



Universidad de Granada

**MODIFICACIONES EN SISTEMAS EDUCATIVOS EN LA
EDUCACIÓN POPULAR: PERSPECTIVAS DE LOS MAESTROS
DE LA ESCUELA DE AGRICULTURA ECOLÓGICA
U YITS KA'AN EN YUCATÁN, MÉXICO**

TESIS

para obtener el grado de Doctora

en el Programa de Antropología Social y Diversidad Cultural

PRESENTA

ARACELIS MELECIO MARTÍNEZ

DIRECTORES DE TESIS

ÁNGEL ACUÑA DELGADO

GUNTHER DIETZ

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Aracelis Melecio Martínez

ISBN: 978-84-9125-736-3

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43392>

INDICE

AGRADECIMIENTOS	7
LISTA DE ABREVIACIONES.....	9
INTRODUCCIÓN: NUESTRA GUÍA.....	12
1. “UBICÁNDONOS” EN EL CONTEXTO A INVESTIGAR: EL ESTADO DE YUCATÁN Y LA ESCUELA DE AGRICULTURA ECOLÓGICA U YITS KA’AN	22
1.1 Contexto rural: realidad campesina y saberes agrícolas campesinos	24
1.1.1 La importancia de la milpa en los mayas yucatecos.....	25
1.1.2 Otros integrantes de producción del campesino yucateco.....	27
1.1.3 Saberes locales y globalización económica.....	28
1.2 Ubicación geográfica, fundación de la escuela y estructura interna	29
1.2.1 Propósito, objetivo y perfil del alumnado	32
1.2.2 Método de enseñanza y currículo	33
1.2.3 Proyecto escolar inter-relacional	35
1.2.4 Cambio del modelo educativo	36
1.3 Modelo educativo actual	38
1.4 Comunidad de San Simón en el Municipio de Santa Elena.....	39
1.4.1 Subsede de San Simón.....	43
2. LA CONDICIÓN INDÍGENA Y CAMPESINA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y AGRÍCOLA EN MÉXICO.....	45
2.1 Los sistemas educativos subalternos en México	48
2.1.1 Educación intercultural.....	48
2.1.2 La educación agrícola y la educación ambiental	51
2.1.3 Las escuelas campesinas.....	55
2.2 Trascendencia del movimiento EZLN en el plano nacional	59
2.3 Temáticas globales-locales en la agricultura mexicana: el debate sobre las semillas.....	64

2.3.1 Luchas campesinas y las semillas autóctonas.....	69
3. LA IDENTIDAD CAMPESINA Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS POPULARES.....	73
3.1 Construcción histórico-social de la identidad del campesino en Latinoamérica	79
3.2 Los movimientos sociales latinoamericanos y la identidad indígena campesina.....	82
3.2.1 Antecedentes y perspectivas actuales de la educación popular	89
3.2.1.1 Metodología de Campesino a Campesino.....	92
4. PERSPECTIVA INTERNACIONAL SOBRE LA PREOCUPACIÓN AMBIENTAL Y LA INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO SOCIAL Y EDUCATIVO: ACUERDOS, DEBATES, ALTERNATIVAS Y GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA	99
4.1 Acuerdos internacionales sobre el desarrollo sustentable y políticas de inclusión en la educación.....	100
4.2 La variedad de interpretaciones en el desarrollo sustentable y la globalización económica	108
4.3 Reflexión conceptual del presente estudio	114
5. PROCESO METODOLÓGICO DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR APLICADA.....	117
5.1 Reflexiones teóricas metodológicas etnográficas y su posicionamiento metodológico en el estudio	117
5.1.1 Reflexividad etnográfica.....	119
5.1.2 Investigación educativa y pedagógica	121
5.2 Elaboración de la metodológica etnográfica escolar.....	123
5.2.1 Descripción de los entrevistados	124
5.2.2 Descripción de las técnicas cualitativas.....	126
5.2.2.1 Primera fase de trabajo de campo	127
5.2.2.2 Estancia universitaria y análisis descriptivo	129
5.2.2.3 Segunda fase de trabajo de campo.....	130
5.3 Revisión crítica de las técnicas empleadas.....	132
5.3.1 Procedimiento de análisis	135
6. ANÁLISIS: CONTEXTO ESCOLAR Y MODIFICACIONES INTERNAS	136

6.1 Creación del proyecto escolar	136
6.1.1 Antecedentes, integración y función de los maestros al proyecto escolar.....	137
6.1.2 Decisiones internas: el consenso	139
6.1.3 Objetivo central: dar una oportunidad educativa.....	141
6.1.4 Metodología escolar	143
6.1.4.1 Diferentes formas del “intercambio de saberes” en el aprendizaje.....	144
6.1.4.2 El alumnado: “sujetos” de su condición	148
6.2 Antiguo modelo educativo	150
6.2.1 Propósitos del modelo educativo: capacitación integral.....	150
6.2.2 Ventajas del modelo anterior: “más estructurado” y “enriquecimiento de la convivencia”	151
6.2.3 Desventajas del antiguo modelo educativo: problemas económicos y disminución del campesinado	153
6.2.3.1 Creación de Subsedes: “volver a los orígenes”.....	156
6.3 Modelo educativo actual	159
6.3.1 Propósitos del modelo actual: asesoría agroecológica	159
6.3.2 Las subsedes: distinciones entre ellas.....	161
6.3.3 Ventajas del modelo educativo actual: cercanía al campesinado	163
6.3.4 Desventajas del modelo educativo actual: falta de tiempo y de calidad	164
6.4 Sugerencias del modelo educativo actual: involucrar más instituciones	165
7. ANÁLISIS: SUBSEDE DE SAN SIMÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	167
7.1 Antecedentes de la Subsede de San Simón.....	167
7.1.1 Objetivo central de la Subsede de San Simón: “la prioridad a la alimentación” y “la no dependencia”	169
7.1.2 Decisiones y roles en el interior de la Subsede de San Simón	171
7.2 “Ritmo del tiempo” y el currículo	174
7.3 Desventajas y/o necesidades agrícolas: estatus agrícola.....	176

7.3.1 La agricultura convencional	180
7.3.2 Distancia y falta de conexión terrestre	184
7.3.3 Acceso limitado a la tierra	185
7.3.4 Acceso limitado a Agua.....	187
7.4 Ventajas subsede: conocimiento agrícola, resultado del trabajo escolar, ubicación familiar e interés y participación.....	189
7.4.1 “Visión de campo”: identidad campesina tradicional.....	191
7.4.2 Interés y participación en el trabajo escolar	192
7.4.3 Resultado del trabajo escolar: producir autoconsumo y venta de excedentes.....	195
7.4.4 La agricultura ecológica en el interior de la familia campesina	197
7.5 Organización social en la Subsede de San Simón.....	200
7.5.1 Granja Latina	201
7.5.2 Eventos especiales	204
7.5.3 Asociación de derechos humanos Indignación.....	210
7.6 Inclusión de los egresados de San Simón al proyecto escolar: planes futuros.....	211
7.7 Lograr el empoderamiento del grupo de San Simón.....	213
8. ANÁLISIS: DIMENSIÓN POLÍTICA DEL PROYECTO ESCOLAR	216
8.1 Gobierno.....	216
8.1.1 Validación del título: valor y prestigio	216
8.1.2 Políticas de inclusión: conflicto de integración de las escuelas campesinas	218
8.1.3 Ayudas gubernamentales para el campesino: reto y conflicto	220
8.1.4 Conflicto ideológico escuela-gobierno	222
8.1.4.1 Conflicto: “Ley Monsanto”	224
8.2 Concepción de la sustentabilidad	226
8.3 Problemática ambiental y sus efectos sobre la agricultura ecológica	232
8.4 Creación de mercado escolar.....	235

8.4.1 Retos: alternativa económica y prueba del aprendizaje.....	235
8.4.2 Oportunidad económica y de inclusión social del egresado.....	238
9. REFLEXIONES DEL ANÁLISIS.....	240
9.1 La resistencia a la “acción” a través de las prácticas pedagógicas de los maestros.....	243
9.1.1 La resistencia a la “acción” en la organización social de las prácticas pedagógicas..	250
9.1.2 Planes futuros de inclusión de las egresadas de San Simón al proyecto escolar.....	252
9.2 Dimensión política: el posicionamiento de la escuela frente al Estado-nación y sus problemáticas globales-locales.....	253
9.2.1 Concepción de la sustentabilidad: autodefinición y crítica	255
9.2.2 Problemáticas ambientales globales y su impacto en la agricultura ecológica	256
9.2.3 Creación de mercado	257
9.3 Teoría sustantiva	259
9.4 Relaciones conceptuales y nuevas propuestas en la investigación	262
ANEXOS	269
ANEXO 1: Tabla 1. Códigos sustantivos del Proyecto escolar	269
ANEXO 2: Guía de entrevista a maestros.....	270
ANEXO 3: Guía de entrevista a alumnas.....	274
ANEXO 4: Guía de entrevista encargado de la zona arqueológica Uxmal	276
ANEXO 5: Guía de entrevista al director	277
ANEXO 6: Guía de entrevista ex maestro	280
ANEXO 7: Tabla 2. Códigos y funciones de entrevistados.....	282
BIBLIOGRAFÍA	283

AGRADECIMIENTOS

A mi madre Celia Ana Martínez Santiago quien sembró en mí la semilla de la curiosidad en los viajes por el mundo, mi amor, mi escucha, mi consejera, mi todo, gracias por enseñarme el amor a la vida. A “Mamita” Celiana Santiago Figueroa que más que una abuela, era mi protectora, mi guardián y mi curandera favorita. Porque la distancia entre la vida y la muerte no ha sido fácil para nadie, desde lo más profundo de mí ser las amo eternamente.

A mi padre Radamés Melecio Marrero por todo su apoyo incondicional, su tranquilidad y estar a mi lado en todo momento sin importar la distancia.

A mi hermana Racel, a quien amo por ser tan paciente conmigo. Gracias por el regalo que me has dado: Amanda.

A Sandy Esteban González por toda tu paciencia y respaldo en esta gran etapa. Te amo.

A Catherine Bourgeois, mi alma gemela de la tesis, mi hermana caribeña por todo tu respaldo y ayuda, ¡eres una persona excepcional!

A Gisel, gracias por llegar a mi vida en el momento justo y estar.

A Paula Orellana, mi colega y amiga. Paula ha sido genial vivir tantas etapas juntas y a distancia. Te deseo lo mejor: ¡mucho éxito!

A Miriam Trauwitz por hablarme por primera vez de la Escuela de Maní aquella tarde en Xalapa.

A la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an y a la Subsede de San Simón. Gracias por esta oportunidad y experiencia. Especialmente, a mis promotores campesinos preferidos: Genaro Euán y Bernardo Xiu, ¡ambos fueron increíbles conmigo!

A mis tres asesores: Ángel Acuña, Gunther Dietz y Laura Mateos. Gracias. Laura y sí, tenías toda la razón: ¡es posible terminar una tesis!

Al Departamento de etnomusicología de la Constantine the philosopher University en Eslovaquia por la oportunidad de hacer una estancia y de escribir mi primer artículo.

Al Laboratoire d'Anthropologie des Mondes Contemporains (LAMC) de la Universidad Libre de Bruselas. Gracias por la estancia, pero lo mejor fue conocer al grupo “los Auténticos Doctorantes” (Paula, Nico, Karen, Catherine).

A todas las campesinas y los campesinos en el mundo. En especial a los míos: mi abuelo Alfonso Martínez quien trabajó en la caña de azúcar, a Mamita quien trabajó en el café y mi abuela Tina quien trabajó en el tabaco en la isla de Puerto Rico.

LISTA DE ABREVIACIONES

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BNCA	Banco Nacional de Crédito Agrícola
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIMMYT	Centro Internacional para el Mejoramiento del Maíz y del Trigo
CNBA	Comité Nacional de Bioseguridad Agrícola
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CRIC	Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador y el Consejo Regional del Cauca
CRUPY	Centro Regional Universitario de la Península de Yucatán
CSAM	Comité de Servicios de los Amigos
DGSV	Dirección General de Sanidad Vegetal
ECAS	Las Escuelas de Campo para Agricultores
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INDEMAYA	Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán
INIFAP	Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias
LBOGM	Ley de bioseguridad de Organismos genéticamente Modificados
MCaC	Movimiento de Campesino a Campesino

MSI	Modelo de Sustitución de Importaciones
MST	Movimiento Sin Tierra
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEE	Secretaría de Agricultura y la Oficina de Estudios Especiales
OGM	Organismos genéticamente modificado
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMS	Organización Mundial de la Salud
ORAPDMC	Organización Regional de Agricultores Purhépechas en Defensa del Maíz Criollo
PNUMA	Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente
PICC	Panel Internacional de Cambio Climático
PROMAF	Programa Nacional de Maíz y Frijol
SAGARPA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEDUE	Dirección de Educación Ambiental de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología
SEMARNAT	Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SENACICA	Servicio Nacional de Sanidad, Inocuidad y Calidad Agroalimentario
SEP	Secretaría de Educación Pública
TLCAN	Tratado de Libre Comercio
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UICN	Unión Internacional de Conservación de la Naturaleza
UNAG	Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura
UNITONA	Unidad Indígena Totonaca Náhuatl
UNOSOJO	Organización de la Sierra Norte de Juárez en Oaxaca

URPF Universidad Rural Paulo Freire

WWF World Wildlife Fund

INTRODUCCIÓN: NUESTRA GUÍA

Supé de la escuela a través de mi amiga Miriam Trauwitz que me platicó cómo se impartía la educación a través del rescate de los saberes mayas y campesinos. Me quedé curiosa y decidí ir a un primer encuentro. En esa época vivía en México, era diciembre del 2007, y viajé a Yucatán para visitar la escuela en un día.

Aún mantenían el antiguo modelo educativo. El lugar era encantador, su vegetación decorativa que acoplaba al espectador con la naturaleza: las palapas donde se encontraban los talleres, la cocina, la dirección, las habitaciones compartidas y al fondo había un camino que se conectaba al campo donde se impartía los cursos prácticos. Me dio una buena sensación y me prometí regresar a tomar los cursos en la escuela de Maní y hacer mi tesis doctoral sobre ese lugar. – Notas del diario de campo.

El presente estudio etnográfico fue desarrollado en la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits ka'an ubicada en el estado de Yucatán, México. Esta escuela está diseñada para ofrecer talleres de agricultura ecológica a la población indígena y campesina situada en las zonas rurales del Estado. Después de su fundación en 1992, la escuela contaba con un modelo educativo dividido en tres módulos interconectados (agroforestal, agropecuario y humano-social). Por diversas razones, en 2008 cambia su modelo educativo a talleres de agricultura ecológica.

Al partir de esta “re-estructuración” interna (su resultado), se cuestiona, cómo los maestros llevan su resistencia a la “acción” a través de sus “prácticas pedagógicas” en el modelo educativo actual. De igual modo, pretendemos comprender cuál es la realidad a la que se enfrenta este movimiento social de resistencia cultural indígena y campesina (Dietz, 2003; Macossay, Aguilar, Castillo, Ceballos, & Zapata, 2005b; Toledo, Espigel, & Montoya, 2009; Zibechi, 2007), cómo se posiciona la escuela actualmente frente al Estado-nación (desafíos, retos y conflictos) y su escenificación en problemáticas globales-locales. Cabe señalar que todos estos objetivos emergen de la revisión constante de los mismos durante todo el trayecto investigativo (Carrero, 2012).

Dicho esto, este trabajo pretender contribuir en nuevas inquietudes dentro de estas temáticas educativas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010). Asimismo, conocer los procesos de transformación y modificación de la estructura interna de un movimiento social de resistencia (la escuela). Igualmente, describir a través de los discursos de los entrevistados cómo sus acciones

pueden desestabilizar (aunque sea parcialmente) los discursos dominantes y las prácticas excluyente del Estado nación (Álvarez, Escobar, & Dagnino, 2008).

Con tal propósito, iniciamos en el primer capítulo dónde nos encontramos. Para tener una mejor comprensión de la escuela comenzamos con la descripción político-administrativa, poblacional y las fuentes económicas principales del estado de Yucatán. Cabe mencionar que nos enfocamos en las zonas rurales porque la escuela va dirigida hacia la población indígena y campesina que habita en dichas zonas. También exponemos datos cuantitativos sobre las carencias sociales que padecen los habitantes de las zonas rurales del Estado (ingreso económico, analfabetismo, pobreza) para poder comprender las circunstancias sociales en las que viven.

Además, describimos los saberes agrícolas campesinos principales como el pluricultivo de la milpa, el “kanche” como espacio creado para hacer hortalizas menores y la técnica de la abeja nativa para el uso de la miel, entre otros. Adicionalmente, presentamos dos rituales maya que giran alrededor de la agricultura. La razón por la cual se muestran solamente estos dos rituales es porque son mencionados en las entrevistas y se consideró necesario explicar el propósito de cada uno. Al tomar estos saberes como referencia, discutimos sobre sus dinámicas junto con diferentes procesos sociales y económicos que han afectado a las zonas rurales y a dichos conocimientos.

Una vez explicado estas condiciones sociales y culturales, presentamos el trasfondo de la escuela, su estructura interna, propósitos y objetivos, la metodología escolar aplicada y el trayecto de la transformación del modelo educativo antiguo al actual. En el tercero, se describe la estructura del modelo educativo actual. Por último, se finaliza con una descripción de la comunidad, la subsede y una breve reflexión de la inmersión del trabajo de campo.

Remarcamos que al momento de hacer esta investigación la fuente de datos sobre la escuela se basaba sobre informes que ellos mismos hacen sobre eventos especiales, descripciones académicas, objetivos y propósitos de la escuela. Salvo, un artículo de Toledo titulado: “Las experiencias de sustentabilidad comunitaria en México: Una visión panorámica” sobre temáticas de sustentabilidad donde ejemplifica diferentes organizaciones que trabajan este concepto en el país y menciona la escuela. Sobre la comunidad, prácticamente no había nada sólo informes de la escuela acerca del diagnóstico de la misma (descripción poblacional y deficiencias agrícolas) y

un estudio sobre nutrición de la población publicado en 2011. Lo que amerita la importancia de este presente trabajo antropológico de la escuela y de la Subsede de San Simón.

En el segundo capítulo abordaremos la condición indígena y campesina dentro de los sistemas educativos y agrícolas en el país. Antes que nada, aclaramos que el sistema educativo de la Escuela “U Yits Ka’an” protege, rescata y valoriza la identidad indígena y campesina alrededor de la agricultura como parte de los saberes locales. Como observadora externa, resultó muy complejo definir la identidad indígena y campesina de estos actores dentro del país. Posterior a una ardua búsqueda bibliográfica, definimos a los actores según García (2002), como los pequeños productores agrícolas que forman parte de las poblaciones rurales e indígenas dedicadas a la agricultura campesina familiar (agricultura de sustento y/o métodos tradicionales).

Por lo tanto, sin precisarnos en un momento único, mostramos durante todo el texto la concepción de la identidad indígena y campesina construida desde el Estado (en procesos históricos de cambio) que va desde ser un “problema” hasta la defensa de su identidad y diversidad cultural. Al mismo tiempo, presentamos la postura de diferentes investigadores con enfoques diversos (sociológico, político, antropológico, etnológico y educativo) sobre la identidad indígena y campesina que va desde la marginalización hasta su movilización actual.

Luego, en la sección “los sistemas educativos subalternos” exploramos cuáles son los diferentes sistemas educativos que han surgido con el propósito de la inclusión social de las poblaciones rurales e indígenas. Estos sistemas educativos provienen bien de una iniciativa gubernamental o bien forman parte de proyectos educativos subalternos. De forma breve, se esboza lo que consideramos el estado del arte de los sistemas educativos inclusivos para dicha población dentro del contexto nacional. Primero, iniciamos con la educación intercultural, específicamente, la creación de las universidades interculturales y, en general, las propuestas educativas sobre la base de la interculturalidad en el país. Luego, explicamos la educación agrícola y ambiental. En el mismo haremos un breve “repaso” histórico de la formación de la educación agrícola y la influencia de las organizaciones internacionales sobre las decisiones educativas. Sobre la educación ambiental mostramos su origen y las leyes que apoyan a este tipo de educación.

Para ubicar a la Escuela U Yits ka'an en estos sistemas educativos, en último lugar, presentamos las escuelas campesinas y su origen a través de diferentes actores de la sociedad civil tales como ONG, movimientos sociales, instituciones de educación popular, escuelas de agricultura y organizaciones religiosas. Las escuelas campesinas luchan por tener una educación rural alternativa en base a su autonomía, equidad de género y derechos humanos. Iniciamos con unos referentes concisos de su historia, luego, su metodología y técnica. Así como, sus relaciones inter-escolares y algunas propuestas educativas sobre la base de la educación campesina.

En la sección “Trascendencia del movimiento EZLN en el plano nacional”, consideramos totalmente necesario adentrarnos en el movimiento indígena para observar sus luchas de inclusión. Para ejemplificar tal consideración, nos insertamos en el conocido levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación (EZLN) por ser un elemento clave tanto en el plano nacional e internacional para los movimientos indígenas en el continente americano.

En la última sección argumentamos sobre las influencias del mercado global en la agricultura mexicana y, a su vez, sus efectos hacia los pequeños productores agrícolas. Específicamente, en esta triada (mercado global-Estado-pequeños agricultores) abordamos el papel y el conflicto de las semillas. En este propósito, consideramos significativo mencionar ciertos acontecimientos históricos del pasado y presente siglo que han transformado fuertemente al sector agrícola y a los pequeños productores. Estos acontecimientos son la revolución verde, la Dirección General de Sanidad Vegetal (DGSV), el programa de apoyo al medio rural conocido como PROCAMPO y el influjo del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCN). También sobre este argumento se inserta las conferencias internacionales como el Protocolo de Cartagena y, por último, la Ley de Bioseguridad de Organismos Genéticamente Modificados conocido como “la ley Monsanto”. En contraparte, exponemos las luchas internas de diversos movimientos sociales sobre la protección de las semillas autóctonas, especialmente la semilla de maíz por la aprobación de dicha ley y presentamos las movilizaciones que se han hecho al respecto.

En el tercer capítulo abordamos los sistemas educativos populares y dividimos el capítulo en dos secciones. En la primera parte nos ocupamos de describir el estado del arte sobre el concepto de identidad campesina desde el enfoque político, sociológico y económico. Luego, nos focalizamos en la identidad campesina desde el contexto latinoamericano y exploramos cómo se

fue transformando esta identidad por cuestiones históricas y relaciones de poder, de dominación y de conflicto que se entrecruzan y definen a este actor campesino.

Posteriormente, en la segunda parte del capítulo introducimos los movimientos sociales latinoamericanos dirigidos hacia la identidad indígena campesina. También discutimos cómo se conforman en el interior estos movimientos sociales para comprender como crean su resistencia e identidad. Seguidamente, abordamos los antecedentes de la educación popular y sus diferentes análisis desde el enfoque de la teología de la liberación, feminista y político. Para terminar, mostramos el surgimiento del movimiento de campesino a campesino y exploramos su metodología, sus objetivos y sus propósitos. Igualmente, damos ejemplos históricos del pasado siglo cuando inicio dicho movimiento y su aumento en diferentes países latinoamericanos.

Por otra parte, la escuela está orientada al paradigma de la sustentabilidad (Toledo et al., 2009). En el interior de su enseñanza, fomenta las problemáticas globales-locales (condiciones climáticas, apropiación y seguridad de la semilla autóctona, etc.) y ciertas conferencias internacionales relacionadas a temas que ellos abordan. Esto refleja su interés del escenario global desde lo local. Por lo tanto, consideramos necesario abordar en el capítulo cuarto el complejo concepto de desarrollo sostenible (o sustentabilidad) que “nace” desde la perspectiva internacional a través de las conferencias internacionales.

Concretamente, la primera parte del capítulo ahondamos, de forma cronológica, los contextos políticos y económicos en los que nace el concepto de sustentabilidad en dichas conferencias. También exponemos dentro de esta cronología la educación inclusiva, ya que se considera relevante enlazar y mencionar uno de los conceptos que se exploró en las entrevistas (políticas de inclusión). Sobre este último, tiene como finalidad la integración educativa de grupos étnicos y lingüísticos minoritarios, y de la población rural. De tal modo, se toma en cuenta su surgimiento al incluir a la población campesina indígena dentro de la inclusión educativa.

Todos estos acuerdos internacionales se plantean como posibles soluciones tanto para las desigualdades sociales como para las consecuencias ecológicas vividas, en esta caso investigativo, sobre la población campesina e indígena como grupo perteneciente a los pueblos originarios. Bajo este propósito, se pretende contestar, desde la perspectiva internacional, dónde

y por qué se origina el concepto de sustentabilidad y el concepto de educación inclusiva, ya que ambos conceptos pretenden atender las necesidades que giran alrededor de dicha población.

La segunda parte del capítulo es el estado de la cuestión donde se discute las investigaciones más recientes sobre el concepto de desarrollo sustentable enlazado con la globalización económica (el sistema de desarrollo económico mundial). El propósito es argumentar el conflicto discursivo del desarrollo sustentable (o sustentabilidad) ante la apropiación del mismo por parte de la globalización económica. En la última parte, se esboza de manera sucinta, las propuestas de ciertos autores para un verdadero cambio planetario de las desigualdades sociales y las consecuencias ecológicas. Para alcanzar este objetivo se delimita en diferentes aportaciones como la educativa, la visión holística de las áreas protegidas y la propia redefinición de la concepción de la sustentabilidad. Mayoritariamente, durante todo el capítulo los autores presentados provienen desde la perspectiva mexicana, pero de diferentes disciplinas.

En el quinto capítulo nos ocupamos de las reflexiones teóricas-metodológicas y los referentes epistémicos que nutren el trabajo etnográfico y, además, nuestro posicionamiento metodológico en la investigación. Para empezar, presentamos la elaboración de la metodología etnográfica en la descripción tanto de los entrevistados como de las técnicas cualitativas utilizadas para la obtención de los datos empíricos. Además, describimos minuciosamente la primera fase de trabajo de campo, la estancia en la Constantine the Philosopher University en Eslovaquia donde se efectuó el análisis descriptivo y, posteriormente, la segunda fase de trabajo de campo realizada para aclarar ciertas “lagunas informativas” y nuevas interrogantes. En último lugar, abordamos la criticidad del propio trabajo investigativo sobre las técnicas empleadas tanto de sus ventajas como sus desventajas y cómo se llevó a cabo el proceso de análisis.

Con respecto a mi rol de investigadora (Goetz, 1988) y cómo influye en este estudio, explicamos aquí el proceso de integración a la escuela. Primero, a nivel académico se muestra el interés en cómo y por qué aplican la metodología de la educación popular dentro de esta institución que representa un movimiento social de resistencia cultural indígena y campesina (Macossay, Aguilar, Castillo, Ceballos, & Zapata, 2005a). Seguidamente, presentamos a la administración escolar la predilección de desempeñar un trabajo etnográfico que formará parte de la propia tesis doctoral. Posteriormente, al obtener la aprobación del Consejo directivo, se

efectuó el trabajo de campo siendo una participación activa¹ que consistió en ayudar al sostenimiento de las áreas agrícolas y agropecuarias en los terrenos de la antigua escuela². Esta labor se llevó a cabo junto con algunos promotores campesinos quienes pernoctaban de forma rotativa en el contorno escolar³.

Del mismo modo, se acompañaba como observadora a los promotores campesinos quienes impartían los cursos en la Subsede de San Simón los fines de semana. En este sentido, al crearse en el trabajo de campo un espacio ideal para el diálogo y una convivencia más cabal con los promotores campesinos, se decide dirigir el estudio hacia los maestros de la Subsede de San Simón. De esta forma, la cercanía directa con ellos coadyuvó en la obtención de una recolección de datos más enriquecedora. De esta manera, se justifica el rol del investigador, a su vez, la recolección de datos y la explicación posterior de los mismos.

Una vez finalizado este acumulo acerca de la presentación contextual y conceptual desde diferentes perspectivas (local, nacional e internacional) y el proceso metodológico, nos adentraremos a los análisis. Con respecto al presente análisis se aplicó la teoría fundamentada de Strauss & Corbin (2002) y Carrero (2012), quien sigue la línea de Glaser⁴. Las estructuras de los tres siguientes capítulos de análisis están divididas por unidades de análisis o bien por temas específicos de la guía de entrevistas o bien por temas que emergen de la propia información.

Por ejemplo, el capítulo sexto es uno descriptivo y explicativo. Presenta el “eje escolar” estructurado en tres apartados. El primero se comprende por las relaciones intra-escolar, el trasfondo personal de los maestros (al ser ellos los actores principales), la base ideológica

¹ Se entiende por “participación activa” a la participación en la mayoría de las actividades, aunque no se compenetra completamente con los participantes, continua siendo ante todo un observador (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P., 2010, p. 417). Una vez inmersa en el trabajo de campo se colaboró en la actividad especial “Madre Tierra” con los niños que asistían al curso en la Subsede de San Simón. El propósito fue elaborar una obra representativa sobre la temática de la actividad.

² Generalmente, la producción de las áreas agrícolas y pecuarias se utilizaban para suplir los materiales de las subsedes (semillas, cerdos criollos, conejos, etc.). Además, la estructura escolar es utilizada para las actividades especiales.

³ Se aclara que esta investigadora pernoctaba en las facilidades de la escuela junto con los cinco promotores campesinos. Respecto al horario de los promotores era uno rotativo: semanalmente se turnaban en grupos de dos. Principalmente, tres de los promotores impartían los cursos en la Subsede de San Simón los fines de semana. De hecho, ellos eran los representantes de la subsede en las reuniones del Consejo directivo.

⁴ En el texto explica las diferenciaciones entre ambos autores Strauss y Glaser sobre las interpretaciones de los presupuestos básicos de la teoría fundamentada. El primero, arraigado a la descripción interpretativa y no tanto a la construcción de la teoría formal emergente y, el segundo, más enfocado en revelar la teoría fundamentada en los datos. Asimismo, ambos tienen diferentes técnicas (preguntas) para analizar los datos (Carrero, 2012).

(objetivos) y la metodológica de la escuela. Resume la estructura interna que responde a cuándo y por qué se origina la escuela, para conocer la construcción del proyecto educativo y quiénes fueron los actores involucrados en el mismo, cuándo comenzaron a trabajar en la escuela los maestros y cómo se vincularon al proyecto escolar. También mostramos las decisiones internas en las reuniones y conoceremos las relaciones de poder en el interior del movimiento. De igual modo, exponemos sus objetivos centrales, la metodología escolar aplicada, la importancia del “intercambio de saberes” en el aprendizaje tanto entre los mismos maestros como de maestros a alumnos y viceversa; y la construcción del objetivo principal que se tiene del alumnado (sujetos de su condición). Aunque esta sección no presenta necesariamente los objetivos centrales de la investigación, sí ayuda a comprender el origen y el desarrollo de este proyecto escolar desde el discurso de los entrevistados.

Finalmente, en los dos últimos apartados de este capítulo se presentan las razones por las cuales la escuela decide hacer una “re-estructuración” interna. Para una mejor comprensión contrastamos el modelo educativo antiguo y el modelo educativo actual. Por eso, en ambos, abordamos el propósito, las ventajas y las desventajas de los modelos educativos. Así como, las razones y el resultado del cambio del modelo educativo, la creación de las subseces y las sugerencias del modelo educativo actual.

Después de la “re-estructuración” interna en la creación de las subseces, cuestionamos en el capítulo séptimo el modelo educativo actual, tomando como referente la experiencia de la Subsece de San Simón. En la primera parte del capítulo comenzamos con un análisis descriptivo. Este análisis se agrupa en el antecedente, el objetivo central con la Subsece de San Simón y los roles de las alumnas en el interior de la subsece. Exploramos el enlace entre la comunidad y la escuela: cuándo se originó y bajo qué circunstancias, por qué las alumnas participan en la subsece (interés), cuál es el propósito de la escuela con la subsece y cómo es la composición del grupo que recibe los servicios escolares. La intención de este primer apartado es comprender la conexión entre la escuela, la subsece y los actores insertos en esta trama.

Después de este preámbulo, cuestionamos en los próximos apartados cómo los maestros llevan su resistencia a la “acción” a través de sus prácticas pedagógicas en el modelo educativo actual. Ponemos en evidencia cómo la escuela se inserta en estos actores emergentes a través del currículo. Presentamos de qué manera realizan los maestros los talleres y cómo eligen los

mismos. Luego, mostramos las desventajas y ventajas del alumnado, agrupadas en diferentes temas (familias conceptuales) vinculados a estos dos precedentes (ventaja y desventaja). En el primero, identificamos qué tipo de agricultura aplicaban antes de llegar la escuela, cómo los maestros manejan estas limitaciones agrícolas, cómo fomentan el rescate de saberes en los talleres y la motivación del grupo. En el segundo, identificamos sus conocimientos tradicionales, la participación e interés del alumnado y cómo llevan esta educación a la vida cotidiana (agricultura familiar campesina).

En esta última pregunta, tomamos como ejemplo las entrevistas de las dos alumnas (madre e hija) para explorar en qué se basaba la alimentación del hogar, de qué manera trabajaban la agricultura antes de la llegada de la escuela y cuáles han sido sus experiencias posteriores al aprendizaje escolar. Otra forma de explorar cómo llevan la resistencia a la “acción” es a través de los talleres de organización social. Estos talleres son los dibujos animados y críticos llamados “granja latina” dirigidos por los propios maestros, los eventos especiales realizados por la escuela y los talleres por parte de la asociación de derechos humanos que trabaja directamente con la escuela.

Por otra parte, explicamos los planes futuros de la escuela para incluir a los egresados de San Simón al proyecto escolar. Exploramos así, qué expectativas futuras tiene la escuela (bajo el discurso de los maestros) con los egresados y qué expectativas futuras tienen las alumnas con el proyecto escolar. Para dar por concluido, abordamos las opiniones de los maestros sobre cuáles son los factores que deben de tener para lograr el empoderamiento del alumnado y qué cambios llevaría al grupo para el mismo.

El análisis del capítulo octavo toma otro giro. Intentamos enlazar la realidad local, nacional y global a la que se enfrenta este movimiento social de resistencia. Observamos cómo los entrevistados y miembros del proyecto escolar, se posicionan frente al Estado y cómo manejan problemáticas globales-locales. Al seguir este propósito, el capítulo se divide en cuatro esquemas: el gobierno, la concepción de la sustentabilidad, las problemáticas ambientales y sus consecuencias sobre la agricultura ecológica y, por último, la creación del mercado escolar.

En el primer esquema, exponemos el conflicto de las políticas de inclusión para saber qué tipo de acreditación tienen el diploma de la escuela y cómo la escuela podría alcanzar

modificaciones en dichas políticas. Otro conflicto son las ayudas gubernamentales para la población campesina. Luego, mostramos el conflicto ideológico de la escuela con el Estado y el conflicto con la actual “ley Monsanto”. Todos estos conflictos nos ayudan a comprender cuáles son los retos o desafíos que enfrenta la escuela en su trabajo con las comunidades rurales.

En el segundo esquema, mostramos la representación de la concepción de la sustentabilidad entre los entrevistados (maestros y director), al estar la escuela ubicada bajo este paradigma de la sustentabilidad (Toledo et al., 2009) y exploramos la importancia del concepto o la crítica del mismo.

En el tercer esquema, examinamos las problemáticas ambientales para entender cuál es la realidad a la que enfrenta el campesino de hoy día sobre este precepto y su efecto en la agricultura y cómo la escuela enfrenta esta realidad. Por último, exponemos los retos de la escuela en cuanto a la creación del propio mercado como parte de sus planes futuros y sus propios cuestionamientos sobre el aprendizaje, la posibilidad de crear una oportunidad económica al egresado y el establecimiento de la logística del mercado.

Por último, en el capítulo noveno iniciamos con un resumen concreto de los capítulos empíricos. Posteriormente, sostenemos la teoría sustantiva concebida como la relación de los datos y sus propios análisis. Conforme a la postura de Carrero (2012), consideramos que esta teoría es el producto del proceso sistemático de los datos mediante los procesos de codificación y categorización. Comenzamos con los resultados que contestan las preguntas de los objetivos del estudio sobre cómo la escuela lleva su resistencia a la acción a través de sus prácticas pedagógicas en el modelo educativo actual y sobre el posicionamiento de la escuela acerca de sus conflictos y retos dentro del Estado nación y sus problemáticas globales. Se expone la realidad a la que se enfrenta este movimiento social. Seguidamente, nos ocupamos de concretizar la teoría a puntos específicos que aclaren los hallazgos. Para finalizar, en el último apartado mostramos la contribución de nuestro estudio y las nuevas propuestas que arroja al campo educativo.

1. “UBICÁNDONOS” EN EL CONTEXTO A INVESTIGAR: EL ESTADO DE YUCATÁN Y LA ESCUELA DE AGRICULTURA ECOLÓGICA U YITS KA’AN

El Estado de Yucatán forma parte de las 32 entidades federativas de los Estados Unidos Mexicanos (ver mapa 1). En su contexto administrativo el Estado de Yucatán se divide en 106 municipios que, a su vez, están agrupados en 7 regiones. Según el artículo 17 del Diario Oficial del Gobierno del Estado, cada región tiene un subcomité regional y cuenta con una sede en sus respectivas cabeceras. De acuerdo a los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población es de 1, 949, 804 habitantes registrados en el 2010. Las lenguas oficiales son el español y el maya yucateco⁵ (CONAPO, 2012a). La población mayor de 5 años que habla el maya yucateco es de 537, 516 habitantes (INEGI, 2010b).

Aparte de esta descripción general político-administrativa y poblacional, se destaca sus fuentes económicas principales en base al turismo. Por ejemplo, al Estado de Yucatán se conoce como la “cuna de la cultura maya” por sus famosas zonas arqueológicas de Uxmal y Chichen itza (Macossay et al., 2005a). Además de este turismo arqueológico cuenta con una riqueza en recursos naturales como cenotes, grutas, lagunas y haciendas. Sin embargo, en su interior se caracteriza por ser uno de los Estados⁶ donde se concentra la condición de pobreza en la población campesina rural (población indígena) en un 37.3 por ciento (Warman, 2001 citado en Sánchez Olvera, 2009, p. 209). Estos datos estadísticos provenientes de fuentes gubernamentales que muestran la exclusión de grupos sociales reflejadas en los bajos ingresos económicos y la falta de acceso a la educación.

En datos más reciente, según el Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Yucatán el índice de “pobreza” aumentó. En el 2010 se encontraba en situación de “pobreza” un 48.5 por ciento de la población yucateca y el 11.7 por ciento en “pobreza extrema”⁷. Esto representa la

⁵El maya yucateco forma parte de las lenguas indígenas originarias de los Estados Unidos Mexicanos. Todas estas lenguas fueron reconocidas como lengua nacional a partir de la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos en 2003.

⁶ Los otros Estados donde se concentra la condición de pobreza en la población campesina rural son Veracruz, Puebla, Guerrero, Estado de México, Michoacán, Hidalgo, San Luis de Potosí, Guanajuato, y donde más se congrega la población indígena es en Yucatán, Oaxaca y Chiapas (Sánchez Olvera, 2009).

⁷ Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), se considera situación de “pobreza” una persona que tiene una “carencia social” en los siguientes seis indicadores: rezago educativo,

inaccesibilidad de un ingreso suficiente para obtener una canasta alimentaria. Para ilustrar la evolución de la pobreza de 2008 a 2010, dentro de los indicadores de las “carencias sociales” el único que tuvo un aumento fue el acceso a la alimentación de 16.2 a 21.4 por ciento. Por su parte, el ingreso económico de 2008 a 2010, aumentó la población con un ingreso insuficiente bajo la “línea de bienestar” de 51.7 a 54.7 por ciento y la “línea de bienestar mínimo” de 13.0 a 17.9 por ciento⁸ (CONEVAL, 2012).

En cuanto a su posición por grado de marginación por entidad federativa, el Estado de Yucatán se localiza en el número 11 en el contexto nacional. Cuenta con un grado de marginación “alto” en 21.70 por ciento y un grado de marginación “muy alto” en 9.43 por ciento en el 2010 (SEDESOL, 2013). Referente al nivel educativo se presenta un alto índice de analfabetismo en la población mayor de 15 años. Bajo este respecto, el Estado de Yucatán se localizó en el octavo lugar a nivel nacional en analfabetismo. La población analfabeta mayor de 15 años es de 10.9 por ciento concentrada, mayoritariamente en el interior del Estado (Gobierno del Estado de Yucatán, 2008b). En datos del 2010 la misma población analfabeta es de 9.23 por ciento, pero se ubica en el noveno lugar a nivel nacional (SEDESOL, 2013).

acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación. Además de tener un ingreso insuficiente para alcanzar los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. Por otro lado, una situación de “pobreza extrema” es aquella persona que tiene un ingreso económico escaso para la adquisición de los nutrientes necesarios y tener una vida sana (CONEVAL, 2012).

⁸ Para CONEVAL (2012), la “línea de bienestar” es el monto de los costos de la canasta alimentaria y no alimentaria. De esta manera, se identifica a la población que no tiene los recursos suficientes para obtener los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades básicas. En lo que atañe a la “línea de bienestar mínimo”, se identifica a la población que no puede adquirir lo imprescindible para tener una nutrición adecuada, aunque así dieran todo su ingreso en la compra de alimentos.

Mapa 1. Ubicación del Estado de Yucatán dentro de México (INEGI, 2005b)



1.1 Contexto rural: realidad campesina y saberes agrícolas campesinos

La complejidad del contexto rural peninsular de Yucatán se sitúa en diferentes avatares que allí convergen como los saberes agrícolas mayas campesinos. De hecho, estos saberes locales han sido el manejo, adaptación y dominio (apropiación) del ser humano frente a su entorno inmediato generando una diversidad de cultivos y animales domésticos para lograr la subsistencia local en la seguridad alimentaria a largo y mediano plazo (Toledo & Bassols, 2008). En cuanto a la topografía yucateca, se caracteriza por ser plana, sin corrientes de aguas superficiales en el norte y húmeda en el centro y en el sur. En ella hay diferentes tipos de selvas tropicales y sus suelos son calizos, pedregosos, siendo muy poco aptos para la producción agrícola. A estas

peculiaridades se añade, la escasez de lluvia, la frecuencia de huracanes por temporada y los incendios forestales.

