de su provisión, protección y participación” (Aitken, 2019, p. 11). Esto se debe a que, en tiempos de crisis como la que estamos viviendo en este momento, estas niñas, niños y jóvenes no solo se ven afectados, sino que también comprenden y cuestionan por políticas y perspectivas de superar las disparidades sociales y espaciales que viven.

Así, estudiar esta territorialidad/espacialidad de niñas, niños y jóvenes implica estudiar la materialización de sus experiencias y relaciones sociales en el territorio, esto significa entender cómo el acceso a la cultura se materializa en experiencias de diferentes matices, así como las marcas que dejan impresiones en el territorio y las marcas que de él toman. Un sinnúmero de temas que les interesan y que contribuirán a pensar las políticas públicas y las formas de enfrentar las disparidades

socioespaciales, los determinantes que generan y perpetúan las desigualdades sociales, así como la necesidad de mejorar las metodologías y herramientas de trabajo para escuchar las voces de los jóvenes para promover políticas públicas que impulsen acciones culturales como forma de ampliar la solidaridad social y fortalecer la cultura pública democrática.

La dimensión utópica y política que involucra los temas educativos anuncia que los conocimientos y prácticas pedagógicas deben contribuir a develar los procesos sociales, políticos y económicos que se desarrollan en el contexto de los educandos. Así, se entiende que las metodologías educativas que permitan a la escuela trascender sus muros y consideren las potencialidades educativas del territorio como parte constitutiva del proceso educativo, son fundamentales para los procesos educativos emancipadores.

Cabe señalar que Saviani (2008) ha traído esta discusión desde la perspectiva de la dualidad con respecto a las teorías pedagógicas:

Por un lado, las dominantes, hegemónicas, que orientan la Educación en el sentido de mantener el orden existente; por otro, los que están en contra del orden existente y corresponden a los intereses de los dominados, colocándose en el movimiento contrahegemónico. (Saviani, 2008, p. 256, traducción de los autores).

Para el autor, la perspectiva contrahegemónica en la educación

Serían experiencias, significados y valores que no forman parte de la cultura dominante vigente; formas alternativas y opuestas que varían históricamente en circunstancias reales; prácticas humanas que ocurren 'fuera' o en 'oposición' al modo dominante; formas residuales de cultura alternativa u oposicional, que engloban experiencias, significados y valores que no se expresan en términos de la cultura dominante, aunque se practican como residuos culturales y sociales de formaciones sociales anteriores. (Saviani, 2008, p. 254, traducción de los autores).

No pretendemos abordar, como lo han hecho varios autores en diferentes y contundentes trabajos (Althusser, 1980; Bourdieu; Passeron, 1982; Freitas, 2012; Freire, 2011; Frigotto, 1989, 2015; Jarauta; Imbernón, 2015; Laval, 2004; Mészáros, 2008; Teixeira, 1930; 1961, entre otros), la escuela en su dimensión reproductiva y elitista, que termina fomentando las desigualdades sociales o asumiendo el carácter de un aparato ideológico del Estado, que fragmenta los contenidos, que transgrede la relación espacio-temporal, que fomenta una disciplina y currículo estancado, y que supedita sus tiempos a una lógica fabril.

Lo que nos gustaría, en este texto, es traer la posibilidad de pensar la escuela no solo como una institución de acceso universal, no solo con la exigencia de calidad, no solo la escuela que existe, sino, principalmente, activando la dimensión utópica y política, para imaginar y promover la escuela “que aún no existe”, parafraseando a Tavolari (2016), que aún no existe como respuesta al derecho universal que reclama la educación emancipadora. Y que tanto reclaman los movimientos sociales.

Se trata, pues, de pensar la escuela inserta en el territorio y como institución que ofrece la posibilidad de convivencia, de intercambio, de encuentro, pero también escenario de disputas, de desencuentros, de contradicciones y, por fin, resistencia; y cuando asume el compromiso generacional de ofrecer acceso a las generaciones futuras al conocimiento construido socialmente, acceso a diferentes tipos de conocimientos y saberes, nos permite “mirar al futuro con esperanza”. Así, este trabajo se propone pensar la escuela, sobre todo, en su papel de abrir las compuertas del pensamiento construido colectivamente, en particular, de abrir las puertas de la imaginación para que uno pueda imaginar y crear lo que aún no ha imaginado y creado, como lugar de reflexión y no de reproducción.

De esta manera, nos gustaría traer la idea de esta escuela que imaginamos. Es importante señalar que no se propone la escolarización de procesos educativos tan potentes en los distintos grupos de sociabilidad, sino que se trata de ampliar el alcance de la escuela, para abarcar diferentes actores, tiempos y espacios, que constituyen o son emblemáticos de las relaciones de aprendizaje. O, mejor dicho, entendiendo la escuela como un poder para pensar el mundo, a partir de lo que aporta de la experiencia común y pública (Ferraz, 2018). En este sentido, esta escuela que piensa y articula nuevas posibilidades y señala riesgos y distopías a la sociedad circundante, asume también el desafío educativo de situarse como espacio de vivencia de lo común, de relaciones de libertad y diferencia. Territorio de esperanza para educar a niñas, niños y jóvenes para responder a las exigencias civilizatorias, a la dimensión humana, a la dimensión de la vida en sociedad y responder a la pregunta ¿Cómo liberar a la escuela de la responsabilidad de socializar a niñas, niños y jóvenes frente a las hegemonías, reflexionando con ellas y ellos sobre el espacio, el territorio y las territorialidades?

