

## Duplas jurídico-pedagógicas: Una estrategia pedagógica para la enseñanza de herramientas jurídico-administrativas en procesos de defensa territorial

 Lina Marcela Mora Cepeda<sup>1</sup>,  Gerardo Alatorre Frenk<sup>2</sup>,  Juliana Merçon<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. Posgrado en Antropología. Unidad de Posgrado, Edificio "F" primer nivel, Circuito de Posgrados, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Deleg. Coyoacán, México. <sup>2, 3</sup> Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [linamora@disroot.org](mailto:linamora@disroot.org)*

**RESUMEN.** Presentamos en este artículo una estrategia pedagógica para la enseñanza de herramientas jurídico-administrativas en procesos de defensa territorial. Esta estrategia pedagógica es resultado de una sistematización de experiencias como metodología de investigación para la generación de conocimientos desde las prácticas sociales, epistémicas/ontológicas y educativas de defensa territorial. La sistematización de experiencias se enmarca en una investigación-acción-colaborativa hecha junto con el Centro Mexicano de Derecho Ambiental (CEMDA) que sistematiza el proceso de creación de una Comunidad de Aprendizaje. Empezaremos por reflexionar sobre la construcción de saberes que se dan en los movimientos ambientalistas o movimientos sociales que centran sus luchas en las reivindicaciones socio-ecológicas y hacen frente a conflictos socioambientales. Posteriormente haremos un recorrido por el proceso metodológico de la sistematización interpretativa crítica, como metodología de investigación, para presentar la estrategia pedagógica. A continuación mostraremos cómo esta estrategia pedagógica aporta a la descolonización de los Derechos Humanos y el Derecho estatal y a pensar el acceso a la justicia desde una perspectiva que sume la visión de las comunidades. Concluiremos invitando a co-construir un laboratorio jurídico-pedagógico que siga explorando cómo estos procesos de co-labor resquebrajan el saber técnico jurídico, abrazan la generación colectiva de conocimientos y las investigaciones inter y transdisciplinarias.

**Palabras clave:** sistematización de experiencias, defensa territorial, pedagogía, derecho, investigación-acción-colaborativa.

## Legal-Pedagogical Duplas: A pedagogical strategy to teach legal and administrative tools during territorial defense processes

**ABSTRACT.** In this article we present a pedagogical strategy for teaching legal-administrative tools in territorial defense processes. This pedagogical strategy is the result of a systematization of experiences as a research methodology for the generation of knowledge from social, epistemic/ontological and educational practices of territorial defense. The systematization of experiences is part of a collaborative action-research done together with the Mexican Center for Environmental Law that systematizes the process of creating a Learning Community for the Defense of Territory. We will begin by reflecting on the construction of knowledge that occurs in environmental movements or social movements that focus their struggles on socio-ecological claims and face socio-environmental conflicts. Subsequently, we will go through the methodological process of critical interpretative systematization as a research methodology to present the pedagogical strategy. We will then show how this pedagogical strategy contributes to the decolonization of Human Rights and State Law and to think about access to justice from a perspective that adds the vision of the communities. We will conclude by inviting to co-construct a legal-pedagogical laboratory that continues to explore how these co-working processes break down technical legal knowledge, embrace the collective generation of knowledge and inter and transdisciplinary research.

**Keywords:** systematization of experiences, territorial defense, pedagogy, law, collaborative action-research.

## Duplas jurídico-pedagógicas: Uma estratégia pedagógica de ensino de ferramentas jurídico-administrativas nos processos de defesa territorial

**RESUMO.** Neste artigo, apresentamos uma estratégia pedagógica para o ensino de ferramentas jurídico-administrativas em processos de defesa territorial. Essa estratégia pedagógica é o resultado de uma sistematização de experiências como metodologia de pesquisa para a geração de conhecimento a partir das práticas sociais, epistêmicas/ontológicas e educacionais de defesa territorial. A sistematização de experiências faz parte de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em conjunto com o Centro Mexicano de Direito Ambiental (CEMDA) que sistematiza o processo de criação de uma Comunidade de Aprendizagem. Começaremos refletindo sobre a construção do conhecimento que ocorre em movimentos ambientais ou movimentos sociais que concentram suas lutas em demandas socioecológicas e enfrentam conflitos socioambientais. Em seguida, percorreremos o processo metodológico da sistematização interpretativa crítica como metodologia de pesquisa para apresentar a estratégia pedagógica. Em seguida, mostraremos como essa estratégia pedagógica contribui para a descolonização dos direitos humanos e do direito estatal e para pensar o acesso à justiça a partir de uma perspectiva que incorpore a visão das comunidades. Concluiremos convidando para a co-construção de um laboratório jurídico-pedagógico que continue a explorar como esses processos de trabalho conjunto rompem com o conhecimento técnico-jurídico, abraçam a geração coletiva de conhecimento e a pesquisa inter e transdisciplinar.

**Palavras-chave:** sistematização de experiências, defesa territorial, pedagogia, direito, pesquisa colaborativa-ação-colaboração.

## **Construcción de saberes en los movimientos de defensa territorial<sup>i</sup>**

Nos interesa compartir las reflexiones y aprendizajes que aquí se plasman con organizaciones y académicos/as implicadas en la defensa de los territorios, en particular con quienes lo hacen desde el Derecho Ambiental.

Los conflictos socioambientales a los que hacen frente los movimientos ambientalistas o movimientos sociales están insertos en un panorama de extractivismo que se puede entender como un fenómeno funcional a los intereses del capitalismo global y como una tendencia que se torna hegemónica respecto a la producción social y económica del espacio. México ha priorizado en su modelo económico el extractivismo minero-energético como la pieza clave para su marcha hacia el “desarrollo”, enmarcándolo en las lógicas de los organismos internacionales a partir de la narrativa y de los intereses de países llamados desarrollados o del primer mundo, de tradición occidental, o del Norte global.

El extractivismo<sup>ii</sup> se puede identificar como un modelo económico imperante en los países del Sur global; es un síntoma de las relaciones de desigualdad que históricamente se han generado entre los países colonizadores y los colonizados. Entenderlo como modelo permite comprender que, más que una imposición de unos sobre otros, es una imposición y aceptación de una lógica de relaciones económicas y sociales donde los pueblos indígenas y campesinos son desposeídos de sus territorios y también de sus formas de existencia social y cultural. Entonces, el extractivismo no solo se da a nivel económico (extractivismo minero-energético) sino también a nivel epistémico y ontológico (para un debate sobre este tema, ver Grosfoguel, 2016). Empleamos la palabra extractivismo para referirnos al modelo de desarrollo (hegemónico) económico, epistémico y ontológico. Es a este extractivismo al que organizaciones como el Centro Mexicano de Derecho Ambiental (CEMDA A.C.) hacen frente con propuestas de construcción colectiva (o co-construcción) de saberes para la defensa territorial.