Ante estas condiciones adversas, la cultura maya desarrolló una capacidad de adaptación ambiental milenaria aprovechando la biodiversidad local y regional. A pesar de las condiciones climatológicas, poseen una gran variedad de especies que han sido domesticadas durante varios miles de años. En su inventario de especies y plantas se hallan seis variedades de maíz, seis clases de leguminosas, ocho cucurbitáceas, nueve tipos de chile, siete clases de jitomates, siete tubérculos y camotes, entre otras que varían según las diferentes regiones de la península (Toledo & Bassols, 2008).

1.1.1 La importancia de la milpa en los mayas yucatecos

En los saberes agrícolas de los mayas campesinos se encuentra la aplicación de la milpa como sistema productivo, económico, social y cultural aplicado en la vida peninsular. Este tipo de agricultura es un policultivo utilizado en Mesoamérica⁹ (Terán & Rasmussen, 1994). Aunque la agricultura mesoamericana es compleja, existen rasgos comunes que la distinguen. Por ejemplo, su topografía es pedregosa lo cual no permitió un desarrollo instrumental agrícola. Además la ausencia de ríos con cauces que imposibilitó el manejo hidráulico y grandes obras de riego.

De este modo, el objetivo central de su agricultura fue asegurar la producción dentro de estas condiciones ambientales. Por eso es que se usa en esta agricultura el policultivo de la milpa, ya que su variedad de plantas promete obtener más oportunidad de producción. Por esta razón, la milpa es el policultivo tradicional del cultivo asociado conocido como la “santísima trinidad alimenticia”. Este cultivo asociado es el maíz (*Zea mays* L.), el frijol (*Phaseolus* spp.) y la calabaza (*Cucurbita* spp.). Se caracteriza esta asociación de cultivos en su resistencia a las diferentes problemáticas ambientales (plagas, enfermedades, etc.) (Terán & Rasmussen, 1994).

Por otro lado, la trascendencia del maíz data de un trabajo prolongado de miles de generaciones de campesinos mediante la selección artificial de las semillas que ha hecho que se adapte a diferentes climas y condiciones ambientales. Por ejemplo, puede desarrollarse desde el

⁹ Mesoamérica se extiende desde el Trópico de cáncer en México hasta Centroamérica en Costa Rica. (entre los 22° y 10° de la latitud norte) (Terán & Rasmussen, 1994).

nivel del mar hasta los 3,500 metros y adecuarse a climas secos, húmedos y templados (Terán & Rasmussen, 1994). El maíz tiene una “gran riqueza genética” de cientos de variedades nativas o autóctonas¹⁰ (Boege, 2009) y es el producto principal culinario de la gastronomía mexicana.

Otra característica es la incertidumbre del régimen pluvial. O sea, no se sabe si va a llover o cuándo lloverá y, además, el clima es húmedo y caliente propicio para la aparición de plagas y enfermedades en la agricultura. De este modo, se reafirma la aplicación de este policultivo de la milpa¹¹ para la seguridad de la producción agrícola. A parte de esto, dentro de la milpa existen variantes de ciclos cortos, lo cual concede tener cosechas a menor escala antes de la cosecha principal. Su práctica conlleva en el acondicionamiento del terreno empleando la técnica del “roza-tumba y quema” (desherbar, cortar y quemar) aplicadas en este tipo de comunidades indígenas. En datos encontrados, esta técnica es la única forma de adherirse el potasio y fósforo al suelo, además de ayudar a desherbar el terreno y eliminar plagas sin añadir productos químicos. También elimina la vegetación por un periodo de dos años lo que permite a largo plazo la conservación de los recursos naturales (Terán & Rasmussen, 1994).

Dentro de la cosmovisión de estos campesinos, se explica los fenómenos naturales que se generan alrededor de la milpa. En la técnica “roza-tumba y quema” existen las ceremonias agrícolas que se maneja como estrategia de la agricultura milpera. Algunas ceremonias son el “chaa chak” y el “xoc kin¹²”, ambas están relacionadas a la variabilidad climática. La primera se emplea en el momento de la siembra y se le pide al dios de la lluvia. La segunda es el estudio del mes de enero para saber cómo serán los pronósticos climáticos (temperatura, lluvias y sequías) de los siguientes meses del año. De forma progresiva del 1 al 12 de enero representa cada día los meses del año. Luego, se realiza otra vuelta regresiva de los meses en las fechas del 13 al 24 de enero. La tercera vuelta es del 25 al 30 de enero, en esos 6 días se agrupan los meses de forma progresiva por cada día (enero y febrero, marzo y abril, mayo y junio, julio y agosto, septiembre y octubre, noviembre y diciembre). Se finaliza el pronóstico por cada hora de las 24 horas del día 31 de enero. Cada hora representa los meses de forma progresiva en el horario 1am a 12pm. Posteriormente, los meses se presentan de forma regresiva en el horario 13pm a 12 am.

¹⁰ Conocidas también como semillas criollas (Boege, 2009).

¹¹ La milpa se utiliza principalmente para el auto abastecimiento y actividad laboral de la familia campesina y no, necesariamente, como un cultivo comercial (Nash, 1979).

¹² Existen diversas ceremonias y/o rituales alrededor de la milpa. Se eligen estas dos por ser las que se mencionan en las entrevistas.

Gráfica 1. Las cuatro vueltas de la cuenta del “xoc kin”

Primera		Segunda		Tercera		Cuarta			
Día	Mes	Día	Mes	Día	Mes	Horas			
						(Día 31)	Mes	Horas	Mes
1	Ene	13	Dic	25	Ene	1	Ene	13	Ene
2	Feb	14	Nov		Feb	2	Feb	14	Feb
3	Mar	15	Oct	26	Mar	3	Mar	15	Mar
4	Abr	16	Sep		Abr	4	Abr	16	Abr
5	May	17	Ago	27	May	5	May	17	May
6	Jun	18	Jul		Jun	6	Jun	18	Jun
7	Jul	19	Jun	28	Jul	7	Jul	19	Jul
8	Ago	20	May		Ago	8	Ago	20	Ago
9	Sep	21	Abr	29	Sep	9	Sep	21	Sep
10	Oct	22	Mar		Oct	10	Oct	22	Oct
11	Nov	23	Feb	30	Nov	11	Nov	23	Nov
12	Dic	24	Ene		Dic	12	Dic	24	Dic

Fuente: Terán and Rasmussen (1994)

1.1.2 Otros integrantes de producción del campesino yucateco

Se distingue dos espacios principales para las labores agrícolas: el monte que es un espacio abierto donde, generalmente, se hace la milpa y, el segundo, es el solar que es más cerrado y se conforma en los alrededores de la casa. Este último espacio es para plantas, animales y huertos conocidos como “k’anche’ob” (kanche) que se caracterizan por ser elevado a un metro más o menos del suelo. Entre las especies de consumo de los huertos familiares se calcula que un 80 por ciento de esas especies provienen de la flora autóctona y el resto fueron introducidas a partir de la conquista española (Macossay et al., 2005a).

Aparte de la milpa y estas hortalizas, también el campesino yucateco realiza actividades de crianza de animales, la ganadería de monte, artesanías, especies vegetales para uso de madera y plantas medicinales (Terán & Rasmussen, 1994). Otra técnica tradicional es la aplicación de la apicultura en las abejas sin aguijón, conocida como la abeja nativa (*Melipona beecheii*), cuyo conocimiento se remonta, al igual que la milpa, desde la época prehispánica. La misma se utiliza para obtener miel con el propósito de tratar enfermedades básicas (catarro y tos) y crear cera.

Estas abejas no tienen aguijón y pueden tener los jobones (tipo de panal de abeja hecha con madera) en los solares o lugares cercanos a las casas (Terán & Rasmussen, 1994).

1.1.3 Saberes locales y globalización económica

Esta “memoria biocultural”¹³ del contexto local se dinamiza con la hegemonía de la globalización económica (Leff, Argueta, Boege, & Gonçalves, 2002) que produce diferentes problemáticas en la realidad campesina por ser un proceso económico fundamentalista y totalitario, que destruye y desarticula al ser humano de su entorno natural, social y cultural. Algunos elementos que han generado conflictos económicos en el ámbito agropecuario de la península se encuentra la agroindustria del henequén¹⁴ diversificada en los años sesenta, así como las plantaciones cítricas y frutícolas, la ganadería bovina, la horticultura, la porcicultura y la avicultura en distintas partes del Estado de Yucatán. Asimismo, la creciente urbanización regional, el proceso de desindustrialización, el crecimiento de servicios turísticos y la extracción de recursos naturales (Macossay et al., 2005a). De esta manera, estos factores suscitan un efecto directo en el detrimento de los sectores económicos y sociales de la península, inducen a una crisis agrícola y agraria. Además de la disminución de la vegetación de la selva a causa de la extensión agropecuaria y la deforestación que afecta el hábitat de diferentes especies, modifica el micro clima y disminuye la cantidad de suelos (Gobierno del Estado de Yucatán, 2008b).

También aumenta el desempleo y deterioro del tejido familiar por la emigración a las áreas turísticas del Caribe mexicano y a los Estados Unidos. Por consiguiente, hay una fragmentación social e identitaria en la región, evidenciada en el deterioro “de la cultura rural tradicional maya y mestiza, muchos de sus usos y costumbres, modificándose las identidades de los grupos sociales rurales y especialmente de los campesinos, sujetas a presiones enormes y a la creciente influencia ideológica diluyente de los medios electrónicos de comunicación, que

¹³ Según lo expresa Toledo & Bassols (2008) se entiende por “memoria biocultural” la complejidad del proceso de los seres humanos en la apropiación adecuada de la particularidad de su hábitat inmediato. Dicho proceso de articulación biológica y cultural es el resultado de una diversificación biológica agrícola y paisajista que cubre las necesidades materiales y espirituales de los diferentes grupos humanos, ubicado en la memoria de las sabidurías locales.

¹⁴ La industria henequenera en Yucatán llegó a su culminación económica internacional desde finales del s. XIX hasta principios del s. XX bajo el Gral. Porfirio Díaz. Diferentes historiadores consideran este periodo uno de explotación y esclavitud hacia la población campesina que trabajaba en estas haciendas. Para más información buscar en Echeverría (1985).

difunden patrones culturales, de vestimenta, consumo, vida, maneras de hablar y de pensar profundamente individualistas, fomentando el abandono de la lengua maya y la adopción de esquemas culturales y subjetividades regidas por patrones consumistas” (Macossay et al., 2005a, p.14).

1.2 Ubicación geográfica, fundación de la escuela y estructura interna

A causa de estos componentes locales y globales económicos y sociales, nacen las escuelas campesinas para ofrecer una oportunidad educativa a los campesinos y/o indígenas mayas de desarrollarse dentro de sus comunidades. De manera que estas escuelas son proyectos de educación popular basados en la metodología de Paulo Freire, que aplican un método psicosocial de concienciación de su realidad de forma interactiva y dialógica de hombres y mujeres en su medio rural. A este propósito, promueven la calidad de vida en aspectos relacionados con la producción de alimentos, la utilización de los recursos naturales en su propio medioambiente y la recuperación de los saberes locales en sus costumbres y tradiciones culturales para relacionarse con la naturaleza. De igual modo, se tienen en cuenta su cosmovisión y su identidad sociocultural durante el trayecto de su educación (Mata García, 2004). La Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an fomenta en las comunidades rurales la conservación y rescate de las tradiciones agrícolas de la región yucateca (Macossay et al., 2005a).

La idea de crear una escuela campesina nace por parte de un grupo de presbíteros católicos que trabajan directamente en las comunidades del interior del Estado. Los sacerdotes, al conocer la “injusta situación” de la gente campesina en las comunidades, deciden formar un proyecto educativo y liberador. En 1991 desde la Pastoral de la Tierra comenzaron a construir la escuela para campesinos como un centro de resistencia cultural indígena y campesina bajo la aplicación del término de “vida sustentable”¹⁵ desde la perspectiva de la revalorización cultural tradicional y la agricultura ecológica.

¹⁵ Según lo define la escuela, la sustentabilidad es “el proceso mediante el cual las comunidades rurales mejoran ambiental, productiva, económica, social, política y culturalmente, de manera autónoma e independiente, auto determinada, a partir de sus propios recursos naturales y económicos, gustos y preferencias y desde sus propias formas de ver el mundo, de manera tal que se alcance la realización de la esencia humana en toda su multilateralidad, societal e individual, con el desarrollo irreprimido y rápido de las fuerzas esenciales humanas y sus capacidades productivas y tecnológicas. En la idea de dar plena satisfacción a sus necesidades, colectivas e

Así, se edifica un “Proyecto de Formación de Recursos Humanos” para agrupar apoyos sociales, económicos, académicos y diversos tipos de materiales. Asimismo, la financiación principal ha provenido de la Fundación MISEREOR¹⁶ y del Gobierno de Yucatán a través de la Secretaría de Desarrollo Rural y un patronato integrado por diversas personas de la sociedad meridiana. Además, participan diferentes instituciones como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), las universidades del Estado de Yucatán, la Asociación Popular de Integración Social (APIS) y la Asociación de Derechos Humanos Indignación. Algunas de estas instituciones cooperan con la colaboración de profesores, sus gastos de traslado, materiales para los cursos, asistencia a las reuniones del Consejo directivo y evaluaciones semestrales y anuales para la escuela (Macossay, 2010).

Luego, la escuela inicia sus funciones para el 1992. La Escuela de agricultura U Yits Ka'an se encuentra ubicada en el pueblo de Maní en el sur de Yucatán (Ver mapa 2), en el kilómetro 3 de la carretera Maní-Dzan. Esta escuela es un proyecto multidisciplinar que gira entorno a la agroecología enfocadas para familias campesinas y personas interesadas en llevar un “modo sustentable de vida” y, sobre todo, personas que sean agentes de cambio en sus comunidades en base a relaciones de justicia (Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an, s.f.-c).

En su estructura interna está compuesto por la Pastoral de la Tierra Arquidiócesis de Yucatán¹⁷, el Centro Regional de la Península de Yucatán (CRUPY) de la Universidad Autónoma de Chapingo¹⁸, la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad

individuales, de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, identidad, libertad y trascendencia” (Macossay, 2010, p. 4).

¹⁶ La obra episcopal MISEREOR es una entidad perteneciente a la iglesia católica de Alemania que brinda ayudas económicas para la cooperación por el desarrollo y para combatir la pobreza en personas necesitadas sin distinción de religión, pertenencia étnica, color o sexo (Kleine, 2010).

¹⁷ Perteneciente a la iglesia católica la Arquidiócesis de Yucatán, ubicada en la región pastoral del sureste de México. En ella se suman los Obispos de los estados de Campeche, Tabasco y Quintana Roo (Arquidiócesis Yucatán, 1992).

¹⁸ El CRUPY pertenece al Sistema de Centros Regionales de la Universidad Autónoma Chapingo. Dicha institución se focaliza tanto en el conocimiento agrícola del país como en sus problemáticas agrícolas agrarias y rurales (CRUPY, 2007).

Autónoma de Yucatán (UADY)¹⁹, la Asociación Civil APIS Sureste²⁰, la Asociación de Derechos Humanos Indignación²¹ y miembros²² directos de la escuela de U Yits Ka'an (Toledo et al., 2009). Esta interrelación con distintas instituciones y/u organizaciones designan una dimensión interdisciplinaria escolar, entrelazando la agroecología con las ciencias naturales y sociales (Sevilla, 1994). Cada institución forma parte del Consejo directivo y utilizan el consenso para la toma de decisiones de los cursos, ingreso del alumnado, revisión de las granjas de egresados y actividades especiales durante el año académico. Asimismo, se vinculan al proyecto de la escuela Radio XEPET²³ que difunde en lengua maya yucateca el proyecto escolar y promueve el rescate de especies criollas y la soberanía alimentaria entre las comunidades. También está vinculado el Albergue Oasis San Juan de Dios, quienes están apoyados por Indignación A.C., dirigido para personas marginadas con VIH-SIDA donde se realiza una granja para la provisión de sus alimentos. (Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an, s.f.-c).

Del mismo modo, su proceso pedagógico representa un componente social, político y económico mediante “la resistencia local y regional que se convierte en referente para la educación popular ambiental” (Calixto, 2011, p. 264). Por tanto, la comunidad establece una reapropiación de los recursos endógenos por parte de los agricultores locales y fortifica su propio desarrollo a través del control de la producción, la tecnología y los canales de comercialización (Sevilla, 1994).

Por su parte, Macossay (2006a) afirma que la resistencia campesina se encuentra en las redes familiares comunitarias como eje clave para la transformación social y el desarrollo sustentable. Por ejemplificar tal ilustración, el autor demuestra en una investigación hacia una granja familiar vinculada a la escuela U Yits ka'an, la importancia de las actividades familiares

¹⁹ La UADY es una institución pública de educación superior. En cuanto a la Facultad está centrada en la aplicación sustentable de los recursos naturales respecto a la producción agropecuaria y la salubridad del animal (UADY, 2003).

²⁰ Es una organización de la sociedad civil de México sin fines de lucro enfocada en el empoderamiento de las mujeres indígenas (APIS, 2010).

²¹ Indignación es una organización no gubernamental dedicada a la protección de los derechos humanos bajo una perspectiva integral, pluricultural y de género (Indignación, 2012).

²² Los miembros directos de la escuela son el grupo de sacerdotes que trabajan en la parte administrativa y los promotores campesinos.

²³ Radio XEPET inicia en 1982 en el municipio de Peto en el Estado de Yucatán. Su propósito es informar en lengua maya y español aspecto para la comprensión del entorno de las comunidades rurales y su localización en el contexto nacional e internacional. Difunde mensajes de organizaciones civiles, es receptora de comentarios, así como demandas hacia los actos del gobierno y ONG (CDI, s.f.).

en la producción agroecológica para su autoconsumo, así como para su venta local y regional (Macossay, 2007). Como resultado, ocasiona una cohesión social solidaria y campesina de la sociedad local. Es decir, crea espacios en base a principios comunitarios y culturales mayas, además de elementos occidentales, técnicos y sociales (Macossay, 2007). En ese mismo sentido, la escuela tiene el propósito de realizar la transformación social a través de redes familiares en la producción agroecológica, la revalorización de los saberes tradicionales y reforzar el empoderamiento de los actores locales.

1.2.1 Propósito, objetivo y perfil del alumnado

La base del propósito escolar se centra en el enfoque de soberanía alimentaria para alcanzar el abasto local y, adicionalmente, crear una formación integral para campesinos e indígenas, asentada en elementos sociales, humanísticos y éticos que contribuyan a la formación de agentes sociales de cambio comunitario rural. El conocimiento adquirido por el alumnado debe fomentar la revalorización y reorganización de la vida campesina en aspectos ambientales, el empleo de los recursos naturales y la calidad en la producción para el beneficio de productores y consumidores.

Igualmente, debe impulsar la equidad de género en estas relaciones económicas, sociales y culturales con el fin de mejorar la calidad de vida de las zonas rurales para impulsar procesos de cambio desde ‘abajo’ con el objetivo de “formar alumnos en el uso integral de los recursos naturales con que cuentan en el medio rural, para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación e incrementar sus satisfactores económicos y sociales, dentro de un programa de formación integral que incluya aspectos tecnológicos, culturales, humanos y espirituales” (Macossay et al., 2005, p. 9), por medio de las prácticas de la agricultura ecológica y el desarrollo de proyectos encaminados a elevar el bienestar social de las comunidades.

Por lo que respecta al perfil del alumnado, las expectativas son jóvenes indígenas y/o campesinos, maya hablantes en algunos casos, de la península con una edad mínima de 18 años. Aun así, en la actualidad la escuela ha contado con la participación de un alumnado procedente de zonas urbanas, de diferentes partes de la República Mexicana y países latinoamericanos, así como de diversos extractos sociales y educativos. Esta particularidad de la diversidad en el

alumnado junto con el propósito de la escuela dirigida a la población campesina e indígena, crea un espacio de convivencia entre personas de distintas formaciones técnicas con personas que no han podido recibir una formación escolar o que carezcan del conocimiento de lectura y escritura, promoviendo así el sentido de comunidad y equidad. De esta forma, se crea un espacio para fomentar la cultura ecológica, la identidad cultural (especialmente la maya peninsular), el sustento familiar, el cambio y equidad de género.

La escuela pretende crear una formación crítica del alumnado referente al entorno social y las políticas públicas. Bajo este respecto, la escuela promueve diversas temáticas sociales: los derechos de los pueblos indígenas, de la Madre Tierra, protección de las semillas criollas frente a los transgénicos y la aplicación de la soberanía alimentaria como herramienta para las familias, comunidades y pueblos en obtener el autoconsumo de sus alimentos e independizarse de los sectores del poder estatal, institucionales y partidos políticos (Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an, s.f.-b).

1.2.2 Método de enseñanza y currículo

Para alcanzar sus objetivos, la metodología escolar se basa en las teorías del aprendizaje de Paulo Freire en la educación liberadora, democrática y ecológica del ser humano como sujeto de su propia transformación, postulando una educación dialógica donde ambas partes, educador y educando, se complementan en el aprendizaje (Freire, 1969). Asimismo, aplican la teología de la liberación²⁴ sustentada por autores como Leonardo Boff, que destaca en el trabajo con las personas más necesitadas, la educación popular-campesina y la metodología “de campesino a campesino”²⁵ en un eje tridimensional: el sujeto activo, su espiritualidad y su propio conocimiento dentro de su entorno (Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an, s.f.-c). Por último, la escuela se enlaza con el Movimiento de Teología India Mayéense que tiene como propósito el rescate de ritos, de mitos y de la memoria histórica de los pueblos originarios de la

²⁴ La teología de la liberación, nacida en la iglesia católica latinoamericana, destaca el compromiso y trabajo con y para los pobres (Tahar Chaouch, 2006).

²⁵ El concepto “de campesino a campesino” surge en los años 80 ante el conflicto armado en Nicaragua. Es un movimiento que fortalece la solidaridad campesina mediante la capacitación no formal de promotores campesinos hacia campesinos sobre sus experiencias y manejos agrícolas. Como se explicará posteriormente, en México acontece este concepto de promover la capacitación y el intercambio de conocimientos entre grupos de campesinos (Holt-Giménez, 2008).

cultura maya en los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Chiapas y el país de Guatemala (Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an, s.f.-d).

En este sentido, el método escolar fortalece los saberes locales, el cosmos (sistema cultural) y la praxis (formas de organización) de estos pueblos milenarios (Macossay et al., 2005a) frente a sus circunstancias reales en términos sociales, económicos y ambientales. Respecto a la evaluación del alumnado se emplean las técnicas de aprendizaje significativo, que conforman la retroalimentación del alumnado con sus conocimientos previos sobre un tema y los conocimientos nuevos que enriquecen lo ya aprendido por su experiencia (Macossay et al., 2005a). De este modo, el periodo de evaluación era semestral y anual, y consistía en modificar y ajustar los perjuicios imprevistos hallados en los tres módulos impartidos: agrícola, pecuaria y social.

Como se puede constatar, en sus inicios el currículo se componía de 26 cursos con contenidos teóricos-prácticos, técnicos, sociales y humanísticos. Estaban distribuidos en 15 cursos para la formación técnica agroecológica (8 agrícolas y 7 pecuarios) y 11 para la formación social y humanística (4 para el desarrollo de destrezas específicas, 5 para la revalorización cultural y ética y 3 para el desarrollo de destrezas organizativas para impulsar proyectos y prácticas comunitarias). Estos cursos se desarrollaban en dos espacios pedagógicos en la instalación de Maní: las prácticas técnicas agroecológicas en los terrenos y las temáticas relacionadas con el ámbito social mediante equipos de trabajos en los salones de clases. Estos tres módulos estaban interconectados y agrupados en los siguientes cursos intensivos:

- Agroforestal: comprendían cursos de milpa, hortalizas, ecología, suelos, abonos, propagación de plantas, manejo del solar y sistemas agroforestales.
- Agropecuario: cerdos, aves, meliponicultura (abejas meliponas), apicultura, bovinos, ovinos y cabras.
- Humano-social: medicina tradicional, micro enseñanza, diagnósticos participativos, elaboración de proyectos, salud, sexualidad y género, historia de los mayas, espiritualidad de la tierra, tradiciones y leyendas mayas, lengua maya, comunicación popular y desarrollo rural.

Una particularidad del modelo antiguo era el internado de un año entre el alumnado que promovía un sentido de convivencia, comunidad y equidad. Con lo que respecta a esta convivencia, la composición del alumnado pasó por diferentes modificaciones. Primero, se impartían los cursos a los hombres durante la semana y los fines de semana a las mujeres. Luego, se produjo una regulación en la integración de ambos sexos durante todo el año escolar a partir del 2001. No obstante, a pesar de estas modificaciones para la integración de hombres y mujeres dentro del alumnado, se calcula un grupo muy reducido de mujeres en comparación con los hombres, en especial, las mujeres campesinas.

1.2.3 Proyecto escolar inter-relacional

Entre otras funciones educativas, la escuela fomenta las relaciones escuela-comunidad y las actividades inter-relacionales de las escuelas campesinas. La escuela promueve las relaciones con diferentes comunidades en el establecimiento de granjas agroecológicas integrales a través de grupos familiares campesinos compuestos por un egresado, agrupando estas granjas a la Red Campesina Peninsular de Comercio Justo conocida con el nombre Red Tojil Yambil. El propósito del colectivo de granjas integrales²⁶ es la producción de alimentos para la subsistencia alimentaria del hogar de estas familias campesinas y la venta de excedentes de alimentos orgánicos a precios justos. Además, construir relaciones comerciales y propiciar el desarrollo de las comunidades por medio de cursos a grupos de campesinos (Macossay et al., 2005a).

Otras estrategias para ayudar a la organización de productores en la comercialización de sus excedentes se encuentra el proyecto de mercado actual “Comerciendo como hermanos” que se ramifica en diferentes locales: la venta de bordados en el Centro “U Tuch Lu’um”. La red de productores de cerdos criollas en el municipio de Mama. Además, venta de artesanías, productos derivados del cerdo criollas y abejas meliponas en el municipio de Tipikal. Se encuentra la venta de sabucanes orgánicos (hortaliza orgánica) en la Iglesia de la Divina Misericordia (Mérida). También venta de productos medicinales en el local de la escuela de Maní. Próximamente, desean abrir un Centro de Acopio en la capital del estado (Mérida) para unificar los diferentes

²⁶ En sus inicios la escuela plantea este propósito dentro de una estructura escolar determinada para la formación de jóvenes campesinos e indígenas y apoyar a sus egresados en sus proyectos de producción agroecológica a través de las granjas integrales.

productos de los proyectos de U Yits ka'an (Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an, s.f.-a).

En cuanto a sus relaciones con otras escuelas campesinas a nivel nacional, la escuela forma parte de las escuelas campesinas de México que efectúan encuentros de intercambios de experiencias, propuestas, puntos de vista, limitaciones, avances, logros y futuros retos de estos grupos. Al mismo tiempo, confeccionan talleres participativos sobre identidad y milpa, agricultura solar, la condición de las mujeres campesinas en el desarrollo comunitario y la vinculación de las escuelas con su entorno regional y nacional. Estos encuentros se caracterizan por emplear la referencia histórica que demarca su similitud de ser pueblos indígenas²⁷, enfocados en la memoria histórica y la resistencia desde la conquista española (s. XVI), los diferentes levantamientos indígenas del s. XVIII, la Guerra de Castas del s. XIX hasta la actual resistencia. Este encuentro se destaca por fortalecer una misma identidad y solidaridad entre las escuelas campesinas para alcanzar una educación con base en las culturas indígenas regionales y el compromiso ante la realidad vivida de estos entornos rurales (Macossay, 2006a).

1.2.4 Cambio del modelo educativo

Como resultado del trayecto escolar, en 2007 la escuela había formado alrededor de 270 personas en sus instalaciones, en su mayoría jóvenes campesinos. Además, por medio de sus granjas campesinas integrales capacitó a varios campesinos para recibir cursos agroecológicos. Cabe señalar que la polémica sobre el cambio del modelo educativo se inició a finales del 2007 por diferentes asuntos económicos, la escasez de mujeres campesinas, así como el aumento de personas procedentes de ciudades y de distintos grados académicos entre el alumnado. Ante esta situación, una parte del Consejo directivo (los profesores del CRUPY) construyó una propuesta de ajustes a corto y medio plazo, la cual se debatió en las reuniones del Consejo directivo y en algunos talleres sobre evaluación para la proyección del trabajo escolar hasta el 2018. A pesar de ello, la otra parte del Consejo, formado principalmente por los sacerdotes, había formulado su propia propuesta escolar dentro del mismo marco temporal.

²⁷ Serán comunidades integrantes de un pueblo indígena aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, se encuentren asentadas en un territorio y que reconozcan autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2014).

A grandes rasgos, la propuesta del CRUPY constaba de cinco apartados. En primer lugar, la función de destacar la importancia de crear un programa de promoción con medios audiovisuales y visitas dirigidas, y, sobre todo, buscar una mayor participación de mujeres y la equidad de género en el grupo. En segundo lugar, la sustitución paulatina de los profesores por egresados y/o nuevos profesores, dando prioridad a las mujeres, así como la creación de un programa de formación de profesores campesinos incorporando conocimientos y saberes locales. Además de aunar a las universidades participantes en otras partes del proyecto.

En tercer lugar, al área de academias y cursos propusieron crear un blog con programas y prácticas de los cursos, establecer una comisión coordinadora de academias y crear un programa anual de actividades. Respecto a los cursos, se buscó fortalecer la construcción del banco de plantas tradicionales, el banco de intercambio de semillas, las instalaciones agropecuarias y las prácticas de las meliponas. En cuarto lugar, el aspecto de las tecnologías agroecológicas, se planteó aumentar la variedad de maíz y cruzamiento de animales de granjas, y mejoramiento participativo del alumnado. Por último, reforzar la red peninsular de escuelas y granjas campesinas en apoyo a la creación de las nuevas escuelas de Xpujil en el Estado de Campeche y de Noh Bec en el Estado de Quintana Roo. Así como, fortalecer las granjas integrales existentes y la red de comercio justo (Macossay, 2010).

Por el contrario, la otra parte del Consejo disconforme con la propuesta del CRUPY, propone una alternativa titulada “Una Nueva Era. Programación 2008-2018” destacando los puntos ‘débiles’ de la polémica mencionada con anterioridad. Por tanto, enuncian la tesis de cerrar las facilidades principales de Maní y volver a las comunidades para mantener la vinculación directa con la gente del campo. En ese mismo sentido, estructuran el modelo educativo en cursos de fines de semana en subsedes ubicadas en diferentes comunidades rurales del Estado. En consecuencia, una parte del CRUPY, que es el grupo dentro del Consejo que presenta la primera propuesta, abandonó el proyecto por considerar la decisión final favorable a la propuesta “Una nueva Era” como un acto de ruptura del consenso e imposición de la misma; estimando que el modelo educativo actual está limitado en cursos y catalogando a la escuela como un centro de capacitación técnica. Sin embargo, para los integrantes del proyecto actual la concepción del modelo educativo permanece y el único cambio fue la forma de impartir este

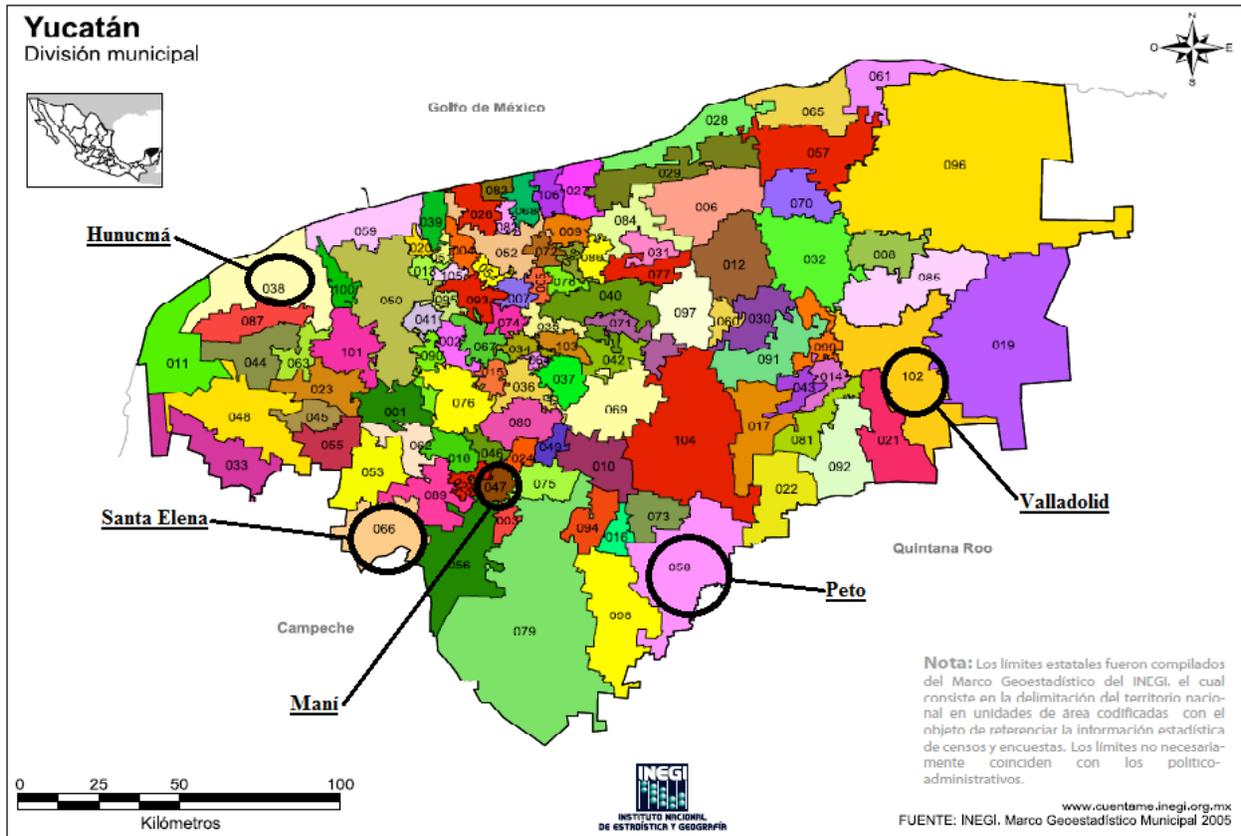
modelo educativo. En síntesis, la ruptura interna se produjo por diferencias en las concepciones de capacitación, formación y gestión, así como por problemas económicos.

1.3 Modelo educativo actual

Por lo que respecta a la nueva estructura escolar, se pretende mejorar los servicios hacia las familias campesinas a través del trabajo directo en sus comunidades. De modo que el modelo educativo continúa con los mismos parámetros del modelo anterior, asentando sus bases en los preceptos de Paulo Freire de la educación liberadora y ecológica. Por esta razón, la escuela establece cuatro subsedes en diferentes partes del Estado de Yucatán para facilitar sus servicios en las comunidades. Dichas subsedes son Peto en el sur, Valladolid en el este, San Simón en el oeste y Hunucmá en el norte (ver mapa 2). Cada una de ellas está presidida por un promotor campesino (egresados de la escuela) encargado de coordinar los talleres durante el año escolar. Sin embargo, las subsedes se diferencian por las condiciones del espacio pedagógico, según la disponibilidad económica y la heterogeneidad del alumnado.

En cuanto a la elección del alumnado, el Consejo directivo efectúa bien una convocatoria abierta en las subsedes o bien la lleva a cabo mediante la identificación de una comunidad con un alto índice de marginación. Este índice indica que un espacio territorial, como la Subsede de San Simón, no cuenta con las oportunidades para crear el desarrollo del grupo, considerándolo incapaz de alcanzar su empoderamiento al no ser reconocido entre ellos mismos como ciudadanos con derechos dentro del Estado mexicano (CONAPO, 2012b). La solicitud del servicio escolar para una comunidad puede surgir por la propia iniciativa de los integrantes de la comunidad o por agencias públicas y/o privadas que exigen estos servicios al estar vinculados o insertos en la realidad de la comunidad, como se explicará en el caso de dicha subsede.

Mapa 2. Las subedes de la escuela dentro del Estado de Yucatán (INEGI, 2005a)



1.4 Comunidad de San Simón en el Municipio de Santa Elena

Se presentará a grandes rasgos datos generales de la población del Municipio de Santa Elena donde se encuentra la Comunidad de San Simón (ver mapa 3). Cabe aclarar que hasta el presente no existe escritos abundantes de este municipio y, mucho menos, de dicha comunidad salvo una investigación de nutrición de la población. El Municipio de Santa Elena pertenece a la región VII²⁸ sur, junto con los municipios de: Akil, Chapab, Chumayel, Dzán, Mama, Maní, Mayapán, Muna, Oxkutzcab, Sacalum, Teabo, Tekax, Tekit, Ticul, Tixméhuac y Tzucacab. La cabecera de la región es el municipio de Ticul (Gobierno del Estado de Yucatán, 2008b). El aspecto económico es en base a la agricultura hortícola y, generalmente, frutícola con capacidad de exportación. Otro componente económico es el turismo por la zona arqueológica de Uxmal que

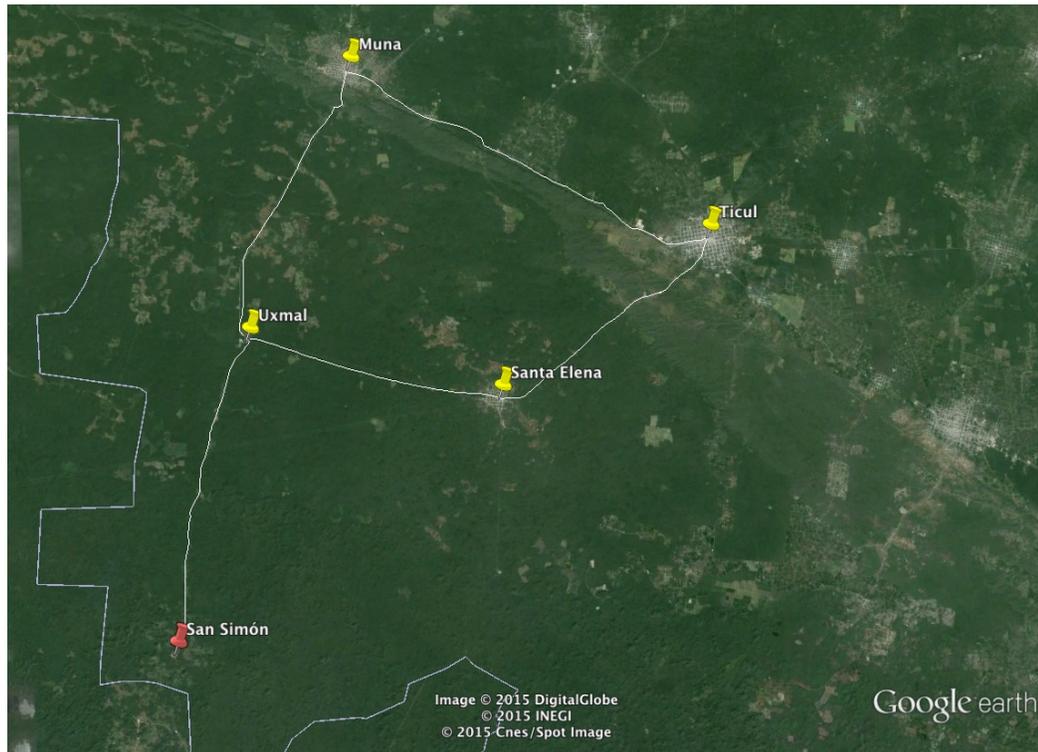
²⁸ Es la segunda región del Estado con más concentración maya (Gobierno del Estado de Yucatán, 2008a).

es administrada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)²⁹ (Gobierno del Estado de Yucatán, 2008a).

En datos recientes, el municipio de Santa Elena cuenta con 3,833 habitantes (el .2 por ciento de la población del Estado) y se ubica con un grado de marginación alto (SEDESOL, 2013). Respecto a la lengua más hablada, es el maya yucateco con un 99.9 por ciento y 0.1 por ciento una lenguas no específica. La mayoría de los habitantes de 5 años o más hablan el maya y el español (2, 893) y representan el 83 por ciento de la población de 5 años o más. Mientras que la población de 5 años o más no hablan el español, pero si la lengua maya con un total de 197 habitantes. O sea, de cada 100 habitantes de 5 años o más 7 personas no hablan español. La tasa de alfabetización es entre las edades de 15-24 años en un 96.5 por ciento. Un ejemplo de esto es que de cada 100 personas entre esas edades, 97 personas saben leer y escribir un recado. La distribución por edades que asisten a la escuela es de 3 a 5 años en un 70.2 por ciento, de 6 a 11 años en un 99.6 por ciento, de 12 a 14 años en un 89.8 por ciento y de 15 a 24 años en un 31.4 por ciento (INEGI, 2010a).

²⁹ El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) fue creado en 1939 y es un organismo del gobierno federal y su finalidad es preservar el patrimonio cultural. Su propósito es investigar, conservar, proteger y difundir el patrimonio prehistórico, arqueológico, antropológico e histórico de México (INAH, 2014).

Mapa 3. Ubicación de San Simón



Fuente: Elaboración propia³⁰

Referente a la Comunidad de San Simón es una comunidad maya localizada en el Municipio de Santa Elena y su distancia entre la comunidad y la Capital del Estado (Mérida) es de 95 Km. Al tener una condición limitada en los servicios de vivienda, salud, alimentos y educación, la comunidad de San Simón se considera una comunidad con alto nivel de marginación (CONEVAL, 2005 citado en Gullian-Klanian, Durán-Casanova, Isla-Esquivel, Suárez-Wegan & Alarcón-Sánchez, 2011). Por ejemplo, en su infraestructura no cuentan con transportación pública y su comunicación terrestre es una carretera de un carril con una distancia de 18 Km que conecta a la zona arqueológica de Uxmal y un sendero que comunica con la Comunidad de X'culoc del Municipio de Hopelchen del Estado de Campeche (Gullian-Klanian, Durán-Casanova, Isla-Esquivel, Suárez-Wegan, & Alarcón-Sánchez, 2011).