De esta forma, al posibilitar que el educando se reconozca como parte de una memoria común, creadora de identidad, se estará otorgando una mejor comprensión del espacio del que es heredero y hacedor, capacitándolo para desempeñar un papel activo en la sociedad. Esto porque no es posible integrarse plenamente a la cultura de un territorio si no nos apropiamos del patrimonio cultural y biocultural, de los lugares de memoria que estructuran ese mismo territorio.

Esta lógica de una historia única, que elimina la diversidad real de los pueblos repartidos por el territorio, va a contrapelo de un proyecto escolar a favor de una pluralidad de ideas, de formas de vida, de estar y ser en el mundo, pues fomenta la pobreza, la violencia, la degradación de la naturaleza, pero, sobre todo, fomenta la incredulidad en el futuro, la incredulidad en la política, entendida por Santos (2000, p. 14) como “el arte de pensar los cambios y crear las condiciones para hacerlos realidad”.

La escuela y su potencial de transformación: una deuda histórica con los pueblos originarios y los excluidos para la construcción de lo común

La crisis educativa que impone un solo modelo de escuela ante la diversidad de formas de vida que se expresan en la sociedad, representa todavía una deuda pendiente a las demandas políticas de los pueblos por “escuelas otras”, ancladas en sus territorios. Ya que, a pesar de todas las críticas que la escuela tiene en la actualidad por su imposición hegemónica, la escuela es una de las demandas centrales dentro de las luchas sociales, por su potencial para la continuidad cultural, la defensa del territorio y la transformación social por relaciones más justas, al ser aún uno de los pocos espacios para el encuentro, para visibilizar las igualdades y las desigualdades, y para aprender de las diferencias en la construcción de lo común.

Así, esta crisis se expresa en una dimensión social más amplia, la política; entendida a partir de las formas de exclusión humana en la construcción hegemónica de los Estados nacionales, desde sus tres componentes esenciales: el pueblo, el territorio y un gobierno. El cual se legitima desde la relación del gobierno y el pueblo, lo que delimita una forma del ejercicio político de las personas a través de la ciudadanía, entonces el pueblo se diluye en ciudadanos –considerados, por cierto, en muchos contextos, sólo a las personas adultas.

Desde esta concepción, se destruyen o se niegan las diversas formas en que los pueblos difusos en el Estado nacional mantenían desde sus adscripciones políticas. El reconocer o mantener otras formas previas que enmarcan territorios al interior significaba, como señala De la Peña (1999, p. 17), “un regreso inaceptable al tribalismo, un retroceso en la modernización política [...] su

persistencia era en todo caso un índice de la falta de participación en la política nacional, lo cual propiciaba la indefensión de quienes aún las sufrían”.

En el marco de esta dimensión de lo político, la invisibilidad de las diversas formas culturales de participación política se imbrica con la dimensión económica, de tal forma que la ciudadanía se subsume al consumo en el actual sistema capitalista. Así, se desarrollan políticas en contra de proyectos colectivos para instalar el valor de lo individual y lo privado. Es decir, “para la preferencia concedida al individuo en detrimento de la relación, al hombre en detrimento de lo interhumano” (Todorov, 2008, p. 72), que se ha consolidado en la ya larga tradición teórica eurocéntrica moderna por eliminar lo común.

De manera que se crean las condiciones para disolver cualquier referente de pertenencia colectiva, por lo que el significado de lo social se disuelve en una atomización que es el caldo de cultivo de la competitividad y del reconocimiento del éxito personal como mecanismo para mostrar presencia social. (Zemmelman, 2010, p. 9).

Frente a la negación a la diversidad, la cual se pensaba eliminar con la consolidación de los Estados nacionales, se generó exclusión y profundas desigualdades, en medio de las cuales, emergen movimientos sociales, como los de los pueblos originarios demandando derechos colectivos y autonomías. Estas demandas hacían evidente los límites en el ejercicio político de la ciudadanía, por lo que a ésta se le agregaban categorías como ciudadanía étnica, para tratar de reconocer a los pueblos o ciudadanía social, para señalar la necesidad de condiciones sociales básicas que pudieran poner un “piso parejo”, necesario para ejercer la “ciudadanía”. En este sentido, la ciudadanía alude solo a derechos civiles que expresan la idea de una supuesta igualdad, pero lo que la emergencia de la categoría de ciudadanía social apunta es a la necesidad de condiciones en las que deben estar los sujetos para poder ser ciudadanos participantes. (Añón, 2002).

Además del planteamiento de la desigualdad social y ante la exclusión de otras formas culturales de participación política,

[...] Comienza a surgir un concepto de ciudadanía étnica que, en primer lugar y en su expresión más simple, se refiere al reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado Nacional. (Peña, 1999, p. 23).

Esta organización societal diferenciada dentro del Estado y por ahora negada, es además un aporte tan potente que ha permitido la continuidad de los pueblos a pesar de la opresión histórica y su capacidad de acción colectiva. Lo anterior se expresa de manera muy clara con este ejemplo que expone Antonio Paoli (2018, p. 112):

En nuestro Pueblo los derechos consagrados por las leyes sólo son posibles en la vida práctica si contamos con la responsabilidad social de pelear por ellos organizadamente. Participar en esa lucha colectiva nos hace miembros de la comunidad con plenos derechos. Adquirimos entonces la ciudadanía étnica y, con ella, podemos ampliar nuestro derecho a tener los derechos que nos otorgan las leyes.