Es evidente que la ruta de los planes económicos de los países latinoamericanos tendría como destino darle mayor protagonismo al discurso del crecimiento económico mediante el extractivismo minero y de hidrocarburos (Escobar, 2000). Así, en los últimos 30 años las actividades de extracción minera han sido consideradas un motor fundamental para el mal llamado desarrollo de los países latinoamericanos. Para Gudynas (2010; 2013) esta dinámica ha tomado relevancia debido a los impactos generados, tanto en lo local como en lo nacional, por un proceso que no toma en cuenta las transformaciones biofísicas, sociales y culturales en la región, ni la resiliencia del lugar.

Para el CEMDA, el Estado mexicano ha favorecido que empresas paraestatales o privadas se apropien de territorios y bienes naturales de los pueblos indígenas y comunidades equiparables (PICE)<sup>iii</sup>. Estos son bienes comunes<sup>iv</sup> que en principio eran inalienables, inembargables e imprescriptibles. Sin embargo, el Estado mexicano favoreció su inserción en el mercado por medio del desarrollo de “marcos jurídicos (ley de hidrocarburos, ley de bioseguridad de los organismos genéticamente modificados, ley de aguas nacionales, ley minera, etc.) y políticas públicas (ocupación temporal, evaluación de impacto social, certificación de semillas, concesiones, permisos)” (CEMDA, 2014 y 2016 citado por Martínez Esponda *et al.*, 2019, p. 15) haciéndolo — la mayoría de veces — a través de los megaproyectos.

Basado en el extractivismo y haciendo uso de la apropiación por despojo de los territorios, este modelo refuerza los desequilibrios de poderes y las relaciones asimétricas que reproducen conflictos socioambientales en diversos territorios. En lugares como Veracruz, Morelos, Michoacán, Oaxaca y la península de Yucatán se han vivido y se siguen viviendo este tipo de conflictos socioambientales. Por ello, en medio de la pandemia mundial por el virus SARS-CoV-2 (2020-2021), el CEMDA incorpora nuevos horizontes de sentido, acentuando sus prácticas políticas y fortaleciendo sus prácticas formativas a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje denominado *Comunidad de Aprendizaje para la Defensa del Territorio* (en adelante CdA). Este es el nombre que se le dio al proceso de co-formación en torno a la defensa comunitaria de territorios y derechos colectivos a través de una investigación-acción-colaborativa (Mora, 2022) que hizo énfasis en estos cinco estados mexicanos como “sedes” para el desarrollo de las CdA.

Uno de los objetivos de la CdA es el impulso de procesos educativos-políticos que fortalezcan capacidades de análisis, sistematización de prácticas, negociación, articulación política, participación propositiva y crítica desde prácticas concretas: locales y nacionales, de las personas defensoras ambientales participantes; la elaboración de agendas políticas de las organizaciones a nivel local y la construcción (o fortalecimiento) de redes sociales para articular la acción social popular. Objetivo que comparte con los sentidos de la Educación Popular, Educación Comunitaria y Educación Intercultural. Entendiendo la educación como un constante aprendizaje, como una construcción colectiva de conocimiento, aprendiendo *en* y *de* la pluralidad de saberes (Mora, 2022, p. 11).

La necesidad de establecer un precedente validado por la ley que permita continuar con el proceso de acumulación (Azamar & Ponce, 2014), hoy la vemos reflejada en el marco jurídico y las políticas públicas que el Estado mexicano intenta llevar a cabo, por ejemplo, con el megaproyecto del Tren Maya, pisoteando a pueblos enteros, sin reconocerlos, sin tener

su consentimiento o consulta previa, libre e informada y de buena fe (Aquino-Centeno, 2022; Montoya *et al.*, 2022; Aragón Andrade, 2019; Sierra, 2017; Cervantes *et al.*, 2021).

Los movimientos ambientalistas o movimientos sociales que centran sus luchas en las reivindicaciones socio-ecológicas hacen frente a conflictos socio-ambientales en lugares específicos y están articulados estrechamente a organizaciones locales. Una de las manifestaciones más comunes de estos movimientos es la defensa del territorio. Estos movimientos

no reclaman y defienden sólo su tierra, sino su territorio; ... exigen respeto a la relación cultural que mantienen con su entorno, la que han forjado por siglos y de la cual, en mucho, depende su existencia ... En otras palabras, piden se les respete su derecho a ser como son y quieren seguir siendo, lo mismo que a estar donde deben estar. *Defienden* [énfasis añadido], pues, su derecho al territorio (López Bárcenas, 2017, p. 14).

La defensa del territorio es una forma de resistencia que no es simplemente una reacción frente a quienes invaden a través de la apropiación por despojo (megaproyectos); esa resistencia también es re-existencia “porque [los movimientos] incorporan nuevos horizontes de sentidos propios reinventados en las circunstancias” (Porto-Gonçalves, 2016, p. 8). Así pues, las identidades indígenas y campesinas, como sus territorios y patrimonios bioculturales están seriamente amenazados por un patrón sistemático de violación de derechos humanos cuyo origen está en la violencia estructural ejercida desde el propio Estado mexicano. A pesar de esto, los PICE defienden el derecho a vivir en el lugar donde nacieron, a cuidar su propia tierra y a comer de sus propios cultivos; defienden su derecho al territorio.

En suma, el modelo de desarrollo que se funda en el extractivismo propone y ejecuta una serie de proyectos a gran escala que ha transformado sustancialmente las regiones, sus formas de organización y la configuración territorial. Además, este modelo genera una serie de tensiones o conflictos regionales y socioambientales. Es así como integrantes de la sociedad civil, académicos y los mismos habitantes de estos territorios son quienes en conjunto se convierten en defensores y defensoras luchando contra el despojo y abuso ejercido por el Estado mexicano y las empresas extranjeras. La apropiación por despojo de los territorios — favorecida por los marcos jurídicos mencionados más arriba — hace que haya una demanda cada vez más grande por parte de estas personas defensoras ambientales hacia organizaciones como el CEMDA, que brindan acompañamiento y asesoría legal para el fortalecimiento de capacidades comunitarias.

Emprender procesos de defensa territorial requiere desplegar diferentes estrategias de acción; la investigación realizada con el CEMDA (2020-2021) se gestó en el marco de esas

estrategias de acción; de la construcción colectiva de conocimientos y acciones alternativas al desarrollo; de la defensa de los territorios pensando en clave intercultural y de buen vivir; y, del rescate de los saberes ancestrales y populares, tanto de campesinos e indígenas como de los lugares-territorios mismos (Mora, 2022).

Las reflexiones y conocimientos generados junto con el CEMDA en la co-construcción de esta CdA permitieron identificar que las estrategias de defensa territorial pueden ser de resistencia, de comunicación, de investigación, de organización, de incidencia, de formación o de juridificación.