³⁰ Con este mapa mostramos la conexión terrestre de la comunidad de San Simón. La distancia entre la comunidad y la zona arqueológica de Uxmal es de alrededor de 18 Km, del pueblo de Ticul es de 46.8 Km y del pueblo de Muna 34.3 Km y de Santa Elena 32 Km. La razón por la cual se muestran estos pueblos es porque son mencionados en las entrevistas por ser los pueblos cercanos a la comunidad y donde los habitantes se desplazan tanto para trabajo como para adquirir alimentos y demás servicios.

San Simón cuenta con una población de 369 habitantes (INEGI, 2010a). Las edades entre sus habitantes están distribuidas en: el 25 por ciento menor de 9 años, el 26.9 por ciento entre los 9 y 18 años, el 41 por ciento entre 18 y 60 años, y el 7.1 por ciento mayor de 60 años. La vivienda utilizada es de tipo unifamiliar construida en materiales de piedra, concreto, palma, cartón y madera. El combustible usado para cocinar es la leña y el acceso al agua es limitado. En este punto, algunas casas tienen provisiones de agua potable o garrafón de agua purificada y otras casas no cuentan con desagüe (Gullian-Klanian et al., 2011). Aunque en el momento de realizar la investigación la limitante evidente era la obtención del agua corriente restringida a una o dos horas por día. De forma que, no contaban con ninguna unidad de riego y dependían de la lluvia para los cultivos.

Por otro lado, la población laboralmente activa fluctúa entre 20 y 59 años con un ingreso económico entre 300 a 1500 pesos mexicanos quincenales, siendo el 24.4 por ciento de la población total (Gullian-Klanian et al., 2011). Además, los trabajos obtenidos por la población son de mantenimiento en la zona arqueológica de Uxmal y otros trabajos como peones en las poblaciones cercanas. En cuanto a la labor agrícola y pecuaria, los habitantes trabajan en la crianza de cerdos, cultivos de traspatio y aves de corral para la obtención alimentaria (Gullian-Klanian et al., 2011). Para el acceso alimentario, cuentan con dos tiendas donde obtienen ciertos productos de consumo. En su nivel educativo el 37.3 por ciento de la población tiene estudios primarios, el 28.2 por ciento estudios secundarios y el 30.9 por ciento no tiene estudios (Gullian-Klanian et al., 2011).

Para el servicio escolar la comunidad cuenta con una escuela primaria de control público que brinda educación básica (primaria indígena) y una escuela de secundaria de control público que funciona como telesecundaria. En el servicio de salud cuentan con una clínica que brinda sus servicios temporalmente, constituido por un médico, enfermera y un promotor de salud, pero el 80 por ciento de la población utiliza la medicina tradicional. Otros factores limitantes son el aspecto nutricional y la contaminación ambiental. La primera es la escasez de alimentos de alto nivel nutritivo reflejada en la desnutrición de los niños³¹ y la segunda es el inapropiado manejo

³¹ En ese estudio sólo se evidenció casos de desnutrición en niños: “el indicador peso/edad demostró que el 58.3 por ciento de las niñas y el 33.3 por ciento de los niños se encuentran en el rango de normalidad. Sin embargo, se presentaron 29 por ciento de casos de desnutrición grave en las niñas y 14.2 por ciento en los niños” (Gullian-Klanian, 2011, p. 7).

de animales de crianza que representa un riesgo en la salubridad poblacional (Gullian-Klanian et al., 2011).

1.4.1 Subsede de San Simón

Con respecto a la composición del alumnado de la Subsede de San Simón, la mayoría eran mujeres campesinas³² indígenas provenientes de la misma comunidad. La lengua predominante entre sus alumnas es la lengua maya yucateca y solamente las más jóvenes hablan el español. La gran mayoría de las alumnas eran empleadas de limpieza temporeras en la zona arqueológica de Uxmal, perteneciente al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Como se profundizará en otro capítulo, al iniciar la Subsede de San Simón en el verano del 2009 solamente participaban mujeres. Posteriormente, al comenzar el trabajo de campo en el 2010 había una presencia reducida de hombres en comparación de las mujeres y niños. Por ejemplo, cuatro hombres entre las edades de 26 a 61 años, diez mujeres entre 23 a 62 años y la presencia de varios niños entre las edades de 8 a 14 años.

Concerniente a los niveles de educación, entre las edades de 24 a 14 años habían cursado o hacían la secundaria y los de menor edad cursaban la primaria. Los mayores de 26 años de edad no habían hecho estudios. La asistencia del alumnado a los talleres era variada, pero en su mayoría era evidente la asistencia de las mujeres en comparación a los hombres. En relación a los niños, algunos asistían porque sus familiares (grupo de adultos) iban a los talleres y otros adolescentes participaban haciendo anotaciones de los talleres para las personas que no sabían leer y escribir. Por respecto a la presencia de niños, estos iban a ver que hacían los maestros o simplemente jugar en los alrededores donde se hacían los talleres.

El espacio pedagógico disponible se desarrollaba en un patio cedido por uno de los vecinos de la comunidad para impartir los talleres teóricos y de muestra agrícola. Sin embargo, el

³² Según Díaz Polanco para analizar el papel de las mujeres campesinas se debe partir sobre un análisis de las circunstancias donde se inserta las familias campesinas en la producción y como se relacionan al modelo campesino. Para esto, el autor propone seis características del modelo campesino: “la unidad de la producción es la familia campesina, la atomización de estas unidades relativa a la organización de la producción, el enfrentamiento de estas unidades a una elemental división del trabajo, el bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas el cual tienden a permanecer constante, el grueso de la producción destinada al consumo de la unidad, la transferencia de excedentes realizada por mecanismos extraeconómicos o por mecanismos económicos bastante sutiles” (Díaz Polanco, 1977, p. 88 citado en De Gortari, L. & De Val, J., 1977, p. 6).

trabajo directo se efectuaba por unidades familiares en sus respectivas parcelas. Referente al primer espacio pedagógico, éste se concibe a través de la iniciativa del alumnado, articulándose un sentido de propiedad y unión entre los participantes. De esta forma, la escuela ofrece un conjunto de diversos talleres y el alumnado elige según su necesidad e interés. Asimismo, se ofrecían actividades extracurriculares sobre temáticas fundamentales en derechos humanos, equidad de género, conciencia del medio ambiente, etc. Por un lado, un factor positivo de la modificación curricular es su cercanía a las comunidades y el trabajo directo con su realidad y necesidad. No obstante, el aspecto negativo es la reducción drástica del currículo escolar, encasillándolo con una limitación del tiempo reducido a los fines de semana, lo cual afecta la calidad de servicio del alumnado.

Aunque más tarde se detallará el perfil de los entrevistados, los maestros eran cinco hombres de diferentes niveles educativos (primaria, ingeniero, maestría y doctorado) y profesiones (promotor campesino y profesores universitarios), entre las edades de 40 a 58 años. Los tres promotores campesinos trabajaban directamente con la escuela y los otros dos profesores, uno formaba parte de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y el otro pertenecía a la Centro Regional de la Península de la Universidad Autónoma de Chapingo (CRUPY). En cuanto a la función de los maestros, todos ofrecían sus servicios de forma rotativa en las cuatros subsedes, pero los promotores campesinos estaban a cargo de la planificación de los cursos de la Subse de San Simón. En el momento de hacer el presente informe, los maestros impartieron los talleres de propagación de plantas, crianza de cerdos, hortalizas, composta, milpa y granja latina (aspecto social).

Para finalizar, la escuela ha continuado su transformación y ha seguido uniendo distintos grupos y comunidades promoviendo sus experiencias agroecológicas y de producción en base a la soberanía alimentaria. A su vez, colabora al desarrollo comunitario, al rescate e intercambio de saberes locales con el fin de buscar la equidad y la justicia social en Estado de Yucatán. Sin embargo, esta investigación se centrará en el panorama existente al insertarse en el trabajo de campo.

2. LA CONDICIÓN INDÍGENA Y CAMPESINA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y AGRÍCOLA EN MÉXICO

“México es un país diverso” (Pérez, 2007), en él han convivido y conviven distintas culturas, identidades y grupos sociales. Por tal razón, la interacción de esta diversidad es histórica y no producto la posmodernidad actual. Es el segundo país en el mundo con abundancia lingüística (63 lenguas incluido el español) y con mayor población indígena en el continente americano (Montemayor, 2000). Dentro de la población nacional, los indígenas representan el 10 por ciento de la población (Schmelkes, 2003b). Para Pichardo González (2006), el contexto rural mexicano³³ ha estado en constante transformaciones, más acentuada, en este siglo XX a causa de la fuerte influencia del espacio global³⁴. Por lo tanto, nos centraremos en dos aspectos que considero necesario discutir: el sector de la educación y la agricultura sobre las poblaciones rurales e indígenas.

Para este estudio se considera que existe una diversidad de debates sobre la definición indígena y la construcción de su distinción del resto de la población por estilos de vida y cultura. A pesar de ser muy amplio este tema, se toma en consideración ciertos momentos históricos precisos (sin ahondar) que van transformando su definición. Por ejemplo, Montemayor (2000) nos ubica históricamente por qué “nace” la distinción del “indio” del resto de la población. La razón fue por el aspecto jurídico en el siglo XIX en el Estado de Jalisco (1826) donde se diferenciaban como pueblos históricos y distinguidos, culturalmente hablando. La pregunta “¿a quiénes debía considerarse indios?” intentaba llegar a una respuesta concreta y legal sobre un sujeto de derecho. Aunque en el s. XIX la dominación colonial no demolió por completo la “vida colectiva” indígena. De igual modo, se utilizó la represión militar frente a los levantamientos

³³ Para esta investigación, el contexto rural no se considera un espacio opuesto al urbano. Más bien, se observa con formas híbridas de cultura (un continuum rural-urbano), como nos sugiere Berlanga Gallardo (2007). También compartimos la opinión de García (2002) sobre los habitantes del medio rural mexicano, los cuales proceden de diferentes estratos sociales como indígenas (marginados), jornaleros (buscan trabajos remunerados para completar el sustento familiar) y migrantes. No obstante, en este trabajo se ocupa de los pequeños productores agrícolas pertenecientes a los pueblos rurales e indígenas. Por otro lado, una de las características del campo mexicano es su deterioro debido a la contaminación ambiental y el apoyo limitado por parte del gobierno.

³⁴ Especialmente a partir de las guerras mundiales que transformó el movimiento de productos a través del mercado (Pichardo González, 2006).

indígenas por principio agrario³⁵ y por el despojo de sus propiedades con el pretexto de extinguir sus tierras comunales (Montemayor, 2000).

A finales de siglo XX, los censos realizados por Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI) diferenciaban a estos grupos por lengua indígena. Montemayor (2000) explica que los censos difieren por cualidades de la población como aspectos geográficos, económicos, sociales y educativos, y al no haber un valor fijo “racial” hacia la población indígena se enlaza al aspecto lingüístico. Por eso, se considera la cantidad de pueblos indígenas según las lenguas indígenas halladas en México. Como se mostrará, durante el s. XX para el gobierno la disminución de las lenguas indígenas es considerado un indicador de desarrollo social y educativo, o sea de progreso nacional (Montemayor, 2000). Posteriormente, en el año 2000 la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el mapa de “La diversidad cultural de México” concluyendo que la lengua indígena no podía ser el único indicador de dicha población, ya que había otros “elementos culturales distintivos”. Según Schmelkes (2003b), estas clasificaciones para diferenciar a un grupo dentro de la población se le ha llamado “genocidio estadístico”, ya que catalogar a un grupo sólo por la lengua indígena no toma en cuenta a aquellos que aunque no la hablen se identifican y participan en las costumbre y las tradiciones.

Algunos problemas de exclusión social que enfrentan hoy día estos actores son la pobreza y la marginalización social y económica por los siglos de explotación y discriminación. Convirtiéndose así la identidad indígena en un “problema”, ya que su identidad cultural limita su integración a la “cultura nacional” (Navarrete Linares, 2008). En un estudio de enfoque sociológico, Sánchez Olvera (2009) expresa que existen 10 estados mexicanos donde se concentra la población campesina rural e indígena que vive en condiciones de pobreza. Los principales estados son Oaxaca con un 37 por ciento, Chiapas con el 24.6 por ciento y Yucatán con el 37.3 por ciento (Warman, 2001 citado en Sánchez Olvera, 2009). Uno de los elementos de la pobreza son los ingresos económicos bajo: el 32.46 por ciento de la fuerza del trabajo indígena

³⁵ También Wolf (1979) nos recuerda que desde el siglo XVI y XVII, a causa de la colonización española, se redujo considerablemente la complejidad social del sector indígena, así como el desalojo de sus mejores recursos de tierra y agua, y la muerte de una gran parte de su población. Posterior a esos siglos, la comunidad indígena “reformada” pasó a ser “una organización corporativa de un grupo local habitado por campesino. A cada comunidad se le concedió una cédula real y tierras comunales, se le dotó de un fondo comunal y de un centro administrativo, y se le conectó con las iglesias recién establecidas. Se le entregó el reforzamiento autónomo del control social y el pago de tributos” (Wolf, 1979, p. 46). Al crear las haciendas (con fines comerciales), dirigidas por colonialistas que querían un poder autónomo mayor, los campesinos era la mano de obra explotada para la producción de cultivos para la venta en el mercado superior a la comunidad (Wolf, 1979).

gana menos del mínimo, lo cual representa una cantidad económica escasa para mantener una familia promedio (Bonfil Sánchez, 2010).

Otra limitación es el acceso a la educación. La mayoría de los indígenas que viven en estado de pobreza (80 por ciento) tienen los índices de analfabetismo superiores, especialmente las mujeres (Schmelkes, 2008). En el estudio de Sánchez Olvera muestra que existe seis millones de personas analfabetas y el 60 por ciento son mujeres mayores de treinta años de edad (Sánchez Olvera, 2009). Otra consecuencia de la exclusión social es la pérdida de las lenguas indígenas a causa de las interacciones de explotación-dominación históricas y estructurales (Schmelkes, 2008). La mayoría de las lenguas indígenas no cuentan con alfabeto y gramática (lenguas ágrafas). Sus conocimientos se transmitan vía oral, pero disminuyen por los cambios urbanísticos y las influencias de los medios de comunicación³⁶. Por último, otra limitación es el acceso a la tierra para las mujeres indígenas³⁷. El acceso a la tierra ³⁸ es un derecho condicionado. En otras palabras, es a través de la mediación masculina que se otorga una parcela a las mujeres por ser esposas, madres o hijas; lo cual condiciona su participación pública en la comunidad (Sánchez Olvera, 2009).

En resumen, la trama que rodea a estos actores es sumamente compleja en términos políticos, económicos, sociales y culturales. Por este motivo, el propósito de explorar ambos sectores (educativo y agrícola) es para comprender las alternativas inclusivas (también la

³⁶ Schmelkes (2008) expresa la importancia de alfabetizar las lenguas indígenas para su supervivencia y no llegar a la extinción y mantener la diversidad lingüística planetaria. Sobre el tema de alfabetización la postura de la autora es que la persona debe ser alfabetizada en la lengua que domina, ya que facilita el “traslado” de la información obtenida y, luego, enseñar la lengua dominante, visto como un derecho educativo (Schmelkes, 2008).

³⁷ Según Sánchez Olvera (2009) esta diferenciación de las condiciones de pobreza entre hombres y mujeres es señalada como la “feminización de la pobreza” por diversas especialistas de género (como Carine Clero, Naila Kabeer, Janine Anderson, Rosa Bravo, María del Feijoo). Sobre la base de esto, se distingue algunos elementos que reflejan el efecto producido por la pobreza en la vida de las mujeres: “a) las disparidades basadas en el reparto del poder económico que influyen de forma negativa en el género femenino; b) las migraciones y el abandono de la pareja; c) el limitado acceso de las mujeres al poder, educación, capacitación y los recursos productivos; d) las asimetrías de poder que se dan en el espacio familiar y comunitario tanto de género como de generaciones; e) las múltiples formas de discriminación que se combinan con las de género, edad y etnia, f) la situación de vulnerabilidad que la posiciona en el mayor riesgo de vivir violencia intrafamiliar” (Sánchez Olvera, 2002, p. 290).

³⁸ La legislación agraria constituyó en 1971 “la igualdad jurídica formal” entre hombres y mujeres en el acceso de la tierra. No obstante, los ejidos familiares eran representados por un solo miembro, que en este caso era el hombre de la familia. Independientemente que la utilización del ejido es patrimonio familiar para todos los miembros del hogar (Deere & León, 2000). A pesar de que la mujer es reconocida por ley de tener los mismos derechos al acceso a tierra, así como al capital y tecnología agrícola, la realidad es que en la práctica se disuelven por valores culturales dominantes del entorno rural mexicano y solamente el 15 por ciento del posicionamiento de las tierras ejidales son mujeres (De León, 2013).

exclusión) brindadas para estas clases subalternas (campesinos e indígenas) que se les ha negado preservar su memoria histórica como parte de su identidad (García, 2002). Por eso, nos referimos en el sector educativo a estos actores como pertenecientes a las poblaciones rurales e indígenas (Schmelkes, 2003b). En el sector agrícola, aludimos a los pequeños productores agrícolas que forman parte de las poblaciones rurales e indígenas dedicadas a la agricultura campesina familiar (agricultura de sustento y/o métodos tradicionales) (García, 2002).

2.1 Los sistemas educativos subalternos en México

En México existe una “marginación educativa” hacia las poblaciones rurales e indígenas (Schmelkes, 2003b). De acuerdo con Schmelkes, la desigualdad se refleja en que la mitad de los indígenas que asisten a la primaria constituyen en la primera generación que reciben servicio escolar. Sobre todo la población indígena de 15 años o más, tiene el índice más alto de analfabetismo (Schmelkes, 2003b, 2013). A pesar de ello, existen proyectos educativos para incluir estas minorías tanto de parte del gobierno como de otros proyectos educativos subalternos que se posicionan en un carácter “contra-hegemónico” frente al “proyecto hegemónico del Estado-nación”. Estos últimos, pretenden reivindicar la obtención de un espacio para la participación “político-educativas” (Dietz, 2003). A tal propósito, resulta interesante presentar, de forma general, los diferentes sistemas educativos que en su rasgo en común es la inclusión social de los grupos minoritarios dentro del Estado-nación.

2.1.1 Educación intercultural

De acuerdo con Aguirre Beltrán (1973), el proceso de transmisión cultural de las comunidades indígenas es suficiente para adquirir conocimientos técnicos y/o habilidades precisas que permite ganarse el sustento. En las comunidades, esta educación “informal” (proceso de transmisión cultural) es el primordial fundamento de la “continuidad social”. Sin embargo, para la inclusión de estas comunidades en la educación “formal” del gobierno se creó el sistema educativo bilingüe. Este sistema fue aplicado desde 1977 y el mismo ha aumentado en distintas partes del país. A pesar de los datos estadísticos gubernamentales del ensanche de la educación bilingüe, continúa aumentando la pobreza y el deterioro de las regiones indígenas (Berlanga Gallardo,

1995). Según Hamel (1996), este sistema es un proceso de desplazamiento y de resistencia cultural y lingüística³⁹. Por eso, hoy día queda demostrado que los indígenas provenientes de zonas rurales se encuentran en situación de desventaja en comparación a la población en general. El acceso a las instituciones de educación superior es muy limitada por diferentes motivos: la inequitativa de parte del sistema educativo (desigualdad histórica), limitación de ingresos económicos de la familia, distancia geográfica al acceso de la educación y baja calidad educativa en los niveles anteriores, lo cual dificulta la aprobación a los exámenes de admisión (Schmelkes, 2003b).

En datos más recientes, otra estrategia de inclusión educativa fue la creación de las Universidades Interculturales⁴⁰ ubicadas en las zonas rurales en diferentes partes del país. Las universidades interculturales fue un proyecto generado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Esta coordinación es una institución de atención educativa a los pueblos indígenas (Atriano Mendiata, 2010) como respuesta oficial por parte del gobierno federal hacia las exigencias de diferentes organizaciones indígenas dentro del contexto post zapatista (Castillas y Santini, 2006 citado en Dietz & Mateos, 2010). El enfoque intercultural promueve la atención de la diversidad de las relaciones sociales afectadas por condiciones históricas y ha creado una desigualdad estructural y desarticulación de los sectores que forma parte de la sociedad (Casillas y Santini, 2006 citado en Atriano Mendieta, R., 2010). Estas instituciones se forman como instituciones descentralizadas del gobierno de los estados (Atriano Mendiata, 2010).

De este modo, unos de los objetivos de este enfoque es mantener y rescatar la historia, la cultura y tradiciones de las 62 etnias que representan el 10 por ciento de la población del país

³⁹ Sin embargo, el debate lingüístico en la educación siempre ha estado presente. Por ejemplo, no fue hasta 1935 que se consideró alfabetizar en las lenguas indígenas a los estudiantes antes del español. Luego, en 1964 toman en consideración el contexto cultural creando un servicio nacional de promotores culturales bilingües. Entre 1964 a 1976 se implementó la educación bilingüe y bicultural en los grados de edad primaria (Montemayor, 2000). Anterior a esa fecha, se imponía el español como lengua oficial de enseñanza. Para el antropólogo Aguirre Beltrán (1973) en su obra *Teoría y práctica de la educación indígena*, de gran importancia en varios países hispanoamericanos, intentó resolver la integración indígena en el sistema escolar con la integración de la lengua indígena. Así, para el autor era esencial transmitir la educación mediante la lengua materna del educando como medio de alfabetización y enseñanza. A su vez, establece el estudio del idioma oficial como herramienta de comunicación con la información científica o de otro orden (Aguirre Beltrán, 1973).

⁴⁰ El surgimiento de las universidades interculturales en México fue a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en el 2001. El propósito era brindar una calidad educativa en todos los niveles educativos de la población indígena y una educación intercultural para toda la población. Los cambios circunstanciales fueron: formación de docentes en los niveles preescolares y primarios, impartir obligatoriamente una materia de lengua y cultura indígena según la ubicación de las regiones del nivel secundario. Además, se fundaron bachilleratos y universidades interculturales (Schmelkes, 2013).

(Atriano Mendiata, 2010). Este sistema educativo promociona alternativas de desarrollo e integración no sólo a la población indígena sino de la población en general⁴¹. Las universidades promocionan en la lengua propia, motivan a la participación de la población indígena e incluyen su conocimiento de forma integral en el proceso de profesionalización de los participantes (Atriano Mendiata, 2010). Sin embargo, su asistencia es mayoritariamente indígena por su localización. Estas instituciones tienen como propósito formar profesionales implicados en desarrollar sus regiones (Schmelkes, 2003b). Ofrecen también carreras de desarrollo sustentable y/o agroecología (Toledo et al., 2009).

En términos generales, la interculturalidad es un concepto en construcción, pero que en su esencia pone en interrelación grupos humanos de culturas distintas bajo estándares de igualdad. Para Pimentel (2014) es un proyecto social político que incluye saberes, memoria ancestral y la relación entre naturaleza y espiritualidad. Por eso, Schmelkes considera la diversidad como una “riqueza” y la diferencia es una virtud en base al respeto y el entendimiento de las culturas (Schmelkes, 2003a). Critica la visualización unidireccional de una educación intercultural dirigida sólo a los grupos indígenas, ya que opina que la educación intercultural debe ser destinada para toda la población.

Schmelkes diferencia tres tipos de escenarios⁴² que se aproximan de forma distinta para alcanzar la educación intercultural. La primera, la “minoría homogénea” para grupos minoritarios ubicados en territorios limitados donde asisten niños y niñas del pertenecientes al mismo grupo. En este caso, la base fundamental de la educación intercultural es el “conocimiento” de la propia cultura para valorizarla y ser creadores en el interior de ella. El siguiente es el “mayoritario homogéneo” que son los grupos denominados mayoritarios en los países (“mestizo”, “blanco”, entre otros.) donde no asisten los grupos minoritarios. En este punto, se focaliza la educación intercultural a derrocar la discriminación por racismo. El último “las realidades multiculturales⁴³” con grupos culturalmente diversos, siendo el escenario más amplio dentro de la educación para la interculturalidad. En el caso de México alrededor del 40

⁴¹ Aunque estas universidades con este enfoque intercultural se centra en el debilitamiento de la exclusión de los jóvenes indígenas, está abierta a la recepción de la población en general para no crear otro modo de exclusión. Entre sus finalidades es la convivencia y el respeto de las diferentes culturas (Atriano Mendiata, 2010).

⁴² Estos tipos de escenario no son reales, véase en Schmelkes (2003a).

⁴³ Como lo son Canadá y varios países europeos frente a la inmigración originaria de países del “sur” y del “este” (Schmelkes, 2003a).

por ciento de los indígenas son urbanos y las escuelas procedentes de ciudades no han modificado su funcionamiento hacia la población escolar (Schmelkes, 2003a).

Al mismo tiempo, Schmelkes define como deberían de ser los estándares de la interculturalidad en un país pluricultural como México: “definirnos como país pluricultural significa, entre otros aspectos, hacernos cargo del fortalecimiento de las lenguas y las culturas que nos hacen ser diversos, pero también implica una educación que, frente a toda la población, trabaje el conocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural; que combata el racismo que está en la base de las enormes injusticias que aquí apenas hemos esbozado, y que vaya permitiendo construir una sociedad en la que las asimetrías sociales y económicas entre población indígena y no indígena se vayan desarmando y las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas se puedan ir dando desde posiciones de igualdad, se fundamenten en el respeto y resulten mutuamente enriquecedoras” (Schmelkes, 2013, p. 3). Desde este punto, es un trabajo de re-identificación colectiva de la concepción de la “modalidad educativa bilingüe” dirigidas hacia la población indígena como “intercultural bilingüe”. Esta asociación hace que el concepto de intercultural se ha destinado hacia dicha población en específico y no para todos los habitantes del país (Schmelkes, 2013). Por eso, hay que transformar la educación desde el sistema mismo que lo concibe y no como una educación para algunos, sino una educación intercultural para toda la población.

2.1.2 La educación agrícola y la educación ambiental

En la línea de la educación agrícola, Rosas Meza (2010) evidencia la integración de ideologías externas en las políticas de enseñanza agrícola en México. Para esto, el autor explica los diferentes periodos como la revolución mexicana, la revolución verde y la revolución biotecnológica. Según Rosas Meza, las políticas educativas en México, específicamente la educación agrícola, son determinadas por los organismos internacionales. Para sostener su postura declara que en la revolución mexicana⁴⁴ (1910), el presidente interino Francisco León de la Barra establece 1911 en todo el país escuelas de instrucción rudimentaria con la finalidad de

⁴⁴ La revolución mexicana fue un proceso de transformaciones jurídico-política, ideológicas y educativas alrededor del “indigenismo mexicano” del siglo XX (Montemayor, 2000). En específico, la revolución deshizo las haciendas por ser un sistema económico limitado, ya que imposibilitaban el flujo terrestre, cultural y de comunicación de la población del país (Wolf, 1979).

enseñar a la población indígena a hablar, leer y escribir en castellano (Aguirre Beltrán, 1973). Bajo el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) se crea en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la educación iba dirigida a las necesidades industriales, comerciales y agrícolas por cada región. En el gobierno de Elías Calles y Portes Gil (1924-1930) intensifican la educación rural⁴⁵ y se fundan en 1925 las Escuelas Centrales Agrícolas con la finalidad de capacitación para el trabajo agrícola. Al no tener suficiente demanda estas escuelas establecen en 1932 las Escuelas Regionales Campesinas adscritas a las Misiones culturales⁴⁶.

En el periodo de 1934-1940, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas⁴⁷, la agricultura recibió prioridad en la promoción y establecimiento de los ejidos colectivos. Para evitar que entes privados impartan la educación se fundó el Instituto Politécnico Nacional. En ese momento, y en los próximos gobiernos, la base del desarrollo capitalista era el modelo industrial. Sus reformas educativas eliminó el sistema de educación rural cuando se homologó el currículo de escuelas rurales y urbanas. Además de añadir en la educación apoyos de bienestar social y no como componentes de desarrollo⁴⁸. De esta forma, para el autor en este periodo las políticas

⁴⁵ Son conocidas como las “Casas del pueblo”. El objetivo central de los maestros insertos en la educación rural era de “incorporar al indio a la civilización no significa otra cosa que occidentalizarlo mediante el remplazo de sus formas culturales –calificadas de inferiores o simplemente indeseables- por las modernas civilizadas, que se evalúan como superiores y únicas en las que puede cimentarse la homogeneidad cultural que conduce a la formación del sentimiento de patria o nación. El método para alcanzar esta meta es la castellanización directa, y el propósito, extinguir las innumerables lenguas vernáculas que impiden el uso de canales comunes de comunicación comunes” (Aguirre Beltrán, 1973, p. 98). A parte de esto, en 1926 se estableció la Casa del Estudiante Indígena con el propósito de eliminar la separación entre los indígenas y la “época actual”. La finalidad era cambiar la mentalidad y las costumbres de los jóvenes indígenas (entre las edades de 14 a 18 años) a la vida “civilizada y moderna” para la integración a la sociedad mexicana (Aguirre Beltrán, 1973). Una de las dificultades de esta educación rural fue su implantación en lengua oficial (español) para transmitir el conocimiento (Montemayor, 2000).

⁴⁶ Misiones culturales fue fundada en 1923 y formalmente aprobadas en 1926. Promovía entre los maestros el “desarrollo integral” de la comunidad. La preparación de los maestros rurales era a través de académicos y profesionales (médico, trabajador social, enfermera, agrónomos, profesores de educación física y/o recreativa, entre otros). Todos ellos educaban a los maestros sobre la metodología a aplicar de forma colectiva (niño, adulto, hombre, mujer) para el enriquecimiento “integral” de la vida campesina. A pesar de esto, se identificaron varias fallas como el corto tiempo en la comunidad, así como la continuidad de la educación, la falta de comprensión en la diversidad cultural indígena, el desconocimiento de las dinámicas y los problemáticas geográficas y económicas, etc. (Aguirre Beltrán, 1973).

⁴⁷ Según Aguirre Beltrán, se había “fracasado” en los diversos intentos de “civilización” al indígena y se consideraban que la solución más apropiada era a través de la educación. En el periodo de gobernanza se crea el Departamento de Asuntos Indígenas. El objetivo era aglomerar las escuelas, unidades sanitarias, organizaciones económicas, instituciones de crédito y agrícola ubicadas en las zonas indígenas. A consecuencia del movimiento indigenista como categoría, se celebró en Pátzcuaro (Michoacán) el primer Congreso Indigenista Interamericano con el propósito de analizar la situación de la población indígena (Aguirre Beltrán, 1973).

⁴⁸ Durante el gobierno de Cárdenas se funda la Comisión Nacional para el Estudio y Fomento de la Utilización de Fertilizantes con el propósito de investigar los fertilizantes químicos y asignar a las cooperativas obreras y campesinas nacionales los paquetes “tecnológicos” de la revolución verde mexicana (Pichardo González, 2006).

educativas no se tomaban por las condiciones reales de los mexicanos, sino por los intereses del modelo social atribuido por las empresas (Rosas Meza, 2010).

En el 1940 existía en el medio rural 21 escuelas elementales agrícolas, 40 vocacionales agrícolas, 33 escuelas regionales campesinas y 3 escuelas a nivel superior (Rosas Meza, 2010). Como se explicará más adelante, en la revolución verde (1946-1965) la enseñanza agrícola estaba influenciada por técnicos de origen norteamericano. En ese periodo, se dirigió el trabajo al aumento de la producción en extensiones de terrenos. Su éxito fue debido a la aplicación de variedades mejoradas, fertilizantes, plaguicidas y maquinaria (Rosas Meza, 2010). En la educación aumentó el número de escuelas superiores y en el 1946 se creó el Colegio de Postgrado de la Escuela Nacional de Agricultura (Universidad de Chapingo). En los estudios académicos se incorporaron los adelantos en las ciencias sociales, así como los paquetes tecnológicos utilizados en producción agrícola de esos momentos.

La aparición de la revolución biotecnológica tiene el mismo pretexto de la revolución verde, derrocar el problema de alimentación a nivel internacional. En el gobierno de Miguel de Madrid (años 80) hubo una crisis económica donde se adjudican una reducción presupuestal que afectó al sector educativo. En este periodo entró en el país la “General Agreement on Tariffs and Trade” (GATT⁴⁹) y se dejó de un lado el modelo de bienestar social. De forma que se tomó medidas de ajustes de mercado y privatización de servicio y de la banca. En el periodo de Salinas de Gortari (1988-1994) se adaptó el “modelo neoliberal globalizador” y los cambios en las estructuras político-educativas se ajustan al dominio de los organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) (Rosas Meza, 2010).

Por el contrario, nace en los años 80 la educación ambiental en México. La educación ambiental estaba influenciada por la Conferencia Intergubernamental sobre Educación convocada por la UNESCO en Tbilisi (1977) donde se abordó sus contenidos. Esta educación se

⁴⁹ Según Gudynas (1992), los genes son parte del mercado y del comercio por parte de la GATT quien maneja la patente de genes, o sea los derechos de propiedad “intelectual” de los seres vivos (plantas y animales).

convierte en figura institucional en 1983 con la fundación de la Dirección de Educación Ambiental de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE) (Reyes & Bravo, 2008). Reyes & Bravo (2008) identifican tres periodos en la educación ambiental en el país. El primero, los orígenes del campo y sus investigaciones (1984-1989), la segunda es su crecimiento y la apertura a diferentes investigaciones (1990-1994) y, por último, la “consolidación del campo de la investigación” (1995 al presente) (Bravo Mercado, 2008).

Sin embargo, en el contexto mexicano la educación ambiental está más ubicada en el sector ambiental que en el educacional y está asociada al desarrollo de las comunidades rurales e indígenas. Para Bravo Mercado (2008) ha habido ciertos avances en la legislación sobre la educación ambiental, pero existen planteamientos conceptuales confusos entre ambiente y ecología. Además, sus implementaciones en los programas educativos son vistas solamente como contenidos. Por otra parte, existen diversas organizaciones civiles (naturalistas, ambientalistas, ecológicas cooperativas o asociaciones ambientales, etc.) relacionadas al medio ambiente que tienen diferentes posturas, significados y referentes. Los diversos grupos poseen afinidades semejantes como promover el desarrollo y la transformación de la realidad ambiental. Aparte de tener en sus bases estructuras de decisiones horizontales y proyectos de forma colectiva (Bravo Mercado, 2008).

A nivel legislativo, hubo diferentes leyes que apoyaban la educación ambiental. Por mencionar algunas leyes se encuentran el artículo 7, fracción XI de la Ley General de Educación establecida en 1988 y reformada en 1996 y 1997: “inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico del individuo y la sociedad” (...) “Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que, sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados, permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos”.

También está la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente que promueve la educación como el medio para concienciar a la población en aspectos ecológicos. Conjuntamente se encuentran una agrupación de leyes tales como la Ley de Vida Silvestre, la Ley de Desarrollo Rural Sustentable de 2001, la Ley General de Desarrollo Forestal Sustentable

de 2003, la Ley General para la Prevención y Control Integral de Residuos 2004, la Ley de Aguas Nacionales de 2004 (Bravo Mercado, 2008).

En años posteriores muchas de las “sugerencias” para la educación ambiental provienen desde el Estado Global⁵⁰ quienes tienen una influencia sobre el Estado. Por ejemplo, ante las problemáticas mundiales se han sugerido modelos educativos apoyados por la UNESCO como “la educación por competencias centrado en el aprendizaje”. Para el autor las políticas educativas han sido dirigidas para construir una sociedad homogénea. Al mismo tiempo, ignora la realidad y la diversidad cultural del país.

Finalmente, la revolución verde, la biotecnología y los gobiernos relegan la agricultura tradicional de la población campesina pobre, ya que favorecen el desarrollo del modelo económico neoliberal y empresarial. Principalmente, el gobierno adopta estas propuestas agrícolas que no tienen nada que ver con la realidad de las condiciones y situaciones sociales de México (Rosas Meza, 2010). Por tanto, el plan nacional del gobierno era la incorporación de las comunidades indígenas sin tomar en cuenta su cosmovisión y su identidad cultural. Por el contrario, la idea de implementar una “tecnología moderna” pretendía modificar sus sistemas tradicionales de producción, así como influir en sus costumbres sociales y desarticular la relación entre cultura y naturaleza (Mata García, 2004; Mata García, López Méndez, González Santiago, & Viveros, 2007).

2.1.3 Las escuelas campesinas

Muchas de las organizaciones de capacitación al campesino se asientan en la educación popular del pedagogo Paulo Freire, la metodología de Campesino a Campesino y la educación ambiental. En el contexto mexicano la creación de las escuelas campesinas⁵¹ se originó entre los años 80 y 90. Su origen fue mediante el apoyo de diversos actores de la sociedad civil tales como las organizaciones no gubernamentales, los movimientos sociales, las instituciones de educación

⁵⁰ En él participan el grupo de los siete (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido), el Banco Mundial, el Banco Internacional de Desarrollo, Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO.

⁵¹ También se les conoce a este tipo de escuela como centros de capacitación campesinas, talleres de tecnologías alternativas, talleres de capacitación comunitarios y centros de estudios comunitarios que trabajan con indígenas, campesinos y agricultores (Mata García et al., 2007). Actualmente, se han impulsado proyectos de la Universidad Campesina (2003) por organizaciones regionales de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala. Su enfoque es pedagógico y participativo, formativo y de perspectiva de género (García Jiménez, 2011).

superior, las escuelas de agricultura y las organizaciones religiosas. Su rasgo en común era la preocupación por las necesidades que afronta la población rural. Bajo diferentes vertientes, estas organizaciones e instituciones promueven propuestas educativas y metodológicas de aprendizaje, fundamentalmente, en la capacitación agroecológica y el cuidado del medio ambiente. Sus luchas hacen que surja una educación rural alternativa basadas en la autonomía, la equidad de género y la democracia (García Jiménez, 2011; Mata García et al., 2007). En el interior de estos centros de aprendizaje enardece el rescate de las costumbres, las tradiciones, las técnicas, las prácticas para convivir con la naturaleza y el fortalecimiento de la identidad campesina e indígena (Mata García, 2004).

En las escuelas campesinas, el proceso educativo es de autogestión, participativo y de sistematización del conocimiento teórico-práctico. Integran el “saber” campesino con el conocimiento técnico en temas como la agroecología, la agricultura orgánica, la organización rural, las artesanías, el desarrollo rural sustentable, los derechos humanos, entre otros. Generalmente, se focalizan en el rescate de saberes tradicionales y costumbres de la cultura indígena de la región, basándose en el diálogo de saberes. Las técnicas se implantan en los espacios de la vida rural⁵² y se acoplan a los recursos naturales y locales que tienen a su alcance. En su educación fomenta la transformación social y trabajan sobre las necesidades que enfrentan (Mata García, 2011; Mata García et al., 2007).

Actualmente, se han creado vínculos entre las escuelas campesinas para solidificarse como grupo. Por ejemplo, los encuentros de escuelas campesinas representan las “luchas compartidas” desde los movimientos que ayuda a conocer, por un lado, la complejidad existente entre los movimientos y, por otro lado, sus similitudes como grupos oprimidos (Hoetmer, 2009). Estas dinámicas creadas en los encuentros, además de manifestar la dominación y la marginalización de la que son parte, permiten crear espacios de intercambio de experiencias. Así como, compartir sus propias agendas, articular sus luchas y su propia identidad. El primer encuentro Nacional de Escuelas Campesinas fue en Chapingo en 2003. Donde participó 50

⁵² La estructura física del espacio educativo no necesariamente cuentan con una infraestructura específica, ya que la capacitación es en el campo (terrenos, parcelas, entre otros) (Mata García et al., 2007).

escuelas a nivel nacional y en el cual asistieron 18 representantes⁵³. El propósito fue compartir alternativas agrícolas, la importancia de la transmisión horizontal de conocimiento, el rescate de las semillas criollas mediante la creación de banco de semillas y la importancia de la perspectiva de género en el reconocimiento de las mujeres en sus capacidades y en la toma de decisiones.

El segundo encuentro fue en 2004 en la Cooperativa “Tosepan Titaniske” de Cuetzalan en el Estado de Puebla. Se discutió la importancia del cultivo del maíz en los programas de desarrollo rural por el peligro de las semillas transgénicas y la dificultad económica y temporal de obtener un certificado de productos orgánicos para la venta de su producción. En el aspecto metodológico-filosófico, la producción agrícola se trabaja en conjunto con el ambiente ecológico donde se ubica la producción. También se enfatizó en crear conciencia sobre el tiempo limitado de las ayudas recibidas (por ejemplo de ONG e instituciones) y no crear una dependencia de algún patrón organizativo. En el tercer encuentro fue en 2005 en el Estado de Guerrero. El propósito fue intercambiar estrategias pedagógicas de capacitación para el desarrollo comunitario, así como su impacto educativo (Mata García et al., 2007). En el cuarto encuentro fue en 2006 en la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits ka’an de Maní en el estado de Yucatán. La centralidad de la temática fue la identidad de las Escuelas Campesinas para reflexionar sobre su esencia, sus prácticas, sus evoluciones y planes futuros (Macossay, 2006b).

Para Mata García (2011) se debe apostar por un proyecto nacional incluyente donde “quepamos todos” con enfoque hacia el campo y al campesino tomando como preámbulo: la protección al medio ambiente, la defensa de los derechos humanos, la equidad, la justicia, la participación, la autogestión y la democracia. De forma que estas escuelas deben comprometerse en la formación de ciudadanos participativos. Berlanga Gallardo (1995) opina que el sentido de las luchas indígenas y campesinas está compuesta por los esfuerzos colectivos

⁵³ Asistieron las siguientes escuelas: Grupo de Estudios Ambientales, GEA, A. C.; Enlace, Comunicación y Capacitación A. C.; Fundación Agua y Medio Ambiente A. C.; S.S.S. Zanzekan Tinemi de Chilapa, Guerrero; Escuelas de Campo del Sur de México; Red de Estudios para el desarrollo Rural A.C.; Centro de Educación Campesina de la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI); Centro de Capacitación Integral para Promotores Comunitarios, CECIPROC. A. C. Oaxaca; Centro de Estudios Superiores Indígenas “KGOYOM” CESIK de la Organización Independiente Totonaca (OIT); Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske, Sierra Nororiental de Puebla; Centro Náhuatl de educación superior “Cuautlatoatzin”; Centro de Estudios Superiores para el Desarrollo Rural promoción y Desarrollo Social, CESDER, A.C.; Proyecto de Desarrollo Integral Grupo “Vicente Guerrero” A. C., ubicados en Españaita, Tlaxcala; Escuelas de Campo, Manantiales-Huipiltepec, Martínez de la Torre, Veracruz; así como la Escuela de Agricultura Ecológica “U`YITS KA`AN”, Maní, Yucatán y la Escuela de Campo de los productores de laderas de la región mazateca de Oaxaca (Mata García et al., 2007).

y comunitarios que se encuentran en la movilización para proteger y reclamar la subsistencia como grupo social. El autor expresa que las iniciativas de movilización de los grupos indígenas deben de ser dirigidos en los aspectos económicos, sociales, políticos y educativos. Así como, a través de las iniciativas del Estado o de la sociedad civil o de los mismos grupos indígenas. Más que nada apunta en observar estas identidades culturales indígenas no solamente en un asunto histórico “mítico” que existió, sino entrelazar “lo histórico y el porvenir” de la identidad grupal⁵⁴, o sea lo que el grupo debe de hacer, debe lograr y lo que quiera hacer.

