

Otras pedagogías y sus territorios en América Latina: un diálogo con Lia Pinheiro

Other pedagogies and their territories in Latin America: a dialogue with Lia Pinheiro

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1624>

Lia Pinheiro Barbosa*

Rosa Margarita Sánchez Pacheco**

Julieta Briseño-Roa***

Los debates en torno a la relación entre educación, escuela y territorio en América Latina son amplísimos. Diferentes propuestas educativas y pedagógicas se han construido desde los movimientos sociales como opciones “otras”, no-hegemónicas, que en la vida escolar cotidiana fortalecen los vínculos entre conocimientos locales, experiencias comunitarias y la escuela. Estas otras pedagogías, enraizadas en la tierra y en el territorio, colocan en el centro a quienes habitan los territorios, humanos y no humanos, y las relaciones que se entablan entre sistemas complejos. Para este número 31 de la revista *Diálogos sobre Educación*, invitamos a la Dra. Lia Pinheiro Barbosa a dialogar sobre diferentes ejes en los que de formas diferentes se ha articulado el territorio y los procesos socioeducativos, quien en su experiencia y caminar ha recorrido y acompañado distintas experiencias educativas. Más allá de hacer un estado de la cuestión académica, hemos decidido presentar este diálogo como una forma de construcción de conocimiento compartido, que creemos enriquece los debates presentados a lo largo de este número.

Julieta Briseño: Lia, te agradecemos mucho aceptar la invitación a este diálogo y quisiéramos empezar a hablar sobre experiencias. Sabemos que hay varias experiencias que, desde abajo, desde los movimientos sociales e indígenas, han elaborado propuestas de *otras pedagogías*. Desde tu perspectiva analítica, ¿cuáles son los aportes que dan estas propuestas para vincular los procesos territoriales y la educación?

* Profesora Investigadora en la Licenciatura de Ciencias Sociales del Centro de Humanidades, en el Programa de Posgrado en Sociología y en la Maestría en Educación y Enseñanza en la Universidade Estadual do Ceará. Miembro del Colectivo de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria y del Colectivo de Agroecología del MST de Ceará, Brasil. lia.barbosa@uece.br

** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letra (FFyL) y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México. magospacheco@gmail.com

*** Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social-Ciudad de México (CIESAS-CDMX). México. julieta.briseno.roa@gmail.com

Lia Pinheiro: Bueno, yo quisiera primero agradecer el tiempo de ustedes para pensar este espacio de diálogo. Esa reflexión sobre las pedagogías del territorio ha sido algo que estoy tratando de reflexionar, principalmente a partir de la primera experiencia en que tuve un poco más la oportunidad de conocer, que fue el caso de la propia experiencia zapatista y todo el planteo del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista.¹ Me parece que ésta sigue siendo una aportación importante para pensar algunos planos de ese debate. Primero, esta relación entre la educación, los procesos de formación y de forjar un sujeto histórico-político, y el vínculo del proceso educativo con la defensa territorial desde un horizonte también político que, en el caso del movimiento zapatista, es el propio planteamiento de la autonomía como principio y proyecto político.

Sabemos que en diferentes contextos de México y de otros países de América Latina, el tema de la educación y los procesos de lucha popular ya tienen una larga caminata. Pero digamos que el caso del zapatismo fue algo relevante, una experiencia pedagógica importante, porque en el momento que hacen esta reflexión, la hacen, primero, desde una crítica de lo que es el planteamiento del Estado-Nación, con respecto a una concepción de educación para los pueblos, no solo indígenas sino los pueblos campesinos. A pesar de que en el caso de México, si bien es un país que tiene varios antecedentes desde la Revolución Mexicana, de la experiencia del magisterio, de la educación rural y de los propios procesos del planteamiento de la educación comunitaria, todavía había problemas y fragilidades en la propia forma como se caracterizaban las escuelas indígenas. Los zapatistas van denunciando incluso los problemas de infraestructura, de la formación docente, el propio rechazo a lo que sería un conjunto de conocimientos y saberes que los pueblos tienen. Entonces hay primero esa problematización de la forma como se concibe la educación oficial, el lugar del pueblo indígena y del propio planteamiento de la propuesta pedagógica, y que incluso, después quisiera dialogar con otras experiencias.

Pero la segunda cosa que me parece muy potente en el caso del zapatismo, es cómo este proceso formativo, pedagógico, va entretejiendo a la vez toda una recuperación y fortalecimiento de lo que son las bases del pensamiento filosófico indígena, que en este caso viene también de una matriz maya. Cuando estuve en las escuelas autónomas zapatistas tuve oportunidad de ver los libros didácticos, y entonces hay ahí, primero, una matriz curricular que trabaja con contextos, con lo que son las habilidades en el área de matemáticas, en el área de historia, en el área de geografía, digamos, de lo que se espera dentro de una formación en el nivel de educación primaria o secundaria. Pero hay también todo un conjunto de conocimientos que viene fortaleciendo la propia matriz de la lengua maya y, dentro de ella, algunas categorías que son muy importantes para pensar esta perspectiva del territorio, como lo es esa perspectiva del *lekil kuxlejal*, del "Buen Vivir", así como algunos otros conceptos. Por ejemplo, el palabra maya *Sak'an*,

¹ Sistema Educativo implementado en territorio autónomo zapatista, a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la construcción de un gobierno autónomo, en el estado de Chiapas, México.

que es el propio concepto de “la Madre Tierra”, de la tierra, pensándolo desde una perspectiva de que es un ser viviente. O el concepto de *ja ‘altsili*, “todo vive”, que es como un principio de génesis de la vida. Entonces, estos son conceptos que van trabajando ese sentido del territorio dentro de la perspectiva de los pueblos, de pensar el territorio como ser viviente, y desde ahí, ir articulando con otros conceptos como, por ejemplo, el propio concepto de *ja ‘altsili*, que tiene que ver con el reconocimiento de que todo vive y que todo es un ser vivo, e ir articulando eso con el propio planteo de por qué es importante la defensa del territorio.