La juridificación es “el proceso social mediante el cual los conflictos ambientales son resignificados cuando son llevados a la esfera del derecho” (Merlinsky, 2013, p. 69). Además de esto, se refiere a la manera en que los actores sociales utilizan y se apropian del repertorio jurídico a su disposición. Desde una perspectiva antropológica hacia el derecho, los impactos de la juridificación en la política y la acción colectiva solo se puede entender en contextos específicos (Sieder, 2020b).

De esta manera, la estrategia de juridificación implica “la invocación estratégica de instrumentos legales y la adopción y apropiación de discursos y procedimientos para-legales por diversos actores sociales” (Sieder, 2010, p. 162), es decir, procesos de difusión, adaptación y vernacularización de normas en diferentes contextos. Esto implica un aprendizaje previo y, por tanto, se ubica también en la estrategia de formación que utilizan los movimientos sociales en la defensa territorial.

Poner en marcha las estrategias de formación y de juridificación da como resultado crear las *duplas jurídico-pedagógicas*, las cuales son una estrategia pedagógica para la enseñanza de herramientas jurídico-administrativas (estratégicas para la defensa territorial). Esta estrategia pedagógica hace uso de metodologías participativas para su implementación.

### **La sistematización interpretativa crítica como metodología de investigación**

La sistematización interpretativa crítica (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017) fue la metodología de investigación adoptada como eje articulador de propuestas de investigación-acción-colaborativa. Esta metodología tiene una fuerte presencia de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1999; Merçon & Alatorre, 2014; Torres Carrillo, 2014) y la investigación colaborativa o en co-labor (Alatorre et al., 2016; Leyva Solano et al., 2008; Rappaport & Ramos Pacho, 2005).

Concebir epistémica y metodológicamente la construcción de la CdA o de cualquier otro proceso de aprendizaje y enseñanza como un proyecto investigativo de co-labor o colaborativo, implica trabajar en conjunto, es decir, que académicas de universidades — bien sea investigadoras(es) o estudiantes —, organizaciones de la sociedad civil, colectivos, movimientos sociales, entre otros, emprendan procesos de colaboración con objetivos comunes a pesar de tener agendas y proyectos particulares.

Colaborar entre comunidades, organizaciones e instituciones de distinto tipo, permite que se creen alianzas, coaliciones o plataformas.

Vemos, por ejemplo, a grupos comunitarios que recurren a alguna Organización de la Sociedad Civil (OSC) o a una institución académica para atender conjuntamente una determinada problemática socio-ambiental; en sentido inverso, hay OSC y académicos que se acercan a una comunidad o alguna organización de base para proponerles un proyecto; o bien programas gubernamentales o empresariales que buscan vincularse con otros sectores para sumar esfuerzos. Cada vez es mayor el interés de distintos sectores de la sociedad por articularse, compartir saberes, construir fuerza colectiva (Alatorre *et al.*, 2016, p. 6).

Desde la perspectiva investigativa que Barragán Cordero & Torres Carrillo (2017) denominaron interpretativa-crítica, la *sistematización* es una metodología que permite la producción de conocimiento sobre prácticas de transformación social, a partir de los saberes y sentires provenientes de la experiencia de sus actores. Estos autores conciben

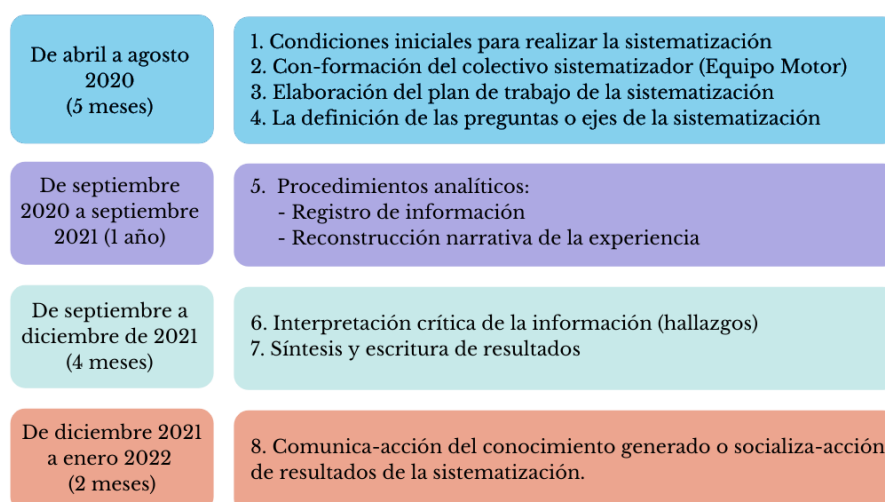
la sistematización como una metodología participativa de investigación sobre prácticas significativas de transformación social o educativa, que a partir de su reconstrucción narrativa e interpretación crítica de las lógicas y sentidos que la constituyen, busca potenciarlas y producir saberes que aportan a las resistencias y re-existencias frente al modelo hegemónico (2017, p. 49).

Para realizar la reconstrucción narrativa e interpretación crítica de una experiencia, Barragán y Torres (2017) proponen ocho pasos o momentos fundamentales como un instrumento de sugerencia o inspiración, en el entendido de que cada experiencia a sistematizar tiene sus especificidades.

La materialización de estos momentos ubicados en la cronología de la investigación-acción-colaborativa realizada con el CEMDA se puede observar en la Figura 1.



Figura 1 - Pasos de la sistematización en la cronología de la investigación.



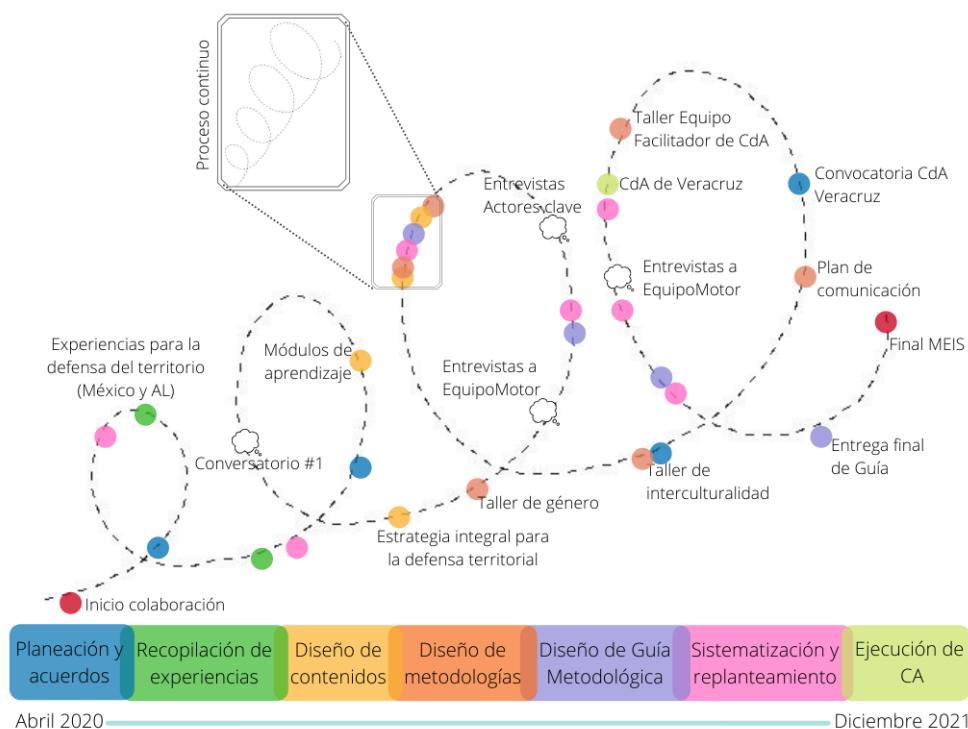
Fuente: Elaboración de Mora (2021).