También remarca hacia los educadores, en cómo deben pensar la educación popular en las poblaciones oprimidas dentro de la realidad de su entorno. Para ejemplificar tal consideración, Berlanga Gallardo (2007) expone los constantes cambios que existen en el medio rural donde se encuentran las prácticas educativas. Estos cambios son la “inmensa presión demográfica sobre los recursos naturales”, se refiere a la propiedad y la distribución de la tierra y, a su vez, la capacidad del ecosistema para abastecer las necesidades de las personas, por tanto, se crean procesos migratorios en la población rural. El siguiente cambio es la relación “rural-urbano” considerado como un “continuum rural-urbano”. Como se puede comprobar, en las zonas urbanas existe una ruralización debido a los procesos de migración como espacios donde se manifiesta procesos culturales de las comunidades rurales. Así como, las zonas rurales urbanizadas donde se observa las construcciones de las viviendas, las formas de consumo, hábitos y fenómenos de bandas (punks, cholos, etc.). Por lo tanto, demuestra que tanto lo rural como lo urbano deben de ser observados como formas híbridas de cultura y no como espacios opuestos o antagónicos.

Otro cambio es “de productores a consumidores”. El autor explica que en un momento histórico los campesinos formaban parte del desarrollo industrial como obreros y, actualmente, se ubican dentro de la acumulación del capital como consumidores. Un ejemplo evidente es la alteración en los patrones de consumo de las comunidades rurales a causa de las industrias alimentarias de baja calidad nutricional. Finalmente, otro cambio es “la transformación de las pautas culturales en las comunidades campesinas e indígenas”, presenta las pautas de las relaciones intergeneracional, el nuevo protagonismo de las mujeres, la transformación de las relaciones de género y los cambios de las estructuras del poder político. No obstante, Berlanga

⁵⁴ Aclara que el foco de esas iniciativas debe ser la identidad grupal comunitaria, familiar e individual (Berlanga Gallardo, 1995).

Gallardo aclara que continúan los conflictos generacionales y las problemáticas de diferenciación de poder entre hombres y mujeres.

Por último, Berlanga (2007) expresa la importancia de la “auto constitución del sujeto” a partir de su condición de vida (dignidad, identidad y autonomía). Define al sujeto como un “sujeto de derechos” y “productor de leyes”, así como, para cambiarlas y/o modificarlas. También enfatiza que el sujeto debe tener una preocupación hacia el otro y debe basar su práctica educativa en la cotidianidad. Además de “darse cuenta” de su condición y crear su propio imaginario. Por tal razón, afirma que es importante educar desde la memoria, reconocerse como sujetos y poder expresar su identidad desde su memoria como sujeto, grupo y comunidad (Berlanga Gallardo, 2007).

Independientemente de las circunstancias por las que emergen estos sistemas educativos, los conceptos de desarrollo sustentable y diálogo de saberes son considerados elementos claves para alcanzar las satisfacciones de las necesidades locales frente a los diferentes factores sociales, políticos y económicos que viven las comunidades. En relación a esto, el desarrollo sustentable agroecológico fundamenta la investigación participativa entre los productores locales (campesinos) al instaurar una dinámica en reconocer y valorizar sus propias experiencias. De igual forma, los saberes locales o saberes tradicionales tienen un papel esencial en la educación al ser “considerados conocimientos holísticos, acumulativos, dinámicos y abiertos” (Toledo, 2007, p. 108). Al mismo tiempo, estos saberes están sustentados por redes sociales internas y externas, ya que son procesos dinámicos provenientes de un lugar particular. Por tanto, existen en ellos una resistencia local por contextos históricos que ha creado unas relaciones de dominación/subordinación y conflicto (Toledo et al., 2007).

2.2 Trascendencia del movimiento EZLN en el plano nacional

Con respecto a la exclusión social reproducida por la pobreza, la marginalidad, la desintegración cultural y la limitación de acceso a derechos básicos como la educación, el movimiento indígena reclama su inclusión en el plano nacional. Al igual que el respeto al derecho de incrementar su cultura a través del cumplimiento de sus propios sistemas de autoridad y representación (Bonfil

Sánchez, Bassols, & Aguirre, 2008). De tal forma que comprueba su resistencia al colonialismo y, a su vez, cuestionan las estructuras políticas que los dominan (López Bárcenas, 2002).

Si bien el movimiento indígena ahonda en similares reclamos en su interior, se hallan posiciones y estrategias distintas. De acuerdo con Bonfil Sánchez “difícilmente puede hablarse de un movimiento indígena unificado, con un sólo frente, una sola plataforma y, por tanto, representantes únicos. Por el contrario, la evidencia y los datos disponibles apuntan más bien a la existencia de una serie de movilizaciones y organizaciones que responden a coyunturas particulares y a trayectorias diferenciadas, con lo cual no existe una sola posición ‘indígena’ ante el Estado y sus estructuras, ni ante el sistema político mayoritario vigente en el país” (Bonfil Sánchez et al., 2008, p. 52).

Un ejemplo de esto sería las mujeres indígenas en el interior del movimiento a finales del siglo XX. Estas mujeres han mostrado su organización al divulgar la opresión, la marginación económica y la discriminación étnica que han padecido las comunidades y los pueblos indígenas con relación al Estado-nación. De este modo, se ha establecido una “conciencia de género” en el interior de sus comunidades y sus organizaciones han modificado ciertos elementos que las excluían⁵⁵ (Sánchez Olvera, 2009). El movimiento indígena reclama en los aspectos básicos y de sobrevivencia tales como los sectores de la salud, la nutrición, la educación, el servicio de transporte, el control y el acceso al territorio. Asimismo, reivindica el respeto hacia la identidad,

⁵⁵ Los reclamos de las mujeres indígenas se clasifican en dos niveles: la “conciencia de género” relacionada al bienestar del consumo familiar y el “discurso crítico de género” en el derecho de acceso a la tierra (Sánchez Olvera, 2009). Conforme a la postura de Valladares (2004) nos ejemplifica dos maneras de la participación política de las mujeres indígenas. Primero, las mujeres indígenas han alcanzado posiciones de poder (presidentas municipales, diputadas y senadoras) al derrocar sus propias restricciones culturales, sus limitaciones al acceso educativo, la pobreza y el machismo que restringe su participación en el escenario público. La segunda es la forma de participación de las mujeres indígenas que ha generado “un poder en movimiento” en eventos, asambleas, manifestaciones donde pueden plantear y reclamar cambios, ya sean en sus comunidades, organizaciones o en el país. Por ejemplo, existen diversas organizaciones campesinas o indígenas donde se integran las reclamaciones de género, aunque hay casos donde son criticadas al respecto (Valladares, 2004). En el caso del EZLN, las mujeres siempre han estado presente desde sus inicios y han tenido grados oficiales dentro del ejército. De manera representativa en el interior de sus comunidades esto significó una “ruptura” cultural porque se concibe como una “cuestión de hombres” la lucha de una guerrilla. Por lo tanto, “ganar” ese espacio es transformar las concepciones y las significaciones de la lucha (Subcomandante Insurgente Marcos, 2013). No obstante, la participación de las mujeres en asociaciones civiles y/o grupos sobre temáticas de salud, violencia de género, medioambiente y derechos humanos son espacios donde comparten, crean aprendizajes y reflexionan sobre sus propias experiencias. De acuerdo con Bonfil Sánchez et al. (2008), esto evidencia que las mujeres indígenas se enfrentan a diferentes obstáculos para ejercer el poder de su ciudadanía. Por el contrario, en ciertas comunidades se han sentido la participación de las mujeres indígenas en la toma de decisiones y el control de los bienes comunes en el ámbito local. De esta forma demuestra su disconformidad en las dinámicas de poder en el entorno comunitario. Además, trascienden en el ámbito internacional al emerger y visibilizar sus posturas de liderazgos (Bonfil Sánchez, 2010).

la distinción cultural, el reconocimiento de sus saberes tradicionales y la autonomía del territorio situado en elementos políticos, económicos y culturales.

A tal propósito, se destaca el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación (EZLN) como un hecho trascendente en el plano nacional e internacional para los movimientos indígenas (Montemayor, 2000; Quijano, 2014). En sus orígenes el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) era un pequeño grupo en base a una ideología de organización militar tradicional (grupo guerrillero) ubicado en la Selva Lacandona en el Estado de Chiapas, México.

Según en una entrevista al Subcomandante Insurgente Marcos (2013) este movimiento comprendió de cinco etapas. La primera que tomó más de tres años y resultó en hacer contactos ocasionales en poblados indígenas para comprender la forma de ver su vida y sus luchas, convirtiéndose en una escuela de aprendizaje sin los roles de maestros-alumnos definidos. En la segunda etapa aparece la “lucha armada” como un acto de “autodefensa” del hostigamiento policiaco y el desalojamiento de sus terrenos a través de medios violentos. Son estas situaciones lo que genera en el grupo su “autodefensa” y ocasiona la concepción militar y la organización político militar y democrática y, a su vez, comienza a admitir la autoridad de las comunidades. En la tercera etapa, se expande hacia todas las comunidades dejando a tras la línea divisoria de un ejército ubicado solamente en la montaña entremezclándose la fuerza armada y la civil. De forma que nace en el grupo una concepción de gobierno.

En la cuarta etapa, son las demandas sociales de parte de las comunidades. En el interior de las comunidades comienzan a ser más complicadas sus resoluciones y se intensifican los problemas económicos y sociales. Como resultado, se toma la decisión de atacar para su propia protección y defensa frente a las injusticias y, por lo tanto, se reafirma el Comité Clandestino Revolucionario Indígena. La última etapa, fue en 1993 cuando se condiciona el aspecto militar (Subcomandante Insurgente Marcos, 2013). A partir del 1 de enero de 1994 se considera como el “Primer Encuentro Intergaláctico por la Humanidad” en contra del neoliberalismo.

Su importancia en los movimientos indigenistas de América Latina, EZLN tomó una “nueva posición ofensiva y reivindicativa” en todos los aspectos. Desde el derecho y el respeto de las lenguas originarias (indígenas), los usos y las costumbres, la identidad y la ciudadanía, hasta la creación de un “nuevo proyecto de civilización” anticapitalista. De esta forma, se convirtió en el primer movimiento anti sistémico (Aguirre Rojas, 2013). Especialmente, este levantamiento fue decisivo para que el gobierno se enfocara en las diferentes necesidades y

reclamos de los grupos indígenas del país. En cuanto a la cuestión “étnica” es modificada en los siguientes reconocimientos: la relación entre la cultura y la identidad indígena y sus cambios culturales no representa cambios en la identidad. Otro es la evidente heterogeneidad cultural del país y, por último, el reconocimiento de los indígenas como sujetos políticos con influencia en el ámbito público (Poder Ejecutivo Federal, 2001). A consecuencia, el gobierno mexicano llevó a cabo el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 con el propósito de atender las necesidades de los pueblos indígenas⁵⁶ (Atriano Mendiata, 2010).

Por este motivo en 2001, el Marco jurídico Nacional modificó el artículo 2º. Constitucional⁵⁷, la Cámara de Diputados (2014) argumenta en el Artículo 2º:

La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una

⁵⁶ Ciertas leyes que promueven la preservación y el respeto de las diferentes culturas dentro del Estado fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación en el 2003. Algunas de estas leyes son: la Ley General de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), y la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (Atriano Mendiata, 2010). Referente al CDI, anteriormente era conocido como el Instituto Nacional Indigenista (INI) fundado desde 1948 con la intención de coordinar, dirigir e integral el “problema” indígena (Aguirre Beltrán, 1973). Su aspecto positivo fue concienciar a sectores principales de la población civil y, así como, instaurar transformaciones socioeconómicas en las comunidades para aprovechar sus recursos naturales, concienciar sobre la explotación forestal, etc. En sus desventajas no tenía poder sobre dependencias estatales o federales, o sea su poder o autoridad era más moral y su organización era formal (Montemayor, 2000). Para el 2003 INI pasó a ser la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Su propósito es aportar al desarrollo “integral y sustentable” de estos pueblos y promover su autonomía mediante los parámetros de la constitución mexicana (Navarrete Linares, 2008).

⁵⁷ Después de la reforma en 2001, la constitución definió a los indígenas como las poblaciones que viven en el territorio antes de la llegada de los españoles en 1517. Distinguen que serán indígenas aquellas personas que mantenga totalmente o parcialmente elementos culturales, institucionales y formas de vida de los pueblos prehispánicos. También por la conciencia de la identidad indígena del propio grupo. De esta manera, estos grupos tendrán ciertos derechos específicos expresados en el artículo 2 de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (Navarrete Linares, 2008). En cuanto a la diversidad de los pueblos indígenas, también Navarrete Linares (2008) aclara que “aunque la Constitución los define como los descendientes de los pueblos que vivían en nuestro país antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI, existen varios grupos indígenas que no comparten este origen: los kikapús de Coahuila llegaron a lo que hoy es México entre el siglo XVIII y el XIX, provenientes de Norteamérica; en el siglo XX diversos grupos de mayas guatemaltecos se han establecido en nuestro país, primero como refugiados de la terrible guerra civil que asolaba su país y luego como inmigrantes” (Navarrete Linares, 2008, p. 21).

unidad social, económica y cultural, y se encuentren asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. (p. 2)

También en el sector educativo reclama un servicio de calidad para todos, de forma que de no hacerlo será considerado como un componente de exclusión (Atriano Mendiata, 2010). De este modo, la Cámara de Diputados (2014) favorece la igualdad de derechos en la educación constitucionalmente en el Artículo 3°:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (p. 4)

En la Cámara de Diputados (2013), la ley general de educación (capítulo I de las “Disposiciones Generales”), su Artículo 2° establece:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (p. 1)

Independientemente de estos avances, el EZLN opina que para alcanzar la autonomía debe extenderse en toda la geografía nacional y no sólo limitarlo a las comunidades o municipios. Debe ser un proyecto verdaderamente democrático en diferentes sectores de la sociedad. Por eso, en 2003 crearon cinco “caracoles” como centros de las nuevas Juntas de Buen Gobierno (Díaz Polanco, 2006). La movilización en Chiapas continúa debido al rechazo del estado mexicano sobre los Acuerdos de San Andrés. La razón del rechazo es por el interés de las corporaciones transnacionales hacia los recursos naturales ubicados en el territorio sureste mexicano. Por tal razón, el EZLN persiste en llevar a la práctica los derechos indígenas al

fortalecer la organización de las comunidades y al reestructurar también las relaciones con la sociedad civil tanto nacional como internacional (Fernández Christlieb, 2003).

2.3 Temáticas globales-locales en la agricultura mexicana: el debate sobre las semillas

Una de las formas en que el mercado global se articula en la esfera nacional es por medio de las agencias gubernamentales del Estado y, a la par, influye en su agenda política (Collado, Gallar, & Candón, 2013). México no es la excepción. Desde mediados del siglo XX y el presente siglo, el mercado global ha influenciado tanto en la productividad agrícola como en los acuerdos comerciales e internacionales. Los programas gubernamentales para el medio rural apoyan, preferiblemente, aquellas producciones eficientes y rentables del mercado internacional donde no entran los pequeños productores agrícolas (García, 2002). Entre tales temas se ubican los siguientes ejemplos más significativos de los “imperios agroalimentarios” (Collado et al., 2013). Específicamente, el papel de las semillas y su efecto sobre la población rural dedicada a la agricultura campesina familiar (subsistencia y/o métodos tradicionales) perteneciente a los pequeños productores agrícolas.

Para dar inicio, en la línea de la estructura agraria mexicana, Pichardo González (2006) explica el impacto que ha tenido la revolución verde en los espacios rurales mexicanos y sus consecuencia hacia la población. Toma la agricultura como estructura analítica y los organismos de poder alrededor de ella. Primero, la revolución verde es un modelo agrícola de Estados Unidos de América donde se investigaba la creación de semillas híbridas. Su propósito era acabar con la demanda de producción alimentaria del planeta debido a eventos climáticos, inundaciones, enfermedades, entre otros.

En México fue implantada en 1942 por especialistas agrícolas de Estados Unidos de América y, a consecuencia, se firmó un convenio entre el gobierno mexicano y la fundación Rockefeller con la finalidad de modernizar la investigación agrícola en México. El diseño de este programa era proveniente dentro de los estándares de Estados Unidos y, sin embargo, fue implementada en el contexto mexicano para atender las propias necesidades del país (Pichardo González, 2006). Para llevar a cabo este proyecto, se transformó las estructuras políticas, económicas, sociales y técnicas de la industrialización y de la transformación agrícola en general. Mientras tanto, la fundación Rockefeller fundó el Centro Internacional de Mejoramiento

de Maíz y Trigo (CIMMYT). Además, difundió dichas investigaciones en el contexto latinoamericano e internacional. Este centro junto con el Gobierno del Estado de Puebla crearon el “Proyecto Puebla” con el propósito de hacer investigaciones⁵⁸ para el aumento y rendimiento del maíz, supuestamente, en productores con producción de subsistencia y/o métodos tradicionales (Pichardo González, 2006; Rosas Meza, 2010).

En esta época la esencia de las investigaciones era generar semillas de “alto rendimiento” para alcanzar, como se mencionó, un fuerte aumento en la producción. Esta idea iba dirigida hacia agricultores con capital monetario suficiente. La funcionalidad de la semilla era de la siguiente forma: las semillas nuevas híbridas daban frutos sólo una cosecha y se requería para su funcionamiento un paquete “tecnológico” (pesticidas, fertilizantes, etc.). Otra característica es que la semilla no se podía aplicar para el siguiente cultivo, ya que se requiere un capital económico suficiente para obtener el paquete suplementario. Aun así, las semillas de polinización, como al maíz, no necesitaban ser sustituidas por semillas nuevas y podían ser aplicadas en la próxima siembra sin el requerimiento del paquete tecnológico. Paralelamente, existía un sistema de crédito⁵⁹ para la adquisición de esta técnica. A pesar de ello, el sistema de crédito estaba condicionado a ciertos cultivos rentables como las semillas de maíz y trigo. Por tal razón, las investigaciones concedidas por diferentes centros iban conducidas hacia estos dos granos.

A consecuencia, el beneficio económico lo obtuvieron las empresas agroindustriales nacionales y transnacionales. Esto ocasionó una ruptura en las tradiciones agrícolas pertenecientes a la clase campesina e inestabilidades económicas, políticas y sociales en las zonas rurales. Por ejemplo, esta tecnología era de acceso difícil para los agricultores sin recursos económicos, los pequeños ejidatarios y los minifundistas. Al contrario, estaba destinada a las grandes empresas alimentarias, latifundistas y ciertas cooperativas ejidales (Pichardo González, 2006). Para esta autora la revolución verde en México no estaba orientada para el beneficio del espacio rural, sino que estaba encauzada a los intereses del mercado global. Asimismo, el resultado fue desarrollar la modernización agrícola del país a través de los acuerdos del gobierno

⁵⁸ De igual modo, la Secretaría de Agricultura y la Oficina de Estudios Especiales (OEE) trabajaban con esta fundación para el mismo propósito de rendimiento de producción de alimentos.

⁵⁹ Históricamente el crédito para la agricultura mexicana surge en 1926 con la fundación del Banco Nacional de Crédito Agrícola (BNCA) (Pichardo González, 2006).

mexicano y la fundación Rockefeller con el apoyo del Banco Mundial⁶⁰ y el Fondo Monetario Internacional.

El papel de las semillas ha modificado, posteriormente, a las agencias públicas involucradas en el desarrollo agrícola. Para ilustrar esto, en México las plantas genéticamente modificadas fueron presentadas en 1988 a la Dirección General de Sanidad Vegetal (DGSV)⁶¹. En 1989 se funda, por diversos científicos⁶², el Comité Nacional de Bioseguridad Agrícola (CNBA) conocido después como el Subcomité Especializado en Agricultura (SEA). Esta agencia pública funcionaba como asesor de la Dirección General de Sanidad Vegetal (DGSV) para introducir en el campo organismos genéticamente modificados (OGM). Para el control de los OGM⁶³, se creó en 1996 la Norma Oficial Mexicana NOM-056-FITO-1995 con el fin de controlar la movilización, la entrada y el asentamiento de estos organismos, los cuales se han aplicado la ingeniería genética (SAGARPA, 2013).

De esta forma, esta Norma se le asignó a la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). Esta agencia gubernamental es una dependencia del Poder Ejecutivo Federal que tiene el propósito de encargarse del sector agropecuario en el Plan Nacional de Desarrollo. Uno de sus objetivos particulares es fomentar la economía en las actividades relacionadas al medio rural en su Programa de Apoyos Directos al Campo conocido como PROCAMPO. Este programa se origina en 1993 como apoyo comercial proveniente del Tratado de Libre Comercio de América del Norte⁶⁴. Además de eso, es una de

⁶⁰ Para Collado et al. (2013) el Banco Mundial es una de las instituciones internacionales que buscan la “descampanización” ya que apoyan el cambio de la agricultura campesina de pequeña escala hacia una agricultura comercial a gran escala.

⁶¹ El área piloto para esta experimentación fue en Culiacán en el Estado de Sinaloa. La misma fue aprobada para implantar plantas de tomates genéticamente modificadas que resistían a insectos. Este acto dio la pauta para iniciar las solicitudes de productos con estas características (Organismos genéticamente modificados) (SAGARPA, 2013).

⁶² En el mismo colaboraban diferentes agencias, centro de investigación y universidades tales como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV), el Instituto de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Sistema Nacional de Investigación y Certificación de Semillas (SNICS), la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), el Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas (CP) y la Secretaría de Salud (SS) (SAGARPA, 2013).

⁶³ Según la Cámara de Diputados (2005) los OGM se crean mediante “técnicas in vitro de ácido nucleico, incluidos el ácido desoxirribonucleico (ADN y ARN) recombinante y la inyección directa de ácido nucleico en células u organelos, o la fusión de células más allá de la familia taxonómica, que supera las barreras fisiológicas naturales de la reproducción o de la recombinación y que no son técnicas utilizadas en la reproducción y selección tradicional, que se aplican para dar origen a organismos genéticamente modificados, que se determinen en las normas oficiales mexicanas que deriven de esta Ley” (Cámara de Diputados, 2005).

⁶⁴ El Tratado de Libre Comercio comienza sus negociaciones en 1992 por los tres países integrantes: Estado Unidos de Norte América, Canadá y México. Entre diversas razones, su propósito es la comercialización y la bioseguridad de los organismos genéticamente modificados (OGM) (SAGARPA, 2013; Serratos Hernández, 2010).

las agencias que brinda mayor servicio a la población rural mediante recursos aprobados internacionalmente (biotecnología). PROCAMPO consiste en el pago por hectárea o siembra de cultivos lícitos denominados elegibles como el algodón, arroz, cártamo, cebada, frijol, maíz, sorgo, soya y trigo (SAGARPA, 2014a). Su objetivo es ayudar, principalmente, al autoconsumo como una ayuda al ingreso económico de la población rural (de bajos recursos económicos) a través de apoyos económicos por terrenos inscritos al programa (SAGARPA, 2014c).

Al mismo tiempo, la temática de las semillas se vincula a las conferencias internacionales. Un ejemplo de esto es el “Protocolo de Cartagena⁶⁵” que fue firmado por el gobierno de México en el año 2000 (Serratos Hernández, 2010). En este convenio no sólo trata la protección de la biodiversidad, sino también la seguridad de la biotecnología con la finalidad de proteger la salud humana y el medioambiente. De cualquier manera, el Protocolo considera también que la biotecnología puede ayudar a los problemas de alimentación a nivel mundial (Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica, 2010).

Esto pone en evidencia como ciertos acuerdos internacionales actúan directamente en las estructuras políticas mexicanas. Así lo muestran los diferentes artículos del Protocolo. Primero, en su artículo 8 exige de notificar antes de la introducción de OGM a la autoridad nacional. Luego, en el artículo 16 sobre “Gestión del Riesgo” explica que deberán tomar medidas para evaluar los posibles efectos de los OGM en la conservación sostenible de la diversidad biológica y la salud humana. Por último, en el artículo 19 a nivel nacional deben de nombrar funciones administrativas, como las menciona este protocolo, con el propósito de notificar y llevar este control de los organismos proveniente de la biotecnología (Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica, 2010).

Recientemente, en 2005 fue aprobada la ley de bioseguridad de organismos genéticamente modificados conocida como la “ley Monsanto” (Cámara de Diputados, 2005). Esta ley autoriza el uso de OGM diseñados para el consumo humano y para su comercialización e importación. Se creó en la política nacional instrumentos para manejar la bioseguridad de los OGM y se adjudicó a las agencias gubernamentales de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México (SEMARNAT) y la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) realizar dichas responsabilidades. La

⁶⁵ Véase en el capítulo 4. Perspectiva internacional sobre la preocupación ambiental y la inclusión en el ámbito social y educativo: acuerdos, debates, alternativas y globalización económica.

SEMARNAT formula la política general de bioseguridad (la biotecnología) y evalúa los posibles riesgos de los OGM sobre el medioambiente y la biodiversidad biológica. La SAGARPA crea el Servicio Nacional de Sanidad, Inocuidad y Calidad Agroalimentario (SENACICA) a quien se le otorga el monitorear, analizar, evaluar los diferentes casos y los posibles riesgos de los OGM.

También en 2009 se modificó la ley para añadir el Régimen Especial de Protección al Maíz. De este modo, SAGARPA aplicó un reglamento para los OGM en el interior de esta agencia y se derrocó la NOM-056-FITO-1995. De este modo, esta agencia gubernamental decreta políticas de la regularización nacional e internacional en aspecto de bioseguridad de OGM en México (SAGARPA, 2013). Cabe añadir que la producción de estas semillas genéticamente modificadas o semillas híbridas provienen en su mayoría de las multinacionales agroalimentarias de Monsanto⁶⁶ y PHI de México S.A. de C.V⁶⁷. Estas empresas son quienes suplen las semillas OGM al programa de PROCAMPO, entre otros (SAGARPA, 2010, 2011, 2014b).

Ante todos estos antecedentes, se puede observar las influencias de mercado global en el marco político del país. De acuerdo con Pichardo González (2006) la revolución verde benefició económicamente a las agroindustrias y afectó tanto las tradiciones agrícolas como económicas de las zonas rurales. Sobre todo, no estaba proyectada para beneficiar a los pequeños productores agrícolas, sino al mercado global. Por otro lado, el entramado del Tratado de Libre Comercio y su influencia sobre las políticas públicas efectuó una reestructuración interna de las agencias gubernamentales dedicadas al medio rural mediante el apoyo del mercado global.

Por su parte, el papel de las semillas se complejiza en esta trama política y económica local-global a través del Protocolo de Cartagena y la aprobación de la ley de bioseguridad de organismos genéticamente modificados. Este último, es uno de los conflictos actualmente más debatidos en la esfera local mexicana. Finalmente, todos estos referentes evidencian la imposición ideológica de un “saber universal⁶⁸” (Mato, 2008) comercializado a través de

⁶⁶ Monsanto llega a México en 1950 en la producción de estireno. Se introdujo en el sector agrícola en 1992 con la producción de agroquímicos (MONSANTO, 2004).

⁶⁷ Proviene de la multinacional de Dupont Pioneer de EE.UU. y fueron introducidas en México desde 1970 (Pioneer, 2010).

⁶⁸ Para más información sobre el concepto sobre “saber universal”, véase el capítulo 4. Perspectiva internacional sobre la preocupación ambiental y la inclusión en el ámbito social y educativo: acuerdos, debates, alternativas y globalización económica.

técnicas agrícolas utilizadas en el mercado global para el desplazamiento del “saber local” de esta población. Así se comprueba como entran en dinámicas de subordinación-imposición y conflicto entre el sector agrícola y los pequeños productores.

2.3.1 Luchas campesinas y las semillas autóctonas

La cosmovisión de estos pueblos indígenas está relacionada a la diversidad cultural y la diversidad biológica. Estos pueblos ocupan el 12.4 por ciento del territorio donde se encuentran alrededor de 5, 000 a 7, 000 especies de la biodiversidad (CONABIO, 2006). Actualmente, prevalecen diferentes tipos de experiencias sustentables ubicadas en las comunidades rurales. En dichas comunidades subsisten una gran parte de los recursos naturales, aproximadamente, el 80 por ciento de bosques y selva. Igualmente, las comunidades utilizan millones de hectáreas con recursos naturales para autoconsumo como el agua y diversos tipos de vegetación. Adicionalmente, a estas experiencias sustentables se han integrado movimientos sociales rurales y/o proyectos alternativos que se rigen por el paradigma de la sustentabilidad y centros de estudios tales como de investigaciones científicas y tecnológicas relacionadas a las temáticas de ecología, forestal, conservación de la biodiversidad, entre otros (Toledo et al., 2009).

Conforme a Fernández Christlieb (2003), los pueblos indígenas del Estado de Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Tabasco, Campeche, Quintana Roo y Yucatán están ubicados en una de las zonas más ricas en recursos como petróleo, minerales, agua y potencial turísticos. Por lo tanto, son zonas “atractivas” para las corporaciones transnacionales quienes prefieren mantener desinformada a estos pueblos sobre el efecto de sus proyectos y la potencialidad acerca de sus recursos. Esta polémica sobre el territorio se agudiza cuando estos proyectos privilegian la militarización al ser regiones de buen potencial económico. A su vez, se introducen el mercado transnacional en la redefinición y significación de los territorios y la subordinación sobre los pueblos.

Como hemos mencionado a lo largo del capítulo, las comunidades rurales se caracterizan por su pobreza y marginalidad. También por tener una economía campesina improductiva por el detrimento de los recursos naturales, las ayudas gubernamentales al campo que ha impulsado el paternalismo y la dependencia institucional. Asimismo, su producción de semillas autóctonas ha

decaído por la influencia del mercado global como la influencia negativa del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y la exclusión del desarrollo nacional de estos grupos. Esto se debe a que el interés se centraliza en el crecimiento económico del mercado mediante el apoyo de las políticas neoliberales (Mata García et al., 2007). Sin duda se entrecruzan, en el escenario económico, los programas gubernamentales y las empresas transnacionales agrícolas para brindar servicios gubernativos a los sectores pobres de la población mexicana. Bajo este referente, se encuentran ciertos programas como “Kilo a Kilo y el PROMAF conocido como el Programa Nacional de Maíz y Frijol (Barrera-Bassols, Astier, & Schmidt, 2009). Asimismo, estas “ayudas” gubernamentales afectan a la población campesina en su calidad de vida, especialmente, en factores económicos, ambientales y salubres (Melecio Martínez, 2012).

Conjuntamente, en 2010 se celebró en México una reunión con la FAO, los diferentes gobiernos y el sector privado para promocionar y sembrar maíz transgénico (OMG) en México, bajo el argumento de que la biotecnología puede beneficiar los campesinos provenientes de los países pobres (FAO, 2010). Al ser aprobada esta la ley de organismos genéticamente modificados en 2005, esta reunión autorizó a realizar plantaciones de maíz OMG a “campo abierto”, acto el cual es considerado de “alto riesgo” para la biodiversidad de los maíces nativos (Roe, Andrade, & Rosset, 2010). Esto se debe a que una de las características del maíz es su “polinización abierta” y esto puede reducir o eliminar las semillas autóctonas que han sido el trabajo de miles de años por los pueblos indígenas y tienen una referencia simbólica y cultural en estos pueblos. En esta particularidad del “riesgo” de la semilla de maíz se acrecienta al no contar con una política efectiva de monitoreo de calidad y certificación de procedencia del grano utilizado por estos programas. De esta forma, la preocupación es el “débil” control y la posible propagación que ocasionaría la contaminación de las semillas de maíces nativos que han sido creados milenariamente por los campesinos indígenas (Barrera-Bassols et al., 2009).

Para Barrera-Bassols et al. (2009), el maíz es la representación simbólica primordial del país. Este hecho abarca no sólo el aspecto alimentario, sino que en muchas culturas indígenas tiene una fuerte representación cosmológica y de icono cultural. A nivel mundial, el 60 por ciento de la información genética del maíz se encuentra en México, lo cual indica un riesgo de su biodiversidad si está expuesto a los OGM. Desde la perspectiva social, la imposición de estas semillas por parte de las empresas transnacionales agrícolas altera a los saberes locales indígenas

y campesinos en dos componentes. Primero, el privar al campesino de su conocimiento agrícola adquirido por un bagaje cultural milenario y, segundo, imponer en el policultivo de la milpa una semilla de maíz “mejorada” más un conjunto de productos agroquímicos para su funcionamiento (Barrera-Bassols et al., 2009).

De acuerdo con Collado et al. (2013), ante la opresión evidente de estos “imperios agroalimentarios” y acuerdos internacionales se encuentra la unificación contra hegemónica de las “tradiciones disidentes”. Los movimientos indígenas y diversos movimientos comparten la misma línea de protección territorial, cultural, manejo sustentable, socio-ambientales y de “buen vivir⁶⁹”. Estos movimientos sociales, utilizan la agroecología construida desde “abajo” que crean formas de resiliencia socio ambiental a través de la cooperación social, protección y reproducción de la biodiversidad. En el presente, hay una lucha en México en contra de la siembra de maíz OMG y la protección de las semillas autóctonas por diversos grupos y asociaciones civiles. Para estos grupos, la FAO y los gobiernos siguen los mismos intereses económicos de la transnacional de Monsanto más que el beneficio de las personas (Roe et al., 2010).

Por otro lado, la mayoría de estos movimientos se articulan con otros movimientos tanto de resistencia internacional como de resistencia a nivel nacional. Como se puede observar en la Organización Regional de Agricultores Purépechas en Defensa del Maíz Criollo (ORAPDMC) situado en San Francisco Pichátaro en Michoacán. Este movimiento promovió una política de precaución hacia las semillas de OGM, denominándose en el primer territorio purépecha libre de maíz transgénico (Barrera-Bassols et al., 2009). Otro es en la Sierra Norte del Estado de Puebla, la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (UNITONA) formada al encontrar en 12 municipios contaminación transgénica en maíces. Otro es en Tlaxcala, el Proyecto de Desarrollo Rural Integral de Vicente Guerrero que ha involucrado a diferentes comunidades indígenas en la formación de desarrollo rural alternativo y se han unido a esta lucha en contra de los OGM al encontrar contaminación en sus cultivos de maíces nativos. También, la Sierra Norte de Juárez en Oaxaca se encuentra la Organización de la Sierra Norte de Juárez (UNOSOJO) que se ha

⁶⁹ El buen vivir es lucha social y política del movimiento indígena que responde alternativas al capitalismo (Pimentel, 2014). Véase en el capítulo 4. Perspectiva internacional sobre la preocupación ambiental y la inclusión en el ámbito social y educativo: acuerdos, debates, alternativas y globalización económica.

unido a la lucha de diversas organizaciones las cuales desaprueban la llegada de los OGM (Barrera-Bassols et al., 2009).

A consecuencia de esta imposición por parte de estas empresas y el gobierno mexicano se activa una lucha campesina en contra de los OGM. La base propulsora del discurso político de estos movimientos es el maíz como emblema de reivindicación cultural. En sí, se centra en el repudio de la aplicación de la biotecnología, la resistencia del mercado global hacia el local, los daños en aspectos de salud y la protección de la soberanía alimentaria (Barrera-Bassols et al., 2009).

3. LA IDENTIDAD CAMPESINA Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS POPULARES

La identidad campesina se ha debatido fuertemente desde el panorama político, social y económico. Para Krantz (1977) el concepto “campesino” se ha relacionado con el medio de producción agrícola y con el sistema capitalista económico. En su artículo sobre “El campesino como concepto analítico” explica que varios autores han intentado distinguir entre el espacio rural-urbano y crear la imagen del campesino. Por ejemplo, señala la tradición funcionalista británica por Kroeber en 1948 quien pretendió describir al sector de la población rural del continente africano. Otro autor es Robert Redfield, bajo la influencia de Weber y Durkheim, quien distingue a la población campesina como la sociedad del “folk”. En la línea antropológica neo-marxista ubica a Rodolfo Stavenhagen. Asimismo, en el contexto latinoamericano, inspirados por Steward y Wolf, se encuentran Aguirre Beltrán, Alfonso Cano, Ángel Palerm quienes se focalizan en el desarrollo de la agricultura y la sociedad Mesoamérica donde la categoría de “campesinado” es asociada al modo de producción dentro del sistema económico capitalista.

Bajo el enfoque difusionista de Steward se ubica Eric Wolf. El mismo enfatiza en lo ecológico y lo económico. En su análisis del concepto analítico del campesino lo discierne en varias propiedades: el campesino es un productor agrícola, es propietario y controlador de la tierra y de su cosecha y, por último, su cultivo es para su propia subsistencia. Wolf distingue la diferencia entre “campesino” y “farmer”. El primero es el productor agrícola y, en la mayoría de los casos, es la familia la unidad de producción y quienes tienen el control del mismo para su subsistencia. Aunque, no precisamente tiene el poder legal de la tierra a la que trabajan. En el caso contrario, el “farmer” es aquel que obtiene un beneficio económico al invertir la producción de sus cosechas al mercado.

Krantz ejemplifica al campesinado como categoría social. Considera que el campesinado tiene una situación de explotación con las clases dominantes. Este hecho surge cuando una parte del año, el campesino se convierte en un trabajador asalariado por empresas o por la venta de su producción agrícola (no-excedentes) a un precio por debajo de su valor en el mercado. Desde una perspectiva marxista, el productor (campesino) y su producto se transforman en mercancía de consumo en el mercado capitalista: “el modo capitalista de producción permite la expropiación

de una ganancia media, la combinación del modo capitalista de producción con el modo campesino de producción hace posible la expropiación de una superganancia” (Krantz, 1977, p. 93). Es decir, el campesino para obtener un ingreso “renuncia” a su producción a cualquier precio y, adicionalmente, vende su fuerza de trabajo para las empresas. Asimismo, en esta “explotación” hacia el campesino se beneficia no sólo la “burguesía nacional”, sino también las empresas extranjeras. El campesino queda atrapado por la economía campesina (trabajo de temporada de sus productos y en empresas) y en una situación de “superexplotación” (Krantz, 1977).

Krantz (1977) También menciona a otros autores del contexto mexicano como Roger Beltrán⁷⁰, Luisa Paré⁷¹ y Díaz Polanco que consideran al campesinado como una clase y con un modo específico de producción donde otras clases (dominantes) se benefician de ese modo de su producción. O sea, suponen que el campesino esta privado de recursos: recurren al crédito cuando la cosecha no es bastante y, a causa del distanciamiento geográfico de estas comunidades rurales, el campesino compra ciertos alimentos en las tiendas locales a un precio mayor, beneficiándose los prestamistas y comerciantes.

Desde el enfoque político, Shanin (1979) define de forma analítica al campesinado en pequeños productores agrícolas que aplican el uso del trabajo familiar y de herramientas básicas de labranza. Estos productores tienen como finalidad el autoconsumo de sus miembros. El campesinado se inserta en el acceso de la tierra como derecho exclusivo. En algunos casos, constituye como una posesión de propiedad (ya sea del mismo campesino, de la comunidad, del terrateniente o del Estado). El autor presenta al campesinado⁷² como “una entidad social preindustrial que lleva a la sociedad contemporánea elementos específicos de una estructura social, una economía y una cultura, diferentes, más antiguas” (Shanin, 1979, p. 220). El trabajo de la granja es el trabajo de las personas pertenecientes al grupo familiar para cubrir sus necesidades de alimentación. Generalmente, el jefe de la familia, en su posición, es más de

⁷⁰ Para el autor la estructura agraria del país y su transcurso revolucionario pueden ser analizados por la articulación del modo capitalista que depende de la producción de un modo mercantil simple (el campesino) (Krantz, 1977).

⁷¹ Bajo la línea marxista, la autora sostiene que entre el capitalista y el mercantil simple establecen un “intermediario” político entre estas dos clases: dominantes y el campesinado (Krantz, 1977).

⁷² Los debates sobre la concepción del campesinado son sumamente amplios. Sobre este punto, Shanin explica que existen diferentes teóricos con puntos comunes, pero conclusiones diferentes. Por ejemplo, para los marxistas rusos fue una “clase” para Stalin. Una “masa pequeño burguesa” para Kritsman y una “noción” (y no una clase) para Plekhanov (Shanin, 1979).

administrador de una propiedad familiar común que de propietario de la tierra. En el interior de la familia se divide las funciones, la posición del trabajo y el prestigio (según su evaluación e imagen de sí mismo). La comunidad y sus miembros experimenta vivencias parecidas que se vuelven una relación más personal.

Afirma que el campesinado (pequeño agricultor) está influenciado por el mercado mundial y por la industrialización. Aunque en estos contraste campo-ciudad se considera este primero un desarrollo “retrasado” en comparación del segundo. El pequeño campesino se enfrenta a la agricultura a gran escala (intensiva en capital y mecanizada). De este modo, perjudica en la disminución de las granjas familiares campesinas por la concentración de la propiedad de la tierra. Asimismo, el desarrollo en vista hacia la ciudad “absorbe” al campo por las áreas urbanas en expansión. Así, sobresale el “empobrecimiento acumulativo del campesino” debido a la competencia industrial que desequilibra la sociedad en general.