Y la importancia de articular estos conceptos para ir hilándolos con esa perspectiva de la defensa del territorio, que en el caso de los zapatistas tiene que ver también con la defensa del territorio frente a todo lo que significa la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio (TLCAN), que expresaba la propia ofensiva del capital dentro de lo que significa la firma de un tratado de cooperación trilateral entre México, Estados Unidos y Canadá, para abrir camino para todo lo que era la extracción mineral, toda la explotación hídrica, toda la explotación de los territorios, etcétera. Eso para poner un plan muy concreto de esas defensas del territorio.

Y luego pensar los procesos de construcción de la autonomía, una autonomía que es pensada desde este vínculo con el territorio, reconociéndolo como la construcción de una identidad ancestral como pueblos mayas, pero a la vez de procesos, de entretrejos comunitarios en los que hay de hecho un vínculo en el plano, no solo material, de la tierra para quien la trabaja –que es incluso el principio de la Revolución Mexicana y sobre el cual los zapatistas se autonombran como zapatistas–, como una forma de reforzar que ésta es la identidad política, de reconocer esa dimensión que es un legado de la Revolución Mexicana.

Pero también pensar la tierra, el territorio, como más que eso: como el lugar de la Madre Tierra, y de esta coexistencia dentro de los territorios, que es fundamental no solo para la existencia humana, sino para la existencia más allá de los humanos. Y ahí yo pienso que eso fue un proceso que a lo largo de estos años he tratado de ir acompañando, porque no es algo dado para quienes se acercan al proceso político de los zapatistas. No es que las cosas ya estén tan explícitas y sistematizadas. Pero como ellos van pensando ese proceso educativo en diferentes perspectivas en las que la escuela es uno de los espacios –aunque no es el único–, van construyendo una reflexión mucho más amplia, de que este conocimiento no es uno que emana únicamente de una acción antropocéntrica del ser humano, como el sujeto dotado de razón y el ser pensante, sino que somos fracción de todo un conjunto de existencias o, mejor dicho, fuimos los últimos que llegamos. Por eso es que el Popol Vuh es tan importante para ellos. Y el origen de los hombres y mujeres de maíz, incluso como siendo parte de una creación por la voluntad de los otros animales, porque cuando llevan los granos de maíz a los dioses creadores, son los animales que dicen “pues, a ver si de estos humanos que vamos a crear de estas mazorcas de maíz sale algo bueno y positivo y bueno para nosotros también como animales que habitamos”.

En este sentido, el mismo proceso de humanización es mucho más amplio, no solo está en relación con los seres humanos sino con los seres de la naturaleza. Entonces eso también es un

elemento importante del proceso más profundo de ese sentido pedagógico de lo educativo, que a veces también me hace pensar en Paulo Freire cuando habla del proceso de humanización. La educación para la liberación tendría que recuperar esta dimensión de humanización, porque estamos dentro de un proceso de deshumanización. Yo estoy de acuerdo con Paulo Freire, pero pienso que con el zapatismo se abren caminos más allá de la humanización, porque [Freire] viene en parte de una matriz filosófica antropocéntrica, como que todo el fin de nuestra existencia fuera para ponernos como humanos otra vez en el centro, que tiene su importancia, obviamente, dentro del proceso histórico de donde se construye esa discusión, ahí dentro de los procesos de opresión que conocemos históricamente. Pero desde el zapatismo eso amplía la mirada, porque va a pensar cómo el ser humano coexiste con algo mucho mayor, que es la Madre Tierra y la naturaleza. Somos una fracción de la existencia y es por eso que ellos van a poner en movimiento todo un conjunto de conceptos de la lengua tzeltal, tzotzil, tojolabal, para ir mostrando que esa educación tiene que dar cuenta de entender que no estamos en el centro. Lo que está en el centro es la Madre Tierra y por eso es importante defender la tierra, el territorio y la Madre Tierra, algo que a lo largo de la trayectoria del zapatismo va ganando forma.

Entonces, como dije, esta primera experiencia con los zapatistas me permitió pensar este vínculo entre educación y territorio, y que vamos encontrando también en otras perspectivas de lucha indígena. Ahí me quedo pensando que aquí, en el caso de Brasil, con los yanomami o con otros pueblos, la diversidad de pueblos que tratan de pensar que el principal papel de la escuela dentro de sus territorios es despertar en la niñez y en las juventudes ese sentido ontológico que adquiere el territorio dentro de su propia identidad como pueblo indígena. Y ahí, cada pueblo va a tener sus particularidades, su forma de nombrar los procesos dentro de sus mitos fundacionales, de existencia. Pero, por ejemplo, en el caso de los krenak, cuando hablan de los ríos voladores para mostrar cómo ese territorio no es solo el territorio donde caminamos, sino también lo que está bajo el territorio, todo este territorio de los ríos que están abajo, pero también en el cielo cuando empiezan las lluvias y los flujos de la lluvia, como los ríos voladores que permiten, por ejemplo, un equilibrio de esta relación que no es solo del territorio sino que incluso ese territorio que ni logramos ver, como los aires, como la atmósfera, todos estos espacios que son parte de pensar eso que existe en el mundo y que no necesariamente estamos viéndolo, pero que son fundamentales para nuestra existencia.