Estas experiencias de organización que son, tanto continuidad de prácticas culturales, como su mejor arma de resistencia, en tanto matriz cultural (Dietz, 2012) que les ha permitido su devenir histórico, expresa formas diferenciadas de participación política que son capturadas (Almendra, 2017) en la idea de ciudadanía. De tal forma que, aunque se agreguen de manera complementaria lo social o lo étnico, en realidad encubre la diversidad de prácticas para hacer política. Esta captura, o domesticación de la política, que se explica como:

La expansión del frente estatal-empresarial-mediático-cristiano, que se amplía vertiginosamente en el presente, interviene la vida del mundo-aldea, que a su paso integra a la masividad de la «ciudadanía» nacional. Ese tránsito a la colonialidad-modernidad tiene un impacto masivo sobre las relaciones interpersonales y la organización de las relaciones de género en las sociedades regidas por patrones comunitarios y colectivistas de convivencia o en las cuales todavía puede ser encontrado el tejido comunitario, si no ileso, por lo menos reconocible y vital. (Segato, 2016, p. 91-92).

De esta manera, no solo a las mujeres las excluye y les pone obstáculos para participar de la vida pública, sino a las niñas. A partir de la producción de conceptos como el de ciudadanía, el cual expresa un modo sociocultural e históricamente concreto, se impone para el beneficio de la elites políticas y económicas, es evidente en la supuesta defensa que hace Kymlicka (1996) desde la teoría liberal, por reconocer derechos colectivos, mientras no violen derechos individuales. Este tipo de argumentos son movilizados por los Estados, los cuales se basan en

[...] Ideas particulares de ‘cultura’, en especial en relación con las demandas sobre derechos de género y derechos indígenas. En una variedad de contextos, los Estados han utilizado definiciones de cultura indígena con la intención de limitar los tipos de derechos a los que pueden aspirar los pueblos indígenas. Por ejemplo, en México se ha argumentado que la ‘cultura indígena’ es esencialmente antidemocrática, por lo cual se debe impedir la autonomía de los pueblos indígenas, bajo pena de afectar los derechos individuales, que ciudadanos de un Estado mayor, tienen sus miembros. (Blackwell *et al.*, 2009, p. 25).

Las formas de organización que se expresan en las prácticas cotidianas de pueblos y comunidades rurales y originarias se han constituido en programa político, como se expresa en las máximas zapatistas del “caminar preguntando” que propicia el encuentro colectivo o el “mandar obedeciendo” de la autonomía que implica actividad colectiva reflexiva y emerge del método que los zapatistas llaman “periscopio invertido” para entender y transformar las relaciones del poder desde abajo:

[...] Romper el espejo del poder, y así mostrar que el poder no pertenece a aquellos que mandan [...] (y así) emergen otras tácticas y estrategias que desafían el conflicto contemporáneo que enfrentan nuestras visiones previas sobre lo social: otra política [...] (en la que) podemos ver que el poder no viene de arriba, de aquellos que están ‘en el Poder’, y que, entonces, es posible ejercer sin tomarlo, es decir, sin cambiar simplemente nuestro lugar con quienes mandan. (Kilombo Intergaláctico, 2010, p. 10).

Las lógicas que sostienen las prácticas políticas de arriba hacia abajo producen exclusión ante las políticas públicas vinculadas a los derechos sociales, como la educación, no solo de los pueblos sino de todos los excluidos, como las niñas, a las juventudes ante la idea adultocéntrica de la minoridad o los migrantes, que por buscar mejores condiciones de vida se les criminaliza al “no pertenecer”. Estas formas de exclusión de ciertos grupos sociales desbordan la ciudadanía, en tanto categoría que integran prácticas culturales que delimitan la participación política de los gobernados y que,

[...] Hace patente que existen dos formas de la política, la de arriba y la de abajo, la de las instituciones del Estado, de los partidos, de la clase política y la que se hace desde la gente misma. Estas dos políticas son claramente antagónicas. La primera sólo se sostiene de ignorar o de destruir a la segunda, de despojar a la gente de sus capacidades de auto organización, en sus barrios, colonias y demás lugares de vida. (Baschet, 2017, p. 7).

De esta manera, la reflexión y el encuentro con otros implica reflexionar sobre nuestras relaciones en la cotidianidad y recuperar la relación con otros en lo que nos es común. Esta capacidad de reflexionar sobre lo que nos oprime y construir alternativas ante la imposición del “Poder” desde arriba que establece reducidos espacios para el ejercicio de la acción política, una de

las cualidades fundamentales de nuestra humanidad (Arendt, 2008) que se nos ha ido despojando en un proceso que nos fragmenta del colectivo y nos convierte en ciudadanos hasta llegar a ser simples consumidores. En este sentido la apuesta ya no es por lo público, ni lo privado, sino por lo común y, por lo tanto, la centralidad que cobran las prácticas culturales de las comunidades indígenas en resistencia para crear organización, alrededor del trabajo, las relaciones cara a cara, la asamblea, la reciprocidad y la solidaridad que puedan permitir reconstruir desde la micropolítica.

Dar respuesta a la demanda de escuelas “otras”, hace indispensable abrir lo político, la necesidad de una escuela propia para descolonizar el pensamiento a partir de todo un repertorio de prácticas culturales, no solo para la defensa de los territorios, sino que configuran todo un repertorio pedagógico para transferir a las escuelas, porque

Las pedagogías a menudo inspiradas en el pensamiento de Paulo Freire parecen extenderse en distintas regiones latinoamericanas. Muestran en este sentido que la educación no cambia al mundo sino empodera a las personas que lo pueden hacer, al actuar en los movimientos sociales, culturales y ambientales que provocan acciones anti-sistémicas que contribuyen a agrietar la hegemonía del multiculturalismo neoliberal. (Baronnet, 2015, p. 203).

Una escuela no hegemónica y liberada de ser el espacio responsable de socializar a las niñas y los jóvenes es posible y tendría que reconocer las diversas formas de participación política.