Las etapas de la sistematización (Figura 1) no se desarrollaron de manera lineal, pues poner en diálogos de saberes y vivires a los actores implicados en la investigación hizo que cada uno de estos momentos avanzara a ritmos diferentes. El Equipo Motor que lideró este proceso estuvo conformado por cuatro abogadas y dos pedagogas; y la labor investigativa de la sistematización fue asumida únicamente por una de las dos autoras de este artículo.

Ahora bien, la sistematización de experiencias es un proceso continuo de investigación y acompañamiento; por ello la reconstrucción narrativa o reconstrucción temporal de esta experiencia se concibió como un proceso de co-enseñanza y co-aprendizaje en espiral. Devino en un proceso en espiral porque era un constante vaivén entre reflexión y acción. La sistematización de esta experiencia fue un camino de practicar, conocer, practicar de nuevo, conocer otra vez, que se puede ver representado en la Figura 2.

Por otro lado, enunciar ciertas preguntas o ejes de sistematización de una experiencia permite “orientar la reconstrucción narrativa de la práctica; focalizar los asuntos o ámbitos en torno a los que se quieren abordar las experiencias” (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, p. 90). La Tabla 1 da cuenta de los ejes de sistematización en torno a los cuales se organizó y desarrolló la reconstrucción narrativa de la práctica. A partir de estos ejes de sistematización y sus preguntas respectivas se desarrolló la reconstrucción narrativa de la experiencia o reconstrucción temporal del proceso<sup>v</sup>.

Figura 2 - La espiral de la experiencia: Reconstrucción temporal: entre reflexión y acción.



Elaboración adaptada de Hensler, L. (2022).

Tabla 1 - Ejes y preguntas de la sistematización.

EJES	PREGUNTAS POR EJES
<b>Pedagógico y Educativo</b>	¿Cuál es la propuesta político-pedagógico de co-construcción de la CdA?
	¿Cuáles son las metodologías participativas co-creadas para la CdA?
	¿Cómo se concibió la interculturalidad en el diseño de la CdA?
<b>Defensa del territorio</b>	¿Cuál es el abordaje de la <i>Defensa del Territorio</i> en la CdA?
	¿Cuáles son las territorialidades que ejercen quienes no habitan los territorios que defienden?
<b>Sentires y prácticas</b>	¿Cuál es la experiencia del Equipo Motor en la CdA?
	¿Cuáles son las prácticas del CEMDA y del Equipo Motor para la CdA?

Fuente: Elaboración de Mora (2021).

La reconstrucción narrativa responde a la pregunta: ¿qué hicimos y cómo lo hicimos? Ahora bien, la sistematización no se agota con la reconstrucción narrativa de la experiencia. Aunque “cada una de las fases previas son de alguna manera interpretativas, dado que las decisiones de iniciar, focalizar, reconstruir y analizar no son actuaciones mecánicas sino deliberativas y reflexivas” (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, p. 107), es necesario dar respuesta a la pregunta: ¿por qué hicimos lo que hicimos? Es decir, realizar la

interpretación crítica de la experiencia re-construida. La interpretación crítica debe estar guiada por la definición de unos ejes de interpretación; para esta experiencia (Tabla 2) los ejes surgieron a partir del método de inferencia de categorías.

Tabla 2 - Ejes de interpretación de la experiencia.

Sistematización Proyecto “Construyendo una Comunidad de Aprendizaje para la Defensa del Territorio: Experiencia con el Centro Mexicano de Derecho Ambiental A.C.” (2020-2021)			
Reconstrucción de la experiencia		Interpretación de la experiencia	
Ejes	Preguntas-ejes de sistematización	Ejes de interpretación	Hallazgos
Pedagógico y Educativo	¿Cuál es la propuesta político-pedagógico de co-construcción de la CdA?	Aprendizajes colaborativos	Distribución o división de tareas Uso de métodos mixtos Encuentros pedagógicos Experiencias de personas defensoras de la bio-región
	¿Cuáles son las metodologías participativas co-creadas para la CdA?	Metodologías participativas	Caracol de Estrategia integral Duplas jurídico-pedagógicas Co-diseñar como helechos y bucles
	¿Cómo se concibió la interculturalidad en el diseño de la CdA?	Enfoque intercultural	Debate epistémico: De <i>Escuela Intercultural a Comunidad de Aprendizaje</i> para la defensa del territorio
Defensa del territorio	¿Cuál es el abordaje de la <i>Defensa del Territorio</i> en la CdA?	Defensa del territorio	Caracol de Estrategia integral Defensa y cuidado de la vida como práctica Comunidad de Práctica de personas defensoras
	¿Cuáles son las territorialidades que ejercen quienes no habitan los territorios que defienden?		
Sentires y prácticas	¿Cuál es la experiencia del Equipo Motor en la CdA?	Comunidad de práctica	Aprendizaje situado: en contra del desperdicio de la experiencia Dimensión ético-afectiva El CEMDA en tanto Comunidad de Práctica
	¿Cuáles son las prácticas del CEMDA y del Equipo Motor para la CdA?		

Fuente: Elaboración propia (2021).

Una vez establecidos los ejes de interpretación que se muestran en la Tabla 2, se fueron “articulando con la consulta de textos teóricos y de elaboraciones conceptuales afines, que permiten ampliar y profundizar las reflexiones” (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, p 110).

Para Araceli de Tezanos (1998) el proceso de interpretación en investigaciones cualitativas, supone la triangulación por lo menos de tres aspectos: *la realidad reconstruida* (o información analizada a través del texto descriptivo), *la teoría acumulada* (conceptualizaciones que profundizan la comprensión de la situación estudiada) y la *lectura de los o las observadores e investigadoras* (sujetos situados en un horizonte histórico, portadores de experiencias, saberes, prejuicios y conocimientos) (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, p. 107).