Y eso ha ganado mucha fuerza en los últimos años –pienso yo–, porque cuando los zapatistas se alzaron en armas en 1994 teníamos claro que era la guerra contra el Estado mexicano, pero había el elemento de lo que significaba el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Y ahora, 30 años después, vemos cómo este modelo se amplía a todo el territorio de América Latina y en el Sur Global. Y cómo eso está enmarcado también dentro del sistema educativo, como siendo un amplificador de la tormenta que estaba por venir y de lo que significa, hoy, toda esa ofensiva del TLCAN y del BRICS (Bloque Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) sobre los

territorios y los territorios indígenas. Entonces, yo pienso que allí ya estaba la semilla para ir articulando esa disputa del territorio en un plan educativo hacia adentro de las escuelas, pero también hacia fuera, en un entretejido de reflexión común como pueblos. Esa centralidad del territorio para la existencia de la vida y que había que avanzar en una reflexión también ontológica. Y por eso el papel de lo educativo para entender la trascendencia del territorio dentro de este debate de los pueblos, creo que por ahí hay algunos elementos.

Margarita Sánchez: Muchas gracias, Lia. En esta siguiente pregunta la idea es profundizar en los movimientos sociales. Pero antes de eso, planteaste algunos conceptos o ideas que han ido apareciendo y que me parece importante puntualizar. Nos hablaste sobre otras pedagogías y territorios, hablaste sobre las matrices epistemológicas y ontológicas desde los pueblos indígenas y, específicamente, del pensamiento filosófico maya. Hablaste sobre la dimensión de lo pedagógico, sobre la naturaleza, la defensa de la vida y, de alguna manera, planteaste cómo hay una relación a partir de la defensa de la vida con el territorio, pero también desde una cosa muy material que es el ataque sistemático a la vida. Entonces, en todo ese panorama ¿cuáles dirías tú que son las claves conceptuales que se han ido tejiendo? Ya nos dijiste muchas, pero si tuvieras que proponernos los ejes de reflexión o las claves conceptuales que tendríamos que colocar para seguir profundizando y tensionando los debates que se hacen entre territorio, educación y procesos pedagógicos... ¿Tú cuáles identificarías que son particularmente potentes hoy, o conflictivos o que tensionan, que nos permiten discutir?

Lia Pinheiro: Bueno, la pregunta es compleja. Yo pienso que hay un “otro” paradigma ontológico, incluso, en algunas cosas que he escrito he tratado de nombrarlo como un paradigma *ontoepistémico*, que emana de estas ontologías “otras”, que son lo que sostiene esa dimensión de lo educativo, de lo pedagógico, pensando que eso es importante incluso para pensar cuál es el objetivo de la formación educativa y pedagógica que queremos consolidar dentro de ese proceso. Porque finalmente, cuando hablamos de pedagogías, pensamos en procesos de formación de quiénes son formados y para qué son formados. Entonces, este paradigma ontoepistémico yo pienso que sería una clave grande para pensar en cada experiencia, qué es y cómo se nombra este proceso y desde qué lugar van pensando este proceso educativo. Y ahí el caso del zapatismo –ya di un ejemplo–, pero hay también la propia concepción del territorio, que pienso que es algo que emerge, e incluso que va articulando esta pedagogía del territorio.

Pensar que esta relación ontológica con el territorio tiene en sí misma una clave pedagógica importante, incluso para pensar estas geopedagogías ¿no? Cómo pensar estos lugares que están dentro del territorio como lugares que son parte de esta formación humana y no humana, espacios desde donde emergen conocimientos, saberes, que sostienen una memoria ancestral, colectiva y transmitida generación tras generación, que son el conjunto de conocimientos de base ontológica y epistémica, porque entretejen los sentidos y las formas de organización de la

vida en el territorio. Acá en Ceará, donde estoy yo, y en Brasil, pienso que es algo común. Estamos hablando mucho de las “pedagogías de las retomadas”, impulsadas por los movimientos indígenas para recuperar sus territorios, como una apuesta pedagógica de retomar este territorio como parte de la constitución de este sujeto colectivo, incluso también activando la memoria ancestral de los lugares sagrados, de las espiritualidades, de la propia relación con los alimentos, la relación con sus deidades, la relación con las aguas, con los biomas de cada lugar, de cada especificidad territorial, como siendo parte de esas grandes matrices que van construyendo este conocimiento y de cómo debemos pensar pedagógicamente, desde un punto de vista de la tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano.

Veo también, no sé, el caso de la experiencia campesina, y ahí me quedo pensando mucho en el caso de los movimiento Sin Tierra y la Vía Campesina y la perspectiva de la educación en y del campo. Este campo pensado como una perspectiva territorial y que, en el caso de la Vía Campesina, consideran fundamental el propio concepto de *educación del campo* como parte de reconocer el derecho de tener las escuelas en el territorio de los movimientos, justamente, para desde ahí confrontar el histórico éxodo rural que tiene, entre sus causas históricas, la ausencia de escuelas en las zonas rurales, obligando a la juventud campesina a salir de sus territorios para estudiar, o más bien, trabajar en las ciudades y someterse a un acceso más precario a la escuela o a desistir de seguir estudiando. Justamente, el proyecto del Estado para que tengan que salir, para no formarse y seguir siendo mano de obra barata o esclavizada. Pero también el derecho a una educación del campo, porque tiene ahí una matriz epistemológica que reconoce todo un conjunto de saberes y conocimientos que parten de esta memoria del campesinado, y que tiene que ver con esta relación con la tierra, con la forma de sembrar, con la transmisión de la memoria y de las semillas, y de cómo eso viene de lo que abreva, de eso que es pensar esa matriz agroecológica.