Desde el ángulo político, Shanin (1979) considera que el campesinado se ha distinguido por sus limitaciones sociopolíticas básicas. Además, por otros factores como la industrialización y la cultura masiva que han reducido al campesinado en ser el productor central de alimentos a consumidores por la fuerte competencia (“monopolio alimentario”) del comercio internacional. No obstante, durante los periodos de conflictos nacionales (crisis, división interna de gobiernos, poderes extranjeros), los campesinos tienen mayor influencia en el ámbito nacional. Aunque, en contraposición de esta postura, la influencia del campesinado se ha visto disminuida por la fuerte influencia del mercado global.

Desde el enfoque sociológico, Galeski & Sevilla (1977) definen la familia⁷³ campesina a través de los estándares de economía doméstica y de vínculos cercanos de consanguinidad. Las características principales de la familia campesina son el cultivo de la tierra, la producción a pequeña escala, el abastecimiento de sus miembros, el trabajo interno del individuo enlazado a la solidaridad familiar y el respaldo de la comunidad a la que pertenece. Sin embargo, no es una particularidad homogénea. En ella, se adhieren diferentes tipos de familias, matices culturales, económicos, estatales, jurídicos y políticos, según los países donde se insertan.

⁷³ El término “familia” es uno complejo. Puede ser clasificada en diferentes tipos de familias dependiendo la cantidad de sus miembros y las formas de vinculación (monógamo, polígamo o poliándrico) y/o las formas estipuladas de unión (económico, prestigio, etc.), jerárquicas, patriarcales o matriarcales, etc. (Galeski & Sevilla, 1977).

Asimismo, explican las dinámicas en el interior de la familia campesina. Por ejemplo, la producción a pequeña escala del campesino aglomera el aspecto de control de los medios de producción (tierra y herramientas de labranza). Cada miembro del grupo familiar tiene una forma diferencial de participación acerca de decisiones de la producción y del uso de las herramientas. Esta división del trabajo está determinada por el control de los medios de producción. La organización social del trabajo y el sistema de propiedad se representa en el control y la explotación familiar acerca de los medios de producción.

En estudios más recientes, Collado, Gallar & Candón (2013) analizan la agroecología política desde el enfoque sociopolítico. Sostienen que las transnacionales alimentarias bloquean la transformación social agroecológica. Este acto se lleva a cabo por la dinámica hegemónica del mercado y la unión entre productores, distribuidores y consumidores. A partir de esta base, los autores sostienen la necesidad de utilizar una “agroecología política” explicándola como “el análisis y la actuación sobre las condiciones sociales, las redes y los conflictos que resultan del apoyo hacia un cambio social agroecológico. Caracterizamos este cambio como una democratización extensa de nuestras relaciones socioculturales con vistas a lograr un metabolismo social o socio-vital sustentable. En suma, se trata de una problematización política de los conflictos sociales y medioambientales asociados al manejo de recursos naturales y la construcción de sistemas agroalimentarios sustentables en nuestro afán de dar satisfacción a las necesidades básicas de los seres humanos” (Collado et al., 2013, p. 250). En el aspecto teórico, la agroecología política se nutre de referentes económicos y de la ecología política. También, intenta comprender las dinámicas en el interior de la economía social (sus bienes ambientales y cooperativos) en el sistema agroalimentario global.

Así afirman que las comunidades campesinas reproducen las mismas problemáticas sociales de los Estados dominados por el mercado y la cultura hegemónica. A pesar de ello, existen experiencias con principios teóricos que se añan a las “lógicas campesinas” y la utilización de la sustentabilidad. Como la llamada “recampesinización⁷⁴” que es una

⁷⁴ Esta línea se insertan en diversos movimientos campesinos europeos que reconstruyen una identidad campesina (recampesinización) como un movimiento culturalista. Por ejemplo, en 2001 en España nace la idea de una universidad rural por la celebración del “III Foro por un Mundo Rural Vivo” donde participa el Foro Europeo por la soberanía alimentaria. Actualmente, en España existe la Universidad Rural Paulo Freire con sedes en la Serranía de Ronda en Málaga, la comarca del Eume en Coruña y en Amayuelas abajo en Palencia (Gallar Hernández, 2014). La Universidad Rural Paulo Freire intenta recuperar y dar un nuevo significado a esa identidad campesina y, sobre todo, asentar en sus prácticas un “sujeto político” (Gallar Hernández, 2014). Además de ser un proyecto contra

construcción de la autonomía campesina desde las zonas rurales mediante la creación colectiva de sistemas agroalimentarios locales. Ploeg (2008) explica este término como respuesta al proceso de industrialización agrícola y la transformación que ha tenido sobre la producción alimentaria. Para el autor es “una lucha por la autonomía y subsistencia dentro de un contexto de privación y dependencia” (Ploeg, 2008, p. 27).

Sobre investigaciones en sociología rural, Ploeg (2008) analiza los procesos y las interacciones concerniente al campesinado y su papel dentro de la globalización (mercados agrarios e industria alimentaria). Actualmente, se estima que hay alrededor de mil millones de personas campesinas. El autor desarrolla una nueva definición de “la condición campesina” como la lucha de la autonomía que se genera en un espacio de convivencia que se dinamiza relaciones de dependencia-marginación-privación. Mientras que el “principio campesino” es la calidad de vida y el modo de sustento. Incita a la cooperación y las acciones en conjunto y “abiertas”. Su resistencia esta nutrida por sus luchas e intenta superar dificultades para construir espacios y poder actuar.

Ploeg muestra tres modos de explotación agrícola que se encuentran interrelacionados. La agricultura campesina (explotación campesina) que depende del capital ecológico disponible obtenido a través del trabajo de la familia. Su producción va bien para el consumo del hogar o bien para el mercado. En la segunda, la agricultura empresarial (explotaciones empresarial-agricultoras empresariales) se desarrolla por medio del capital financiero e industrial. A diferencia del anterior, utiliza una tecnología especializada y su producción va entera al mercado. Por último, la agricultura capitalista (explotación capitalista) compuesta por una “red” de empresas agrarias y su mano de obra depende de obreros asalariados. Además, ésta condicionada por el mercado de alimento y productos agrícolas. En resumen, Ploeg expresa que sus diferencias son por el tamaño de explotación de cada una y, sobre todo, “en las diferentes maneras en que se ordena lo social y lo material” (Ploeg, 2008, p. 21).

Desde el exordio de la feminización de la agricultura⁷⁵, De Schutter, Alkon, Campling & Havice (2013) muestran el trabajo agrícola de las mujeres en diferentes partes del mundo. Las

hegemónico de “sostenibilidad” se recrean en sus espacios la creación de una sociedad alternativa (manejo de recursos, dialogo de saberes) alrededor del campesinado y el redescubrimiento del mismo (Gallar Hernández, 2014).

⁷⁵ Existen diferentes estudios y perspectivas sobre el papel de las mujeres dentro de agricultura como el “eco feminismo” que revela las desigualdades ya sean por género, condición social o sumisión colonial (Collado et al., 2013).

mujeres comprenden el 43 por ciento de la mano de obra agrícola en los países desarrollados y el 20 por ciento en América Latina y más evidente en Asia y África en un 40 a 50 por ciento. El empleo agrícola en las mujeres es variado de cultivo a cultivo, de actividad a actividad y de edad a edad. En varios países, los miembros de la familia campesina tanto hombres como mujeres trabajan la agricultura familiar (a pequeña escala) para el autoconsumo del grupo más que para la producción del mercado. Cada vez más esta “subsistencia” agrícola se encuentra en mano de las mujeres.

Los autores señalan que otra feminización de la agricultura es cuando las mujeres trabajan en grandes plantaciones ubicadas a largas distancias del hogar y requiere su migración por largos periodos que afecta a la agricultura familiar y beneficia a las formas de capitalización agrícola en la concentración de tierras para las grandes empresas. A parte, las mujeres enfrentan en la agricultura a pequeña escala (familiar) diferentes obstáculos para ser productores independientes de alimentos tales como el acceso a la tierra, a la tecnología y al mercado. En el caso del acceso a la tierra se debe a la falta de derechos de propiedad. Aseguran así que si estos actores fuesen propietarios de la tierra mejoraría su participación en las instituciones rurales, en las decisiones de poder, en el respaldo social, familiar y comunitario, y serían menos expuestas a la violencia.

En las dinámicas globales entre las organizaciones nacionales, las redes internacionales y los movimientos políticos, para Shames (2006) la identidad campesina se dirige hacia la lucha y objetivos común de agricultores familiares y campesinos a lo largo del continente americano. Para el presidente de la National Family Farm Coalition de Estados Unidos de Norteamérica, George Naylor enfatiza que hay similitudes entre los agricultores familiares de este país con los campesinos de Latinoamérica en el factor de que se les implanta el sistema agrícola convencional como la única vía al éxito. Por eso, aunque la agricultura en E.E.U.U. es prácticamente industrializada, el sistema agrícola convencional se expande por todo el continente americano. Sérgio Lopes, encargado del programa de agricultura de la Secretaria de Extrativismo e Produção Familiar (SEPROF-Acre) de Brasil utiliza el concepto de “productor familiar” porque expande el término a toda la unidad familiar.

En el caso mexicano, Alberto Gómez Flores, coordinador de la Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas (UNORCA), enfatiza que los movimientos

campesinos son diversos, pero su unidad se centra ir en contra del sistema económico y social, entrelazándose con diferentes movimientos campesinos a distintas escalas (comunitario, regional, nacional e internacional). Así añade que en la base del movimiento debe de haber una organización popular y un desarrollo económico en el interior de las organizaciones campesinas. Otro factor que debe considerar los movimientos de agricultores es el aspecto de la inmigración de trabajadores agrícolas y la limitación del acceso a tierra que cada vez más están siendo controladas por empresas multinacionales y desplazan de las mismas al campesinado (Shames, 2006).

3.1 Construcción histórico-social de la identidad del campesino en Latinoamérica

Para poder comprender la identidad indígena y campesina actual, es necesario explicar brevemente la construcción contextual e histórica latinoamericana donde “nace” este actor. El contexto latinoamericano es sumamente complejo en componentes sociales, culturales y políticos. Sin duda, se comparte la perspectiva de Mignolo sobre la construcción de la “idea de América”. En la misma, expone que es una invención europea ubicada en la percepción de ese grupo sobre el mundo y su propia historia. El término América Latina data de la segunda mitad del XIX y surge como un proyecto político de las élites “criollo-mestizas” donde se creó un imaginario geográfico y geopolítico (Mignolo, 2007 citado en Restrepo, 2010).

En la misma línea, Quijano (2000) presenta que la globalización se inicia con la constitución de América y el capitalismo colonial/moderno gira alrededor de las ideologías eurocéntricas⁷⁶. Su eje central es de poder y de control mundial basándose en la idea de raza y de género como clasificación social. La ideología de “raza” fue utilizada durante la conquista de América como elemento principal de control, distinción, clasificación y dominio. Además que

⁷⁶ El eurocentrismo inicia a mediados del siglo XVII en Europa occidental “aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América. No se trata, en consecuencia, de una categoría que implica a toda la historia cognoscitiva en toda Europa, ni en Europa Occidental en particular. En otros términos, no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (Quijano, 2000, pp. 218-219).

reubicó las distinciones de identidades sociales: indios, negros, mestizos y blancos al permear en sus bases constitutivas de poder las relaciones de superioridad/inferioridad entre dominantes y dominados (Quijano, 1992, 2000). Esta clasificación de “raza” y división del trabajo se intersecta en el mercado y en el capital mundial a través de la explotación humana hacia los considerados “razas inferiores” (Quijano, 2000). Por otro lado, el término “indio” surge como una clasificación de los dominantes hacia los diferentes “pueblos originarios⁷⁷” con lenguas, historias y culturas propias que habitaban en el continente durante el periodo de la invasión colonial.

En el proceso de colonización, los dominadores intentaron desapropiar a estos pueblos de su identidad y de sus bases culturales históricas. A consecuencia, se convirtió en una identidad “racial, colonial y negativa” (Quijano, 2000). Esta “colonialidad del poder” conllevó una construcción ideológica del conocimiento de estos pueblos a uno “primitivo” e “inferior” (Quijano, 2000). Una vez alcanzada la independencia de estos países latinoamericanos durante el siglo XIX, los nuevos Estados⁷⁸ continuaron su exclusión social de las llamadas “razas inferiores” mediante la construcción de sus bases organizativas y sociales. En otras palabras, al no haber una “descolonización de la sociedad”, los grupos dominantes reprodujeron la perspectiva eurocéntrica en la constitución de los nuevos Estados. De forma que se continua una “rearticulación” de la “colonialidad del poder” en sus fundamentos políticos y sociales (Quijano, 2000). A su vez, surgen los dilemas de ciudadanía al convertir como problema a la población “indígena”.

En la línea de Quijano y Wallerstein, Restrepo & Rojas (2010) caracteriza la americanidad en distintas maneras. Inicia con la colonialidad⁷⁹ como forma de pensamiento y

⁷⁷ Según Mejía (2012), los pueblos originarios conciben al mundo desde una relación horizontal con la naturaleza. O sea, para estas culturas la naturaleza y el ser humano se constituyen de forma integral. Para Pimentel (2014), los pueblos originarios o indígenas tienen un conocimiento holístico y la transmisión del conocimiento es de generación a generación a través del lenguaje oral. El recurso intelectual de estas culturas es el uso de la “memoria”.

⁷⁸ Los Estados naciones modernos son una sociedad nacionalizada con una estructura de poder, con una participación, de cierta manera, distribuida del poder. Sin embargo, es una forma de homogenización de la gente (Quijano, 2000).

⁷⁹ Walsh (2007) clasifica cuatro dimensiones en el interior de la colonialidad. La primera, como ya se mencionó a través de Quijano, la colonialidad del poder es donde se vincula la raza, la apropiación del trabajo, el Estado y la creación del conocimiento en los patrones de poder moderno. La segunda es la colonialidad del saber donde se ubica el eurocentrismo como conocimiento universal y desplaza otros tipos de conocimientos como los nacidos a través de los pueblos indígenas. El tercero es la colonialidad del ser como la imposición de personas sobre otras por medio del control de diversas subjetividades categorizadas por los patrones de poder moderno. Por último, la colonialidad de la naturaleza que es considerada por la autora como “la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una

como un patrón de poder que trabaja por medio de las jerarquías territorialidades. Así como raciales, culturales y epistémicas donde se reproducen las relaciones de dominación y obstruyen los conocimientos y formas de vida de los dominados. Otra forma es la etnicidad en base a las relaciones jerárquicas y desiguales entre grupos étnicos dominantes y dominados. Sin embargo, hoy día la etnicidad son vistas de forma positivas al relacionarlas con las luchas de los grupos étnicos dominados.

Quijano (2014) explica el concepto de identidad “indígena” como la identidad proveniente de su lugar de nacimiento o a través de su “linaje familiar”. También se agrupan a esta identidad los “nativos”, “aborígenes” y “originarios”. A su vez, descarta el concepto de “indio” plasmado, como se mencionó, por referentes históricos como clasificación homogénea y con el tiempo el concepto se adaptó por esas poblaciones de forma común (Quijano, 2014).

Para Quijano (2014) comprender el “movimiento indígena” se requiere enlazar la “neoliberalización-globalización” en el contexto latinoamericano en la década de los 70 al presente. Explica la “desintegración” de las estructuras productivas para el desarrollo y el efecto sobre diferentes sectores sociales al ocasionar desempleo, polarización social y reclasificación social en los países latinoamericanos. Por ejemplo, el cambio en términos de “clase” de la identidad de los trabajadores rurales “indios” (en varios países andinos y mesoamericanos) a “campesinos” y, a su vez, se han re-identificado como “indígenas” (Quijano, 2014). Quiérase decir que a través de estas re-identificaciones de “campesinos” e “indígenas”, los llamados “indios” han buscado estrategias de estar en contra o, mejor dicho, sin la necesidad del Estado⁸⁰ (Quijano, 2014).

Díaz Polanco (1981) considera lo étnico como un fenómeno esencial desde la perspectiva social y política. Explica que hay una sustitución de la “etnia” por la clase. De esta forma los grupos indígenas en América Latina son considerados como una clase social conocida como campesina: “resulta claro entonces que los grupos étnicos o grupos indígenas a menudo forman parte de la clase social globalmente denominada ‘campesinado’. Este es el caso, por lo menos, de los grupos indígenas en América Latina. Desde luego, de lo indicado se desprende que no todos

división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales como también entre ellos, los mundos espirituales y los ancestros (como seres vivos también)” (Walsh, 2007, p. 106).

⁸⁰ También explica que este cambio se puede deber a la reorganización de la “comunidad indígena” en el Estado como otro factor que motivo a utilizar el concepto de “indígena” (Quijano, 2014).

los campesinos constituyen formas de integración e identidad en función de los componentes étnicos” (Díaz Polanco, 1981, p. 63). El autor menciona que históricamente los grupos étnicos se han relacionado más a las condiciones socioeconómicas de forma campesina o de sistema mercantil simple (Díaz Polanco, 1981). Aclara también que el “fenómeno social” es una estructura entramada en clases sociales asimétricas. En este fenómeno, las relaciones entre estas clases son en dinámicas de explotación, ya que la identidad nacional se relaciona al proyecto político de un Estado nacional propio.

También critica, junto a Quijano, que en los 70 las instituciones ya bien nacionales o internacionales promovían un desarrollo “errónea” al no tomar en cuenta el diálogo incluyente entre saberes científicos y saberes locales. Recomienda así que al abordar temáticas alimentarias, climáticas y biodiversidad se debe tomar en consideración la perspectiva indígena. Por otro lado, señala que una oportunidad para intensificar la “reindigenización”, la pequeña agricultura y fortificar la perspectiva del “buen vivir⁸¹” fueron los datos obtenidos en 1990 que datan que en 17 países existen 1.5 billones de pequeños agricultores (Toledo & Bassols, 2008). Este proceso de “resurgencia indígena” es visto como una afirmación cultural y descolonización de los grupos indígenas contemporáneos en conjunto con sus cosmovisiones y procesos comunitarios (Pimentel, 2014). Por último, propone la necesidad de cambiar las investigaciones agrícolas convencionales (política, financiamiento, estructura) por los sistemas agrícolas tradicionales campesinos y los sistemas agroecológicos.

3.2 Los movimientos sociales latinoamericanos y la identidad indígena campesina

Los movimientos sociales tiene como propósito “abrir” la agenda política (Montero, 2008). En el “movimiento indígena”, Quijano (2014) aclara que el movimiento utiliza sus nombres específicos provenientes de sus propias identidades históricas (llamadas etnicidades). Por lo tanto, sería erróneo concebir este concepto de movimiento indigenista como algo homogéneo, aunque su identidad en común es la exclusión de su propia identidad por parte de la identidad nacional dominante del Estado. En este aspecto, se puede observar ciertos alcances de inclusión

⁸¹ Para Pimentel (2014) el buen vivir es el resultado de una lucha del movimiento indígena y representa una alternativa al capitalismo. Véase en capítulo 4. Perspectiva internacional sobre la preocupación ambiental y la inclusión en el ámbito social y educativo: acuerdos, debates, alternativas y globalización económica.

en el Estado Plurinacional (como en el caso de Ecuador y Bolivia) donde se modifica sus bases constitucionales para representar más de una nación (Quijano, 2014). Es decir, estos reclamos de los “movimientos indígenas” son para alcanzar una “autonomía política y territorial” (Quijano, 2014). Al mismo tiempo, conforme a Fernández Fernández (2014) los “pueblos indígenas⁸²” se vuelven en actores claves y políticos en los procesos de transformación social.

Pimentel (2014) sostiene que actualmente los pequeños productores⁸³ campesinos (indígenas y locales) son la “columna vertebral” del contexto agrícola de América Latina. Independientemente que estos pequeños productores han sufrido el “impacto desestructurador (sociopolítico, eco-cultural-espiritual-productivo) de la colonización y de los regímenes neocoloniales actuales, hace tres generaciones o más los pequeños productores eran parte del mundo indígena. Esta situación sugiere la importancia de la ‘afirmación cultural, la ‘re-indigenización’, ‘re-etnificación’ o ‘volver a nuestras raíces’, y de un actor clave en el desarrollo sostenible de América Latina y sus sociedades pluriétnicas/pluriculturales” (Pimentel, 2014, p. 122).

Según Bonfil Sánchez (2010), estos grupos étnicos visibilizan su identidad “indígena⁸⁴” mediante su movilización a nivel continental a causa de la represión de su identidad política por parte del Estado. Esta discriminación se refleja en diferentes sectores como el educativo, el laboral, el social, el cultural, el económico y la accesibilidad a los recursos y los territorios

⁸² Fernández Fernández (2014) menciona algunas movilizaciones indígenas a nivel latinoamericano como la famosa “celebración de los 500 años”, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas, la declaración de las Naciones Unidas en 2007 sobre los derechos de los pueblos indígenas, la insurrección indígena zapatista en 1994, los estudios sobre neocolonialidad (Quijano) o el pensamiento complejo (E. Morin) y la visibilización de los pueblos indígenas como protagonistas en proyectos para el desarrollo como momentos claves de transformación social. Por otra parte, Toledo (2005) expresa que otro factor que ha contribuido a las movilizaciones indígenas ha sido por la identificación de estudios a nivel planetario de la existencia de 34 regiones de “hotspots” donde se encuentran registradas un total de 4,356 lenguas de las 6,000 inscritas en el mundo. Estas zonas se consideran de gran importancia por ser espacios donde convergen la biodiversidad y los territorios indígenas.

⁸³ El pequeño productor vive de la subsistencia mediante sus conocimientos de su propio entorno (geográficos, ecológicos, biológicos y genéticos). Las familias campesinas reciclan y usan sus recursos disponibles y sus trabajos son varios: desde artesanías, caza, ganadería, etc. (Pimentel, 2014).

⁸⁴ La autora demuestra que la “identidad indígena” se manifiesta en la pertenencia del grupo, la lengua y los códigos comunes. Adicionalmente, dentro y fuera de los espacios comunitarios el “uso de la palabra” es un ejercicio de poder que disminuye o fortalece la ubicación de los actores sociales y sujetos sociales (Bonfil, 2010). Por lo tanto, el “uso de la palabra” tiene una carga cultural que “se fundamenta en las posibilidades concretas que un individuo o un sector social específico tienen para expresarla y apoyarla con su autoridad, su posición, su participación o su visibilización” (Bonfil, 2010, p. 2). Así también califica el “uso de la palabra” en una armada, movilizadora, actuada y aplicada por las organizaciones y representaciones indígenas para poder abrir los espacios que la sociedad nacional no les ha reconocido. La utilización de la palabra ayuda a reclamar sus propias demandas, exigir sus derechos y visibilizarse en la esfera pública de problemas particulares y de líderes indígenas presentes en el escenario político (Bonfil Sánchez, 2010).

(Bonfil, 2010). Aunque, la movilización de los pueblos indígenas comparte una plataforma básica de desigualdad, marginación y exclusión, la lucha social no es homogénea. Bajo la misma plataforma se localiza diferentes procesos vivenciales de diversas sociedades indígenas. Es decir, es un contexto complejo donde se añaden diferentes procesos étnicos, regionales, sectoriales, de género y generacionales (Bonfil, 2010).

Por otra parte, Álvarez, Escobar & Dagnino (2008) coinciden con la propuesta de Jordan y Weedon sobre la “política cultural”. Esta política se centra en la lucha para derrocar las relaciones sociales desiguales. En efecto, las políticas culturales clasifican el sentido de las prácticas sociales y los individuos que las dirigen. Un acto de “política cultural” es cuando los movimientos sociales entran en debates políticos con el propósito de “resignificar” la interpretación dominante de los políticos. Simultáneamente, envuelven la identidad y la subjetividad por el sentido de importancia de la cultura para todos. En especial para grupos oprimidos y/o marginados. Estos autores visualizan la creación de identidades nuevas y opositoras como una “dimensión clave” en la formación y transformación de la sociedad y, sobre todo, en base a la lucha política. En América Latina, los movimientos emergentes han construido una perspectiva diversa de la política cultural en aspectos de democracia y ciudadanía. Recomiendan así que para analizar la política cultural de un movimiento hay que observarla en relación con la cultura política de la sociedad.

Zamora Lomelí (2014), siguiendo la línea de Melucci y Touraine, opina que los movimientos sociales nacen por acción de sujetos sociales que tienen una “racionalidad liberadora y solidaria”. Menciona que los nuevos movimientos sociales se conforman por agentes que construyen nuevas relaciones sociales diferenciándose tres facetas importantes en la vida social: “1. El sujeto, como distanciamiento de prácticas organizadas y poseedor de conciencia; 2. La historicidad, como conjunto de modos culturales y exposición del conflicto social central; y 3. Los movimientos sociales, que, bajo los principios de identidad, oposición, y totalidad, se enfrentan para dar una forma social a estas orientaciones culturales y luchan por el control del sistema de acción histórica” (Touraine, 1987, p. 69 citado en Zamora Momelí, 2014, p. 67).

Desde este punto, expresa que las “dimensiones analíticas colectivas” se pueden observar en la solidaridad de los actores en su auto examinación para verse a sí mismo y verse también

como parte de una unidad social. Así, Zamora Lomelí (2014) define a los movimientos sociales como una estructura donde se entretajan identidades tanto culturales como solidarias que desean el cambio social y transformar el poder político hasta establecerlo en bases a sus derechos. Paralelamente, los movimientos sociales crean una “racionalidad liberadora” que busca reflexión y solidaridad del sujeto para llevar a cabo procesos autónomos.

En los movimientos globales que vinculan al pequeño agricultor están los provenientes de la ecología social y de la identidad campesina. En la línea de ecología social, Gudynas (1992) afirma que los llamados nuevos movimientos sociales son una protesta ciudadana ante las diferentes formas de autoritarismo y promueven un nuevo modelo de persona “protagonista” histórica, política y de “agente de cambio”. Específicamente, los movimientos sociales ambientales son parte de estos nuevos movimientos y en su interior son un movimiento heterogéneo compuesto por grupos indígenas, ecologistas, conservacionistas, agro ecólogos, entre otros. La ideología común es trabajar con las condiciones pésimas socio-ambientales bajo la valorización de los diversos ecosistemas y el impacto humano en el ambiente.

En el contexto latinoamericano, la concepción ecológica se adjunta a los factores de pobreza y a la revalorización eco-sistémica y, sobre todo, a la cosmovisión indígena. Los actores en este contexto, aunque diversos, se caracterizan los sectores populares y empobrecidos, grupos religiosos, defensores de derechos humanos, grupos indígenas y/o minorías. Estos actores se compenetran con organizaciones que aplican la educación popular, el feminismo, la teología de la liberación, etc. Generalmente, son grupos contra hegemónicos que debaten la concepción de “desarrollo” de los Estados, ya que conciben los problemas de pobreza y ambientales en problemáticas “entrelazadas”. Aunque, el Estado acepta los problemas ambientales no pretende abandonar el crecimiento económico dentro de este contexto neoliberal. De forma que estas problemáticas ambientales se institucionalizan y, a su vez, se privatizan las políticas ambientales para ponerlas dentro “del juego” político.

Por otra parte, a nivel internacional la Vía campesina se ha convertido en un nuevo sujeto político transnacional que utiliza la identidad campesina para defender el entorno agrícola y la alimentación del pequeño productor (Gallar Hernández, 2014). A causa de la crisis mundial en aspectos climáticos, económicos energéticos, ambientales y políticos, la Vía Campesina se origina por la solidaridad entre los pequeños campesinos alrededor del mundo. Repudian a las multinacionales agroalimentarias como Monsanto por considerar su modelo alimentario como el

“modelo de la muerte⁸⁵”. Este modelo económico apoya a los monocultivos industriales, agroquímicos y los organismos genéticamente modificados más que acabar los problemas de hambruna en el mundo. Además de contribuir al cambio climático, especulación financiera y almacenamiento de alimento a gran escala. Asimismo, considera los organismos genéticamente modificados como la privatización de la vida y en contra de los indígenas, campesinos y familias que se dedican a la agricultura. Vía Campesina considera que las leyes neoliberales respaldan a estas multinacionales y prohíben el intercambio de semillas no-certificadas como las semillas nativas de estos grupos agrícolas.

De este modo, Vía Campesina promueve el modelo sustentable para estos grupos con la finalidad en la soberanía alimentaria, la defensa de la biodiversidad y la protección de la madre tierra. Por lo tanto, estos hechos de defensa de las semillas nativas, la promoción de la soberanía alimentaria y la sustentabilidad campesina son actos de resistencia a nivel internacional (Roe et al., 2010). Al ser un movimiento social global, Vía campesina sirve de escenario para la movilización y la fuerza política de resistencia del campesinado. En el marco local, el campesinado plantea sus prácticas locales de forma autónoma y de resistencia y los inserta en estos nuevos movimientos sociales globales en el combate político para alcanzar la soberanía alimentaria utilizando conceptos agroecológicos (Collado et al., 2013).

En último lugar, Zibechi (2007) clasifica las similitudes de los actuales movimientos sociales latinoamericanos. Inicia con la “territorialización de los movimientos” que se asimilan en la apropiación de los espacios físicos por medio de las luchas y la apropiación de nuevos territorios (al margen de las ciudades y zonas de producción rural intensiva). En segundo, la “autonomía en los estados y los partidos políticos” con la intención de reforzar la permanencia de los seguidores. Tercero, la “revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales” que se refiere a la exclusión de facto de la ciudadanía, lo cual impulsa a crear un espacio de permanencia y de sus rasgos culturales particulares. Otro rasgo es la formación de sus propios intelectuales con el motivo de fortalecer la auto-organización y la autoformación bajo los criterios pedagógicos de la “educación popular”.

⁸⁵ La Vía Campesina también considera las multinacionales como Syngenta, Cargill, ADM, Maseca y Walmart como parte de este “modelo de la muerte” (Roe et al., 2010).

El quinto es el “nuevo papel de las mujeres”⁸⁶ en la eclosión de nuevas relaciones entre géneros en las organizaciones sociales y territoriales, así como en espacios relevantes en las organizaciones como: diputadas, comandantes y dirigentes sociales y políticas. Luego, se encuentra la “preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza”. En la “organización del trabajo” hace énfasis en la promoción de las relaciones igualitarias y horizontales manifestadas en la vida cotidiana, familiar y comunitaria. Respecto a la “naturaleza”, considera al ser humano inserto en ella y busca en sus técnicas no comprometer los recursos de las próximas generaciones. (Zibechi, 2007; Gudynas, 1992 citado en Calixto, 2011). Por ultima, “la huelga” como expresión de visibilización, reafirmación de identidad, reapropiación material y simbólica de estos nuevos actores en el territorio (Zibechi, 2007).

En el interior de los movimientos sociales se construyen las relaciones entre sus miembros y el medio circundante donde se inserta. Por tal razón, considera que la transformación social más que una dinámica entre movilización y sistema político, consiste en las prácticas sociales alternativas en un tiempo y espacio determinado y, asimismo, su dinámica interna como grupo. Para tomar en cuenta esta última consideración, el autor presenta formas organizativas desde la familia o las unidades familiares. En la misma, se engloban nuevas relaciones sociales, entre ellas: la relación público-privado, las nuevas formas de las nuevas familias y la creación de un espacio doméstico, a la vez, público y privado (Zibechi, 2007).

También, centraliza el papel de las mujeres en el interior de la familia⁸⁷. Los movimientos y luchas sociales crean o transforman una “feminización” incorporada al movimiento y la sociedad. Esta “feminización” debe ser entendida como “un nuevo protagonismo de las mujeres como, un nuevo equilibrio femenino-masculino que atraviesa a ambos sexos y a todos los espacios de la sociedad” (Capra, 1992 en Zibechi, 2007, p. 47). Adicionalmente, adjudica la necesidad de formar espacios de circulación de experiencias alternativas en el interior del movimiento (intercambio e interconocimiento) que, a su vez, sean temporales y horizontales. No obstante, dentro de la autonomía de los movimientos, Zibechi

⁸⁶ Un ejemplo de esto sería las relaciones entorno a la familia en la transformación de la unidad productiva y, como resultado, brotan nuevas formas de familia y de producción donde sobresale el papel de las mujeres (Zibechi, 2007).

⁸⁷ Se refiere a las formas organizativas a partir de la familia o unidades familiares las que no son familias nucleares, sino formas de relaciones estables del tipo de familias extensas, complejas o de nuevo tipo. Immanuel Wallerstein (2004) sostiene que las unidades domésticas son el pilar institucional menos estudiado de nuestras sociedades. Sin embargo, les concede una importancia similar a la que tienen los Estados, las empresas o las clases sociales (Zibechi, 2007).

desaprueba la articulación externa, o sea, la relación del movimiento con el Estado o partidos políticos por ser innecesaria para la “creación-recreación del lazo social” (Zibechi, 2007).

Así afirma que los espacios educativos en los movimientos sociales forman parte del aislamiento del Estado nacional hacia los fines sociales⁸⁸ (Zibechi, 2007). Para el autor en estas últimas décadas la educación tiene dos dimensiones dentro de los movimientos. La primera, ser “herramienta” de construcción en los movimientos y la segunda es la creación de espacios educativos en sus territorios y, sobre todo, la construcción de su base y funcionamiento. Por consiguiente, la construcción de estos espacios educativos se convierten en una oposición hacia una de las instituciones del Estado en la reproducción de su sistema (Zibechi, 2007).

De esta forma, el espacio educativo se debería de distinguir por las relaciones sociales asociadas a las prácticas sociales más que por su modelo educativo y su base metodológica. En sí, visualiza para que el proceso educativo tenga un resultado efectivo depende de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado, así como del clima en que está inserto dicho proceso. Bajo esta tendencia, vincula esta descripción al “Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra” (MST)⁸⁹ donde se caracteriza el mismo movimiento en ser “un sujeto educativo”, ya que tiene una “intencionalidad pedagógica” en todos “sus espacios, acciones y reflexiones”. Su lucha va situada hacia una reforma agraria más abarcadora y en contra de los agro-negocios y las multinacionales agrícolas.

La educación como movimiento es dirigida “para y por” los integrantes de la comunidad. Como se puede constatar, los proyectos agrícolas se distinguen por el autoabastecimiento de productos sanos y sin aplicación de agroquímicos o cualquier producto contaminante perjudicial en aspectos de salubridad, ambiental y de comercialización en el mercado monopolizado. Además, se focaliza en la reproducción de los saberes agrícolas, eliminar todo tipo de jerarquía laboral (trabajo “intelectual” y el “manual”) y promover el rescate de saberes perdidos por el control de las empresas farmacéuticas. En base a esto, el autor considera a este tipo de sistema educativo en un “cambio revolucionario” de formas de comprender la educación y el movimiento social (Zibechi, 2007).

⁸⁸ Se comprende “fines sociales” a la educación, la salud, el empleo, la vivienda y otros fines relacionados a la vida de los sectores populares (Zibechi, 2007).

⁸⁹ Se encuentran dos preámbulos fundamentales en las escuelas del MST: acrecentar la conciencia crítica y difundir la historia, principalmente, la lucha por la tierra y la reforma agraria (Zibechi, 2007). Además de emplear en los procesos educativos alternativas económicas y el enlace con diferentes redes (Hoetmer, 2009). Actualmente, existen sobre mil quinientas escuelas públicas en el MST donde dan servicios a niños, trabajadores y familias rurales (Cavallotti & Beatriz, 2011).

3.2.1 Antecedentes y perspectivas actuales de la educación popular

Ciertos movimientos sociales latinoamericanos⁹⁰ representan una resistencia local y regional que involucran contenidos políticos y económicos asentados en la educación popular (Calixto, 2011b). Para dar inicio, la pedagogía del oprimido se halla en el pensamiento crítico latinoamericano que surge en los años 60 (Restrepo & Rojas, 2010). De acuerdo con Mejía (2012), en esta época hubo una transformación pedagógica que dio paso a la educación popular, la educación liberadora, la educación emancipadora y las pedagogías crítico-sociales en los trabajos de Freire (1960, 1970). Al mismo tiempo, explica que la educación popular converge con diferentes transformaciones y construcciones tanto conceptuales como prácticas sobre cultura y colonialidad en el contexto latinoamericano. En los años 80, Fernández Fernández (2014) plantea que la práctica de la educación popular influyó en la conocida educación intercultural bilingüe vista como una educación indígena donde se daba importancia a la lengua. Por otro lado, en los años 90 la educación popular se concentró más hacia los obreros como sujetos de cambios o modificación de las estructuras sociales (Fernández Fernández, 2014).

El acoplamiento de la educación popular y la teología de la liberación motivaron a activistas sociales, líderes locales, organizaciones no gubernamentales locales y promotores comunitarios a trabajar por un cambio social en “preferencial por los pobres”. Según Holt-Giménez (2008) la teología nace en la Conferencia General del Episcopado celebrado en Medellín en 1971. La teología de la liberación es una respuesta espiritual, social y política en defensa de los pobres basándose en los escritos de justicia social del Nuevo Testamento.

⁹⁰ Zibechi (2007) identifica tres grandes aspectos políticos-sociales de los movimientos latinoamericanos: la teología de la liberación por parte de las comunidades eclesiales, la insurgencia indígena y el “guevarismo” de la militancia revolucionaria. En su mayoría, estos movimientos sociales han sido reprimidos violentamente. Por ejemplificar algunos casos esta: el Conselho Nacional dos Sengueros en Brasil que se opone a la deforestación del estado de Acre con el asesinato del líder Francisco “Chico” Alves Mendes en 1987. Otro ejemplo es el movimiento de rarámuris en Chihuahua, México en contra de la deforestación de la Sierra Tarahumara con los asesinatos Isidro Baldenegro y Hermenegildo Rivas en 2003 (Calixto, 2011b). También, existen otros movimientos muy significativos con características similares independientemente a las diferencias espaciales y temporales tales como el Movimiento sin tierra en Brasil, los indígenas ecuatorianos, los neozapatista, los guerreros del agua, los cocaleros bolivianos, los desocupados argentinos y el Frente Nacional Campesino integrado por varias organizaciones rurales que apoyan la agricultura familiar y comunitaria en contra de los agro-negocios de la soya. Todos estos movimientos son anticapitalistas y anti sistémicos (Aguirre Rojas, 2013; Zibechi, 2007, 2009).

Como Tahar Chaouch (2006) explica la teología de la liberación es un movimiento de ruptura social y religiosa con un sentido, principalmente, político nacido en la iglesia católica en América Latina⁹¹ a mediados de los años 60. En su interior estaba formada por intelectuales, clérigos y militantes implicados con los sectores pobres y marginalizados. Era un proyecto eclesial alternativo que trabajaba temáticas de lectura bíblica, celebración religiosa y, fundamentalmente, de concientización social y política hacia los sectores populares. Por su parte, el proyecto estaba orientado hacia un cambio social con una ruptura aparente de la hegemonía de la iglesia católica. A raíz de esto, se fundaron diferentes centros de investigación que combinaban el trabajo social del movimiento en conjunto con la educación popular. Por eso, en base de ambos, educación popular y teología de la liberación, fue concienciar a los grupos marginados y excluidos y hacerlos descubrir la opresión en la que viven.

Restrepo nos recuerda que esta pedagogía tiene un contenido político dentro de la educación como clave para la transformación social: “la construcción de la libertad es un proceso de transformación que debe conducir a la superación de las injusticias sociales y la eliminación de la existencia de los opresores y de las estructuras sociales que sustentan su ejercicio de opresión. En consecuencia, la pedagogía es una estrategia de lucha revolucionaria” (Restrepo, 2010, p.59). Así también, diferencia la forma de concebir al oprimido tanto por Dussel como por Freire. En el primero, visualiza a los oprimidos en los pueblos de la periferia, así como la mujer popular, la juventud oprimida, las clases explotadas, entre otros. Así opina que la liberación puede ser alcanzada desde dichas clases. Para Freire, el oprimido es el elemento clave para el funcionamiento del poder. Es decir, es una relación “dialéctica” entre dos opositores: opresores y oprimidos, sólo que éste último debe “descubrirse” a sí mismo y a su opresor.

No obstante, existen diferentes trabajos actuales que se enfocan en el sujeto dentro de la educación popular. Como por ejemplo, Mejía (2012) propone crear una propuesta desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos para transformar la sociedad en una más justa y

⁹¹ Los actores más relevantes dentro del movimiento se encuentra Gustavo Gutiérrez en Perú. Para este actor era un reto hacer una nueva forma de teología, de crítica en la praxis histórica y de relacionar al sujeto popular. En Brasil se encuentra André Corten que criticaba el discurso de la teología lo llevaba a una “elite” político-teológico transnacional y de los sectores pobres (concientizados). También opinaba que la iglesia para los pobres no estaban representadas por estos sectores. En Uruguay se encontraba Juan Luis Segundo quien expresaba que la teología de la liberación era una liberación de la doctrina ortodoxa de la iglesia católica y situarse en las luchas sociopolíticas (Tahar Chaouch, 2006).

derrocar las diferentes desigualdades, ya sea de clase, género, etnia, raza, preferencia sexual, edad y condiciones físicas. Además, plantea que la transformación de la sociedad no sólo es de los grupos oprimidos, sino también de la sociedad en general. El autor afirma que para la construcción de una sociedad igualitaria se requiere el reconocimiento de las diferencias y construir una propuesta pedagógica consolidada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes para crear un proceso de “interculturalidad, intraculturalidad y transculturalidad”.

De esta forma, las dinámicas de estos procesos hacen que la identidad de “la educación popular se hace específica en su quehacer pedagógico, construyendo en ellos, procesos que a la vez que rompen la separación entre educación formal, no formal e informal, construyen la educación popular como una apuesta para toda la sociedad en los diferentes espacios (micro, meso y macro) con las consiguientes consecuencias para construir lo político-pedagógico de la educación popular, en su carácter emancipatorio-transformador” (Mejía, 2012, pp. 110-111). Conforme a Mejía (2012), la educación formal y la informal de la educación popular busca empoderar sujetos. También argumenta que esta emancipación del sujeto se puede encontrar en el ámbito de la individualización (reconocimiento como ser social) y en el ámbito de vinculación a lo público, o sea mediante la negociación cultural. Otros espacios que identifican la emancipación del sujeto son los encuentros entre grupos donde se crean imaginarios colectivos. También está el ámbito de construcción de procesos de gobernabilidad en decidir en la participación sobre “formas de gobierno” y, por último, el ámbito de la masividad en la creación de redes sociales en el campo virtual (Mejía, 2012).