La experiencia de la biblioteca comunitaria *Lak ty'añ muk'bä tyi alas* (Nuestra palabra que juega)⁵

El marco de análisis trazado nos ha permitido desarrollar procesos reflexivos sobre las relaciones en la construcción del conocimiento desde la academia, trinchera desde la cual se ponen en juego los aprendizajes del activismo político para construir “otra academia” que integre los conocimientos y prácticas locales en la producción de conocimientos colectivos dentro de la labor académica (Olivera, 2015). Tal y como se ejemplifica en el modo zapatista que construye su autonomía, donde el proceso de recoger y sistematizar información sostiene la tarea de producir conocimientos para las acciones políticas organizativas (Mora, 2015).

El proyecto de las bibliotecas comunitarias que aquí se expone surge de un largo proceso de trabajo académico que ha posibilitado un tejido de relaciones de reciprocidad, que se consolidan con la investigación de la tesis doctoral en la comunidad *ch'ol* de El Bascán (Chiapas, México), a manera de retribución. A lo largo del proyecto han participado de manera constante entre 15 y 25 niños y niñas en edades que oscilan entre los 3 y los 14 años, al principio coordinada por la madre de una de las familias de las y los niños, quien fue la colaboradora local, pero ahora es coordinada por una de las niñas protagónicas con quienes iniciamos la biblioteca, en ese entonces tenía 9 años, y ahora es una joven de 16 años (Núñez, 2018; Núñez; Ruíz; Martínez, 2020). Este comienzo de reciprocidad, acompañada de una trayectoria de trabajo en la comunidad para diversas temáticas de casi 20 años, han logrado delinear relaciones horizontales en la producción de conocimientos, que no encubren las relaciones de poder, sino que las explicita, al informar y retribuir en el proceso investigativo. Estas condiciones básicas, en los que se elucidan los intereses en las investigaciones, permite espacios de diálogos reflexivos que hace posible expresar e integrar los intereses de quienes participamos en el proyecto de esta biblioteca comunitaria que nombramos *Lak ty'añ muk'bä tyi*

⁵ Artículo sobre esta experiencia está en el Dossier: “Participaciones y resistencias de las infancias y juventudes de América Latina: Agencia, protagonismo y movilización colectiva.

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/2104>

alas (Nuestra palabra que juega) y generar espacios de reflexión entre la escuela y la comunidad. (Núñez, 2018).

De esta manera, la biblioteca comunitaria, producto de este largo proceso de aprendizaje sobre las prácticas culturales comunitarias inicia con el proyecto de tesis de maestría en antropología social que profundizó en el conocimiento del proceso de socialización de niñas y niños en dos comunidades *ch'oles*, una de ellas base de apoyo zapatista, y las formas de relación con sus respectivas escuelas, una oficial y una autónoma zapatista (Núñez, 2005). Esto permitió reconocer un amplio repertorio de prácticas comunitarias en las que niños y niñas aprenden y participan en complejos procesos de coproducción cultural que van configurando su continuidad y cambio cultural. Este conocimiento, producto, no solo de un proceso de formación académico, sino también de una formación política en el activismo político, militando en diversos colectivos pro zapatistas (Núñez, 2018; Núñez; Ayora; Torres, 2021), permitió, no solo la identificación de este repertorio de prácticas culturales, que configuran la matriz cultural de los pueblos originarios, sino también la manera que los procesos de organización política como la del movimiento zapatista se reflexionan y construyen proyecto político. Desde estos aprendizajes que fueron madurando en el trabajo de investigación doctoral se logró realizar al retribuir con la instalación de esta pequeña biblioteca, la cual continuó en un siguiente proyecto que permitió, desde la base de relaciones de horizontalidad, las de la colaboración. (Núñez; Ayora; Torres, 2021).

Desde este largo recorrido, el proyecto se fortaleció con el financiamiento recibido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo superior (PRODEP, 2019-2021)⁶, que otorga la Secretaría de Educación Pública de México, del cual se obtuvo recursos para materiales y el desarrollo de las actividades. Las actividades se lograron anclar en prácticas culturales propias como el celebrar y el compartir, en el sentido de la fiesta en las comunidades indígenas, la cual fortalece las relaciones interpersonales en su sentido colectivo. En todas las actividades realizadas en la biblioteca se integra una celebración del trabajo realizado y del compartir alimentos. En este contexto se propician y fortalecen las relaciones horizontales, lo que genera confianza y reflexiones que, de manera sutil, debelán las relaciones de poder, y van tejiendo la solidaridad. Por lo tanto, si bien el apoyo económico que se logró obtener a través del PRODEP, facilita el desarrollo de las actividades, en realidad el tejido de las relaciones que se van fortaleciendo con el tiempo, el compromiso mutuo y el reconocimiento del potencial de los saberes y prácticas culturales en el proceso mismo de la investigación, en la producción y uso de los conocimientos, permiten consolidar la colaboración, desde lo que Saviani denomina (2008) experiencias, significados y valores fuera de la cultura dominante.