Ahí los campesinos han establecido esta relación entre una pedagogía campesina agroecológica y los procesos de defensa del territorio para la soberanía alimentaria, la soberanía popular, la soberanía hídrica. Y ahí es interesante porque podemos hacer una analogía: si por un lado los movimientos indígenas defienden el territorio para las autonomías, el movimiento campesino defiende para las soberanías. Y cuando hablan de la soberanía, hablan desde una perspectiva similar, de tener una autonomía territorial, y estoy hablando sobre todo de los movimientos vinculados a la Vía Campesina, que ya es el gran movimiento, el mayor movimiento agrario transnacional. Su soberanía no es solo la soberanía popular, es la soberanía alimentaria, la soberanía hídrica, la soberanía forrajera, la soberanía eólica, incluso la soberanía mineral; todos los elementos tienen un vínculo con el territorio. Entonces, esa perspectiva de la agroecología sería otra matriz importante dentro de este proceso educativo y el vínculo con el territorio.

Y un tercer elemento que pienso aquí es importante, es que tanto las mujeres indígenas como las campesinas están tratando de articular esa dimensión del feminismo comunitario y

del feminismo campesino y popular como ejes centrales para pensar, dentro de este proceso formativo, un cambio en esta relación de género, entendiendo otra perspectiva para pensar esa existencia que no sea binaria, reconociendo que hay una complementariedad, una diversidad genérica y que, incluso, es similar a la propia naturaleza, el territorio, que también es diverso.

También hay que pensar que el ser humano, en sus relaciones sociales debe pensarse en esta dimensión *pluri-versa* de su existencia, es decir, no puede ser determinada apenas por un par binario heteronormativo, el heterocis, sino que tú tienes que reconocer cómo eso está llegando como un debate dentro de las escuelas, un debate educativo, incluso estableciendo estos paralelos. Hay una tesis de maestría de Iván Aguilar, recién defendida, de la Maestría en Agroecología de El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), en Chiapas, que justamente trabaja esta relación desde la perspectiva agroecológica, que podría pasarles también a ustedes, si tienen interés, o podríamos citar aquí para mostrar cómo eso también ha sido parte de esos procesos educativos dentro de las escuelas campesinas, pero que uno encuentra dentro de las escuelas indígenas.²

Margarita Sánchez: En otros trabajos tú has hablado sobre “re-territorialización pedagógica” y la necesidad de territorializar las prácticas pedagógicas; y ahora, bueno, entretejes con la educación del campo, los lugares educativos o pedagógicos dentro del campo, las “pedagogías de las retomadas” y creo que eso nos da como claves para ver. Yo he estado pensando en la educación propia que se ha plantado en Colombia, o sea, hay un montón de experiencias.

Julieta Briseño: Me interesa mucho lo que estás diciendo. Estas tres matrices que colocas, y la cuestión ontológica. En este sentido, me gustaría hacerte dos preguntas con respecto a estas matrices, estos debates... ¿Qué desafíos hay entre la experiencia y las nuevas matrices? ¿qué desafíos se han encontrado? Porque, bueno, se enfrenta con una tradición escolar fuertísima de siglos. Eso se podría hacer por ahí una, y otra también, la importancia de tu forma de caminar y de estar y de ser, que tiene que ver con este compromiso, lo que se ha llamado investigación acción participativa (IAP) o investigación comprometida.

Lia Pinheiro: Yo pienso que el principal desafío, si pensamos la escuela, tiene que ver con la matriz pedagógica y el currículum de la escuela. Dónde entran estas otras ontologías en la matriz curricular y también de las y los docentes. Por ejemplo, ahí abrir la reflexión del debate, o el caso del zapatismo, que la resolvieron de forma radical. O sea, su sistema educativo no tiene que pasar por un reconocimiento del Estado y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que venga a decirles el técnico que sea si está bien o está mal. O sea, ellos –los zapatistas– suelen

² La tesis de maestría aludida se titula: “La otra raíz habla: experiencias sentidas, significados contruidos y sinergias entre disidencias sexogénéricas y la agroecología en México”.

decir “el problema lo ponemos nosotros y nosotros decidimos y somos nosotros que estamos ahí”. En este caso, en referencia a la escuela, y una escuela pensada desde un sistema educativo que sitúa el territorio como eje central de la autonomía. Entonces, ya tienen la plena autonomía del proceso, y más bien van construyendo su material educativo, sus libros didácticos, su matriz curricular, ya la clase es en su propia lengua materna. Entonces ya no hay el desafío frente a la escuela oficial.

Pero en los otros casos que sí hay una disputa por el derecho constitucional a la educación, y ahí veo, por ejemplo, que en el caso de Brasil tenemos experiencias de escuelas del campo, que son las del movimiento de los Sin Tierra y otros movimientos como la Vía Campesina, tenemos las escuelas indígenas que también son escuelas públicas, las escuelas quilombolas que son las de los territorios quilombolas, y ahora también hay una presión para las escuelas de los pueblos de Terreiro, territorio de las religiones de matriz africana, o sea, los pueblos de santería, porque hay todo un tema de rechazo y demonización de estas religiones. Ahí ellos tienen ya el desafío de que haya reconocimiento de estas otras matrices dentro del currículum, y ello implica un proceso de negociación con las secretarías de educación con respecto a una articulación, a un diseño de la matriz curricular en que se incorpore tanto el conjunto de conocimientos, que son parte de la tradición de la educación escolarizada formal, como aquellos otros conocimientos y saberes que emanan del territorio y de los sentidos ontológicos y epistémicos atribuidos por los pueblos y sus movimientos.