Es por esta razón que la interpretación de esta experiencia se hizo triangulando tres aspectos: 1) los ejes de interpretación (Tabla 2) que surgieron de la *realidad reconstruida*; 2) con la *teoría acumulada* y la teoría consultada para profundizar en los hallazgos producto de

la interpretación — que se aborda ampliamente en Mora (2022) —; 3) con las voces de las personas participantes (*lectura de los o las observadores e investigadores*). También, desde la perspectiva de la Educación Popular la triangulación supone tres momentos: el partir de la práctica, la teorización y la vuelta a la práctica (Jara, 1995).

Al triangular estos aspectos, en la interpretación surgieron varios hallazgos<sup>vi</sup> significativos para la investigación-acción-colaborativa, los cuales están enunciados en la última columna de la Tabla 2. La interpretación es un proceso dinámico, es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, en este caso los de las prácticas sociales, epistémicas/ontológicas y educativas de defensa territorial.

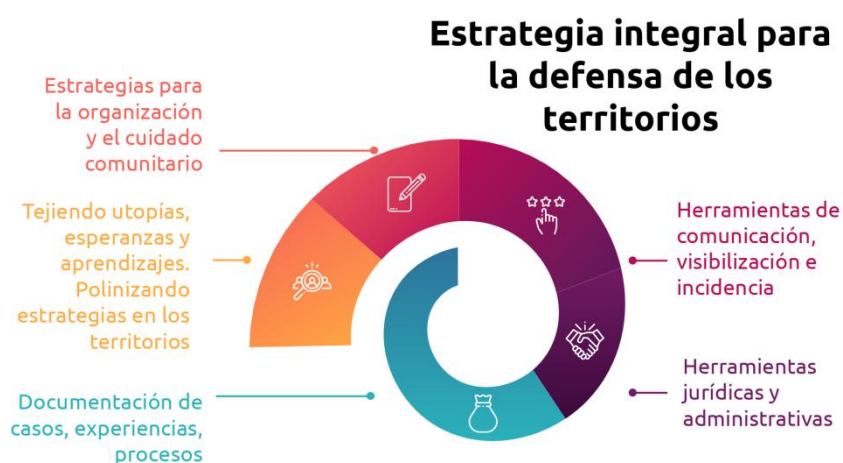
Nos enfocaremos ahora en los elementos centrales de la estrategia pedagógica que desarrollamos.

### **Estrategia pedagógica para la enseñanza de herramientas jurídico-administrativas en procesos de defensa territorial**

La estrategia pedagógica que desarrollamos busca aportar a la descolonización de los Derechos Humanos y el Derecho estatal, y a pensar el acceso a la justicia desde una perspectiva que integra la visión de las comunidades. Tiene dos componentes centrales: el caracol de estrategia integral y las duplas jurídico-pedagógicas.

- **Caracol de estrategia integral**

Figura 3 - Espiral de la Estrategia integral.



Fuente: Elaboración Mora (octubre de 2021).

Según Varenne (2019), es en los momentos de incertidumbre cuando sucede la educación. Co-diseñando los contenidos para la CdA, nos encontramos en un momento en el que no sabíamos cómo distribuir y acomodar los temas y sus contenidos en ejes temáticos. Es decir, estábamos en un momento de incertidumbre y fue entonces cuando se produjo un proceso educativo.

Lo primero es definir la narrativa que se quiere dar. Escoger qué puntos se pueden hacer relevantes en la narrativa que queremos dar. Es decir, hacia dónde queremos ir. No es fundamental que veamos qué va primero y qué después, *si pensamos en un círculo, incluso se puede dar el orden al revés* (Voz colectiva del Equipo Motor, febrero de 2021, citado en Mora, 2022, p. 131).

De esta manera, “reconocer la ignorancia y la incertidumbre acerca del futuro, siempre renovándose, así como el análisis que hacen todas las personas acerca de sus condiciones y las deliberaciones que sostienen acerca de sus posibilidades” (Varenne, 2019 p. 92, traducción libre) nos permitió entender que no teníamos que preocuparnos por el orden de los ejes temáticos, pues no se trataba de mostrar — según su secuencia — que uno fuera más importante que otro.

La propuesta de caracol busca no jerarquizar ninguno de los bloques de herramientas planteadas en la metodología. Se explica el contenido de la metodología, los megaproyectos, las herramientas jurídicas, ... se reflexiona sobre la profundidad de los temas a desarrollar (Maldonado, junio de 2021, citado en Mora, 2022, p. 176).

Entender los ejes temáticos como una espiral o caracol (Figura 3) fue resultado de un proceso de deliberación acerca de posibilidades que nos llevó a concebir el diseño de los contenidos de la CdA como una estrategia integral. “La propuesta fue llevar un programa con herramientas jurídicas, de comunicación y seguridad que sirvieran [a las personas] en la defensa de sus territorios, que pudieran incorporar a sus modelos organizativos que tienen ya establecidos” (Sánchez, noviembre de 2021 citado en Mora, 2022, p. 176).

En el vaivén de la reflexión-acción-reflexión se da el proceso de co-enseñanza y co-aprendizaje en espiral. Es así como las deliberaciones y reflexiones en el momento de incertidumbre nos llevaron a generar conocimientos colectivos *para* co-crear el Caracol de estrategia integral. Luego, las deliberaciones y reflexiones *acerca* del Caracol de estrategia integral nos llevaron a identificar que lo que implica simbólicamente el caracol es que está en espiral y abierto a seguir creándose; que el abordaje de la *Defensa del Territorio* como una estrategia integral “implica hablar de *territorios* y *defensas* de territorios, pensar en la

territorialidad como una construcción socio-cultural y significar culturalmente el territorio y los procesos de defensa” (Mora, 2022, p. 176).

En este mismo vaivén de reflexión-acción-reflexión, al momento de poner en acción el Caracol durante la implementación<sup>viii</sup> de las CdA, y posteriormente reflexionar sobre esa acción, comprendimos y co-aprendimos que entender los ejes temáticos como un Caracol permite no sólo concebir el diseño temático, sino también la defensa del territorio, como estrategias integrales; las estrategias integrales de defensa territorial pueden ser de resistencia, de comunicación, de investigación, de organización, de incidencia, de formación o de juridificación.

Me voy muy consciente de que el derecho se sitúa como una herramienta más, nada más. Si tenemos claridad de que tenemos diferentes ejes que integran la defensa y que nuestra labor es que sea sencillo y [saber] cuándo ocuparlo o no, cuándo crear base social, vínculos, sinergias, redes. ... Mi mayor aprendizaje es que la defensa no va a venir de las leyes, o no solo de ahí, el núcleo que le da vida y fuerza es con las personas, con el territorio y generando esta sinergia (Voces de abogadas del Equipo Facilitador, noviembre de 2021 citado en Mora, 2022, p. 177).