Por ejemplo, una metodología central fue el desarrollo de talleres-asamblea, entendidos como un espacio vivo en el que se informan los asuntos relacionados con la biblioteca, ahí nos formamos todas y todos, compartimos experiencias y se toman decisiones. La diversidad e intensidad de formas en las que se expresa esta práctica político-cultural depende de su devenir histórico en los contextos específicos de los pueblos originarios. Por ejemplo, Díaz (2005) ha

⁶ El proyecto fue evaluado dentro de los lineamientos de este Programa, el cual es evaluado por pares académicos y en esa evaluación se integra la dimensión ética y viabilidad de proyecto. Sin embargo, es importante destacar que el propio proyecto en sí, se sustenta en un posicionamiento ético y político que implica la construcción de relaciones horizontales que permitan la colaboración, desde las prácticas culturales de las niñas y sus familias en el diseño metodológico, como los talleres-asambleas, espacio para la reflexión y toma de decisiones en el proceso de investigación. Por lo que, en todo momento, se solicita permiso con las familias en la participación de las y los niños en las actividades involucradas en la biblioteca; se consulta la forma en que quieren ser presentados en las publicaciones que se realizan y se regresan los productos para que estén disponibles en la propia biblioteca. Lo importante de estos procesos es que cada actividad que involucre a la biblioteca comunitaria se informa y acuerda en cada visita, reunión o taller-asamblea si se participa o no y de qué manera.

registrado los cambios con la actuación de las asambleas en comunidades de Oaxaca, y señala que antes las familias acudían a la asamblea y no había silencio, pues a todo momento se discutía intrafamiliar y entre las familias, siendo conducida al final, por los ancianos, que lograban condensar lo que ahí se discutía. Ahora, hay que levantar la mano para hablar, lo cual ya no promueve la misma discusión.

En el caso del movimiento zapatista, la asamblea se fortalece y genera procesos intensos para la organización y formación política:

La asamblea zapatista es un espacio político-social donde se toman acuerdos. La organización zapatista ha intentado fortalecer la asamblea comunitaria por considerar que es la base del “mandar obedeciendo” principio zapatista esencial para la construcción de la autonomía social, política y cultural. A contracorriente de la práctica sociocultural y organizativa propia de la asamblea ejidal, en la que sólo los ejidatarios (mayoritariamente hombres) tienen voz y voto [...], en la asamblea zapatista las mujeres y hombres adultos tienen voz y voto en las decisiones y los niños y niñas a partir de los 12 años comienzan a tener voz.

[...] La asamblea representa el espacio en el cual se recibe información sobre diversas problemáticas e iniciativas políticas, así como formación política y pedagógica, se toman acuerdos y decisiones importantes sobre proyectos comunitarios, a decir de Freddy, hijo de Amalia, la asamblea es como la escuela de los padres y *jtatik* (abuelitos). La asamblea zapatista puede ser de carácter local o regional, si es local sigue los tiempos propios de la Comunidad, pueden llegar de 2 o 3 integrantes por familia que representan a los demás, normalmente se hace en fines de semana, se puede esperar a la gente hasta una hora para empezar. (Rico, 2018, p. 342-343).

Esta estructura en que se organizan los diferentes niveles responde a la diversidad de necesidades en las que se articula la organización, la resolución de problemas que se presentan y los trabajos colectivos: local, regional y que involucran a todos los caracoles y por área. De esta manera, desde la resistencia y en la construcción de su autonomía emerge la dignidad zapatista. Son estos procesos los que van transformando los contextos comunitarios donde la identidad étnica se reinventa y se deslinda de esas “malas costumbres”, que se han integrado como parte de una relación en la que el Estado coopta las estructuras comunitarias y mantiene el control (Núñez, 2018).

El eje central metodológico de la biblioteca comunitaria *Lak ty'añ muk'bä tyi alas* de El Básacan, es el tejido de relaciones horizontales y de colaboración, que no encubren las relaciones de poder, sino que intentan visibilizar y reflexionar con posibilidades de transformar. Por lo tanto, se considera como un dispositivo, con la finalidad de visibilizar la estructura de relaciones de poder, que se han construido entre la comunidad y la escuela, como espacios en disputa por la “socialización” de la niñez que desvalora y desplaza las prácticas comunitarias indígenas por las escolares, con fuerte sentido neocolonial y reproductor de la estructura racista en nuestro país. Pero también, de las relaciones que se van construyendo entre quienes participamos desde la academia, con este tipo de proyectos que se proponen junto con los niños, las niñas y las familias que participan. Son apuestas que surgen también del aprendizaje que ha significado participar en distintos momentos y espacios de la lucha zapatista, permitiendo la resignificación de lo que se aprende en la academia, al retomar prácticas culturales indígenas como las asambleas comunitarias, que inspiran prácticas metodológicas para visibilizar, reflexionar y crear posibilidades de transformar, ahí donde el poder se va reproduciendo, a través en la creación y recreación de conocimientos colectivos con el horizonte de la descolonización.

De esta manera se ha sembrado la semilla, falta mucho camino por andar y consolidar desde las experiencias de liberación que aporta el movimiento zapatista, sobre todo en aporte pedagógico.

El cual ha generado un sustantivo aporte de conocimientos para generar procesos de organización, que puedan devenir en organización política y permita recuperar la condición humana de lo político, a través de crear y recrear la vida en común.

La experiencia del Estudio del Medio⁷ en el territorio de Paranoá, DF, Brasil.⁸

La segunda experiencia que traemos es una propuesta educativa desarrollada con niños y niñas de Segundo Grado de Primaria de una escuela de la Región Administrativa⁹ de Paranoá, en el Distrito Federal de Brasil. Este trabajo resulta de una tesis de maestría desarrollada por Corrêa entre 2019 y 2020, bajo la dirección de Fernandes (2019, 2020), con el objetivo de construir experiencia pedagógica, con aportes metodológicos de la investigación-acción, respetando la participación de los sujetos en la investigación, así como en el sentido de construir con la comunidad, a partir de problemas que asoman del propio contexto empírico. Se utilizó la investigación-acción para escapar del enfoque de la ciencia positivista y se utilizó la experiencia de los movimientos populares locales, como ejemplo e inspiración para fomentar la construcción de esta historia y geografía de manera participativa y, a partir del intercambio intergeneracional de conocimientos de estos lugares. El Estudio del Medio fue el instrumento metodológico utilizado con los niños y niñas para acceder tanto a sus conocimientos previos como a la construcción de investigaciones participativas y autorales, con los niños y niñas teniendo un papel protagónico en la construcción del conocimiento.