El segundo desafío está relacionado con los docentes que entran, porque ahí sí, son de escuelas a las que normalmente se hace un concurso para entrar. Entonces, puede llegar cualquier maestro que no necesariamente sea parte del movimiento y del proceso de pensar la propuesta educativa y pedagógica de estas escuelas. O sea, no necesariamente los que están ahí participaron del proceso histórico de una concepción de escuela íntimamente vinculada a la defensa del territorio, aunque sea en disputa con el Estado y la política educacional oficial y, si son aprobados, tendrían que pasar por una formación pedagógica para comprender el proyecto de escuela articulado por estos movimientos. Por otro lado, también habrá los cuadros de los movimientos que son formados en los cursos universitarios y tendrán que competir con los otros. Puede ser que tú logres hacer algún acuerdo y que haya un consenso establecido al estilo gramsciano y que te dejen entrar como un colegiado ampliado de conducción pedagógica de la escuela o puntualmente ahí para los ejes de esta matriz diversificada del currículum. Pero, eso va a depender mucho de la capacidad de presión, pues sí, de disputa hegemónica. Por otro lado, el propio desafío con la universidad, porque en algunos casos los movimientos están buscando disputar el derecho a esta formación universitaria. Y la universidad es la lente máxima de este modelo educativo. Los cursos de pedagogía, por ejemplo, ya tienen su manera de formar maestros y maestras. Pero los pedagogos, yo diría, son el problema menor, porque también tenemos una tradición importante ahí. Es un área que hemos peleado mucho para

justamente pensar una educación dentro de esa perspectiva más diversa. El problema es si tú eres del área de una licenciatura en matemáticas, una licenciatura en física, una licenciatura en biología... Estas otras áreas del conocimiento, ¿qué pasa ahí? Por ejemplo, trabajar contenidos como pensar el *Sak'an* –todo vive, todo tiene vida; como dicen los zapatistas, la tierra viviente, el ser–. Puede ser que tú hasta digas “pues sí, la biología, la ecología, estamos de acuerdo con esta perspectiva”, o puede ser que digan “no, eso no, el conocimiento racional es lo que vamos a validar como el conocimiento legítimo y bueno”, y no hay un diálogo de saberes verdadero. Entonces, yo pienso que hay un gran desafío, porque cada país va a tener su estructura para poder entender estos otros conocimientos que son parte de esa concepción y que por eso es importante validar como parte de este legado de todo un conjunto de conocimientos que la escuela y la universidad han sido el espacio de tarea de transmisión de este conocimiento dentro de un proceso formativo.

Luego, otro desafío es que estas escuelas puedan funcionar, cuando pensamos lo que ha significado esta disputa del territorio por parte del capital. Aquí [en Brasil] hay un proceso de cierre de escuelas enorme en todas las zonas que son de interés del capital, donde ha sido amenazada la existencia de las escuelas, ya sea por parte del propio Estado, que llega y dice “esta escuela va a cerrar porque es mucho gasto para mantener pocos estudiantes”, o si no se logra por las buenas, será por las malas, que es la presencia del narcotráfico y del crimen organizado.

Estamos con desafíos concretos acá en algunos asentamientos y territorios indígenas, que hay facciones criminales que utilizan el método del terror como amenaza, y la gente está con miedo... Estas facciones no han expulsado todavía [a la población] de estos territorios que están organizados, pero donde no hay un movimiento social o movimiento articulado, ya están expulsando a la gente. En México y Colombia eso ya lleva décadas, pero de repente llega este nuevo escenario en otros países y la gente todavía está tratando de entender la presencia del crimen organizado en sus territorios. Eso, como los desafíos, digamos, dentro de lo que sería esa estructura de dominación, explotación, lidiar con el capital, lidiar con el Estado. En relación con nuestra postura –y yo me defino como una investigadora militante–, porque también estoy participando concretamente ahí en algunas instancias de trabajo con el Movimiento Sin Tierra (MST) y hemos tratado de, primero, hacer la defensa de la educación del campo, la defensa de las escuelas dentro de los territorios de reforma agraria del MST. O sea, aquí arrancó con cuatro escuelas del campo, en Ceará, estado del noreste de Brasil, y ahora ya son 12, es decir, vamos avanzando. Y estamos ahora con el proceso de territorialización de la agroecología, con la metodología de “campesino a campesino”, para ir articulando esa formación agroecológica, involucrando las escuelas del campo, e incorporando a estas escuelas como facilitadoras del proceso, y a las propias familias que están dentro del territorio, entendiendo justamente esto que les comentaba, que no se limita a la escuela, pero como que tú vas estableciendo los vínculos para fortalecer este proceso educativo, en muy estrecha relación con la defensa del territorio y de la reforma agraria.