De esta forma, el enfoque epistémico del Caracol de estrategia parte del compromiso por descolonizar las formas de generar conocimiento y problematizar desde un enfoque territorial e intercultural las relaciones de poder que atraviesan dicho ejercicio. La apuesta es por un proceso de co-enseñanza y co-aprendizaje (en ciclos de reflexión y acción) y un diálogo de saberes pensado como diálogo de vivires (Merçon et al., 2014) que permitan la construcción colectiva de conocimiento.

- **Duplas jurídico-pedagógicas**

Este elemento de nuestra estrategia de trabajo en la CdA consiste en la formación de equipos de dos personas: una que tenga conocimientos jurídicos y otra con conocimientos pedagógicos. La propuesta de las Duplas jurídico-pedagógicas (en adelante Duplas) surgió en un momento de incertidumbre y deliberación: ¿quién debe enseñar qué a quién y cómo? El propósito era brindar a las personas participantes de las CdA herramientas jurídico-administrativas que fueran de mayor utilidad dentro de la estrategia de defensa. El punto de partida fue el diseño en Caracol de la estrategia integral.

Las CdA que hemos organizado se desarrollan a lo largo de cinco días y tienen una duración total de aproximadamente cincuenta horas. Vimos que no podíamos en ese lapso abordar una herramienta jurídica en particular o centrarnos más en una que en otra. El reto

entonces, más que la selección de cuáles serían las herramientas (*el qué*), era plantearnos el cómo abordar las herramientas (es decir, *lo metodológico*). Para responder a este reto, se propuso incluir en el programa de cada día de trabajo, un *momento jurídico*. Esto permitió evitar sobrecargar de información a los y las participantes.

Esta propuesta se incorporó en el co-diseño de la CdA. De esta manera, el módulo de aprendizaje *Herramientas jurídicas y administrativas* (que aparece en la Figura 3) dejó de ser un módulo de un día y medio para convertirse en una fase del programa diario de labores, que acabamos denominando “*Momento: Aprendiendo a exigir y ejercer nuestros derechos*”. Metodológicamente, la propuesta fue hacer Duplas con una persona que tuviera conocimientos jurídicos y otra con conocimientos pedagógicos para realizar la planeación y la facilitación de cada herramienta jurídica.<sup>viii</sup>

La implementación de las Duplas no solo funcionó para realizar planeaciones y facilitaciones de herramientas jurídicas; también se utilizó para co-diseñar y facilitar otros momentos<sup>ix</sup> de la CdA. Permite, por un lado, realizar la planeación metodológica de las sesiones de trabajo (dinámicas, presentaciones, vídeos, teatro, etc.) y, por otro, facilitar la inteligibilidad del lenguaje jurídico especializado que, por lo general, usan las y los abogados. Se han realizado diversos estudios sobre la formación universitaria de abogados, que muestran una tendencia a dar excesiva importancia a la transmisión de información jurídica descontextualizada (cf. Gómez *et al.*, 2019).

El lenguaje de abogadas y abogados se ajusta al código jurídico y al de su disciplina. Por eso da importancia a la precisión. Pero esto suele dificultar la comunicación con otras personas. Llevar las Duplas al plano de la facilitación *in situ* resuelve el problema del lenguaje jurídico especializado.

La comunicación y el lenguaje claro no dependen únicamente de la precisión y el manejo adecuado dentro de una especialidad (como el derecho), sino fundamentalmente de que quien recibe el mensaje (personas defensoras) pueda aprehenderlo, hacerlo propio, es decir, comprenderlo. La comunicación depende de que haya experiencias compartidas y buena disposición entre emisor y receptor (Wilson & Sperber, 2004) y no de la precisión y claridad con la que se maneje el código, ya sea lingüístico o legal (Mora, 2022, p. 168).

Las Duplas tienen el objetivo de idear una metodología adecuada al contexto que permita ofrecer la explicación de herramientas jurídico-administrativas dejando a un lado el principio de legalidad y abrazando el pluralismo jurídico.

[Esto] interpela al CEMDA en la forma misma de entender el Derecho, ... reconoce los diferentes debates y se sabe como una propuesta en construcción y no como algo acabado. ... [Además,] que la construcción colectiva sea parte de la naturaleza del proyecto lo hace

bastante rico e intercultural (Mejía & Carreón, julio de 2021, citados por Mora, 2022, p. 175).

Las duplas transgreden el saber técnico jurídico, porque utilizar las Duplas permitió que, a la hora de abordar *in situ* cuestiones jurídicas que precisaban de un lenguaje especializado, las personas defensoras lo pudieran comprender y las abogadas lo pudieran expresar con un lenguaje claro, pero no apegado al código jurídico. Una persona defensora lo expresó de la siguiente manera: “Llevo muchos años recibiendo los talleres que el CEMDA da sobre solicitudes de acceso a la información y es la primera vez que de verdad entiendo cómo hacer una solicitud y que no me aburro” (Participante de CdA, marzo de 2022). Cuando el saber jurídico que permite el acceso a la justicia se construye desde una perspectiva que integra la visión de las comunidades aporta a la descolonización de los Derechos Humanos y el Derecho estatal.

### **Conclusiones: Pistas para seguir construyendo puentes y ríos de colaboración entre las academias y las luchas territoriales**

Uno de los aprendizajes derivados de la interpretación crítica de la experiencia de investigación-acción-colaborativa fue que las *duplas jurídico-pedagógicas* no son una simple herramienta o una técnica para conformar equipos sino una estrategia pedagógica para la enseñanza de herramientas jurídico-administrativas en procesos de defensa territorial. Además, se halló que esta estrategia pedagógica hace uso de metodologías participativas para su implementación.

Este hallazgo, producto de una co-investigación y un co-aprendizaje, abre un debate epistémico y educativo sobre la descolonización teórica y pedagógica de los Derechos Humanos, de los procesos jurídicos y de su enseñanza. También abre un debate epistémico y político sobre la mirada descolonizante del CEMDA y de sus iniciativas de formación para la defensa del territorio, pues “el CEMDA ha tenido la apertura para crear proyectos interculturales, para aprender e implementar desde otra mirada, porque esto no es el día a día del CEMDA y es una apuesta a lo que queremos transitar” (Maldonado V., julio de 2021, citada por Mora, 2022, p. 175). Un abogado comentó que la sistematización de la experiencia de co-investigación “nos ha hecho cuestionar muchas certezas, plantear enfoques, cuestionar nuestras formas de aproximarnos y en ese sentido creo que nos ha ayudado a modificar algunas percepciones que se tenían de la educación y que era importante hacerlo” (Mejía, comunicación personal, septiembre de 2021, citado por Mora, 2022, p. 162).