La historia de Paranoá resulta de intensas disputas territoriales desde principios de la construcción de la capital federal, entre 1956 y 1960. Brasilia es inaugurada oficialmente en el 21 de abril de 1960. La parte planificada de la capital es conocida como Plano Piloto, y su alrededor se constituyeron varias Regiones Administrativas, incluido Paranoá, creado desde el 10 de diciembre de 1964 y ubicado a 15 km de la zona central de Brasilia. La construcción de la capital federal atrajo a trabajadores de distintas partes del país, los que se dedicaron a las labores de construcción de la nueva ciudad. En la ciudad planificada había espacios previstos para el servicio público, que vendría desde Río de Janeiro, a la nueva capital federal. Sin embargo, no predecía el alojamiento de los trabajadores pioneros de Brasilia. Así, la idea de la modernidad de que la propuesta para la construcción de la nueva capital choca con lo arcaico, que es la misma historia de explotación, esclavitud, sometimiento de los más vulnerables, que marca la historia de Brasil.

La historia de Itapoã es más reciente, ubicado al lado de Paranoá, la Región Administrativa fue inaugurada en el 3 de enero de 2005. En común, las dos localidades tienen la presencia de movimientos sociales vinculados a la lucha por la permanencia en el territorio, por seguridad de la vivienda, por movilidad, por el equipamiento urbano, entre otros. Además, comparten experiencias vinculadas a la lucha que adopta la construcción colectiva, la resistencia y experiencias de compartir en busca del bien común.

La escuela donde se realizó la investigación-acción con niños y niñas fue la *Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá*, inaugurada oficialmente en 2018. Su historia comenzó en 2013, con la organización de profesores de escuelas públicas que compartían el ideal de que la escuela pública pudiera contestar a las demandas de calidad, que debe seguir un proyecto educativo

⁷ El Estudio del Medio es una metodología que permite integrar la teoría con la práctica estudiada, llevando los conceptos aplicados en el aula a nuevos espacios y contextos culturales.

⁸ Artículo sobre esta experiencia está en el dossier: "Participaciones y resistencias de las infancias y juventudes de América Latina: Agencia, protagonismo y movilización colectiva".

⁹ Las regiones administrativas del Distrito Federal de Brasil son una división administrativa.

emancipador, la escuela “se concibe como un lugar de creación del mundo y, en consecuencia, de la vida” (Corrêa, 2020, p. 39). La escuela atiende a una población que sufre los impactos de las disparidades socioespaciales que tan profundamente marcan la realidad del DF. Así, se dio el tejido de la trama para construir esta propuesta pedagógica. Utilizando la metodología de estudio del medio, los niños y las niñas fueron invitados a ser investigadores y a trabajar en su localidad. La investigación se desarrolló con una clase vespertina de segundo grado de la escuela primaria, en el año 2019. Los sujetos de investigación suman 28, de los cuales 25 fueron niños y niñas de la clase *Beija-flor* (Colibrí), nombre elegido por ellos para identificar la clase. La mayoría de los niños y niñas tenían entre siete y ocho años, dos tenían nueve años y uno tenía 13 años. Se tomaron todas las precauciones éticas relativas a investigación con niños y niñas.¹⁰

En la metodología de estudio del medio todo el proceso se desarrolla con una fuerte base dialógica, ya que la construcción pedagógica emerge de las voces de los participantes que son sujetos de/en su proceso de aprendizaje. Se propone la lectura y escrita de la espacialidad a partir de relaciones horizontales, se activa conocimientos previos de los estudiantes, se fomenta la participación activa en el proceso de investigación, se provocan nuevas preguntas e indagaciones sobre la realidad estudiada. De esta manera, se puede desencadenar un proceso de aprendizaje significativo que involucre a docentes, estudiantes y la comunidad (Corrêa; Fernandes, 2021). El trabajo en el aula comienza en ruedas de conversación para establecer un diálogo con los niños y las niñas sobre sus experiencias espaciales, este diálogo sistematizado “que se transforma en un texto colectivo, que se convierte en memoria materializada que implica la toma de decisiones individuales y colectivas necesarias para su estructuración textual” (Corrêa; Fernandes, 2021, p. 5). La investigación se desarrolló en diálogo con lo planificado por el docente de la clase. A partir de las ruedas de conversación se distribuyeron tareas grupales para el proceso de investigación de los estudiantes, creándose así los siguientes grupos de responsabilidad: silencio y atención, fotografía y rueda. (Corrêa, 2020).