El movimiento campesino está aprendiendo mucho con el movimiento indígena, porque antes solo se pensaba la tierra y ahora ya hablan del territorio, porque entendieron que ahora es el territorio, no solo la tierra, la razón de pensar esta existencia ontológica como ser colectivo. Y eso, digamos, para nosotros, nos fortalece políticamente; pero en mi caso, pronto también nos encontramos con estos desafíos dentro de la universidad. En sociología, por ejemplo, el entender que eso es parte de la formación. Ahora mismo, hace diez días volvimos del territorio y tenemos becarios del curso de Ciencias Sociales, y ellos me decían que comentaban con otros alumnos, con sus amigos de curso, y ellos decían que “qué bien que no eran becarios”, porque ellos no iban a querer estar dentro de un territorio campesino. ¡Y son sociólogos! Yo dije “Ay, Dios”, si fueran administradores de empresas yo me quedaría callada, pero esos son los sociólogos que estamos formando y que todavía piensan que el análisis es de gabinete y que ven eso de hacer trabajo de campo en territorio como algo muy rudimentario. O sea, tú tienes más empatía en los pedagogos, esos sí, ahí ya están más *corazonados*, más sensibles y pensantes. Pero los sociólogos, por ejemplo, no. Entonces, eso también es un desafío dentro de la formación en la universidad, de estos mitos de la racionalidad, de la objetividad en la ciencia, que hay determinados procesos que son exageraciones ideológicas que no tienen nada de objetivo, que es comunismo... En fin, como eso es algo que está presente, el adoctrinamiento comunista, dicen. Por ese momento que estamos viviendo ahora, de polaridad dentro de nuestros países y entre la extrema derecha o la derecha y todo lo que sea izquierdas, que cualquier defensa de los derechos humanos ya es adoctrinamiento comunista. Así, o sea, hablar de los derechos de la naturaleza, ¡por favor, no!, sin ir los seres humanos ahí, como dicen de la naturaleza, el territorio, todo eso es *pachamamismo*, son los hippies y por ahí va... Y entonces volvemos otra vez a tener que penetrar este debate en la universidad. Pienso que también ese es otro desafío.

Julieta Briseño: Muchísimas gracias. Sí, yo creo que son varios desafíos y me parece importante ponerlos, para no caer en esta idea inocente y simplista de los procesos de los movimientos sociales. Y siempre están estas tensiones, desafíos, que no hacen que se detenga lo que está sucediendo en América Latina, pero hay que reconocerlos para saber cómo enfrentar lo que está sucediendo.

Margarita Sánchez: También en el sentido de los desafíos a los movimientos feministas de las últimas décadas, yo creo que han colocado en un montón de espacios, no solamente denuncias sino, centralmente, una crítica y una necesidad de visibilizar en específico las violencias hacia las mujeres; que además, eso ha abierto otros debates en torno a las articulaciones entre violencia, cuerpo y territorio, que se ha ido tejiendo y que me parece que han ido colocando desde los más diversos feminismos; en plural, porque están los feminismos comunitarios, los feminismos afro, hay una variedad ahí de experiencias que yo diría que son experiencias que

tienen todo un entramado epistemológico, político, pero también tienen mucho que ver con la experiencia. Entonces, teniendo eso en mente y recuperando lo que tú hace rato nos comentabas, la perspectiva de la educación del campo en los últimos años ha colocado o ha necesitado colocar el tema del género desde otra mirada, desde otras ontologías, el lugar de las mujeres, de la dualidad, todo esto... ¿Cómo ves tú, en tu experiencia en el campo y en el trabajo pedagógico territorial agroecológico, que se entrelazan, específicamente en la acción, todos estos movimientos, todos estos debates, todas estas prácticas? y ¿cómo se expresarían en los procesos –lo vamos a decir así– como educativos, que pueden ser o no escolares? ¿Tú cómo ubicas eso que está ocurriendo?

Lia Pinheiro: Sí, yo pienso que, pensando ya en el contexto de la escuela oficial, las escuelas del campo por ejemplo, han tratado de poner un enfoque de género, y no solo del binarismo hétero sino también pensando en las disidencias sexuales en acciones concretas dentro de la escuela, en las que cada quien asume su tarea. Entonces, por ejemplo en las escuelas del campo del MST, todos los jóvenes (ellos son nucleados, como llamamos, en estos núcleos de base que son cada salón, cada nivel educativo), se hacen responsables de sus tiempos pedagógicos y, dentro de los tiempos pedagógicos, los tiempos de división de tareas de cuidado del espacio escolar; tenemos el horario de la merienda, en la escuela tradicional tú meriendas y después dejas ahí todo lo que usaste, tus utensilios, para que alguien se haga cargo de limpiar, que será normalmente una funcionaria mujer, que son clásicamente las que ocupan los espacios de la cocina. En esas escuelas, no. En la propia estructura de la escuela tú ves que organizan espacios o varias piletas para que al terminar de comer niños y niñas laven sus trastes, para ya trabajar esta dimensión de la división de tareas iguales. No hay tareas para niños y tareas para las niñas. Eso ya ha provocado devoluciones de las familias, por ejemplo, que ya ven cambios en sus hijos varones que antes no hacían nada dentro de la casa y ahora van cambiando la mirada. Al inicio, dentro de la escuela se resisten a hacerlo diciendo que “nunca habían lavado un traste, que eso su mamá, sus hermanas, las tías, las abuelas”, que “no lo voy a hacer”, y que la escuela dice “sí, tú lo vas a hacer porque es parte de tu formación”. Esa perspectiva de una educación antisexista dentro de la escuela oficial son ejemplos que estos movimientos están tratando de trabajar y cambiar prácticas concretas.

Pero también poner dentro del calendario contenidos más de carácter político para pensar los feminicidios. Y aquí, el movimiento indígena ha sido un espacio importante. Vemos el caso del zapatismo, con la ley revolucionaria de mujeres; o, en otra ocasión conversaba en una clase con la Maggie, esa perspectiva de la pedagogía de la palabra como una dimensión importante de convencimiento de otras compañeras para poder sumarse a la lucha. Pero la pedagogía de la palabra, incluso para lograr consensos comunitarios dentro del territorio, en asamblea, en definir una ley revolucionaria del EZLN que no solo es para las mujeres, es pensado también para un

buen vivir colectivo de los pueblos, considerando hombres y mujeres. Y que eso fue algo que primero debatieron entre ellas, y que de los 33 puntos propuestos, como ellas dicen, solo lograron aprobar diez y los otros todavía los siguen debatiendo. Pero llegaron a un consenso entre hombres y mujeres, y eso también ha sido importante dentro de los feminismos que son construidos por las mujeres indígenas, del feminismo negro y el feminismo campesino y popular. De pensar que ese proceso de emancipación y de una lucha antipatriarcal no puede ser trabajado individualmente, o como algo exclusivo de las mujeres, sino que es algo que tiene que emancipar a hombres y mujeres. Y por eso han pensado en esos procesos pedagógicos. Si bien defienden un espacio para ellas, para debatir entre las mujeres, pero también tener un espacio para debatir con los hombres, con toda la comunidad, da una dimensión comunitaria.