Por su parte, Berlanga Gallardo (2013) propone la actualización de la educación popular en los siguientes extractos: “a) debemos aprender a ‘atacar la realidad’ que se presenta como la realidad real, única posible; b) debemos aprender a agrietar el capitalismo y a habitar las grietas. Ello requiere que hagamos del encuentro educativo un lugar para producir maneras de dar-nos cuenta, maneras de narrar lo que queremos y maneras de hacer cosas juntos, actualizando la propuesta de subjetividad de la pedagogía del oprimido, que constituye pensamiento fundacional de la educación popular” (Berlanga Gallardo, 2013, p. 41). Para el autor es necesario siempre regresar a la pedagogía del oprimido, pero siempre centralizándose en el sujeto. De acuerdo con Huerta Alva, Serrano Arroyo, and Aguilar (2008), el principio de la educación popular es la teorización a partir de la práctica, tener un proceso abstracto y luego volver sobre ella (la

práctica). De este modo, se caracteriza por el diálogo de conocimiento-aprendizaje entre educado y educando.

Desde un enfoque democrático y ciudadano, Cussiánovich (2012) comparte algunas reflexiones sobre la educación popular como un “modo de producción del poder”. La educación popular se centra en las poblaciones que se encuentran marginalizadas por estatus étnico, cultural o social. Esta marginalización es por el “contrato social dominante” y su interés económico. Por eso, propone una ciudadanía de reconocimiento identitario donde pueda integrar a todos los ciudadanos promoviendo un sistema democrático “deliberativo”. Promociona también el “buen vivir” como un nuevo contrato social e intertranscultural.

Otra forma de hacer educación popular es bajo el enfoque feminista y de género como Rappacci & Lozano (2011). Las autores utilizan a través de la educación popular las “metodologías dialogantes”, “reconstrucción de miradas” para poder analizar a la mujer como sujeto y las mujeres como sujetas diversas y diferentes en los procesos globalizadores. Distingue la educación feminista popular para poder analizar la opresión, la subordinación y la exclusión que viven. Además que puedan organizarse y participar políticamente en su autonomía. En esta línea, Bickel (2011) opina que se necesita motivar a las mujeres para descubrir la significación de la acción política y reapropiarla para su liberación. Sobre todo, sostiene que la transformación social debe de estar concentrado en el proyecto del “Buen vivir”.

3.2.1.1 Metodología de Campesino a Campesino

El movimiento de campesino a campesino nace en el contexto latinoamericano como estrategia de protección al pequeño productor agrícola. La complejidad del movimiento de Campesino a Campesino (MCaC) es más ardua de explicar por las diversas circunstancias de los contextos nacionales en Mesoamérica y en el Caribe. En sí, el movimiento se caracteriza por ser multifacético y extenso que se acrecienta durante los periodos de crisis económicas, políticas y de desastres “naturales”. Así como durante el fracaso de la agricultura convencional en los proyectos para el desarrollo y/o programas gubernamentales dirigidos, mayormente, a la población campesina. A tal propósito, el MCaC ha impulsado a los campesinos a generar, intercambiar y rescatar sus conocimientos agroecológicos a través de la aplicación de sus propias tecnologías y administración de sus agro sistemas. Paralelamente, el movimiento favorece a los

pequeños agricultores en la apropiación de la tierra con el propósito de obtener un mayor control de la producción a través del rescate y fortalecimiento ecológico (Holt-Giménez, 2008).

El agro ecólogo Holt-Giménez (2008) presenta de manera cronológica e histórica los casos más relevantes del Movimiento “de Campesino a Campesino” (MCaC) en diferentes países latinoamericanos. De esta forma, muestra el entrelazamiento de conocimientos o saberes campesinos en diferentes contextos geográficos, sociales, culturales y económicos. Bajo este orden de ideas, el MCaC se origina en los años 70 en el municipio de San Martín Jilotepeque en el Departamento de Chimaltenango, Guatemala. En principio, el aumento de la pobreza, el etnocidio, la guerra y desastres “naturales” (terremoto de 1976) sobre los Mayas Kaqchikeles, impulsa a este grupo a sobrevivir arraigándose a su base cultural mediante lo que se conoce como la metodología “de campesino a campesino”. Evidentemente, fue un movimiento perseguido por el gobierno que conllevó a la persecución y la migración de varios de sus promotores. No obstante, posteriormente en los años 90 fue respaldado por los Acuerdos de Paz en 1996. Por este motivo, se reestructuró el movimiento y reconstruyó las comunidades, mayoritariamente indígenas, afectadas por la guerra y los desastres “naturales”.

En el caso mexicano, se inicia en Tlaxcala en 1977. Se origina como un proyecto de desarrollo a través del Comité de Servicios de los Amigos de México (CSAM) en conjunto con el Grupo de Vicente Guerrero. Aunque hubo internamente varias modificaciones, el grupo de Vicente Guerrero se convirtió en el primer grupo de campesinos independiente enfocado en la producción de una agricultura sustentable en miras de mejorar la calidad de vida a la población rural. La aplicación de la metodología “de campesino a campesino” tuvo el objetivo de integrar los recursos disponibles en el entorno, rescatar los conocimientos campesinos y reforzar su identidad cultural (Holt-Giménez, 2008).

Posteriormente, se extiende en Nicaragua⁹² por la revolución sandinista (1979 a 1990) que intentó hacer un proceso no-capitalista de desarrollo. De forma que la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG) dirigió recursos para crear proyectos de desarrollo hacia el

⁹² Entre las razones principales de la expansión del MCaC en Nicaragua son: los estragos del huracán Juana (1988), la caída de la economía sandinista (1989) y la clase campesina como un actor político en la revolución (Holt-Giménez, 2008).

campesinado dando origen al Programa de Campesino a Campesino con el apoyo de OXFAM, CODEL (agencia católica), la Fundación Ford y el Grupo de Vicente Guerrero de México.

Cabe recordar que hubo un intercambio entre el Grupo de Vicente Guerrero y nicaragüenses. El mismo fue de conocimientos, experiencias sociales y agrícolas, y de capacitación por parte del Grupo de Vicente Guerrero, tanto en Nicaragua como en Tlaxcala donde los campesinos nicaragüenses viajaron. Este acto ocasionó un intercambio cultural y de conocimientos, así como de experiencia social y política. En consecuencia muchos trabajadores rurales viajaron a Nicaragua a aprender y conocer la experiencia “de campesino a campesino”, la reforma agraria, la organización civil, las “cruzadas de alfabetización” y las propagandas de salud (Holt-Giménez, 2008).

Otra experiencia “de campesino a campesino” fue en Cuba ante la disolución de la Unión Soviética en los años 90. En este caso, Cuba se quedó sin su principal socio de comercio y tuvo limitaciones económicas internas que afectó a su agricultura, redujo sus insumos y producción. Ante esta situación política, el desarrollo agrícola era a gran escala, pero la mayoría del consumo alimentario provenía del exterior. Por tal razón, no podía superar el volumen de alimentación requerido para la población del país. Frente a la escasez de alimento hubo apoyo de las ONG internacionales y, por medio de la sociedad civil, participó el MCaC de México. En el interior del país a esta época se le conoció como el “Periodo Especial en Tiempos de Paz”. Como estrategia ante la situación de crisis, se hizo una movilización civil para ayudar en plantaciones agrícolas y en búsqueda de alternativas por parte de centros de investigación agrícola locales para crear bio-fertilizantes, manejo y control de plagas. Asimismo, el rescate de saberes tradicionales por parte de la Asociación Nacional de Productores de Cuba que indagaban en los campesinos de mayor edad. También, el gobierno distribuyó incentivos para el trabajo de la tierra al fortalecer la reforma agraria y el mercado mixto (privado y estatal) (Holt-Giménez, 2008).

De todos estos planteamientos, Holt-Giménez (2008) evidencia que el MCaC tiene el reto de desarrollar una agricultura sustentable frente diversas problemáticas económicas y políticas de los Estados, los desastres “naturales” y la economía global que afecta directamente a la supervivencia de la sociedad civil y, sobre todo, a la agricultura familiar del campesinado. Igualmente, este movimiento se ha visto beneficiado por el papel de las ayudas internacionales

(religiosas o políticas) que han tenido un peso importante en el mismo. En términos generales, este “intercambio de saberes” o de “intercambio tecnológico” es considerado un intenso “intercambio cultural” de sabiduría entre todos estos actores. El movimiento debate el “poder jerárquico” desde diferentes perspectivas: el escenario político, asesores públicos y dirigentes de ONG, el poder de las autoridades comunitarias y el poder jerárquico de la agricultura convencional después de la Revolución Verde (Holt-Giménez, 2008).

Por su parte, su base metodológica aplica las tecnologías de agricultura sustentable, sus propios principios normativos en aspectos agrícolas y ambientales, y el diálogo como “herramienta” fundamental para compartir el conocimiento. Su pedagogía se encuentra en la “praxis campesina” y la “praxis cultural compartida” mediante el intercambio de información, de conocimiento y de ayuda mutua (Holt-Giménez, 2008). Asimismo, cuenta con tres fases sucesivas: problematizar, experimentación y promoción. En la primera, analiza los problemas comunes y posibles soluciones mediante un diagnóstico participativo (Kolmans, 2006). En la segunda, son experimentos con el grupo de participantes y compartir el resultado obtenido. Por último, el aprendizaje del participante en organizar y realizar talleres. También, su capacidad de promover el aprendizaje agroecológico y la comunicación en grupo. Su pedagogía está en constante transformación y el movimiento no sigue unos estándares homogéneos, sino más bien, a lo largo de su trayectoria temporal se diversifica el conocimiento del movimiento (Holt-Giménez, 2008).

Del mismo modo, aplican la experimentación a pequeña escala con la finalidad de trabajar sobre una necesidad y/o aumentar el conocimiento en los ciclos agroecológicos y la propia experiencia de trabajo de campo. Por su parte, para alcanzar la sostenibilidad de la agricultura debe extenderse sobre las estructuras culturales y sociales que se encuentran alrededor del desarrollo agrícola. Un ejemplo de esto sería, la equidad de género como un factor imprescindible en la sustentabilidad y la participación política de las mujeres como parte del proceso de cambio social. Ahora bien, en el interior del movimiento se destaca los roles tradicionales de las mujeres dentro del hogar campesino: la responsabilidad de la crianza de los niños, de la nutrición, de la salud y, así como, su trabajo en temporada de siembra y cosecha. Por tal razón, en este sistema educativo los espacios de enseñanza pueden ser los traspatios, los terrenos, el campo y los jardines donde se encuentra los medios de supervivencia. Por eso, no

sólo la pedagogía campesina abarca el cultivo agrícola, sino también las plantas medicinales y los animales de granja para abarcar las necesidades básicas de supervivencia (Holt-Giménez, 2008).

Conforme lo expresa Cuéllar & Kandel (2006), el movimiento de campesino a campesino crea una red entre campesinos que fortalece los lazos políticos en la región donde se aplica. Sobre todo, construye una nueva identidad campesina capaz de transformar el manejo y la protección del medioambiente. Asimismo, dirige procesos de innovación campesina y de estructura organizacional más allá de la seguridad alimentaria. Este movimiento cambia la perspectiva territorial y busca crear vínculos entre campesinos.

Según los autores, el movimiento cuenta con siete características fundamentales. La primera es la “apropiación y la experimentación campesina” en ofrecer una tecnología que pueda impactar la producción y juntarlo con métodos tradicionales. El segundo es el “intercambio de conocimiento local” que es el diálogo entre campesinos y esto construye significativamente la autoestima del grupo al reconocer sus conocimientos campesinos. El tercero es la “innovación y el diálogo productivo” que se inicia entre las personas a nivel local y el desarrollo rural. El cuarto es el “diálogo horizontal y la lógica de compartir experiencias como efecto multiplicador”, quiere decir que la metodología se esparce rápidamente y crece la autoestima del colectivo.

El quinto es el “promotor” como diseminador de los resultados productivos. El “rol” del promotor es promover el resultado productivo y el conocimiento con otros campesinos para compartir e intercambiar sus experiencias. La sexta es la “innovación” que es la combinación de adelantos en la producción de los terrenos familiares. Por último, el “constante surgimiento de líderes locales” y volviéndose actores emergentes y visibles. Para los autores, este movimiento ha contribuido a la identidad campesina mediante el manejo y cuidado de los recursos naturales como la base de las comunidades rurales. Es decir, es el resultado de la articulación del patrimonio natural, humano y social.

Conforma a Kolmans (2006), los pequeños productores agrícolas cuenta con sistemas de producción complejos, diversificados y dependen de los recursos naturales de sus medios. Plantea que existe una contraposición entre la economía campesina y la economía comercial, ya que esta última pretende modificar el interés de las familias campesinas hacia el consumo del

mercado global. También Kolmans (2006) menciona algunos principios de la metodología “de campesino a campesino” tales como promover el protagonismo campesino, incorporar a las mujeres en la participación y decisión para poder así respaldar la equidad de género, revalorizar el conocimiento local y focalizarse en el fortalecimiento de la familia agrícola.

De acuerdo con Huerta Alva et al. (2008), muchos de estos sistemas educativos populares trabajan la autogestión. Existen tres procesos a seguir en el trabajo de técnico en educación popular para alcanzar la autogestión del grupo. Por un lado, la “promoción” que es la asistencia de un agente para promocionar, sensibilizar y apoyar a un proyecto o un programa. Luego, la “participación” es la aprobación del grupo de ingresar activamente al trabajo y ser participe en la organización y funciones internas. De forma que la función del técnico se convierte en asesoría, seguimiento y educación. Finalmente, la “autogestión” que es el control del proyecto por parte del grupo, tanto de lo administrativo como de la realización y formación del mismo. El técnico tiene la labor de asesoría técnica y educación. La relación de ambas partes, técnico y grupo, se determina según las necesidades que tengan.

Según estos autores, estos espacios educativos son espacios de lucha por la diversidad y hacen frente a las políticas de inclusión dentro del Estado-nación (Berlanga Gallardo, 2007). Reclaman una política cultural por la identidad, la igualdad y la sustentabilidad. A su vez, exigen el derecho a la singularidad, la autonomía y la cultura frente a la imposición de una globalización dominadora. Paralelamente, intentan poder reapropiarse del territorio como espacio “ecológico, productivo y cultural” sumergido en sus recursos naturales y significados culturales. Igualmente, se crea una “nueva racionalidad ambiental” que concibe a los movimientos sociales emergentes, los nuevos autores sociales y los nuevos principios de valorización ambiental asentándose en nuevos territorios (Leff et al., 2002).

Por esta razón, Leff et al. (2002) profundiza que esta política de la diferencia es una resistencia a la “hegemonía homogeneizante de la globalización económica” y se transforma un escenario donde “la complejidad ambiental emerge como la construcción de una nueva racionalidad desde el potencial del ser de las cosas (la naturaleza, la cultura, la tecnología), de la hibridación de sus procesos materiales y simbólicos que abren la vía hacia un mundo interrelacionado e interdependiente que ya no tiene un eje central y un solo polo de atracción,

sino que se constituye en la convivencia de singularidades, de diversidades culturales, de racionalidades diferenciadas” (Leff et al., 2002, p. 209).

4. PERSPECTIVA INTERNACIONAL SOBRE LA PREOCUPACIÓN AMBIENTAL Y LA INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO SOCIAL Y EDUCATIVO: ACUERDOS, DEBATES, ALTERNATIVAS Y GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA

Más allá de los recursos de producción agrícola obtenidos a través del trabajo de la tierra, para los llamados pueblos originarios el territorio es el espacio donde se vinculan sus visiones de mundo y de la vida en general. Muchos de los sujetos campesinos son indígenas pertenecientes a estos pueblos originarios⁹³ que se encuentran vulnerables a su transformación o eliminación cultural. Esta problemática sobre estos sujetos es a causa del mercado capitalista que se caracteriza por ser acaparador de bienes, de recursos y de mercancías, tanto del territorio como de los seres humanos. Por este motivo, entran en conflicto la concepción cultural y la utilización de los recursos vitales (como tierra y agua) que se ubican en el territorio (Hidalgo, 2014).

Dicho esto, los movimientos de reivindicación étnica tienden a “etnificar” sus discursos y reflexionar sobre sus saberes tradicionales y campesinos. Su propósito es la defensa de la diversidad cultural, tanto en el interior del Estado (Dumoulin, 2003) como en la esfera internacional. En esta dinámica de defensa e imposición, el conflicto principal es la concepción del conocimiento. Esta concepción es la contraposición de un “saber local” o “particular” y un “saber universal”⁹⁴. Los actores que están sumergidos en ambos “saberes” se encuentran

⁹³ Se aclara que los pueblos indígenas pertenecen a los pueblos originarios (Toledo et al., 2009).

⁹⁴ La vigencia del saber “universal” se origina por un proceso complejo histórico y político de la propagación tanto militar como comercial y de perspectivas institucionales jurídicas y económicas de parte de varios países europeos (Mato, 2008). Conforme lo expresa Mignolo (2009) este “hacer-conocimiento” es la colonialidad del saber que tiene como base la teología y la filosofía-ciencia de Europa occidental que ha sido dispersada por procesos imperialistas y colonialistas hacia América, Asia y África. Mignolo ubica el “hacer-conocimiento” que va desde el renacimiento hasta el neoliberalismo estadounidense y la última fase de la globalización que se ha mantenido por las instituciones geo-históricas específicas y las lenguas del “hacer conocimiento” imperial occidental (español, portugués, italiano, alemán, francés e inglés). Por tal razón, propone establecer un pensamiento decolonial que permita desconectarse tanto epistémica como políticamente del entramado del conocimiento imperial. De acuerdo con Walsh (2007), el conocimiento esta jerarquizado, como por ejemplo, en el campo de las ciencias sociales donde explica que se atribuye al conocimiento científico occidental en uno universal y neutral. Es decir, dicho conocimiento se le otorga una preeminencia al “logocentrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo” (Walsh, 2007, p. 103) y deja fuera otros conocimientos que no pertenecen a la esfera académica o científica como lo son los producidos por las comunidades indígenas o los que nacen de la experiencia social reflejadas en alternativas epistemológicas contra-hegemónicas (Walsh, 2007). Para la autora, esto no significa eliminar por completo ese conocimiento, sino más bien analizar su sistema colonialista y, sobre todo, su postura única y universal. Por otro lado, para Grosfoguel (2006) la crítica de un saber o un conocimiento “universal” proviene de una señalización de las estructuras de poder occidentales. Según el autor, el “conocimiento universal” va dirigido por la “ubicación

relacionados en un ámbito “global-local” como parte de la transformación global contemporánea (Mato, 2008). Por eso, las dinámicas de estos dos saberes son de dominación-subordinación y conflicto. Estas relaciones abarcan asuntos políticos, culturales y económicos donde interactúan las perspectivas “de mundo” y las dinámicas de acción de diferentes organizaciones y movimientos sociales y políticos⁹⁵ (Mato, 2008). El conflicto va desde la esfera internacional hasta el Estado, y en este último, influye (aunque no el único) en el sector educativo y agrícola. A su vez, afecta directamente a las minorías vulnerables de estos países generando desigualdades sociales (la pobreza, el hambre, la ausencia de equidad y el analfabetismo) y consecuencias ecológicas (el deterioro ambiental y cultural) (Boada & Toledo, 2003).

4.1 Acuerdos internacionales sobre el desarrollo sustentable y políticas de inclusión en la educación

A tal propósito, se muestra de manera cronológica, los diferentes acuerdos, encuentros y/o conferencias internacionales donde se ha buscado posibles soluciones sobre temas que entran a los pueblos originarios. Algunas problemáticas expuestas son el ambiente global, la pérdida de la biodiversidad, la falta de la protección a los recursos de la biosfera, la falta el acceso al derecho básico de la educación, las críticas al desarrollo económico actual y las políticas neoliberales, el cambio climático, la desertificación, el debate de la biotecnología y la biodiversidad. Los actores insertos en esta traba son el gobierno, los grupos excluidos⁹⁶, las agencias público/privadas, las comunidades locales y la sociedad en general. De forma que en estos acuerdos han intentado implementar nuevos regímenes, políticas educativas y, fundamentalmente, las políticas ambientales mediante la educación. Algunos medios para alcanzar los objetivos, según las propuestas, son las modificaciones de las instituciones

epistémica geopolítica y cuerpo política en las estructuras de poder/conocimiento coloniales desde las cuales habla” (Grosfoguel, 2006, p. 22). Enfatiza así que la filosofía y las ciencias occidentales ocultan las estructuras de poder de las cuales habla el sujeto, o sea, desbordan al sujeto de su “ubicación epistémica étnica/racial/de género/ sexual” y así reproducen un “conocimiento universal”.

⁹⁵ Como los grupos de derechos humanos, indígenas, afrodescendientes, mujeres, etc. (Mato, 2008). Respecto a los grupos indígenas, en el contexto Latinoamericano existen diversos estudios después de los años 90 que indican que cerca del 80 por ciento de los parques naturales son habitados por los pueblos originarios (indígenas). Sin embargo, a nivel internacional ha sido difícil conglomerar el término “pueblos indígenas” por la inmensa variedad de pueblos originarios que existen en diferentes partes del mundo (Dumoulin, 2003).

⁹⁶ Minorías étnicas y lingüísticas y habitantes de zonas rurales (UNESCO, 2009).

educativas, los tratados, el derecho a la autodeterminación, la soberanía de los pueblos y las normas para el control y la supervisión de problemáticas ambientales.

Para dar comienzo, las Naciones Unidas convoca la Conferencia de Estocolmo en el año 1972. En dicha Conferencia se implanta la educación ambiental, conocida como “educar para comprender el mundo” con la intención de disminuir las problemáticas ambientales globales por parte de los gobiernos y la sociedad (Boada & Toledo, 2003). Por consiguiente, los delegados de 113 Estados presentes concertaron un plan de acción con el fin de enfrentar la crisis ambiental a través de la educación. Seguidamente, cinco años después se efectúa la Conferencia Intergubernamental sobre Educación convocada por la UNESCO en Tbilisi (1977). El designio de esta conferencia fue delimitar los contenidos de la educación ambiental: fijar su función, objetivos, principios, contenidos, métodos y destinatarios (Boada & Toledo, 2003, p. 18).

Por ende, la UNESCO (1977) define en la Declaración de Tbilisi el concepto educación ambiental⁹⁷ como una educación dirigida a todas las personas tanto del contexto de la educación formal como la no formal. Así también, involucrar los medios de comunicación y, especialmente, los expertos en temáticas sobre medioambiente. Su finalidad es educar al individuo para que comprenda y actúe sobre los problemas mayoritarios del mundo; dando así un enfoque local y global. Además de ser una educación ambiental vinculada a la comunidad: “Debería interesar al individuo en un proceso activo para resolver los problemas en el contexto de realidades específicas y debería fomentar la iniciativa, el sentido de la responsabilidad y el

⁹⁷ En principio, la educación ambiental proviene de la corriente conservacionista. Se origina por la necesidad de transformar “la visión del ser humano fuera del medio ambiente” y poder involucrar valores y, sobre todo, reestructurar el panorama económico-político mundial (Calixto, 2011b). Según Calixto (2011b), el conservacionismo aparece por diversas demandas ambientales de movimientos sociales destinados a la protección de las áreas verdes, las especies en peligro de extinción y la prevención sobre problemáticas de contaminación ambiental. En resumen, esta corriente se centra en la protección del medio ambiente, pero carece de no ahondar en los factores sociales y económicos que los origina. Sin embargo, una de sus prácticas fundamentales es la institucionalización de la educación ambiental a través de diferentes instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Por otro lado, bajo esta corriente emergen diversas publicaciones sobre problemáticas ambientales como *Silent Spring* de Rachel Carson (1960) que tuvieron un gran impacto en la educación ambiental conservacionista en las siguientes temáticas: ética de la tierra, el modelo de desarrollo económico y contaminación planetaria, etc. Además de Carson, se encuentran otros autores tales como: Aldo Leopold (1948) en “A sand county almanac”, Michiko Ishimure (1968) en “Pure land, poisoned sea”, James Lovelock (1979) en “Gaia, a new look at life on earth”, entre otros. (Calixto, 2011b). También existen informes demográficos como el Club de Roma (1968) fundado por un grupo de científicos y políticos que expresan una relación entre la reducción de la vida del planeta a causa del crecimiento poblacional y la falta de recursos para sufragar las necesidades humanas (Calixto, 2011b).

empeño de edificar un mañana mejor. Por su propia naturaleza, la educación ambiental puede contribuir poderosamente a renovar el proceso educativo. (UNESCO, 1977, p. 2).

Entre los propósitos de la educación ambiental se destacan tener en cuenta el “medio” como un todo (sus aspectos naturales y los construidos por la sociedad) y además de la continuidad en la educación dentro de sus diferentes etapas escolares (nivel preescolar, escolar y extra escolar). De igual modo, crear un punto de vista interdisciplinario, centrarse en situaciones ambientales actuales y futuras, y explorar el “medio” desde una óptica local, estatal, regional e internacional. Igualmente, enfatizar sobre la prevención y resolución de las problemáticas ambientales a través de la colaboración local, estatal e internacional (Boada & Toledo, 2003).

Por otro lado, como respuesta a las deficiencias sociales y ambientales ocasionadas por la modernización agrícola de la Revolución verde⁹⁸ y el “desarrollo⁹⁹” (Holt-Giménez, 2008), se origina el concepto de desarrollo sostenible. La idea de “desarrollo sostenible” se origina en el año 1980 como solución a la determinación del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el *World Wildlife Fund* (WWF). Ambos programas crean un documento donde se esboza por primera vez el concepto de desarrollo sostenible. En el mismo, se propone

⁹⁸ La Revolución Verde fue originada entre los años 40 y 70 en los Estados Unidos e impulsada en 1963 por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) con el apoyo de las fundaciones Ford y Rockefeller (Holt-Giménez, 2008). Consistió en aplicar semillas híbridas en granos, tales como el maíz y el trigo, plaguicidas y fertilizantes en plantaciones extensas de monocultivos en “países en vías de desarrollo”. Su propósito fue la erradicación del hambre y la desnutrición. El resultado fue todo lo contrario, por ejemplo, el incremento de la semilla y la técnica empleada fue diferente en cada país. Mientras que en América Latina era el 44 por ciento, en África fue el 9 por ciento (Murguialday, Pérez de Armiño, & Eizaguirre, 2000). Para obtener la cosecha era necesario aplicar fertilizantes, pesticidas y riego. Además, la semilla creada era una semilla débil que no crece bien en todo tipo de suelos. Como consecuencia, ocasionó deterioro del medioambiente por la aplicación de la uniformidad de la semilla que redujo, a su vez, la biodiversidad. Paralelamente, la utilización de fertilizantes y pesticidas químicos suscitó la contaminación y el desgaste de los nutrientes de los suelos. Por último, en el ámbito sociocultural este proyecto conllevó el uso de grandes extensiones de tierra e insumos externos fuera del alcance de los campesinos. Este acto provocó, el desmejoramiento de su situación económica y la privación de sus tierras (Murguialday et al., 2000). Como resultado, la Revolución Verde benefició a las grandes empresas a cuenta de la explotación del medioambiente y fracasó en su estrategia en solucionar los problemas de hambre y desnutrición (Holt-Giménez, 2008).

⁹⁹ El “desarrollo” es un término complejo en referentes económicos, políticos, sociales y discursivos. Para Mato (2008) es una visión occidentalizada de la necesidad de la explotación de los recursos naturales para llegar a tener un bienestar o progreso. Pimentel (2014) explica que es un proyecto del capitalismo diversificado en lo cultural por usar como base la modernidad hegemónica europea sobre la dominación de las demás culturas (consideradas subdesarrolladas) y la opresión de su conocimiento “universal” por encima de cualquier conocimiento en dinámicas de subordinación y conflicto (Mato, 2008). Por otro lado, en el contexto latinoamericano se manifestó fuertemente después de la segunda guerra mundial donde surge el debate de “desarrollo” y “subdesarrollo” por la conocida teoría de la modernización (Quijano, 2000). Las diferentes estrategias de “desarrollo” implantadas hacia América Latina desde los años sesenta hasta los años ochenta, se denominan como “el paradigma del desarrollo” (Blaikie, 2000 citado en Holt-Giménez, 2008), es decir, las instituciones internacionales (ONU, BM, FMI) asientan programas de desarrollo ocasionando efectos adversos en la economía y política de estos países (Holt-Giménez, 2008).

una definición de desarrollo con la intención de conservar de los recursos vivos: “la modificación de la biosfera y la utilización de los recursos humanos, financieros e inanimados para la satisfacción de las necesidades humanas y para mejorar la calidad de vida del hombre. Para que un desarrollo pueda ser sostenible habrá de tener en cuenta, además de los factores económicos, los de índole social y ecológico; habrá que considerar la base de recursos vivos y los inanimados, así como las ventajas e inconvenientes a corto y a largo plazo de otros tipos de acción” (Boada & Toledo, 2003, p. 22).

Por otra parte, en la Conferencia Brundtland en el año 1987 se crea el informe “Nuestro Futuro Común” que erige la base conceptual del “desarrollo sostenible”. La importancia de este documento es la exhortación primordial a la sociedad a informarse y educarse sobre el “desarrollo sostenible”. La idea central del informe es la explicación de este término al mantener la postura de no comprometer los recursos de las generaciones venideras y conservar el equilibrio de consumo entre países. Según Boada & Toledo (2003), los argumentos más sobresalientes del informe final son la degradación ambiental, la desintegración de la biosfera y la pérdida de recursos y los problemas de salud humana. De igual forma, identifica los países industrializados como los causantes de los problemas ambientales. En base a esto, el desafío era garantizar la sostenibilidad de la biosfera a través el desarrollo sustentable. La primera propuesta era que las bases políticas tuviesen el principio de “precaución” y cambios en los valores humanos sobre el medio ambiente.

Finalmente, la importancia de este documento gira en dos funciones. La primera, la conceptualización formal del “desarrollo sostenible” como elemento clave para las siguientes conferencias a nivel internacional sobre este objetivo. La segunda, es convocar a los gobiernos en darle prioridad a este propósito, mediante la difusión de información y de educación a la sociedad. Por así decir, es poner de manifiesto al “desarrollo sostenible” en un debate constructivo que envuelva a la opinión pública y los sectores políticos. Consecuentemente, a partir del Informe de Brundtland se efectúa la Segunda Conferencia Mundial para la Conservación en el año 1990 con el propósito de adjuntar dos fundamentos al informe. Por una parte, es alcanzar un compromiso verdadero y poder vivir éticamente de forma sostenible (Boada & Toledo, 2003). Por otra parte, es “integrar la conservación en el desarrollo: conservación para mantener nuestras actividades dentro de la capacidad de la Tierra y desarrollo para hacer que

cualquier persona en cualquier lugar pueda disfrutar de una vida larga, saludable y satisfactoria” (Boada & Toledo, 2003, p. 26). Así es que en 1990 se presentó el Informe de la Comisión de América Latina y el Caribe llamado “nuestra propia agenda¹⁰⁰” donde se buscan alternativas a las relaciones económicas, de medioambiente para remediar los problemas de desarrollo a nivel internacional, tales como el desgaste de los recursos naturales comunes (CEPAL, 1990).

Concerniente a la perspectiva educativa, en 1990 se debatió la “educación inclusiva” de ciertos grupos sociales excluidos dentro del sistema educativo del Estado-nación. En ese caso la UNESCO (2009) propuso la “educación inclusiva” en la Declaración Mundial sobre Educación celebrada en 1990. En la misma, la “educación inclusiva” implica la modificación de las instituciones educativas (escuelas y centros de aprendizajes) para considerar en su interior la variedad del educando: niños y niñas, personas pertenecientes a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios, la población rural, jóvenes y adultos, personas afectadas por el VIH y el SIDA, así como personas con discapacidad y dificultades de aprendizaje. Asimismo, impulsa el debate interno de los marcos estructurales sociales y educativos. Estratégicamente, favorece la fortificación de los sistemas educativos en el conocido proyecto de “Educación para todos” (EPT¹⁰¹) de la UNESCO.

Según los datos de la UNESCO (2009), al menos 774 millones de adultos carecen de bases elementales en lectura, escritura y aritmética. En el cual este proyecto impulsa las “herramientas” de aprendizaje a la población adulta para su integración en la sociedad. El objetivo principal es derrocar las diferentes maneras de exclusión social en aspectos de raza,

¹⁰⁰ Pese a esto, Gudynas (1992) considera totalmente paradójico la aplicación de “nuestra propia agenda” ya que fue un documento llevado a cabo, mayoritariamente, por organizaciones que no pertenecen al contexto latinoamericano.

¹⁰¹ El Proyecto EPT se origina en “La Declaración Mundial sobre Educación para Todos” celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990. Dicha declaración tiene como objetivo aglomerar: “la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad” (UNESCO, 2009, p. 8). De igual modo, identifica los obstáculos para el acceso a la educación y discierne los recursos para superar dichos inconvenientes. Luego, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (2000). Su objetivo central fue tomar en cuenta las necesidades de los pobres y desamparados, entendiéndose a los niños que trabajan, habitantes de zonas rurales, minorías étnicas y lingüísticas, niños, jóvenes y adultos afectadas por conflicto, personas con VIH y el SIDA, hambre o mala salud y personas con discapacidad y necesidades de aprendizaje y, sobre todo, la atención a las niñas y las mujeres. En cuanto a la función del Estado, se pusieron en común acuerdo 164 gobiernos para alcanzar los objetivos de la EPT en el 2015. Seguidamente, en 2005 se realizó un informe de revisión que recalzó el aprendizaje en base a la comprensión de la diversidad de los educandos respecto a sus características y orígenes diversos. Referente a este punto, sus conocimientos y sus fortalezas deben ser el sostén de las estrategias para alcanzar la calidad educativa (UNESCO, 2009). En síntesis, el informe cuenta con cinco dimensiones interconectadas que se deben aplicar de forma integradora en el proceso de aprendizaje y enseñanza: “1) las características del educando; 2) los contextos; 3) los aportes materiales y humanos; 4) la enseñanza y el aprendizaje; y 5) los resultados” (UNESCO, 2009, p.10).

estatus económico, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo y orientación sexual (UNESCO, 2009). En contraposición, la “política de inclusión” acomete alcanzar la equidad social a través de un planteamiento integral de la reforma educativa (las políticas y las prácticas educativas) y la transformación del sistema educativo al concebir la educación como un derecho básico. La opción de crear una “educación inclusiva” nace de las principales razones de la exclusión: la pobreza y la marginación.

Entre todas estas conferencias sobresale la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medioambiente y el Desarrollo en Río de Janeiro en el año 1992 que constituyó un “hito” por ocupar la conciencia pública en relación a la problemática ambiental (Boada & Toledo, 2003; Gudynas, 1992). Esta Conferencia conocida como “La Cumbre de la Tierra” conglomeró más de tres mil organizaciones no gubernamentales del mundo. Como resultado, se procedieron varios documentos, destacándose la Declaración del Foro Latinoamericano y del Caribe con el objetivo de resaltar la oposición hacia el modelo de desarrollo económico actual aplicado por los países industrializados (Calixto, 2011). Otro documento fue el Convenio Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático, el cual se distinguió por reconocer los efectos desfavorables sobre la Tierra y exalta la preocupación común de todos los seres humanos. Además, un escrito relevante fue el tratado de biodiversidad que acentúa el valor de la diversidad biológica por estar vinculada directamente con la sostenibilidad y su importancia en factores ecológicos, genéticos, sociales y estéticos (Boada & Toledo, 2003).

De la misma forma, se realizó un taller de educación ambiental por parte de la Red de Educación Popular y Ecología del Consejo de Educación Ambiental en América Latina. De acuerdo con el objetivo del taller, se define la educación ambiental como: “formar ciudadanos de conciencia local y planetaria, considerando la autodeterminación y soberanía de las naciones” (...) “En dicho propósito se observa que la finalidad de la educación ambiental no es la reproducción del modelo sociocultural dominante sino su transformación, valorando por igual los derechos de todas las naciones” (Calixto, 2011, p. 266). Simultáneamente, se preside el concepto de medioambiente de forma holística con dimensiones sociales y políticas. La intencionalidad fundamental del medioambiente como una problemática ambiental distinguida (local), pero al mismo tiempo considerada como una dimensión planetaria (Calixto, 2011). De todas estas posiciones, resalta el documento Agenda 21 que se adjudica a temáticas económicas, sociales,

culturales y medioambientales. Su propósito es detener la degradación ambiental e impulsar un desarrollo sostenible a través de la participación local tanto de los administradores como de sus agentes sociales (Boada & Toledo, 2003).

Las ONG¹⁰² (ambientales) han tenido un papel importante en la inclusión de sus “saberes locales” en el interior de las negociaciones internacionales, particularmente, las desarrolladas en la Conferencia “la cumbre de la tierra”. Como propone el sociólogo Dumoulin (2003), han acontecido debates en el escenario internacional sobre la aparición de los “saberes locales¹⁰³” en conjunto con las movilizaciones de los pueblos indígenas (u originarios) y la discusión de la remuneración financiera en los derechos de propiedad intelectual. Por esto, se incrementa una visibilización sobre los “saberes locales” a nivel nacional e internacional y, a su vez, se acrecienta un rol significativo de presentar una nueva manera de pensar la conservación de la naturaleza por medio del concepto de “biodiversidad”.

Mientras tanto, el “Protocolo de Cartagena sobre Bioseguridad” aprobado en 1992 (entra en vigor en el año 1993) y tuvo la intención de promover “la segura transferencia, manipulación y uso de organismos genéticamente modificados (OGM) que puedan tener un efecto adverso en la biodiversidad y en la salud humana, particularmente en movimientos transfronterizos. Incorpora el principio precautorio y mecanismos de evaluación y gestión de riesgos” (Leff, 2002, pp. 202-203). A consecuencia de esto, a nivel internacional se ha creado un debate en relación al efecto de la biotecnología sobre la biodiversidad. En lo que respecta a nivel Estado, en varios países esta polémica se “escenifica” en la legislación nacional por no tener acuerdos internacionales que proteja las consecuencias transfronterizas de la OGM (Leff, 2002). Posicionándose, de este modo, los movimientos de reivindicación “étnica” que luchan por la protección de sus propias semillas autóctonas.

Asimismo, la “Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación y la Sequía” aprobado en 1994, presenta los elementos principales de la desertificación (físicos, biológicos y socioeconómicos) con la participación de las comunidades locales. Crean sistemas

¹⁰² Para Dumoulin (2003) hoy día cada ONG debe de ser analizada siguiendo el lugar que ocupan en las redes transnacionales más que como actor individual.

¹⁰³ Sostiene que la mayoría de los discursos actuales sobre los saberes locales proceden de actores que tienen una percepción internacional de los problemas y son actores externos que traducen los saberes localizados en el discurso global de la ciencia (Dumoulin, 2003).

de “alerta”, manejo, evaluación y prevención (Leff, 2002). En la cumbre mundial de Alimentación de la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO) celebrada en Roma en 1996, la Vía Campesina (2003) presentó el concepto de soberanía alimentaria. Este concepto es una alternativa frente a las políticas neoliberales¹⁰⁴. En sí, es el reclamo de derechos de los pueblos a autodefinir su política agraria y alimentaria. Para los campesinos significaría tener acceso a tierra, semillas, agua y acceso al crédito y, al mismo tiempo, su reconocimiento fundamental en la producción agrícola. Para todos los pueblos es la protección de las importaciones agrícolas y de los OGM. Dando prioridad a la seguridad alimentaria, al acceso a la venta de producto campesino a precios justos en los mercados locales y a la equidad de género en todos los entramados de la agricultura (FAO, 1996).

Más adelante en 2001 acontece uno de los primeros tratados del presente siglo: “El Tratado Internacional sobre Semillas y Derechos de los Agricultores”. El mismo decreta un sistema multilateral para acceder al “germoplasma de 35 géneros de cultivos básicos para la alimentación (entre ellos maíz, trigo, arroz, frijoles y avena) y 29 especies forrajeras, las cuales no podrán ser patentadas ni reclamadas bajo ninguna forma de propiedad intelectual. Establece los derechos del agricultor que reconocen formalmente el poder conservar, utilizar, intercambiar y vender semillas conservadas en su propia finca, así como el derecho a la protección de los conocimientos tradicionales sobre las semillas y participar en la distribución de los beneficios derivados de la utilización de recursos” (Leff, 2002, p. 204).

En el mismo año se aprueba el “Protocolo de Kyoto sobre Cambio Climático” que decreta estrategias para la disminución de emisiones de gases de efecto invernadero. No obstante, resultó difícil para el Panel Internacional de Cambio Climático (PICC) “verificar, monitorear y certificar la captura de carbono y cuestiona la eficacia de estos mecanismos ante las dificultades de los países del Norte para cumplir sus compromisos de reducción de emisiones, lo que pone de manifiesto las falacias de la retórica formal sobre la ecologización de la economía y la incapacidad del mercado para internalizar los costos ecológicos y responder a los retos de la protección ambiental” (Leff, 2002, p. 203).

¹⁰⁴ Para Vía Campesina las políticas neoliberales dan prioridad al comercio internacional y, por otro lado, revocan la soberanía alimentaria de los pueblos. Sus efectos han sido la dependencia de las importaciones agrícolas, el incremento de la industrialización agrícola, el daño al medioambiente y la pérdida del patrimonio genético y cultural de los pueblos, el abandono de las prácticas agrícolas tradicionales y la emigración.

Para dar por concluido, se llevó a cabo la II Cumbre de la Tierra en Johannesburgo 2002. En la misma, se demuestra que a pesar de las acciones tomadas a nivel legislativo, así como reforzar las ONG e instituciones relacionadas al medioambiente y desarrollo sostenible, y de establecer la Agenda 21 se confirmó el resultado adverso del incumplimiento de estos convenios. Por ejemplo, el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad ha aumentado y se ha ido incrementando el número de personas pobres y ha descendido las ayudas destinadas a los “países en vías de desarrollo” y a los programas ambientales (Boada & Toledo, 2003).