Un momento importante en el trabajo con los niños y niñas se refiere a la lectura colectiva del libro: *El niño que coleccionaba lugares*, de Jader Janer. Anclado en esta forma de aprendizaje, se encuentra un proyecto educativo que no se limita a la lectura y la escritura descontextualizadas, sino que, apuesta por lecturas basadas en sus contextos del mundo, la calle, la ciudad, las relaciones entre sujetos especializados. Lo que despertó el interés por profundizar el conocimiento sobre dónde viven los niños y las niñas de la clase. Con esto iniciamos un trabajo de campo, que consolidó la perspectiva de niños y niñas como investigadores y sujetos activos en el proceso de construcción del conocimiento, construcción del conocimiento, de modo que

¹⁰ Esta investigación fue aprobada por el Dictamen Consustanciado n° 3.688.802 del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Brasilia, emitido en el 6 de noviembre de 2019. En la oportunidad, fueron sometidos al comité: Formulario de Consentimiento Libre e Informado - FICF - para niños, FICF para padres o tutores; carta al órgano superior del Departamento de Educación del Distrito Federal - EAPE, Carta a la Escuela, Carta de Revisión Ética, así como los instrumentos utilizados en la investigación. Los riesgos para los sujetos de participar en la investigación fueron analizados y debidamente explicados en la carta de revisión ética, incluyendo: expectativas de los alumnos en relación a la investigación; interferencia en la rutina de la clase debido a la presencia de un miembro externo al grupo. Teniendo en cuenta estos posibles riesgos, la investigación se llevó a cabo de forma dialogada y consensuada. La devolución de la encuesta a la comunidad escolar ha adoptado la forma de sistematización de estas prácticas pedagógicas dialógicas y emancipadoras en las que los niños y niñas desempeñan un papel protagonista. La carta de revisión ética aquí presentada puede consultarse en:

http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/40407/1/2020_MarinadeSantanaCorr%C3%AAa.pdf#page=174&zoom=100,109,94. (Corrêa, 2020, p. 173).

El objeto cognoscible ocurre como producción de conocimiento, permeado por la interacción de sujetos cognoscentes, lo que difiere del enfoque determinista, que utiliza el contenido como conocimiento estático que puede ser reproducido. (Corrêa; Fernandes, 2021, p. 6).

El trabajo de campo consistió en una caminata por un sendero cercano a la escuela, que incluyó tanto el análisis del entorno físico como la búsqueda de relatos de la población local. La estrategia pedagógica construida con los niños y las niñas en esta etapa de la investigación asumió que cada niño y niña recogiera sus experiencias y las historias encontradas y las metiesen en un frasco, inspirándose en el libro “El niño que coleccionaba lugares”. De esta colección de experiencias surge el primer texto colectivo, con la colaboración de Dione, que era educadora social de la clase y también educadora popular en su comunidad. Una mujer trabajadora y activa en los movimientos populares locales. “Dione contó a los niños la historia de Paranoá, les habló de su infancia, de la lucha por el agua, por la vivienda y, así, plantó semillas para comprender la ciudadanía construida por la lucha por vivir, por ocupar la ciudad.” (Corrêa; Fernandes, 2021, p. 12-13).

A esto se sumaron otras experiencias de escucha de líderes comunitarios que desencadenaron este proceso de enseñanza/aprendizaje, anclado en el territorio, en búsqueda de “geografías-historias” de sus gentes, del lugar, de la lucha, para promover “una relación afectiva ciudadana entre personas” (Aitken, 2019, p. 100) que debe entenderse como

[...] Una ciudadanía que involucra a lo colectivo y se asume como contrahegemónica, incluso frente al predominio de una selectividad historiográfica que acompaña la enseñanza de la Historia oficial. El contacto entre generaciones abarca las dimensiones geo históricas del ser humano, implicando un aprendizaje-enseñanza de manera intergeneracional que está anclado en esta relación local-global. (Corrêa; Fernandes, 2021, p. 14).

Consideraciones finales

Las dos experiencias que aquí relatamos ilustran la discusión que propusimos en este artículo, a partir de la pregunta: ¿cómo liberar a la escuela de la responsabilidad de socializar a los niños, niñas y jóvenes frente a las hegemonías, reflexionando sobre el espacio, el territorio y las territorialidades?

Un rico compartir de experiencias investigativas arraigadas en los procesos de organización y reflexión política, que pone en el centro de la discusión las condiciones de existencia de las diversas infancias, sus contextos socioculturales, sus protagonismos, identidades y subjetividades, pero sobre todo sus posibilidades de visibilizar, recrear y crear espacios en los que, desde diálogos y procesos reflexivos, damos cuenta de las violencias y opresiones con el horizonte de transformarlas.

De esta manera, uno de los espacios hegemónicos que se impone a las infancias es la escuela, espacio del cual mucho se ha escrito sobre las opresiones que violentan a las infancias, pero también sobre sus potencialidades de ser espacios para la liberación, de ahí la educación sea una demanda central de los movimientos y luchas sociales, de acuerdo con sus intereses políticos y socioculturales, es decir una educación propia. Pero también, la escuela no tiene que ser el único espacio que centralice la tarea de educar, sino visibilizar y reconocer otros espacios donde las niñas y los niños se socializan; así como otros espacios más por crear para generar prácticas que potencialicen su protagonismo.

En este sentido, la importancia de poner en diálogo experiencias investigativas que integran la participación protagónica de las niñas, ancladas en sus prácticas culturales que permitan

procesos reflexivos de la manera en que establecemos nuestras relaciones con el entorno, no solo con el entorno sociocultural, como también con el medio y con la historia de la localidad, como se plantea en la segunda experiencia, donde el estudio del medio se convierte en un dispositivo político-educativo que requiere compromiso y protagonismo de los niños y las niñas que participan en la investigación, como posibilidad de abrazar conocimientos relacionados con los problemas espacio-temporales de una realidad determinada, o los movimientos sociales, que con sus luchas, se generan reflexiones para visibilizar y generar más espacios para la socialización y la transformación de la escuela frente a las hegemonías, reflexionando sobre la política, el espacio, el territorio y las territorialidades.

Referencias

AITKEN, S. C. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidade/ direito à cidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul. /set. 2014.

AITKEN, S. C. **Jovens direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância**. Brasília: Editora UnB, 2019.

AÑÓN, M.J. Ciudadanía social: La lucha por los derechos sociales. **Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho**, n. 6, 2002.