Y ahí el caso específico de las mujeres indígenas, el concepto de *territorio-cuerpo* ha ganado una potencia muy grande para pensar cómo reanudar esta unidad dialéctica de existencia de los seres humanos, el territorio, los no humanos, como parte de una unidad. Y entender, sí, que estas violencias que las mujeres históricamente sufrieron en sus propios cuerpos desde los procesos coloniales, pero también dentro del propio proceso capitalista, son violencias que están desgarrando el territorio como un cuerpo, un cuerpo habitado. Las mismas marcas que también van dejando en el territorio cuando, por ejemplo, hacen volar todo un monte, un cerro, una montaña, para la extracción mineral, o cuando denuncian la presencia de los agrotóxicos en el cuerpo. Y cómo eso va afectando la generación de la vida, que biológicamente en el cuerpo de las mujeres es donde se gesta, pero que no es solo su cuerpo, es de su descendencia y de sus compañeros, que también son afectados por toda esta política biocida. Y cómo eso es un proceso educativo, justamente, para construir esta conciencia crítica de ese territorio para la vida y la sostenibilidad de la vida. Y ahí me quedo pensando en el caso del movimiento de mujeres indígenas de Brasil, que ahora, en la época de la pandemia, crearon la Articulación Nacional de las Mujeres Indígenas, Guerreras de la Ancestralidad (ANMIGA), y que también ellas crearon la plataforma política llamada de "Reforestar mentes", en el sentido de que hay que reconstruir esta dimensión ontológica de nuestra racionalidad, de que nosotros somos parte de un todo. Y no solo el ser racional en esta perspectiva occidental, moderna, del pienso y luego existo, ¿no? Existimos porque existen otros. Eso que en la filosofía ubuntu, también de la matriz afroafricana, afrodiaspórica, defiende el "soy porque somos". O sea, este vínculo comunitario, colectivo, como una matriz ontoepistémica de este proceso educativo y pedagógico que tratan de fortalecer en las escuelas, así como en otros espacios formativos más allá de la escuela, ya como una apuesta política en la defensa del territorio y que demuestra esa potencia pluriversal, que va pensando ese proceso de re-territorialización pedagógica, que es importante, porque hemos sido educados para desear salir de los territorios. Y hoy, por ejemplo, los campesinos dicen: "erramos cuando decíamos: tú tienes que estudiar para no ser campesino, estudiar para salir", y hoy ya hay un cambio: el educarse y formarse en la escuela, pero para seguir defendiendo esas formas de vida

que van descubriendo qué es lo que ha sostenido la vida en el planeta; es justamente toda esta base de un conocimiento ancestral que entiende los tiempos de cada cosa.

Este fin de semana estuve en una experiencia de cocina campesina de unas compañeras del Movimiento Sin Tierra, y un campesino, que es poeta analfabeto, nos decía: “nosotros sabemos, incluso, qué buey puede trabajar y qué buey no”. Aquí, en la región semiárida de Brasil, él dice: “No vamos a poner a trabajar a un buey de color negro, éste no es un buey para trabajar bajo el sol, él va a tener otra tarea, son bueyes blancos los que pueden trabajar de este horario a este horario, porque su piel blanca va a aguantar el calor”. Pero hay que entender, y él nos enseñaba todas las señales que da el buey para decir, “pues ya trabajé las horas correspondientes y ya no voy a seguir trabajando”. Él decía que tiene todas las señas y nos decía cuando ponen las orejas así, la cola asá, nos dio todo un detalle del comportamiento del buey para decir que “ya te dije que ya trabajé hasta acá, ya”, y cómo van a ir respetando. Él nos dice: “Yo para matar un buey, por mí, mis bueyes morirían de viejitos porque sé que son importantes para nosotros. A veces también tenemos que matar algunos, comercializar y todo, pero no es una cosa que vamos a hacer en esa perspectiva de gran producción”, como es el caso del agronegocio. Y me pareció muy lindo, porque ahí hay algo que comprender. Y él decía eso porque las compañeras hicieron productos veganos, las campesinas, y hasta decían: “pues hay quien quiera comer vegano, nosotras producimos las cosas veganas, pero también nos gusta comer carne”, y a partir de ahí se generó este diálogo, que son parte de las formas de entender la función de cada quien. En fin, como vamos viendo cómo se van presentando estas perspectivas desde las mujeres, pero que van ampliándose y dialogando con los hombres dentro de este proceso. Y que ha sido un debate bonito, pero también desafiante con los feminismos urbanos, en el sentido de entender estas otras formas de pensar la formación educativa y pedagógica que no sean exclusivas de un género, que excluyen otros géneros. Y siempre este referente con el territorio, como las zapatistas cuando dicen que somos como el bosque. Las metáforas siempre son territoriales cuando se trata de hablar de este proceso de autorreconocerse. Este bosque de mujeres, como dijeron las zapatistas cuando realizaron el primer Encuentro Internacional de las Mujeres que Luchan, y un bosque va a tener una diversidad de árboles. Entonces eso es muy potente como clave pedagógica, pienso yo.