4.2 La variedad de interpretaciones en el desarrollo sustentable y la globalización económica

En el marco de las observaciones anteriores, se abordará la complejidad del concepto de desarrollo sostenible o sustentable¹⁰⁵ en relación a sus diferentes interpretaciones, su inserción a nivel local y global y, simultáneamente, su articulación en aspectos económicos y políticos. Como se podrá observar, el concepto de desarrollo sostenible se ha interpretado desde diferentes puntos de vista, lo cual ha ocasionado un debate a través de su discurso. Para Boada & Toledo (2003) es un concepto que todavía está en construcción y ejemplifica que en países desarrollados ha evolucionado su definición, pero no ha avanzado en términos prácticos. Sin embargo, en uno de sus artículos Toledo presenta el “poder social” como el objetivo central de la sustentabilidad (Toledo et al., 2009). Por eso afirma que el “poder social” se crea dentro de los territorios mediante iniciativas de proyectos o movimientos de forma “multi-sectorial” donde confluyen diferentes actores sociales. El propósito del “poder social” es fortalecer en los habitantes de un territorio su pertenencia sobre sus recursos naturales y sus procesos sociales. Es así que visualiza el empoderamiento social a través de la construcción del poder y creación de las “zonas de resistencia” en contra del dominio del Estado (poder político) y del mercado (poder económico) (Toledo et al., 2009).

¹⁰⁵ Por no caer en la ambigüedad de estos términos (desarrollo sostenible o sustentable o durable) se ubican dentro del desarrollo socioeconómico y, como se explicó anteriormente, se conceptualizó por primera vez en el Informe Nuestro Futuro Común en la Conferencia de Brundtland en 1987. En el mismo, se definió desarrollo sostenible como: “Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades”. Según varios autores la diferencia entre estos puede ser confusa, pero sin embargo estos términos se ubican bajo la misma definición del Informe de Brundtland. No obstante, en Latinoamérica es frecuente utilizar “desarrollo sustentable” (Boada & Toledo, 2003).

Por otra parte, Calixto (2011b) explica que el desarrollo sustentable contiene una relación directa en la política económica de las naciones y, a su vez, crea un vínculo entre economía, ecología y sociedad. Por tal razón, es considerado como una limitante política por estar condicionada a los propios intereses de las grandes corporaciones. De esta forma, sostiene que el desarrollo sustentable no es bastante aplicado por los movimientos ambientales latinoamericanos, en comparación con el de sustentabilidad que integra las relaciones entre las sociedades originarias con el medioambiente. Sin embargo, para el autor la aplicación del desarrollo sustentable no se distingue en otros términos como: sostenibilidad, sustentabilidad, desarrollo sostenible, etc.

De otro lado, Barbosa Sánchez (2011) lo concibe como “identidad sustentable” definiéndolo en una “revalorización del territorio y sus recursos naturales, humanos y culturales. Se apoya en la concepción de hombres y mujeres como seres biosociales inmersos en estilos de vida sustentables, armónicos con el ambiente, lo que resulta sustancial para la salud física y espiritual” (Barbosa Sánchez, 2011, pp. 283-284). Respecto a la valorización del territorio, Leff et al. (2002) expresa que el territorio es el espacio en el cual la sustentabilidad articula las identidades culturales y las bases ecológicas. De tal modo, a nivel local los actores se apropian del espacio a través de proyectos auto-gestionados para controlar la degradación ambiental y reapropiarse de la naturaleza, al suplir sus necesidades, aspiraciones, deseos y forjar sus identidades culturales (Leff et al., 2002).

Por su parte, Gutiérrez (2011) analiza el contenido de la idea de “desarrollo” como una problemática representativa en la imposición, nominación y dominación de una manera de ver el mundo, o sea, el dominio por parte de un sistema de creencias único (desarrollo occidental moderno industrial). En efecto, para el autor es la imposición homogénea del “desarrollo” frente a la diversidad de formas de desarrollos existentes. Sobre esta base, plantea que cada concepción de “desarrollo” se asienta en el sistema de creencias de cada grupo que convive en un lugar específico (Gutiérrez, 2011). En lo concerniente a esta consideración anterior, la idea de “desarrollo” colisiona en la concepción que se tiene del mismo por las comisiones internacionales y las culturas tradicionales. Un ejemplo de esta consideración sería la *World Commission on Environment and Development* que adjudica al desarrollo sustentable en reconocer la importancia de abarcar la mayoría de las necesidades de las personas y, además, de

satisfacer las aspiraciones de una mejor vida para todos. En oposición, el autor señala que esta idea de generalizar el desarrollo sustentable hacia la base de la “extensión integral” de las necesidades para todos, no necesariamente es la misma idea de desarrollo que se tiene en todas las culturas. Dado que el marco de creencias, usos y costumbres de las culturas tradicionales fomentan las necesidades colectivas sobre las individuales.

Gutiérrez (2011) añade que el desarrollo sostenible se asienta en las diferentes cosmovisiones: “así, ya no se trata de transformar el entorno, sino de transformar al ser humano en relación con las demandas del entorno. En este sentido no está por demás insistir en el hecho de que según la manera en la que se defina, constituya y reflexione en torno al desarrollo sostenible se estará apelando y haciendo referencia a las formas de concebir y crear el mundo, y a las formas de gestionarlas en una convivencia armónica. Según la concepción que se tenga del desarrollo, hay maneras específicas de ver al mundo, las cuales se fundamentan en creencias que legitiman tanto las reglas de comportamiento como la transformación del mismo entorno (moral de desarrollo). Cada una de estas religiosidades (moral de comportamiento compartida e incuestionable por un grupo) no solo marca la pauta en lo referente a nuestras creencias sino también a nuestros comportamientos como: la manera de consumir y de relacionarse con el entorno, fuera y dentro del grupo e individuos de referencia” (Gutiérrez, 2011, pp. 186-187). Cabe añadir que el desarrollo sostenible se concentra en aspectos poblacionales como la seguridad alimentaria, los ecosistemas naturales, el desarrollo industrial y la urbanización (Gutiérrez, 2011).

No obstante, el autor critica la necesidad de indagar en el impacto de los sistemas de creencias y religiosidades respecto a la forma de conceptualizar el desarrollo de cada grupo humano (etnicidad¹⁰⁶) y sus implicaciones en su vida material y simbólica (Gutiérrez, 2011). En este orden de ideas, se puede concluir que el desarrollo está relacionado a la adquisición e interpretación simbólica (religiosas) de un grupo (etnicidades) y su autoridad para establecer las

¹⁰⁶ Se deduce etnicidad en “la identificación (con), sentirse parte de un grupo, organización o sociedad y por ende, identificarse con sus formas de organizar una sociedad material y simbólicamente” (Gutiérrez, 2011, p. 195). Además, se articula la identificación entre la etnicidad y las creencias como “las personas negocian constantemente sus identidades y adaptan posiciones variables para determinar su lugar dentro las sociedades de pertenencia. Con ello se insiste en la construcción social de identidades de manera continua; la importancia que tienen las prácticas diarias en este proceso y las implicaciones de ello en las maneras de establecer la organización política, económica, social y simbólica de las sociedades” (Gutiérrez, 2011, p.194).

formas de transformar y organizar la sociedad (desarrollo). Por eso, afirma que en la sustentabilidad se inserta aspectos identitarios, políticos y económicos. Más aún, la problemática entre etnicidad y sustentabilidad es el choque ideológico de maneras de pensar, vivir y percibir las cosas y, sobre todo, la imposición ideológica del mundo occidental como una homogénea ilustrada, industrial y moderna del desarrollo (Gutiérrez, 2011).

Se imputa la idea de “desarrollo” como una connotación científica que ha intentado mejorar las condiciones de salud y la producción de alimentos (Gutiérrez, 2011). El desarrollo se conjunta con los avances científicos, técnicos-económicos, médicos y sociales. Para Morin (2011), el desarrollo es un instrumento de colonización hacia los subdesarrollados. Además de impulsar la destrucción de la biosfera (aniquilamiento ecológico) y el deterioro social (cultural), reestablece las nuevas desigualdades y el servilismo a través de poderes de manipulación incuestionables. En esta misma línea, Latouche (2001) explica que el desarrollo aun sea “durable”, “sustentable” o “endógeno” se inscribe en la lógica destructiva de la acumulación del capital como parte de la occidentalización del mundo. Por este motivo, son esos valores occidentales los que habrán que cuestionar para encontrar las soluciones del mundo contemporáneo.

De acuerdo con esto, Leff et al. (2002) enuncia la formación de una “nueva política del lugar” cimentada en las luchas actuales por la identidad, la autonomía y el territorio. Lo define como una política del ser, del devenir y de la transformación que reclama la visibilidad “de los derechos a la supervivencia, a la diversidad cultural y a la calidad de vida de los pueblos” (Leff et al., 2002, pp.206-207). En otros términos, estas luchas exigen leyes y reglas democráticas más diversas dentro de la sociedad frente a la degradación ecológica y humana (Leff et al., 2002).

Por otra parte, Morin (2011) considera que el desarrollo durable o sostenible puede disminuir el deterioro de la biosfera, pero no es suficiente para modificar el rumbo destructivo del desarrollo (desarrollo económico e industrial). Para Latouche (2003), el calificativo “durable” o “sostenible” confunde más las cosas. Según investigaciones de la *World Wildlife Fund* (WWF), el espacio que nutre de recursos (alimenticios y energéticos) de una persona a nivel planetario debería de ser de 1.8 hectárea, pero la realidad es que varía el consumo de espacio entre los ciudadanos. El autor afirma que alcanzar una igualdad planetaria de espacio y,

además, sostenible está muy lejos de nuestra realidad de consumo¹⁰⁷. Por lo tanto, confirma que la aplicación de “sostenible” se usa como una “panacea” para las problemáticas ambientales y sociales mundiales, y lo que realmente se debe analizar es el desarrollo económico que tenemos.

Dada la imposición homogénea del desarrollo y la acumulación del capital (en la occidentalización), para Leff (2004) se requiere introducir la globalización económica dentro de este preámbulo. Con frecuencia, la complejidad del término de la globalización¹⁰⁸ se considera un proceso económico fundamentalista y totalitario que destruye la naturaleza, la cultura y el ser humano con el propósito de transformarlas a su forma unitaria y global (Leff, 2004). En cuanto a la naturaleza, el crecimiento económico expansionista deposita en ella los desechos del proceso de “creación destructiva” del capital (Leff et al., 2002). Es decir, el escalamiento del “capitalismo mercantil” se encuentra en su fase “ecológica global” que declara a la globalización en otra etapa más desarrollada de acumulación e internacionalización del capital (Leff et al., 2002).

El modelo económico mundial actual tiene una relación de dominación de la naturaleza a nivel mundial y, a su vez, ha producido “la polarización de las desigualdades y económicas, una policrisis ambiental creciente, con el decrecimiento de la calidad de vida de millones de seres humanos” (Calixto, 2011b, p. 229). Para ejemplificar tal consideración, Leff et al. (2002) considera que la producción del modelo económico actual se distingue en su relación con la naturaleza y no, precisamente, entre capital y proletariado industrial. En consecuencia, las formas de apropiación productiva de la naturaleza y los derechos del ser humano son cuestionados por los conceptos de territorio, autonomía y cultura que han brotado como conceptos políticos del nuevo discurso sobre la biodiversidad¹⁰⁹ y el desarrollo sustentable-sostenible.

¹⁰⁷ Por ejemplo, un ciudadano promedio de Estados Unidos consume 9.2 hectáreas, los canadienses promedio consumen 7.2 hectárea y un europeo promedio 4.5 hectárea.

¹⁰⁸ Para Barbosa Sánchez (2011) el término de globalización sustituye el término “imperialismo” en el lenguaje léxico de la élite gobernante “con el propósito de exagerar el carácter global del capitalismo como un poder totalmente acompasado e infatigable del que aparentemente, ningún Estado-nación tiene los medios para resistir u oponerse. Por demás, enreda el asunto de que el capitalismo ya no necesita por más tiempo la protección del Estado-nación” (Mc Laren, 2003, p. 3 citado en Barbosa Sánchez, 2011, p. 278).

¹⁰⁹ Se comprende por biodiversidad las “zonas de reserva, territorios y hábitat de la diversidad biológica, valorizados por su riqueza genética, sus recursos eco turísticos y su función como colectores de carbono” (Leff et al., 2002, p. 192).

Cabe mencionar que la globalización económica se conforma en un doble discurso. En primer lugar, la “desnaturalización” de la naturaleza y, en segundo lugar, la nueva estrategia de apropiación de lo “natural” para crear la mercantilización de la misma. A consecuencia de este último, emerge la “nueva geopolítica de la sustentabilidad” dentro de la perspectiva mercantil por medio de la apropiación del discurso del desarrollo sostenible. Para ilustrar la articulación de este doble discurso, un ejemplo sería las normas de sustentabilidad y los certificados verdes que aparecen con nuevas formas de protección comercial que compiten por la calidad ambiental y la conservación ecológica. En cambio, este crecimiento económico sustentable ecológicamente y sostenible se desase “ante la evidente reducción de la biodiversidad, los límites de la sustentabilidad de sus ecosistemas, el calentamiento global y las crisis económicas y financieras de los países de la región” (Leff, 2002, p. 195). En ese mismo sentido, la apropiación del discurso sostenible es donde se articula la economización de la naturaleza y la ecologización de la economía, es decir, es en el dominio de la naturaleza donde se crea su “resignificación política y cultural” (Leff, 2002).

Acorde con varios autores, el mundo occidental contribuye a un “desarrollo” visto como una “occidentalización forzada” que limita la integración de problemas multidimensionales sin reconocer los problemas fundamentales y globales (Morin, 2011). Por así decir, es la falta de reconocer las diferentes visiones de desarrollo e imponer las ideologías contemporáneas de la capitalización de la naturaleza (Leff et al., 2002). Por eso, desestima otras formas de desarrollo que en sus bases constitutivas son ecológicas (Gutiérrez, 2011).

Para ser breve, es evidente la visión negativa sobre la relación conjuntiva del desarrollo sustentable y el proceso económico fundamentalista que parte desde un discurso integral y totalitario. Así, queda en evidencia el aumento y el desequilibrio de las desigualdades sociales y la destrucción de la biosfera. No obstante, ciertos autores argumentan la importancia de territorializar la sustentabilidad. De esta forma, fortalece el sentido de pertenencia de los actores locales en sus recursos naturales y sus identidades culturales (sistemas de creencias) por medio de proyectos auto-gestionados.

4.3 Reflexión conceptual del presente estudio

Todos los seres humanos se enfrenta al efecto de la globalización económica (Leff, 2004) en su dominio sobre el medioambiente, las formas de control social y cultural, la pérdida del saber local y la complejidad en el discurso del desarrollo sostenible en las decisiones políticas a nivel internacional. No obstante, estas conferencias han tenido un papel fundamental. Como puede apreciarse, en la concientización global de las problemáticas ambientales, la definición de conceptos estratégicos (educación inclusiva, educación ambiental, desarrollo sostenible, biodiversidad, etc.) y su aplicación en diferentes esferas (nivel legislativo, Estado, ONG y/o instituciones público/privadas).

Aunque el intento de articular y actuar desde una perspectiva global hacia una perspectiva local (como la Agenda 21) no han tenido el resultado esperado, sí son significativos los cuestionamientos y las opiniones nacidas por diferentes autores por medio de estos acuerdos. Un ejemplo sería la necesidad de la construcción de los valores de consumo sustentables por medio de la educación para concienciar a la “pluralidad de actores sociales sobre su ineludible responsabilidad de intervenir a favor de la conservación de los recursos naturales, humanos y culturales para lograr una praxis de una cultura sustentable” (Barbosa Sánchez, 2011, p. 277). Asimismo, Calixto (2011a) propone añadir la educación ambiental en una dimensión curricular que fomente una crítica hacia el modelo de desarrollo económico y hacia los mecanismos de control social y cultural.

Igualmente, Morin (2000) apuesta por una unión de disciplinas como componente estratégico en la acción de comprender el planeta tierra, la biosfera y la sociedad. Por último, en el caso de la educación inclusiva, la UNESCO (2009) propone un cambio interno en las estructuras sociales y educativas donde todos los ciudadanos puedan tener acceso a fuentes básicas de la educación. Un ejemplo de esto sería la educación intercultural (caso mexicano¹¹⁰) que promueve la “riqueza” de la diversidad cultural bajo estándares igualitarios (Dietz & Mateos, 2010; Schmelkes, 2003a, 2013).

¹¹⁰ Véase en capítulo 2. La condición indígena y campesina en el sistema educativo y agrícola en México.

El segundo aporte es analizar las áreas protegidas de forma holística donde se entrecruzan diversos factores sociales, culturales y económicos ante la evidente preocupación ambiental y el riesgo que representa para la vida del planeta (Meira, 2002). Bajo este supuesto, Toledo (2005) demuestra que las áreas protegidas son “sistemas abiertos, afectados y afectables por las dinámicas ecosistémicas o paisajísticas de las áreas que les rodean, y que por lo tanto resulta fundamental la creación de ‘reservas dinámicas’ formadas por conjuntos de paisajes diversos que resultan de la acción humana y que operan como zonas vitales para la permanencia en el largo plazo de las áreas naturales protegidas” (Bengtsson et al. 2003 citado en Toledo, 2005, p. 74).

Toledo (2005) señala que las Áreas Naturales Protegidas se encuentran inminentes a la “irracionalidad económica”, o sea, la protección de un área no garantiza su protección frente al deterioro proveniente de ámbitos externos. De igual forma, propone tres axiomas interconectados en las áreas protegidas: el axioma biosocial, el biocultural y el bioproductivo. El primero es poder concebir la protección de forma recíproca con el desarrollo social en sus diferentes medidas (local, regional, nacional e internacional). La segunda es la fuerte interconexión entre la biodiversidad y la diversidad cultural donde en estos espacios se encuentra un enriquecimiento biológico y cultural por parte de los pueblos indígenas (o pueblos originarios). Los principales pobladores de estos hábitats son estos pueblos donde se inserta la complejidad de sus creencias y conocimientos. Por último, el bioproductivo que enlaza las áreas protegidas con el manejo de la biodiversidad, el cual tiene como propósito el producir y, simultáneamente, conservarla.

En definitiva, los diversos movimientos sociales latinoamericanos han redefinido la concepción de la sustentabilidad en sectores tanto políticos como económicos con la finalidad de lograr una inclusión social (educativa y cultural) de los grupos excluidos del plan nacional, específicamente, a los campesinos y los grupos indígenas. Un ejemplo de esto es el concepto del “buen vivir”. Dicho concepto, en su base rechaza la idea de desarrollo y cuestiona los discursos de sustentabilidad y/o sostenibilidad como ideas totalmente influenciadas por el “capital verde”. Por eso, el “buen vivir” busca el equilibrio fundado a través de la cosmovisión de los pueblos originarios donde integran lo humano y la naturaleza como parte fundamental de la igualdad de vida (Mejía, 2012). Por tanto, todas estas luchas nacen desde la esfera local, pero tienen una perspectiva global. A su vez, se consideran una edificación de la lucha desde lo “glocal” (comunidad-mundo) en defensa del territorio por ser el elemento clave de obtener la autonomía, la soberanía y la dignidad (Hidalgo, 2014).

Hechas las consideraciones anteriores, en todos estos tratados y conglomerados conceptuales se abordan en este estudio dos conceptos que están integrados en la investigación y dirigen el mismo en la dimensión política. El primero, la educación inclusiva por incorporar en los derechos educativos a los grupos étnicos y lingüísticos minoritarios y la población rural. Estos grupos son el objetivo central de la escuela: dar oportunidad escolar a la población campesina e indígena. En este caso, la UNESCO (2009) ve la necesidad de cambiar las instituciones educativas según el beneficio de la diversidad existente en el alumnado y así derrocar las distintas formas de exclusión social ocasionadas, en este caso particular, por origen étnico y/o lingüístico.

Seguidamente, la escuela está situada bajo el esquema de la sustentabilidad e impulsa a través de la misma la concientización de las problemáticas globales y locales permeadas alrededor de la población campesina y su medio de subsistencia agrícola. De manera particular, como se presentará posteriormente, se observa que la escuela comparte ciertas propuestas de algunos tratados como la Cumbre de la tierra sobre la crítica hacia el modelo de desarrollo económico actual y la visualización holística del medioambiente junto con dimensiones sociales y políticas, así como, la importancia de la autodeterminación y la soberanía de los pueblos.

De igual modo, la escuela defiende la propiedad de las semillas perteneciente a los pueblos originarios o pequeños agricultores y su conflicto con las multinacionales. En este conflicto entra en disputa la biodiversidad y la biotecnología como lo presentado en el Protocolo de Cartagena sobre Bioseguridad y el Tratado Internacional sobre Semillas y Derecho de los Agricultores. Para finalizar, la escuela aplica el concepto de soberanía alimentaria considerado como una alternativa a las políticas neoliberales, una exigencia el derecho de los pueblos a autodefinir las políticas agrarias y alimentarias que les afecta. Todos estos espacios son escenificaciones internacionales donde se visualiza los conflictos y la movilización de estos grupos (la escuela) mediante la “reivindicación étnica” por la lucha de su autonomía y su identidad.

5. PROCESO METODOLÓGICO DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR APLICADA

“Es una situación metodológica (el trabajo de campo) y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía”.
(Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 18)

Después de una trayectoria de más de dieciséis años la escuela de agricultura ecológica “U Yits Ka’an” (“Rocío que cae del cielo”) cambió su estructura interna en el modelo educativo. En el contexto de la educación popular, como esta escuela, los educadores deben de pensar la educación según la realidad del medio circundante del alumnado porque es en base a esa realidad (que está en constante cambio) donde se implantan las “prácticas pedagógicas” (Berlanga Gallardo, 2007). Con lo que respecta a esta escuela, se considera un proyecto subalterno que acomete mantener su carácter “contra hegemónico” frente al proyecto “hegemónico” del Estado-nación¹¹¹. Con tal pretexto se indaga las prácticas pedagógicas en el actual modelo educativo. Además de explorar la actual posición de este movimiento social de resistencia cultural e indígena y sus problemáticas locales-globales.

5.1 Reflexiones teóricas metodológicas etnográficas y su posicionamiento metodológico en el estudio

En el posicionamiento metodológico se integró diferentes autores tanto como para la reflexión como para la práctica del estudio (ver Gráfica 1). Para considerar las circunstancias que sobrevienen en la pesquisa de una etnografía escolar, Velasco & Díaz de Rada (1997) afirman que durante el trayecto investigativo dependemos de nuestros informantes para obtener “sus visiones de mundo”, entender el “sentido de sus prácticas” y poder así interpretar la

¹¹¹ Se comprende a Estado-nación a una sociedad individualizada de las demás, nacionalizada y organizada políticamente donde sus instituciones contiene derechos de ciudadanía y democracia política. Con estructura de poder y una forma específica de homogeneización de las personas (Quijano, 2000).

“construcción de su sociedad y cultura”. De tal modo, este “trayecto” toma en cuenta la complejidad sobre las “visiones de mundo”, las “prácticas” y la “construcción” de los actores sociales como eje principal en la indagación. Sin embargo, para comprender esa complejidad el investigador requiere integrar los conocimientos producidos en la “mesa de trabajo” y en el “trabajo de campo” para poder acceder, comprender e interpretar esas “visiones de mundo” (Velasco & Díaz de Rada, 1997).

De acuerdo con Velasco se precisa ser “flexible” dentro del proceso etnográfico al considerar este transcurso investigativo de manera “cíclica” y “abierta”. Por ejemplo, en ciertos momentos hay que retomar nuevas rutinas, entrevistas, observaciones, y transformar ideas y/o modificar el proyecto (Velasco & Díaz de Rada, 1997). De esta manera, la “flexibilidad” permite cuestionar el “estado del lugar”¹¹² y modificar la investigación, así como la posible apertura a nuevas interrogantes e informantes principales y claves no observados con anterioridad: “asimismo, aunque la entrada en el campo suele ser un momento importante al inicio del proceso, algunas de las acciones que involucra pueden tener que volver a repetirse cuando uno afronta nuevos informantes o busca acceder a sectores del contexto que hasta entonces le estaban vedados, o en los que simplemente no había puesto su atención” (Velasco, 1997, p. 93).

Para ilustrar esta posición, en la primera fase de trabajo de campo la finalidad fue explorar el entorno para familiarizarse con los sucesos desconocidos. De igual forma esta observación del ambiente permitió examinar el tema de investigación e incluso identificar los actores para la aportación de datos (Sampieri et al., 2010). Como se explicará, esta pesquisa se enfoca hacia los maestros por la confianza creada en la convivencia, lo que permitió el acceso a la información: “en el modo de estar del observador participante es crucial el ideal dialógico. Este ideal, cuyo mejor ejemplo se encuentra en la práctica conversacional con los informantes, da consistencia al trabajo de campo en su conjunto: también cuando observa –sin hablar con los agentes- el etnógrafo se mueve bajo el esquema del diálogo, tratando de representar en su registro las conductas significativas y de imaginar el sentido de las acciones del contexto. Ese ideal dialógico distingue claramente el modo de estar presente del etnógrafo de otras presencias externas interesadas en la captación de información” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, pp. 103-104). Por esta razón, tener la experiencia de “campo” como un lugar para vivir, permite acceder

¹¹² Se refiere “estado del lugar” a las situaciones encontradas al llegar *in situ*, como por ejemplo en los cambios internos de la institución escolar al iniciar este estudio.

y participar en sus significados. De igual modo, se integra en la convivencia la experiencia del investigador y su percepción sobre las “acciones” de los actores (Velasco & Díaz de Rada, 1997).

Como se detallará posteriormente, se realizaron dos fases de trabajo de campo en diferentes temporalidades. En la primera fase de campo se seleccionaron las “situaciones de acción social” (Velasco, 1997), tomando como eje el aspecto pedagógico actual de la escuela en las subsedes (Subsede de San Simón). Como resultado, se elaboró un análisis descriptivo sobre las percepciones de los entrevistados relacionados a sus “prácticas pedagógicas” bajo el modelo educativo actual (Herrera González, 2010).

Consecuentemente, para poder cavilar en el carácter “contra hegemónico” de la escuela se efectuó una segunda fase de campo para “completar lagunas informativas, o mejorar la validez de determinadas series de datos” (Velasco, 1997, p. 111). Por este motivo, en la segunda fase se precisa inquirir en la “dimensión política” y “meta-pedagógica” en el cual se formula el “problema educativo” (Dietz, 2003) de la institución para comprender su posición dentro del Estado-nación. Por lo tanto, la primera y la segunda fase de trabajo de campo están entrelazadas.

5.1.1 Reflexividad etnográfica

Resulta significativo el enlace que hace Giddens (1995) entre la reflexividad, el actor social y las prácticas sociales. Respecto a la reflexividad, Giddens (1995) expresa que se establece por el registro reflexivo de una acción que es comprendida como proceso y esa acción compone el registro del escenario de esa interacción (encuentros y episodios). El actor social como agente reflexivo y localizado en un espacio y tiempo, determina lo que se ubica en el inicio de su acción (Giddens, 1995). Junto a esto, también se vinculan las prácticas sociales en su articulación dentro de un espacio y un tiempo. Por así decirlo, las prácticas requieren de la reflexividad y ésta, a su vez, es factible por las prácticas sociales.

Para ilustrar tales consideraciones, varios autores utilizan la reflexividad desde diferentes ópticas. Dietz (2003) enfatiza en una “etnografía doblemente reflexiva” para no caer en una reducción de conocimientos de la etnografía postmoderna y de la antropología de la liberación. La primera enfatizada en conservar la reflexividad entre el “autor-antropológico y su audiencia académica”, y la segunda en generar actores sociales que desemboquen en movimientos sociales:

“a diferencia de ambos enfoques, una etnografía doblemente reflexiva evitará dichas falacias reduccionistas. Entiendo con Giddens por la reflexividad como el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación” (Giddens, 1991, p. 20 citado en Dietz, 2003, p.141). Igualmente, subraya la importancia de enfocar al sujeto a investigar en dos ámbitos diferentes: “el actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una doble hermenéutica” (Dietz, 2003, p. 141).

De manera semejante Mejía (2002) aborda la reflexividad y la perspectiva del segundo orden siguiendo la línea de Giddens: “es la utilización por los agentes sociales de la información sociológica que les llega constantemente de ellos mismos, de su vida y del mundo; y esa información desencadena procesos que sin ella no se hubieran producido (...) un proceso de interacción del conocimiento y la sociedad. De modo que, el conocimiento sociológico es autoconocimiento de la sociedad y, también, conocimiento que participa en la construcción de la realidad que se quiere conocer” (Mejía, 2002, pp. 4-5). Respecto al segundo orden, Mejía (2002) enfatiza la importancia de rescatar el papel central del sujeto dentro de la construcción del conocimiento científico. El autor expresa que la investigación de segundo orden se forma por el mismo acto de conocimiento que se crea mediante la interrelación del investigador y los actores sociales investigados. Por lo tanto, el conocimiento social es un acto de segundo orden, en el cual el investigador observa a los actores sociales entrevistados y los significados de sus actos (Mejía, 2002).

De igual forma, Dietz (2003) destaca que no solamente es un “acto de concienciación”, sino de intercambio de conocimiento entre el primer y segundo orden: “entre el conocimiento generado en el ‘orden primero’ por los ‘expertos’ de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el ‘orden segundo’ por el ‘experto’ académico, por otro lado. La posible contradicción que surge del intercambio de ambas perspectivas ha de ser integrada por el etnógrafo en el mismo proceso de investigación, que oscilará dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica” (Dietz, 2003, p. 142).

Desde este punto el “primer orden” se genera por los “expertos” de su propio mundo que son todos los informantes entrevistados¹¹³ como los “expertos” de su propia vida y mundo. O sea, es una interacción de su propio conocimiento y de la sociedad. Asimismo, el “experto” académico (la presente investigadora) crea el “segundo orden” por el acto de interacción junto con los actores sociales del “primer orden”. Por lo tanto, en todo el trayecto del estudio la investigadora llevó todo un proceso de reflexión y criticidad de la información obtenida por parte de los informantes (primer orden) y, a la vez, mediante momentos de “identificación y distanciamiento” (Dietz, 2003).

Para terminar, es relevante el registro reflexivo en todo el trayecto investigativo para la captación del escenario de la interacción comprendida, como se mencionó, en encuentros y episodios. Al mismo tiempo, el conocimiento social es un acto de segundo orden y un proceso de reflexividades que proviene del vínculo entre el investigador y los investigados (Mejía, 2002). Asimismo, la articulación entre las prácticas sociales como actividades humanas recursivas y el actor social como sujeto humano global y localizado, pero en el que ambos (prácticas sociales y actores sociales) están ubicados en un espacio-tiempo (Giddens, 1995).

5.1.2 Investigación educativa y pedagógica

Para ejemplificar las dos fases de trabajo de campo se revisan los referentes epistemológicos hermenéutico y crítico en la investigación pedagógica y crítica de Herrera González (2010). Resulta interesante su postura¹¹⁴ ante los conceptos de investigación educativa y pedagógica. En cuanto a la investigación educativa explica que deviene de “una reflexión desde y sobre la pedagogía que intenta recuperar su historicidad (...) esto significa evidentemente asumir la práctica educativa, no como una práctica mecánica o instrumental, sino como un evento pleno de significados que se conforman en la interacción” (Carr, 1996 citado en Herrera-González, 2010, p. 59). Por esto, la investigación educativa va dirigida en comprender los fenómenos educativos de manera global enlazando temáticas de educación y procesos sociales macro o la historia de la educación en diferentes temporalidades (Herrera González, 2010).

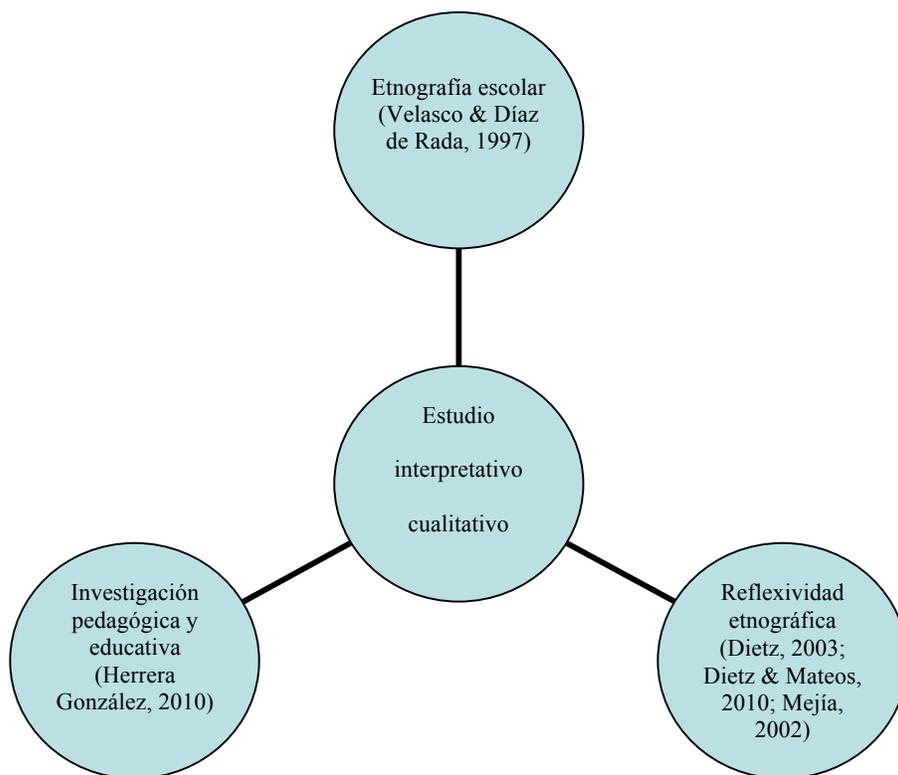
¹¹³ El grupo de “expertos” del primer orden son los maestros divididos en profesores universitarios y promotores campesinos, las alumnas, el director de la escuela, el ex maestro y el investigador encargado del INAH-Uxmal.

¹¹⁴ En ese artículo el autor reflexiona acerca de la científicidad en la investigación pedagógica dentro de estos dos referentes y como ambos crean un espacio para concebir la pedagogía en un lugar de producción de conocimiento con el fin de ser dirigido por los propios docentes.

Por otro lado, la investigación pedagógica se acentúa a los procesos educativos a nivel micro, o sea, se conecta en la práctica un conocimiento pedagógico en un espacio histórico específico (Herrera-González, 2010). En el cual estas prácticas pedagógicas se caracterizan en cuatro dimensiones: “la intención de quien la realiza, el significado que tiene para quienes participan de ella, la historicidad de sentido de la que la práctica hace parte y la relación de la práctica con las estructuras sociales y políticas que se expresan en ella. Vistas así, las prácticas pedagógicas son la fuente de la que brota el discurso sobre la pedagogía. Al mismo tiempo, el discurso pedagógico cobra sentido en la medida en que apunta a una transformación de las prácticas” (Stephen Kemmis, en Carr, 1996 citado en Herrera-González, 2010, p. 60).

En conjunto, estos referentes hermenéutico y crítico de la investigación educativa y pedagógica interactúan de una forma universal y particular: “de manera que lo universal se encuentra atravesado por lo concreto de las prácticas histórico-sociales, y lo particular no es simplemente un elemento aislado y plenamente localizado o un micro mundo sin conexiones. De acuerdo con esto, tanto la investigación educativa como la investigación pedagógica realizan, a su nivel, aproximaciones hermenéuticas y críticas” (Herrera-González, 2010, p. 61). En este estudio se intenta enlazar estos dos términos, pedagógico y educativo, en las dos fases de campo. Por un lado, con la investigación pedagógica en la primera fase se pretende dar un acercamiento de estas prácticas pedagógicas y, por otro, con la investigación educativa en la segunda fase procuró abordar la “dimensión política” de la institución desde los procesos sociales macro.

Gráfica 1: Posicionamiento metodológico



Fuente: Elaboración propia.

5.2 Elaboración de la metodológica etnográfica escolar

Como se ha señalado, el presente trabajo etnográfico escolar reflexivo (Dietz, 2003) tiene el propósito de producir una estrategia dialógica en el cual la etnografía sea un fluir *emic* y *etic*. Al ser una elaboración metodológica flexible, sus diferentes fases: el planteamiento del problema, el trabajo de campo, el diseño de estudio y la recolección de datos están interconectados permitiendo una dinámica de “entrar” y “salir” y volver a “entrar” para revisar, repasar y estructurar la investigación, según las circunstancias generadas en la realidad escolar. Además de ser una investigación “reflexiva” y “holística” se considera que los sujetos entrevistados tienen

una interrelación activa y macro social, los cuales son una representación global de la estructura de la sociedad a la que pertenecen (Mejía, 2002). Como se expuso, es de suma importancia captar sus visiones de mundo, la comprensión del sentido de sus prácticas y sus gestiones en la construcción de su sociedad (Velasco & Díaz de Rada, 1997).

5.2.1 Descripción de los entrevistados

Se considera relevante comprender la posición¹¹⁵ del maestro por estar *in situ* dentro del contexto y problemáticas locales del alumnado, y por ser el representante de la escuela dentro de las comunidades con el fin de alcanzar los propósitos de la institución. En relación con este último, los entrevistados principales son cinco maestros (todos hombres) entre las edades de 40 a 58 años, quienes proceden de diferentes instituciones académicas, así como de distintas preparaciones de estudio. Por un lado, dos de ellos son profesores universitarios: uno del Centro Regional Universitario Península de Yucatán de la Universidad Autónoma Chapingo (CRUPY), técnico agrícola y responsable operativo del jardín agro botánico del CRUPY y el otro es profesor de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en el área de medicina animal y zootecnia con un doctorado en nutrición animal. El primer maestro trabaja en la escuela desde 1998, estuvo en el antiguo y actual modelo educativo e impartía el taller de propagación de plantas. El segundo maestro comenzó a trabajar con la escuela desde 2005 y su función era instruir el taller de crianza de cerdos.

Por otro lado, los otros tres maestros son promotores campesinos que trabajan directamente con la escuela. El primer promotor campesino trabaja desde 1992 con la escuela, en su nivel académico tiene completada solamente la primaria, pero recibió formación de la metodología “de campesino a campesino¹¹⁶” convirtiéndose en uno de los precursores de promotor campesino en la escuela. También participó como alumno y maestro en el antiguo modelo educativo y, actualmente, es maestro en el modelo educativo actual. El segundo

¹¹⁵ Según Giddens la “posición social”, entendida como “postura”, es una identidad social “que lleva consigo cierto espectro (por difusa que su especificación sea) de prerrogativas y obligaciones que un actor a quien se concede esa identidad (o que es un ‘depositario’ de esa posición) puede activar o poner en práctica: esas prerrogativas y obligaciones constituyen las prescripciones de rol asociadas a esa posición (Giddens, 1995, p. 113).

¹¹⁶ Esta metodología forma parte del movimiento “de campesino a campesino” que refuerza la unión campesina a través la capacitación no formal de campesinos sobre los distintos ciclos que envuelven la agricultura y las relaciones sociales en su interior (Holt-Giménez, 2008). Véase capítulo 3. La identidad campesina y los sistemas educativos populares.

promotor campesino forma parte de la escuela desde 1997, cuenta con una carrera de ingeniero agrónomo y, además, fue alumno de la escuela en el antiguo modelo educativo obteniendo así el título de promotor campesino. El tercer promotor campesino lleva desde 1995 en la escuela, comenzó siendo chófer y, posteriormente, recibió la formación en la escuela ‘bajo’ el antiguo modelo educativo para ser promotor campesino. Referente a los primeros dos promotores, son ellos quienes inician el servicio escolar en la Subsede de San Simón y el tercero ofreció los talleres en la segunda temporada de clases.

Respecto a los entrevistados claves están entre las edades de 48 a 53 años, salvo las alumnas entrevistadas de entre las edades de 23, 31 y 62 años de edad. Se consideró relevante elaborar entrevistas a los actores asociados al ámbito escolar. En este sentido, estas entrevistas se desprenden de diferentes ejes: los intermediarios entre la comunidad y la escuela, las alumnas que han recibido el servicio escolar y ex integrante del Consejo directivo que formó parte del aspecto político de la institución. Entre los intermediarios se encuentra el director de la escuela que fue uno de los precursores del proyecto escolar desde 1997, promovió el cambio del modelo educativo antiguo al actual e hizo el enlace inicial con la Comunidad de San Simón. Posteriormente, se entrevistó al encargado de la zona arqueológica de Uxmal, que forma parte de la agencia gubernamental del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y solicita los servicios de la escuela para los habitantes de la Comunidad de San Simón¹¹⁷.

Asimismo, se entrevistó a tres alumnas de la Subsede de San Simón. Dos de ellas son madre e hija¹¹⁸, de 62 años y 31 años respectivamente, que inician los talleres en el verano de 2009. Lo que concierne al perfil de las alumnas, ambas no asistieron a la primaria y su lengua materna es el maya yucateco. Aunque comprenden el español, sólo la hija lo habla. Por otro lado, comparten la parcela donde trabaja toda la familia (los tres hijos de la señora y sus respectivas familias) en la producción agrícola, siendo ésta la fuente principal de alimento en el hogar. La tercera alumna de 23 años fue quien sirvió de traductora en la entrevista de las otras alumnas.

¹¹⁷ La zona arqueológica de Uxmal está ubicada en el Municipio de Santa Elena a 18 Km de la Comunidad de San Simón. Por su cercanía geográfica con la comunidad, esta agencia les brinda empleos temporeros a sus habitantes, así mismo identifican las limitaciones en las necesidades básicas de subsistencia (alimentación) y solicitan los servicios hacia la escuela.

¹¹⁸ Ambas asistían a los talleres juntos con sus hijos y, posteriormente, se incluyeron sus esposos. Se tomó esta familia porque fueron entre las primeras alumnas que iniciaron la subsede, eran las más “activas” en la participación agrícola-familiar (incluyendo niños y esposos), contaban con solar y terrenos para la producción.

Trabajaba en el área de limpieza en la zona arqueológica de Uxmal¹¹⁹, tiene finalizada la escuela y su lengua materna es el maya y sabe hablar y escribir en español. Por ser de las pocas mujeres que han ido a la escuela su rol dentro de la subsede era tomar las anotaciones de los maestros durante los talleres. En comparación con las otras dos alumnas, esta última no contaba con un terreno y ponía en práctica la agricultura ecológica en el terreno de otra alumna.