ALMENDRA, V. **Entre la emancipación y la captura: Memorias y caminos desde la lucha Nasa en Colombia**. Ciudad de México: Abya Yala, 2017.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

ARENDT, H. **La promesa de la política**. Barcelona: Paidós, 2008.

BARONNET, B. La incidencia de los pueblos originarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. In: OLIVÉ, L.; LAZOS, L. **Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México**. Coyoacán: UNAM, 2015. p. 203-222.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**. São Paulo: Editora Planeta, 2008.

BASCHET, J. **Podemos gobernarnos nosotros mismos la autonomía, una política sin el Estado**. Chiapas: Junetik Conatus Ediciones Cideci-Unitierra Chiapas, 2017.

BLACKWELL, M. *et al.* Cruces de fronteras, identidades indígenas, género y justicia en las Américas. **Desacatos**, n. 31, p. 13-34, 2009. DOI: <https://doi.org/10.29340/31.394>

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CORRÊA, M. S.; FERNANDES, M. L. B. Vivências infantis nos territórios do Paranoá e Itapoã no Distrito Federal. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e35202, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35202>

CORRÊA, M. S. **Itapoã e Paranoá pelas crianças: o estudo do meio em uma pesquisa-ação**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

DÍAZ, F. Comunidad y comunalidad. *In: Antología sobre culturas populares: lecturas del Seminario Diálogos em la acción segunda etapa.* San Ángel: Conaculta, 2005. p. 365-373.

DIETZ, G. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación:** una aproximación antropológica. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

FERRAZ, D. R. Entre defesas e elogios: um diálogo palimpséstico sobre a escola. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA IBERO-AMÉRICA, 3., 2018, Criciúma. Anais [...].* UNESCO, 2018. p. 13-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. *et al.* Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2015.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação:** uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

KILOMBO INTERGALÁCTICO, E. **Sin referente:** una entrevista con Subcomandante Insurgente Marcos. Durham: Paper Boat Press, 2010.

KYMLICKA, W. **Ciudadanía Multicultural:** una teoría de los derechos de las minorías. Barcelona: Paidós, 1996.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30546>

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B.; BARBOSA, M. A. C. Crianças cidadeiras: vivências nos espaços tempos brasileiros. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 49, p. 38-59, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26100>

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MORA, M. Reflexiones desde el zapatismo: la producción de conocimientos en una investigación dialógica de compromiso social. *In: LEYVA, X. et al. Prácticas otras de conocimiento(s):* entre crisis, entre guerras. Tomo 2. Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2015, p. 247- 272.

NÚÑEZ, K. **Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades:** escuela oficial y escuela autónoma. 2005. Tesis (Maestría en Antropología Social) - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de Mexico, 2005.

NÚÑEZ, K. **Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas, desde sus discursos y prácticas de tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela.** 2018. Tesis (Doctoral) - Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Vera Cruz, 2018.

NÚÑEZ, K.; PLASCENCIA, M. Bibliotecas comunitarias y escolares: diálogos interculturales y protagonismo infantil. *In: PLASCENCIA M., GONZÁLEZ, M. P. et al., Infancias: contextos de acción, interacción y participación.* Tuxtla Gutiérrez, Brasília, Neiva, Rosario: Universidad Autónoma de Chiapas, Editora UnB, Universidad Sur Colombia Editorial, Universidad Nacional de Rosario, 2020, p. 167-202.

NÚÑEZ, K., RUÍZ, S.; MARTÍNEZ, A.K. Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y niños: promoviendo el protagonismo infantil. **Sociogénesis** - Revista Digital de Divulgación Científica, Xalapa, año 3, n. 3, p. 26-37, jun. 2020.

NÚÑEZ, K.; AYORA, G.; TORRES, E. Bibliotecas comunitarias: dialogismo y colaboración con las niñas para descolonizarnos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e35237, p. 1-19, 2021

OLIVERA, M. Investigar colectivamente para conocer y transformar. *In: LEYVA, X. et al. Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras.* Tomo 2. Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2015. p. 105-124.

PAOLI, J. A. Ciudadanía Étnica, Interculturalidad y Derechos Humanos. **Reencuentro Análisis de Problemas Universitarios**, v. 29, n. 75, p. 111-132, jun. 2018.

PEÑA, G. de la. Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. **Desacatos** - Revista De Ciencias Sociales, n.1, p. 13–27, 1999.

PLASCENCIA, M.; FERNANDES, M. L.; PANTEVIS, M.; CORVALÁN, F. (coord.) **Infancias: contextos de acción, interacción y participación.** Tuxtla Gutiérrez, Brasília, Neiva, Rosario: Universidad Autónoma de Chiapas, Editora UnB, Universidad Sur Colombia Editorial, Universidad Nacional de Rosario, 2020.

RICO, A. **Infancias y maternidades Zapatistas:** subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas. 2018. Tesis (Doctoral) - Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Vera Cruz, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2008. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i2.4465>

SEGATO, R. **La guerra contra las mujeres.** Madrid: Traficantes de sueños, 2016.

TAVOLARI, B. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. **Revista Novos Estudos** – CEBRAP, v. 35, n. 1, p. 93-109, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201600010005>

TEIXEIRA, A. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, n. 1, p. 2-30, 1930.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

TODOROV, T. **La vida en común**: ensayo de antropología general. Madrid: Taurus, 2008.

ZEMELMAN, H. Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible, Santiago, **Polis** - Revista Latinoamericana, v, 9, n. 27, p. 355-366. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300016>

Recibido: 05/03/2024

Versión corregida recibida: 23/04/2024

Aceptado: 25/04/2024

Publicado online: 05/05/2024