Margarita Sánchez: Muchísimas gracias, Lia. Pues, a mí me parece súper interesante y potente lo que nos compartes, porque va desde las prácticas cotidianas en los espacios escolares hasta el planteamiento de fondo, donde hay un cuestionamiento respecto a los roles de género en las prácticas para sostener el cuidado colectivo. Y creo que eso es muy importante en las niñas cuando pensamos en sus procesos educativos. Pero después también hay toda una reflexión y una acción en términos de la defensa del territorio y la defensa de la vida, que creo que un poco ha sido el eje articulador de la reflexión. Me quedo con esto de cómo hay una apuesta

por educar para defender el territorio, para defender la vida, y eso se despliega en un montón de espacios, de formas que se han ido construyendo, que tiene también un montón de tensiones y dificultades, por lo que sabemos y por lo que nos toca. No sé, Julieta, si tú quieres agregar algo.

Julieta Briseño: No, me quedo con muchas reflexiones. Me gusta mucho esto que planteas sobre cómo ya no está el movimiento campesino por un lado y el movimiento indígena por otro. Y cómo en educación y territorio, y la formación político-pedagógica o política de las nuevas generaciones, ya se está relacionando y se está viendo que no son cosas diferentes. Y poner la vida y este sujeto colectivo donde no somos solo los humanos, sino todos los seres que vivimos en estos territorios, visibles o no visibles, en los que compartimos ciertos momentos y ciertos espacios. Me parece que da mucho gusto saber que está sucediendo, o sea, que es algo que se está accionando, que está sucediendo y que, bueno, me da un poco de esperanza de decir: sí hay transformaciones reales. No sé si va a dar para combatir o no, no sé, pero cada vez está más y creo que eso da esperanza de que sí se va a lograr, parar el desgaste de la Madre Tierra ¿no?, que al final es lo que compartimos. Y bueno, me encantó. Te agradezco muchísimo.

Margarita Sánchez: Sí, muchísimas gracias, Lia. No sé si tú quieres cerrar con algo que se te haya quedado en el tintero. Digo, un montón de cosas se nos quedan, pero...

Lia Pinheiro: Pues no sé si tendría alguna reflexión final. Yo pienso que más bien quisiera felicitarlas a ustedes por organizar este dossier para la revista *Diálogos sobre Educación*, porque pienso que es importante empezar ya a hacer estas articulaciones entre educación y territorio. Porque pienso que ya estaban, pero aún no habíamos hecho la reflexión de que ahí estaba todo el proceso de la trayectoria de la lucha indígena campesina, de la educación popular, que ya venía haciendo este vínculo también entre educación y territorio, incluso dentro del espacio urbano. Porque el otro día me quedé pensando en la lucha del movimiento negro y de las mujeres negras, que también se ha hablado mucho de cómo las periferias de los grandes centros urbanos son los territorios donde se profundizan las violencias y todo el proceso de genocidio de las niñeces y juventudes negras, porque son parte de un territorio abandonado por el Estado, o más bien, el proyecto del Estado para estos territorios es dejarlos al margen de cualquier proceso digno, de vida digna. Y entonces también es un territorio y que ahí tocaría avanzar, de trasladar esa concepción territorial que ya vamos teniendo más clara cuando hablamos de los procesos y luchas que están en el campo. Pero ¿cómo pensar esos procesos dentro de las ciudades, las grandes metrópolis o centros urbanos? Como tarea, habría que ponerle el nombre de territorio a estos lugares y pensar cómo imaginamos un proceso educativo allí. A lo mejor en los artículos [de la revista que están por publicar] haya algunos que trabajan el contenido desde este lugar. Pero pienso que sí, es importantísimo poner atención en las ciudades y cómo fomentar este diálogo también en las ciudades.

Margarita Sánchez: Yo pienso dos cosas. Primero, en cómo ha sido el proceso para que efectivamente sintiéramos de manera orgánica que ya es imposible hablar de procesos pedagógicos sin tener en cuenta su dimensión territorial. Porque, efectivamente, yo siento que estuvo ahí, en la educación popular vinculada a la educación situada. Pero ¿qué fue lo que pasó para que ahora nos parezca mucho más orgánica? Tal vez es que se está moviendo ahora hacia otro horizonte, creo que por ahí va. Y me llama la atención la cosa de lo urbano, porque lo urbano es súper heterogéneo. Solamente aquí, en la Ciudad de México, el lugar que ocupa lo territorial en las colonias es muy diverso. O sea, teniendo, por ejemplo, Milpa Alta o Xochimilco, en los que parece que lo territorial sigue estando muy vinculado a lo campesino, al trabajo en las milpas, en las chinampas, ahí tiene toda una reflexión. Pero después, también en las colonias están dándose procesos de resistencia territorial, y ahí me pregunto ¿qué espacios o qué formas pedagógicas se desprenden de eso en las colonias, para la defensa del agua, para la defensa frente a las inmobiliarias, para la defensa de las tienditas?, como de las formas de vida urbanas, populares, digamos. Y ahí me surge la interrogante ¿se están generando procesos educativos o no? Y tal vez sí estamos teniendo una mirada muy sesgada, porque también proviene de una genealogía; tú decías, como las nietas de la educación popular, de la educación del campo, pero pensar si nos estamos preguntando poco o estamos excluyendo *de facto* la dimensión territorial en lo urbano, y la potencia de los procesos pedagógicos y educativos en los contextos urbanos, que son muy diversos.