Estos debates permiten abrir nuevos horizontes y poner en el escenario nuevas ideas, nuevas prácticas sociales, epistémicas/ontológicas y educativas de defensa territorial. Una abogada decía: “parte del posicionamiento ético-político de la CdA es construir puentes y colaborar en los procesos de cuidado y defensa del territorio” (Y. Popoca, comunicación personal, diciembre de 2021). Cuando nos referimos a “construir puentes” lo hacemos porque somos conscientes de que los puentes ayudan a “comunicar dos lugares separados”, en este caso, los lugares donde se adelantan procesos académicos y aquéllos donde se adelantan luchas territoriales.

De alguna manera, los puentes nos permiten ir de un lugar a otro, por ejemplo, ir y venir entre diferentes comunidades de práctica: la académica y la comunitaria. Para esta investigación, construir o tejer puentes respondió a la necesidad de articular los procesos de investigación con colectivos, organizaciones de la sociedad civil o movimientos sociales, así como de generar un espacio de diálogo entre la academia, las instituciones de investigación, las organizaciones comunitarias y sociales, los procesos de acompañamiento técnico-jurídicos y las colaboraciones internacionales.

Construir o tejer esos puentes para pasar de un lugar a otro implica generar *diálogos de saberes*. Si bien es importante lograr ese tránsito entre diferentes lugares o comunidades de práctica para propiciar mejores articulaciones entre diferentes modalidades de aprendizaje, no es suficiente. En ocasiones es necesario atravesar el río para impregnarnos de la diversidad que habita esos otros mundos, esos otros lugares, esas otras comunidades de práctica. Es necesario dejar que el río nos atraviese, como diría Larrosa (2006) que atraviese nuestras palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, saberes, poderes y voluntades.

Atravesar el río y dejar que nos atraviese implica ir un paso más allá y generar *diálogos de vivires*. Atravesar el río implica saber que el aprendizaje lo encontramos en la escucha, el intercambio y el diálogo, en cuestionar certezas teniendo una práctica constante de preguntar (preguntar-me, preguntar-nos, preguntar-les), de interpelar los lugares desde los cuales nos posicionamos, nos enunciamos en el mundo.

Las reflexiones (en tanto prácticas epistémicas) que tenemos cuando cruzamos los puentes y cuando atravesamos los ríos se convierten en experiencias para realizar acciones que contribuyan a generar procesos de co-aprendizaje que puedan aportar a la transformación de las prácticas sociales y al fortaleciendo de redes de conocimiento para la investigación en co-labor.

Esta investigación-acción-colaborativa pretende justamente aportar algunas pistas para conseguirlo. Las reflexiones y conocimientos generados junto con el CEMDA en la co-construcción de la CdA permitieron identificar que las estrategias de defensa territorial pueden ser de resistencia, de comunicación, de investigación, de organización, de incidencia, de formación o de juridificación.

Por su parte, las *duplas jurídico-pedagógicas* conjuntan las disciplinas académicas del Derecho y las Humanidades (particularmente la Pedagogía), para realizar la planeación y la facilitación de cada herramienta. Tienen el objetivo de idear una metodología adecuada al contexto que permita ofrecer la explicación de herramientas jurídico-administrativas dejando a un lado el principio de legalidad y abrazando el pluralismo jurídico.

De esta manera, las duplas aportan a la descolonización de los Derechos Humanos, a descolonizar el Derecho, a cuestionarnos el Derecho estatal, a pensar el acceso a la justicia desde una perspectiva que sume la visión de las comunidades. Las *duplas jurídico-pedagógicas* dejan abierta la invitación a co-construir un laboratorio jurídico que siga explorando cómo estos procesos de co-labor resquebrajan el saber técnico jurídico, abrazan el pluralismo jurídico y las investigaciones inter y transdisciplinarias.

Esta investigación y su proceso de sistematización abrieron un debate epistémico sobre la interculturalidad, el pluralismo jurídico, la descolonización teórica y pedagógica de los Derechos Humanos y de los procesos jurídicos y la mirada descolonizante del CEMDA y de sus iniciativas de formación para la defensa del territorio.

## Referencias

Alatorre, G., Merçon, J., Rosell, J., Bueno, I., Ayala, B., & Lobato, A. (2016). *Para construir lo común entre los diferentes. Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad*. Grupo de Estudios Ambientales A.C. / Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad.

Antonelli, M. (2009). Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura. La gestión del paradigma hegemónico de la "minería responsable y el desarrollo sustentable". En M. Svampa & M. Antonelli (Eds.), *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales* (pp. 51-101). Biblos.

Aquino-Centeno, S. (2022). Experticias y juridificación comunitaria: Defensa del subsuelo y tierras comunales en Oaxaca, México. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 13-32. <https://doi.org/10.17141/iconos.72.2022.5022>

Aragón Andrade, O. (2019). El derecho en insurrección. Hacia una antropología jurídica militante desde la experiencia de Cherán, México. Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia. <https://doi.org/10.22201/enesmorelia.9786073015196e.2019>

Azamar, A., & Ponce, J. I. (2014). Extractivismo y desarrollo: Los recursos minerales en México. *Revista Problemas del Desarrollo*, 179(45), 137-158. [https://doi.org/10.1016/S0301-7036\(14\)70144-0](https://doi.org/10.1016/S0301-7036(14)70144-0)

Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho. Corporación Síntesis.

Cervantes, A. H., Espinosa, Y. B., Montoya, A., Sieder, R., Lixa, I. F. M., Sparemberger, R. F. L., Oliveira, I. de M., Pereira, L. I., Zamarripa, J. R. R., & Matamoros, M. B. (2021). El derecho y los derechos ante la defensa de los territorios, las formas de vida colectiva y los bienes comunes. CLACSO.

Cruz Rueda, E. (2020). La consulta previa en México: Límites y falencias. *Debates Indígenas*. <https://debatesindigenas.org/notas/70-consulta-previa-mexico.html>

Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y., & Mendoza, G. (2015). Estudios interculturales: Una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso, Universidad de Aalborg*, 16, 57-67.

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90.

Gómez Francisco, T., Rubio González, J., & González Morales, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 37-57. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306>

Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>

Gudynas, E. (2010). La ecología política de la crisis global y los límites del capitalismo benévolo. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 36, 53-67. <https://doi.org/10.17141/iconos.36.2010.391>

Gudynas, E (2013). Extracciones, Extractivismo y Extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales. *Centro Latino Americano de Ecología Social (CLAES)*, 1-18.

Hensler, L. (2022). Territorios en movimiento. Un análisis de procesos participativos para una gestión colaborativa del territorio en Xalapa, México. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *ALOMA: revista de psicología, ciències de l'educació i del'esport* Blanquerna, 19, 87-112.

Leff, E. (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(9), 42-121.

Leyva Solano, X., Burguete, A., & Speed, S. (Eds.). (2008). *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Martínez Esponda, X., Colmenero Morales, S., García Maning, G., Vázquez Quesada, B., Bracamontes Nájera, L., Benítez Keinrad, M., Merçon, J., & Velasco Ramírez, A. P. (2019). *Hoja de Ruta. Para la construcción del Estado pluricultural en México*. (CEMDA).

Merçon, J., & Alatorre, G. (2014). La investigación acción participativa que queremos. Co-construyendo caminos de pensamiento y acción. *Decisio*, 38, 49-54.

Mora, L. M. (2022). *Co-construyendo una Comunidad de Aprendizaje para la Defensa del Territorio: Experiencia con el Centro Mexicano de Derecho Ambiental A.C.* [Tesis Maestría, Universidad Veracruzana]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zp4thz.11>

Montoya, A., Sieder, R., & Bravo-Espinosa, Y. (2022). Juridificación multiescalar frente a la industria minera: Experiencias de Centroamérica y México. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 57-78. <https://doi.org/10.17141/iconos.72.2022.5038>

Porto-Gonçalves, C. W. (2016). Lucha por la Tierra. Ruptura metabólica y reapropiación social de la naturaleza. *Polis Revista Latinoamericana*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682016000300015>

Rappaport, J., & Ramos Pacho, A. (2005). Una historia colaborativa: Retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, 29, 39-62. <https://doi.org/10.7440/histcrit29.2005.02>

Seoane, J. (2012). Neoliberalismo y ofensiva extractivista Actualidad de la acumulación por despojo, desafíos de Nuestra América. *Theomai*, 26, 1-27.

Torres Carrillo, A. (2014). *La Investigación Acción Participativa* [GT Procesos y Metodologías Participativas CLACSO]. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=70&v=qxk9zamM\\_Q8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=70&v=qxk9zamM_Q8)

Varenne, H. (2019). *Educating in Life: Ethnographies of Challenging New Normals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457470>

---

<sup>i</sup> El lector encontrará los fundamentos teóricos que guiaron la investigación repartidos a lo largo del texto. Intencionalmente no hay un apartado específico para tal efecto porque consideramos que entretener las teorías con el desarrollo mismo del argumento es una aplicación reflexiva de los hallazgos de la investigación. Sin embargo, ofrecemos a los lectores interesados la siguiente lista resumida de los referentes teóricos empleados, los cuales se inscriben en los marcos que ofrece la Ecología Política con su crítica al modelo de desarrollo económico extractivista (Escobar, 2000; Gudynas, 2010; Martínez Esponda et al., 2019; Azamar & Ponce, 2014); la juridificación como dimensión de análisis y campo emergente de investigación en antropología jurídica (Arredondo Villar, 2021; Aquino-Centeno, 2022; Blichner & Molander, 2008; Mark Healey, 2020; Montoya et al. 2022; Pragier et al., 2022; Quizhpe & Vallejo, 2022; Sieder, 2010, 2020a, 2020b; Sieder et al., 2022); en la concepción de aprendizaje desde el enfoque intercultural y de ecología de saberes (Ayora, 2019; Dietz et al., 2008a; Dietz et al., 2015b; Merçon et al., 2019; Meseguer, 2019; Santos, 2010; Walsh, 1998, 2005) y en la defensa del territorio desde ontologías territoriales y reivindicaciones socio-ecológicas (Benedetti & San Cristóbal, 2011; Blaser, 2016/2018, 2019; Escobar, 2000, 2013, 2014; Escobar & De la Cadena, 2021; Giménez, 1999; Mavisoy Muchavisoy, 2018; Porto-Gonçalves, 2009, 2016). Agradecemos al par evaluador por sugerir ofrecer al lector esta claridad.

<sup>ii</sup> El extractivismo es un proceso que involucra actividades que remueven grandes volúmenes de bienes de la naturaleza, no se limita a los minerales o al petróleo, también hay extractivismo agrario, forestal e inclusive pesquero. Asimismo, hay autores que plantean las dinámicas y formas que adquiere el neo-extractivismo y su vinculación con el capital financiero (Antonelli, 2009; Azamar & Ponce, 2014; Composto, 2012; Escobar, 2000; Seoane, 2012).

<sup>iii</sup> El concepto de comunidades equiparables a pueblo indígena está contenido en el artículo segundo de la Constitución mexicana. Se ha argumentado que son pueblos y comunidades cuyas identidades culturales, al igual que las de los pueblos indígenas, están íntimamente ligadas a sus territorios y los recursos naturales donde habitan. Este artículo constitucional se basa en el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas.

<sup>iv</sup> Los bienes comunes se pueden expresar en los territorios entendidos como patrimonios bioculturales, los sistemas agro-alimentarios o en las diferentes prácticas e instituciones de los pueblos indígenas y comunidades equiparables.

<sup>v</sup> En esta reconstrucción se utilizó la descripción particular o narración analítica; da cuenta de los hitos y etapas más significativas; y es resultado del camino recorrido durante dos años. Para ver a detalle la reconstrucción narrativa de la experiencia, consultar el Capítulo 4 de Mora (2022).

<sup>vi</sup> Para ver a detalle el debate sobre los hallazgos, consultar el Capítulo 5 de Mora (2022).

<sup>vii</sup> A la fecha en que se escribe este artículo ya se han implementado tres CdA, la primera en el Golfo de México (octubre de 2021), la segunda en la Península de Yucatán (marzo de 2022) y la tercera en Morelos (septiembre 2022).

<sup>viii</sup> Las herramientas jurídicas seleccionadas para la CdA fueron: Solicitudes y derecho de acceso a la información; Procedimiento de Evaluación de Impacto Ambiental; Juicio de Amparo; Queja ante la CNDH; y Denuncias Populares.

<sup>ix</sup> Introducción a métodos y etapas de documentación; Introducción a los procesos de defensa de la tierra y el territorio; Pluralismo jurídico y demodiversidad.

### Informações do Artigo / Article Information

Recibido en: 25/09/2022  
Aprobado en: 23/03/2023  
Publicado en: 27/05/2023

Received on September 25th, 2022  
Accepted on March 23th, 2023  
Published on May, 27th, 2023

**Contribuciones del artículo:** Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: preparación, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflictos de intereses:** Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses em relación com este artículo.

**Conflict of Interest:** None reported.

### Evaluación del artículo

Artículo revisado por pares.

### Article Peer Review

Double review.

### Agencia de Desarrollo

No tiene.

### Funding

No funding.

### Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Mora, L. M., Alatorre, G., & Merçon, J. (2023). Duplas jurídico-pedagógicas: Una estrategia pedagógica para la enseñanza de herramientas jurídico-administrativas en procesos de defensa territorial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e14910. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14910>

ABNT

MORA, L. M.; ALATORRE, G.; MERÇON, J. Duplas jurídico-pedagógicas: Una estrategia pedagógica para la enseñanza de herramientas jurídico-administrativas en procesos de defensa territorial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e14910, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14910>