Por último, se entrevistó a un ex maestro de la escuela quien renuncia al estar en desacuerdo del cambio de modelo educativo. Además de ser profesor del CRUPY, crea la base política de la escuela e impartía el taller de aspecto social. De acuerdo con esto, es preciso indagar en su perspectiva acerca de la representatividad de la escuela dentro del Estado-nación, referente al antiguo y actual modelo educativo. En suma, en estas dos fases de campo se obtuvo un total de 11 entrevistas entre principales y claves (ver Gráfica 2), en las cuales la selección de los informantes fue un procedimiento abierto y *ad hoc* (Goetz, 1988).

Gráfica 2: División por actores principales y claves en la investigación

ENTREVISTAS PRINCIPALES	Promotores Campesinos	Profesores Universitarios
Maestros 5	3	2

ENTREVISTAS CLAVES	Director Escolar	Coordinador INAH-Uxmal	Alumnas	Ex Maestro
6	1	1	3	1

Fuente: Elaboración propia

5.2.2 Descripción de las técnicas cualitativas

Para obtener una comprensión profunda del problema de investigación, la guía de entrevista cualitativa fue “abierta” y “flexible” para generar un diálogo sin seguir un orden específico, pero fijando la atención a ciertos aspectos relevantes en el estudio (Sampieri et al., 2010). En términos

¹¹⁹ También ha tomado talleres de cerámica y computación en la zona arqueológica de Uxmal. Cabe aclarar que no se pudo finalizar la entrevista ya que para la entrevistada eran preguntas “sensibles” relacionado al medio familiar y agrícola.

generales, la guía se fundamenta en un contenido de preguntas de estructura, de contraste, de ejemplificación, de opinión, de antecedentes y de conocimientos¹²⁰ (Sampieri et al., 2010). De igual forma, esta guía fue modificándose a lo largo del estudio al irse adjuntando nuevos matices y nuevos informantes claves inesperados (Velasco & Díaz de Rada, 1997). También es preciso notificar que se explicó a los participantes el fin de la investigación para la propia formación académica y, sobre todo, se considera el aspecto ético de proteger su participación y de respetar su autonomía acerca de su postura en las cuestiones expuestas en la guía (Buendía Eisman & Berrocal de Luna, 2001).

Por otra parte, se aplicó las técnicas cualitativas de observación participante (Sampieri et al., 2010) para la obtención de los datos empíricos en asistencia a talleres en la Subsede de San Simón, a las charlas en la subsede de parte de la organización de derechos humanos “Indignación”, a reuniones de Consejo directivo, a eventos especiales organizados por la escuela y diálogos con los maestros. Siguiendo la línea de Sampieri et al. (2010) se tomó diferentes elementos a observar: el ambiente físico donde se imparten los talleres, los huertos de los alumnos, eventos especiales (día de la mujer), etc. También el ambiente social en las formas de organización en estos espacios, así como su interacción y características de los grupos (edades, género, etnia, etc.). Asimismo, la descripción de los participantes en las diferentes actividades. En estas observaciones participantes se pretendió registrar el significados y el sentido de sus prácticas y acciones dentro del contexto escolar (Velasco & Díaz de Rada, 1997).

5.2.2.1 Primera fase de trabajo de campo

La temporalidad del trabajo de campo se realizó en dos etapas de investigación¹²¹. La primera fase data del año 2010. Para la obtención del material empírico la guía de entrevistas dirigida a los maestros (Anexo 2) se dividió en 3 partes fundamentales. Primero, el ámbito escuela que a su vez se dividió en: el trasfondo escolar en sus orígenes, su relación intra-institucional y el trasfondo personal del entrevistado (relacionado en su trabajo con la institución). Esta primera parte del ámbito escolar permitió dar, de forma general, una “mirada al interior” en las relaciones

¹²⁰ Para más información de tipologías de preguntas en las entrevistas véase en Hernández Sampieri et al., 2010, pp. 419-420.

¹²¹ Un periodo de nueve meses más tres meses de estancia en Constantine the Philosopher University en Eslovaquia.

de poder de la institución. Es decir, se cuestionó por qué se crea este espacio educativo, el propósito del modelo educativo, cómo funciona la escuela (toma de decisiones, estructura escolar) y cómo desafían al Estado (Zibechi, 2007). La segunda parte de la guía de entrevista fue relacionada a la subsede de San Simón. En cual se examinó el trasfondo personal del entrevistado (en relación a la subsede), el trasfondo de la subsede (origen), la relación entre la escuela y la subsede y la experiencia con los alumnos: en sus ventajas y desventajas, su participación, su historial agrícola y la aplicación del aprendizaje obtenido en sus vidas cotidianas. Por último, las estrategias pedagógicas aplicadas en los talleres en: temáticas y elección, propósitos, técnicas empleadas, revalorización de saberes locales (Macossay et al., 2005a).

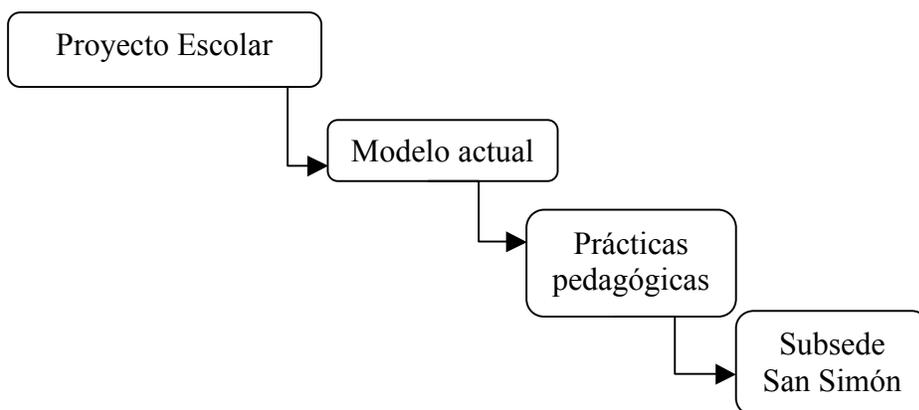
En este caso particular, se analizó la perspectiva pedagógica (nivel micro) de los maestros hacia la Subsede de San Simón por estar ubicada en una comunidad de alto índice de marginación¹²². Por su parte, las tareas de los maestros eran analizar el área geográfica (condiciones climáticas, tipo de terreno accesible para el trabajo agrícola y pecuario, disponibilidad de semillas criollas, milpa, etc.) para saber cuáles son las posibles problemáticas a enfrentar en sus prácticas pedagógicas. Entre los talleres impartidos en 2010 tenemos: organización social, propagación de plantas, milpa, cerdos criollos, meliponas, conejos, medicina maya, etc. Por esta razón, los maestros deben de ser conscientes de la realidad social, económica y agrícola que envuelve al alumnado para poder ajustar los talleres que imparten y promover el desarrollo rural ante la realidad circundante. En síntesis, la guía abordó las siguientes temáticas: trasfondo de la escuela, el modelo educativo actual, trasfondo de la Subsede de San Simón y sus prácticas pedagógicas en la subsede. De este modo, la aplicación etnográfica fue dirigida considerando el modelo educativo actual y el aspecto pedagógico de la subsede (ver Gráfica 3).

Con respecto a la guía de entrevista de los actores claves fue también abierta y flexible (Sampieri et al., 2010) enfocada al ámbito de la Subsede de San Simón. Cada una de las entrevistas claves se enfoca en diferentes matices según los entrevistados. Por ejemplo, en las alumnas (Anexo 3) se abordó temas relacionados al trasfondo de la subsede, así como sus experiencias en los talleres para indagar las ventajas y desventajas pedagógicas y cómo aplican este aprendizaje en su vida cotidiana. En el caso del encargado de la zona arqueológica de

¹²² Como se explicó anteriormente, el índice de marginación indica que un espacio territorial no cuenta con las oportunidades para crear el desarrollo del grupo y alcanzar su empoderamiento al no ser reconocidos entre ellos mismos como ciudadanos con derechos dentro del contexto mexicano (CONAPO, 2012b).

Uxmal, quien pide el servicio escolar, su guía (Anexo 4) exploró el trasfondo de la comunidad (relación entre el INAH y la comunidad) y el surgimiento de la subsede. Por último, la entrevista al director de la escuela quien recibe el reclamo del servicio escolar por el encargado de la zona arqueológica para la Comunidad de San Simón. Esta última guía (Anexo 5) examinó la descripción y trasfondo del proyecto escolar, el trayecto del antiguo y actual modelo educativo, y el trasfondo de la Subsede de San Simón. En suma, en este primer periodo, se realizó las entrevistas principales a los maestros (promotores campesinos y profesores universitarios) y entrevistas claves a las alumnas, el director de la escuela y el investigador del INAH.

Gráfica 3: Estructura de la investigación en la primera fase de campo



Fuente: Elaboración propia

5.2.2.2 Estancia universitaria y análisis descriptivo

Una vez finalizada esta primera fase se llevó a cabo una estancia de tres meses en la Constantine the Philosopher University en 2010 para realizar un análisis descriptivo de los datos hallados en la primera parte de trabajo de campo¹²³. Al tomar como preámbulo el modelo educativo actual, se procuró analizar las percepciones y las experiencias de los promotores y las alumnas entorno a las estrategias pedagógicas en la subsede. Las entrevistas se enfocaron en dos maneras: a los

¹²³ Durante esa estancia se publicó un artículo en la revista “Etnologické rozpravy” sobre el análisis de la primera fase de trabajo de campo. Para más información véase en: Melecio Martínez (2010). Roľnícki inštruktori a ich študenti. Priblíženie vnímania empowermentu *Etnologické rozpravy*, 1-2, 157-167.

promotores fue explorar su percepción de sus prácticas pedagógicas (las ventajas y desventajas, revalorización de saberes) y en las alumnas fue explorar sus experiencias en estas prácticas pedagógicas y su producción alimentaria antes y después de esta experiencia (ubicación en el entorno familiar).

A grandes rasgos, en las técnicas pedagógicas aplicadas de los maestros se encontró: las estrategias de inserción hacia el grupo (Subsede San Simón), se identificó las necesidades y/o desconocimientos (alrededor de la agricultura ecológica, tanto agrícolas como social), las prácticas pedagógicas en el campo (talleres) y los seguimientos de los talleres. Respecto al desarrollo social, implantaron talleres para promover la autonomía y organización del grupo.

En cuanto a las alumnas tenían experiencias como agricultoras en plantaciones a gran escala y, también, en el ámbito familiar trabajaban la milpa y utilizaban las técnicas de la agricultura convencional (abonos y pesticidas químicos, etc.). Concerniente al aprendizaje pedagógico las alumnas cambiaron, de forma gradual, la aplicación de la agricultura convencional a la agricultura ecológica. Así como, el aprendizaje de los beneficios de la agricultura ecológica en aspectos de salud, de calidad del producto en la alimentación del hogar, de venta de excedentes a pequeña escala y la integración de la familia (unidad familiar).

De manera provisional, en las conclusiones se encontró cómo se manifiestan estas relaciones pedagógicas entre maestros y alumnas. Permitted entender el efecto de estas prácticas entre ambos actores (maestros y alumnos). Sin embargo, en el aspecto del desarrollo social los maestros identificaron las limitaciones hacia la subsede como: desorganización en las relaciones internas y el “paternalismo” por parte de las agencias gubernamentales, entre otros. Frente a este asunto, los maestros opinan la necesidad de una capacitación social más profunda en el modelo educativo actual, porque como dice uno de los promotores “el empoderamiento nace de la organización” (promotor campesino).

5.2.2.3 Segunda fase de trabajo de campo

De estos datos se cuestionó el propio trabajo de investigación y se pretendió indagar cómo era la capacitación del alumnado en el modelo educativo antiguo y actual, y las razones del cambio. Por tal razón, se decide profundizar en los propósitos y objetivos del antiguo y actual modelo educativo e indagar las ventajas y las desventajas de ambos modelos educativos con el propósito

de realizar un contraste respecto a este asunto (modelo antiguo y actual). Posteriormente, se exploró “la transición” del antiguo modelo al actual modelo. De modo que a partir de este “suceso” los actores pudiesen ejemplificar, expresar este antecedente y dar su opinión del mismo (Sampieri et al., 2010). De esta forma, permite observar los cambios circunstanciales que ha hecho la escuela en su interior para mantenerse como movimiento social de resistencia.

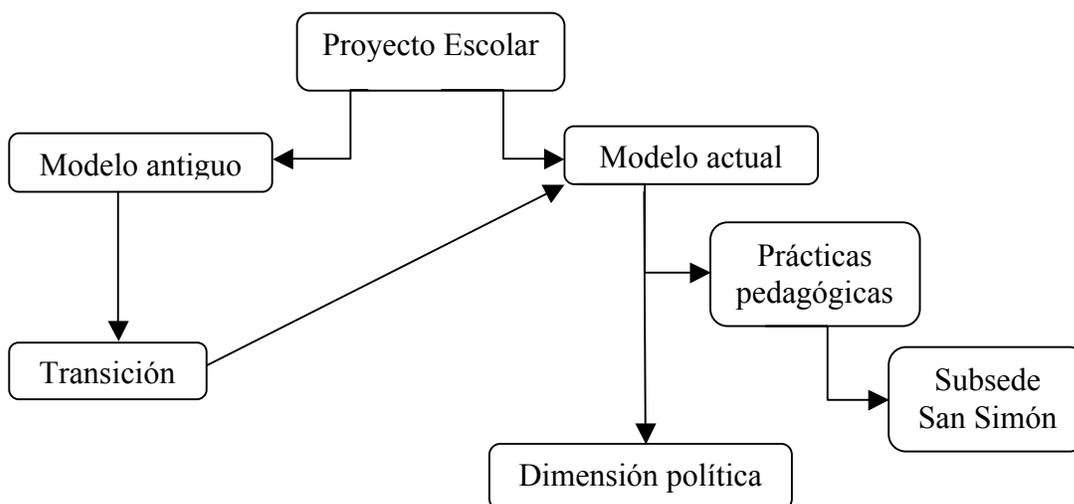
De este modo, se comenzó en el año 2011 la segunda parte del trabajo de campo. Sin embargo, en la segunda fase la escuela ya había finalizado los talleres en la Subsede de San Simón, solamente ofrecían una visita mensual por egresados de otra subsede, quienes se encargaban de monitorear a los egresados de la Subsede de San Simón que continuaban el trabajo agrícola en sus solares.¹²⁴ El trabajo de la escuela hacia la subsede consistía en identificar alguna problemática en el aspecto agrícola, brindar orientación sobre ese respecto, informar acerca de eventos especiales patrocinados por la escuela y notificar al Consejo directivo sobre el estatus de los egresados de dicha subsede. Dada las circunstancias, se enfocó el trabajo de campo hacia visitar la subsede junto con los exalumnos encargados para realizar observación participante y entrevistar a los maestros de la primera temporada y una entrevista clave a un ex maestro de la escuela (Anexo 6).

En esta ocasión la guía se dirigió a las temáticas del cambio del modelo educativo y el modelo actual (ver Gráfica 4). A parte de ahondar en estas dos facetas, se intersectó la “dimensión política” para observar el proyecto escolar (Dietz, 2003) en su ubicación dentro del Estado-nación “bajo” el modelo educativo actual. Por lo tanto, se examinó la acreditación de la escuela con la Secretaría de Educación Pública (SEP), los nuevos retos y desafíos de la escuela dentro del Estado y qué estrategias utilizan para lograr la inclusión social del alumnado (UNESCO, 2009). Además de explorar las relaciones escuela-Estado, se consideró indagar la concepción de la sustentabilidad de la escuela por ser un proyecto educativo designado al paradigma de la sustentabilidad hacia la población campesina e indígena (Toledo et al., 2009). De este modo permite observar cómo construyen y se apropian de este concepto. Asimismo, comprender cómo escenifican las problemáticas globales-locales respecto a condiciones climáticas y ambientales. Para concluir, esta segunda fase permite indagar cuál es el contexto

¹²⁴ En ese momento la subsede no convocaba a nuevos alumnos y solamente trabajaban con los ex alumnos quienes participaron en los talleres impartidos.

“real” al cual se enfrenta este movimiento social de resistencia cultural indígena y campesina (Macossay et al., 2005a).

Gráfica 4: Estructura de la investigación en la primera y segunda fase de campo



Fuente: Elaboración propia

5.3 Revisión crítica de las técnicas empleadas

Según se ha visto, esta etnografía se apoya en los preceptos de Velasco & Díaz de Rada (1997) sobre el trabajo etnográfico, el proceso investigativo y técnicas cualitativas para la obtención de los datos. Asimismo, se sostiene por las modificaciones de su diseño, el ejercicio constante de la revisión bibliográfica, las anotaciones en el diario y notas de campo, las entrevistas y observaciones participantes (Sampieri et al., 2010) y, sobre todo, por las conversaciones generadas en la convivencia con los actores sociales involucrados dentro del contexto escolar. Todos estos elementos están interconectados y se retoman en distintos momentos de la investigación (Velasco & Díaz de Rada, 1997). A manera de resumen, en la primera fase se examinó el trasfondo escolar, el modelo educativo actual y el espacio pedagógico de la Subsede de San Simón dando una visión micro de la institución. En la segunda fase, se enlaza una visión macro (dimensión política) de la escuela sobre sus retos, desafíos y políticas de inclusión dentro del Estado-nación. Por lo tanto, se añadió un apartado acerca de esta temática en la guía de los

entrevistados principales más una entrevista clave. Como resultado, se obtuvo 5 entrevistas principales y 6 entrevistas claves más observaciones participantes.

No obstante, se precisa aclarar que a pesar de las modificaciones del modelo educativo, para la presente investigación esta institución representa una alternativa educativa que revaloriza los saberes locales, el cosmos (sistema cultural) y la praxis (formas de organización) de estos pueblos milenarios, oponiéndose al proyecto hegemónico del Estado-nación para conservar su carácter contra-hegemónico (Dietz, 2003). De forma que esta institución coadyuva a la población campesina e indígena a ser sujetos activos de sus comunidades frente a las diversas problemáticas sociales, económicas y políticas del contexto rural de Yucatán. Aunque, de igual forma, sí es cuestionable cómo este modelo educativo actual enfrenta estas problemáticas, cuáles son sus nuevos retos y desafíos, y comprender cuál es la perspectiva de esta institución educativa en su relación con el Estado-nación.

Aunque parezca así la indagación, se concibe el entendimiento de la sociedad como la base de la construcción del conocimiento científico desde la práctica. Es decir, un vínculo entre “el investigador y la realidad social que estudia, queda abierto el campo para pensar en una práctica social que es, al mismo tiempo, una práctica de construcción sistemática de conocimiento” (Herrera González, 2010, p. 58). Al mismo tiempo, se entiende a la sociedad como un sistema dinámico y emergente, una organización compleja constituida por elementos que están relacionados los unos con los otros, conforme a su posición en la estructura de la sociedad (Martínez, 1993 citado en Mejía, 2002). Puesto que la sociedad es una estructura organizada, dinámica y emergente, se intenta desvelar en el discurso de los entrevistados sus creencias, sus visiones de mundo, sus motivaciones y sus deseos (Mejía, 2002).

Sin embargo, la investigación acontece por las prácticas sociales ordenadas en un espacio y tiempo determinado (Giddens, 1995) y, a su vez, es una proyección de cuestionamientos abiertos en el cual la metodología y la técnica son una especie de filtro para llegar a los datos. De este modo, es importante la eficacia en el proceso de gestión de información, pero es precisa la criticidad de las técnicas cualitativas aplicadas y señalar las ventajas y las limitaciones del trabajo etnográfico.

Por ejemplificar esto, se identifica la limitación de recursos económicos para ejercer el proyecto afectando a la prolongación del trabajo de campo, la cantidad de informantes y el desconocimiento del idioma maya para poder enriquecer la información de observación

participante en las visitas hacia la Subse de San Simón y las entrevistas hacia las alumnas. Por un lado, no permitió prolongar un tiempo más amplio en la comunidad y conocer sus códigos culturales de las alumnas que participaban del servicio escolar (Herrera González, 2010). Además de no contar con observación participante y entrevistas de diversos actores durante el modelo educativo antiguo. De este modo, no permite contrastar más en profundidad este aspecto en el discurso de los entrevistados. Por otro lado, no poder hacer entrevistas a actores relacionados a las agencias gubernamentales como la Secretaría de Educación Pública, entre otras para poder contrastar sus discursos en la dimensión política.

Por su parte, se mantiene la postura ética y la honestidad sobre las ventajas y las limitaciones para poder penetrar en el objeto de estudio siguiendo la perspectiva de la metodología aplicada (Araujo, Clemenza, & Ferrer, 2006). Por tal razón, no es de esperar una investigación abarcadora, sino las posibilidades que nos brinda el trabajo antropológico como uno inacabado. Aun así, se considera la veracidad del material empírico recolectado y se considera válido y científico plantear los resultados que se expondrán a partir del uso de estas técnicas cualitativas. Se resalta que en investigaciones de esta naturaleza los resultados se limitan a la muestra estudiada y, por tanto, para llegar a generalizaciones importantes se precisa hacer más extensos y sistemáticos estos estudios.

Finalmente, se especifica que el objetivo de la investigación emerge desde el ámbito de estudio y la revisión constante del mismo. En los capítulos de análisis se aplicó la teoría fundamentada y serán los datos los que establecen la relevancia y, a su vez, moderarán el problema de investigación (Carrero, 2012). Brevemente, en este propósito la densidad del material empírico se asienta no sólo en las guías de entrevistas y observaciones participantes, sino también en las diversas conversaciones nacidas en la convivencia con estos actores sociales. De esta manera, a través de los maestros se ofrece un cuadro acerca de sus reflexiones sobre la condición de vida de las alumnas de la subse de como pertenecientes a un grupo social oprimido por ser mujeres, indígenas y formar parte de un estrato pobre (Sánchez Olvera, 2009). De forma general, es la reflexión sobre las limitaciones económicas y sociales que viven muchas personas procedentes de las zonas rurales de Yucatán.

5.3.1 Procedimiento de análisis

El análisis de las entrevistas fueron trabajadas individualmente. Primero, la codificación y un mapa conceptual de los datos codificados, los cuales fueron hechos manualmente. Luego, se agrupó y se integró la información codificada de todas las entrevistas (ver primera codificación grupal en Anexo 1 Tabla 1. Códigos sustantivos del Proyecto escolar).

En detalle, el muestreo teórico se dirigió hacia las situaciones de contenido relevante hasta llegar a la saturación teórica de los datos recolectados. Para la codificación (abierta) se inició con un microanálisis, aunque muy arduo, ayudó para adentrarse en los datos y poder identificar las categorías iniciales y las que van emergiendo según los distintos incidentes. En los mismos (incidentes) se utilizaron desde preguntas sensibilizadoras, prácticas, estructurales y preguntas guías (Strauss & Corbin, 2002). De igual forma, la codificación se enriqueció de los memos¹²⁵ y de las anotaciones de la libreta de trabajo de campo. La saturación teórica fue delimitada por los límites empíricos de los datos y la interrogación rigurosa de los mismos (método comparativo constante).

Luego, se relacionan los conceptos (y sus propiedades) y se agrupan en temas (familias). Al ser un análisis “dinámico” y “flexible”, los temas principales se fueron modificando durante todo el análisis. En ciertos casos, los temas se eliminaban o se acomodaban en sub-temas y, en otros casos, surgían nuevos temas, categorías e incidentes considerados relevantes para alcanzar los objetivos de la investigación (preguntas centrales) y poder focalizar la misma. Aunque durante todo el análisis hay una inter-conexión, la presentación de cada capítulo de análisis es sistemática y sigue un orden y secuencia (Fernández, 2006).

¹²⁵ Los memos están enriquecidos de las impresiones, opiniones e ideas nacidas durante las transcripciones de las entrevistas y de la propia experiencia del trabajo de campo. También de la propia base de datos bibliográficos donde se entrecruzan perspectivas de autores y actores.

6. ANÁLISIS: CONTEXTO ESCOLAR Y MODIFICACIONES INTERNAS

En el presente capítulo se describe una “mirada al interior” del proyecto escolar para comprender cómo se va cimentando las interacciones entre sus miembros, su base pedagógica y metodológica y las decisiones internas que transformaron el modelo educativo. En ese mismo sentido, se agrupa en los antecedentes del proyecto, el trasfondo de los maestros, las relaciones internas en la toma de decisiones, los objetivos y metodología. Igualmente, se presenta ambos modelos educativos (antiguo y actual) para contrastar sus ventajas y sus desventajas.

6.1 Creación del proyecto escolar

La razón por la cual se origina el proyecto es por el trabajo de los sacerdotes hacia las comunidades rurales del Estado. En sus experiencias de trabajo con esta población hace que conozcan y se interesen en la realidad “lacerante” que gira alrededor del campesinado:

“Nosotros desde un principio percibimos a través de la relación con los campesinos, digo cuando hablo de nosotros el grupo de sacerdotes que inició esta tarea hace ya 17 años, siempre partimos de esa realidad lacerante de la situación del campo en ese entonces que andábamos en ese momento en diferentes parroquias y nuestra cercanía con los hombres y con las mujeres del campo fue a través de las personas en las comunidades parroquiales donde nosotros andábamos en ese entonces eran comunidades del interior del Estado” (EC¹²⁶).

En sus inicios no hubo interés de parte del gobierno local hacia el proyecto. Para el funcionamiento del mismo, el apoyo económico provino de una obra episcopal internacional que sigue los supuestos de la cooperación para el desarrollo. De este modo, evidencia el respaldo de las redes internacionales hacia grupos excluidos dentro de sus propios Estados (Dumoulin, 2003):

¹²⁶ Cabe aclarar que se utilizó códigos para identificar a todos los entrevistados y guardar la privacidad de los mismos (ver Anexo 7). De aquí en adelante los códigos representan extractos de las entrevistas realizadas de cada uno de los actores.

“Hay un proyecto y ese proyecto era de Alemania [MISEREOR] y Augusto [sacerdote] hizo ese proyecto de Alemania junto con los padres y se los aprobaron. Desde ese entonces ya las autoridades, los gobiernos no, no les interesó ese proyecto, creo que presentaron varias dependencias nadie les hizo caso hasta que Alemania creo que se convenció de que sí es viable este proyecto, el proyecto del modelo de una escuela campesina” (EM-1).

6.1.1 Antecedentes, integración y función de los maestros al proyecto escolar

En general, todos los promotores campesinos de la escuela tuvieron un año de formación en la antigua modalidad. Sin embargo, anteriormente, uno de ellos tuvo formación agroecológica mediante un grupo de campesinos provenientes de Guatemala en 1987. Lo cual permitió su “entrada” en el mundo agroecológico:

“Desde hace años yo empecé a trabajar la agricultura ecológica con unos compañeros campesinos de Guatemala. Entonces antes del huracán Gilberto¹²⁷, el famoso huracán Gilberto, un año antes de Gilberto empezamos a trabajar la agricultura, era hacer igual trabajar pequeños huertos de traspatio. Las primeras prácticas nos enseñaron labranza mínima, la elaboración de composta, todas esas cosas” (EM-1).

Mientras que su integración al proyecto escolar se debe por su trabajo en conjunto con una parroquia de la iglesia católica en las zonas rurales. Lo que permitió su acceso, nuevamente, a este tipo de educación:

“Entonces así nació ese proyecto más o menos en formas, entonces ya cuando hubo proyecto entonces dijeron: ‘pues ahorita hay que contratar a más promotores’ y sólo que la ventaja que tuve en esa época ya me dieron una oportunidad de estar en cursos de capacitación. Me invitaban, el mismo Madaluz, mi maestro me mandaba: ‘hay cursos en tal lugar, dile al Padre que te mande o que te dé tu pasaje porque allá no cobran’” (EM-1).

¹²⁷ El huracán Gilberto fue para el año 1988.

Asimismo, otro promotor campesino fue integrado mediante su participación en la parroquia donde fue invitado a trabajar:

“Eran a través de las parroquias y allí me invitaron y trabajé así como promotor de la escuela, que será como 96, como dos años a tres años como promotor recorrí eso que te digo Valladolid, Halachop y Peto y algunas veces en Hunucmá [pueblos ubicados en el interior del Estado]. Ya de ahí en el 98 fue que me invitaron a quedarme aquí en la subdirección y ya está, estamos acá” (EM-2).

Otro maestro cuenta con una formación universitaria y decide integrarse como alumno de la escuela y, luego así, se convirtió en promotor campesino. Además, participa en una cooperativa de agricultores de cítricos creada posteriormente su finalización de estudios en la escuela:

“Bueno yo empecé a trabajar aquí porque antes de acabar mi carrera de ingeniero agrónomo visité, estuve visitando a varios productores y las prácticas profesionales las hice con la escuela sin que existan las instalaciones como tal. Salía con los campesinos, conocí a Don Bernardo [promotor campesino] y dos más que iniciaron el proyecto. Empecé después de acabar la carrera, pues ya estaba abriendo la escuela su primer año y pues ya yo los conocía que hacían, cómo estábamos, ya había contacto con ellos y me invitaron a participar como alumno en el primer año. Fue así que me incorporé después de terminar ese año como alumno, pues hicimos algunos trabajos como esto de la cooperativa de Dzan de productores de cítricos. Empecé estando ahí un poquito más comunicado con la escuela pues me invitaron a trabajar en la escuela como tal y de ahí vamos pues como 11 años aquí en la escuela” (EM-3).

Por otro lado, los profesores universitarios forman parte de la integración y colaboración de dos universidades locales hacia el proyecto. Uno de ellos proviene de la Universidad Autónoma de Chapingo:

“Fue por eso: ‘anda y da los módulos como parte del trabajo de Chapingo’ en colaboración, porque había un convenio con Maní, con la escuela de Maní. Total

comienzo a ir y me doy cuenta de que pues era algo bueno, algo bonito, algo útil que uno pudiera aportar algo a la experiencia de Maní, el proyecto de Maní, se puede decir” (EM-4).

El segundo profesor proviene del Departamento de Veterinaria de la Universidad de Autónoma de Yucatán (UADY) y colabora en el taller de pecuario (crianza de cerdos):

“Me ofrecieron en una reunión a varios coordinadores que estábamos en el programa de agroecología que si había interesados en colaborar en ese proyecto pues que se necesitaba apoyo y yo pedí o acepté colaborar primero, por interés propio (...). En el año 2005 normalmente como apoyo al coordinador de UADY, o sea de la Universidad Autónoma de Yucatán en la escuela de Maní (...). Yo entré al 2005 como apoyo a esta coordinación que a partir del 2007 ya me quedé como coordinador de estas actividades” (EM-5).

6.1.2 Decisiones internas: el consenso

En sus relaciones de poder interno, la escuela cuenta con un Consejo directivo compuestos por los sacerdotes, los coordinadores (promotores campesinos, egresados de la escuela en el antiguo modelo) de las cuatro subsedes y los maestros (promotores campesinos y profesores universitarios). Las reuniones se realizaban una vez al mes en un centro católico en Mérida (la capital del Estado). En términos generales, las reuniones son variadas en temáticas desde la toma de decisiones hasta compartir experiencias con el propósito de alcanzar los objetivos de la escuela:

“Mira en los consejos se discute cuestiones operativas, cuestiones financieras, cuestiones de ejecución de algún proyecto, de alguna solución, de lo que sea, pero también se comparten experiencias y se busca la forma de cómo incidir de manera más efectiva para poder hacer cumplir los objetivos que nosotros nos hemos trazados” (EM-4).

Para la toma de decisiones en las reuniones, el Consejo directivo utiliza el consenso:

“Se decidía por consenso, nunca se votaba nada (...). Teníamos necesariamente que, por consenso, decidir las cosas. Cuando no había acuerdo se seguía discutiendo hasta que hubiera un consenso, se funcionó siempre por consenso y eso fue una gran fortaleza” (EXM).

De esta forma el Consejo directivo es la máxima autoridad:

“El director es el que presenta todo el panorama de lo que se vaya hacer y pues el Consejo es la máxima autoridad, es el que aprueba todo si se hace o no se hace, pero a través del director de la escuela es el que lleva la idea para presentarlo y ahí ellos son los que determinan si se aprueba o no” (EM-2).

Asimismo, las reuniones iniciaban con una reflexión sobre problemáticas o situaciones relevantes a nivel internacional. Por ejemplo, lo discutido en Copenhague sobre el cambio climático y “salvemos el planeta del capitalismo”. Al mismo tiempo, la escuela se identifica con la perspectiva latinoamericana sobre “emergencia ecológica” en diferentes países como: El Salvador, Guatemala y Chile. Hasta vincularlo con las situaciones ecológicas locales de México y hacer comparaciones y similitudes globales. Así, la escuela articulaba los problemas globales-locales para crear su ubicación como grupo de resistencia en el escenario internacional y, sobre todo, proyectarlo en el escenario local. Posteriormente, presentaban la agenda interna de la escuela en sus propuestas para actividades como el Día Internacional de la Mujer y el Día de la Madre Tierra. Respecto a estas dos actividades tenían el propósito de resaltar y revalorizar el trabajo de las mujeres en la producción agrícola y, así, fortalecer la perspectiva de género en el interior del movimiento.

Por otra parte, el Consejo directivo toma decisiones para preparar la logística de las actividades y cómo van a dirigirlas. Por ejemplo, en ambos eventos se tomó la decisión de hacer una reflexión en las diferentes subsedes sobre estos temas (la importancia de la mujer en la agricultura y la concientización ambiental) antes de la actividad y presentar las reflexiones el mismo día. En todos los eventos, se hablan las dos lenguas (maya yucateco y español). Un dato interesante de los eventos es el rescate de la identidad y la cultura maya en su reconocimiento lingüístico y cultural mediante la ceremonia maya en las aperturas de los eventos. Por último, las reuniones definen el próximo calendario escolar, planifican la extensión de los servicios a las

subsedes y los posibles proyectos con organizaciones internacionales que beneficien económicamente a la escuela.

6.1.3 Objetivo central: dar una oportunidad educativa

La prioridad de la escuela es trabajar con personas campesinas e indígenas de las comunidades rurales. En estas comunidades rurales se concentran los problemas más “agudos” de pobreza, analfabetismo y marginalidad (cfr. capítulo 1). En su mayoría, el alumnado son personas mayores de 18 años que no han tenido oportunidad escolar. Por lo tanto, la escuela potencia sus conocimientos y sus posibilidades a través de una educación inclusiva de estos grupos sociales excluidos del sistema educativo del Estado (UNESCO, 2009). Debido a esto, para los entrevistados el objetivo central de la escuela es la oportunidad escolar (ver Gráfica 1):

“Pues el objetivo era acercarse a los hijos de los campesinos que no tuvieron la oportunidad de continuar con sus estudios por falta de recursos económicos. Entonces el objetivo de la escuela era darles la capacitación a estos jóvenes o señores que no pudieron continuar con sus estudios” (EM-2).

Seguido de este objetivo central se entrelaza la “prioridad a la producción del alimento” como sinónimo de “defensa” para poder adquirir su alimento de consumo:

“La escuela cuando se inició su sentido era educar a la gente que no tiene oportunidad de ir a ninguna escuela y esa oportunidad, esta escuela le brindaba esa oportunidad. No para ser un profesionalista en una carrera, pero si para defenderse en cuanto a la producción orgánica y tener alimento para consumir, esa era la finalidad de la escuela” (EM-3).

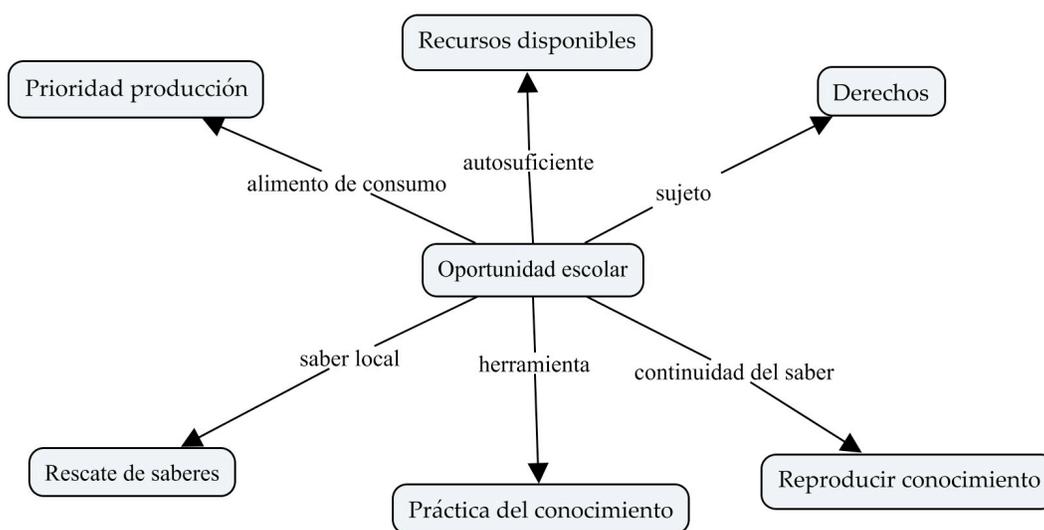
También vinculan junto con el objetivo, la aplicación de los recursos naturales de su medio, el redescubrimiento de sus derechos, el rescate de sus habilidades en el campo y poner en práctica todo lo aprendido:

“Era capacitar a los campesinos como para que aprendan a pues a redescubrir sus derechos, sus habilidades en el campo, como llegar a más o menos a volver a lo que ya se había perdido porque si no hay campesinos ya no hay producción. Entonces era el objetivo de la escuela. Entonces capacitar al campesino para que el campesino aprenda a aprovechar los recursos naturales con que cuenta, regresar a su comunidad y poner en práctica todo lo que está aprendiendo lo que la escuela le ha entregado siempre y cuando pues trabajar con armonía con la naturaleza” (EM-1).

Para la escuela el aprendizaje debe de ser reproducido en su propio contexto. Es decir, el aprendizaje no está cerrado en una estructura institucional, sino todo lo contrario, el aprendizaje se nutre a través de la transmisión y extensión. Por esto, el alumnado tiene un “compromiso moral” de compartir y enseñar a otros lo aprendido (Holt-Giménez, 2008). Luego de finalizar la capacitación, el egresado debe promover el conocimiento aprendido, ya sea en su comunidad o hacia personas que no han tenido la misma oportunidad que él:

“Tiene que ser capaz de poder hacer una explosión de sus conocimientos para que pueda capacitar a esa gente que no tiene oportunidad de tener lo que él tuvo, que pueda dar cursos, que pueda dar charlas, prácticas, talleres” (EM-4).

Gráfica 1: Objetivo central



Fuente: Elaboración propia

6.1.4 Metodología escolar

La metodología utilizada en la escuela está enriquecida por la filosofía de la educación liberadora de Paulo Freire que promueve la educación dialógica donde educador y educando se complementan en el aprendizaje. También aplican la teología de la liberación, la cual se enfoca en el trabajo con las personas más necesitadas. Asimismo, utilizan el rescate de la memoria histórica de la cultura maya por parte de la teología india mayéense (ver Gráfica 2). Por último, la metodología “de campesino a campesino”, la cual fomenta el diálogo como “herramienta” fundamental para el intercambio de información y conocimiento que se encuentra en la “praxis campesina” (Holt-Giménez, 2008):

“Entonces nosotros en la fuente de esa inspiración digamos está en efecto en la pedagogía de la liberación de Freire, en la teología de la liberación, así como esta Freire hay otros como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff están en este proceso de la teología de la liberación y en la teología india hay todo un cúmulo, sobre todo aquí en la Península de Yucatán” (EC).

Así también expresa la influencia de los movimientos sociales latinoamericanos en la metodología escolar como la metodología “de campesino a campesino”:

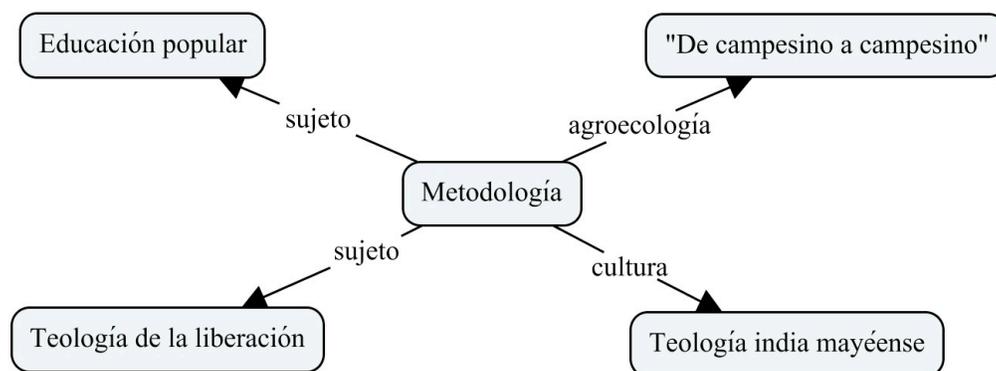
“Pero en América Latina, por ejemplo, el proceso agroecológico es más antiguo que digamos que el nuestro y en ese sentido hemos aprendido también de ello. La metodología que se llama y se denomina así misma ‘de campesino a campesino’ es una metodología inventada como resultado a lo largo en la agroecología sobre todo, ha resultado más la enseñanza que una gente del campo le pueda transmitir a otra persona del campo” (EC).

Su base metodológica permite articular y reforzar la identidad indígena y campesina a través del rescate cultural y lingüístico. Como así lo explica uno de los maestros (promotores campesinos):

“Pues lo importante es que estamos tratando, no estamos dejando pasar por alto de que si somos maya hablantes es lo más que predomina entre los campesinos. Entonces le damos ese enfoque, damos esos talleres sobre todo en maya para que sea más entendible y no pierdan esa cultura de hablarlo. Sobre todo a diferencia de otras subseces de que a veces son mayas hablantes, pero les da pena o vergüenza hablarlo.

Entonces, yo creo que es importante entonces así estamos rescatando igual lo que es la cultura y la lengua, esa es la gran ventaja” (EM-2).

Gráfica 2: Metodología escolar



Fuente: Elaboración propia

6.1.4.1 Diferentes formas del “intercambio de saberes” en el aprendizaje

Los promotores se caracterizan por tener un “rol flexible”. Según las circunstancias de la escuela, los promotores campesinos pueden tener diferentes funciones. El “rol flexible”, a su vez, ayuda a enriquecer sus propios conocimientos en diversos cargos. Adicionalmente, esto refleja la “preparación educativa” entre sus miembros y así pone en evidencia el “movimiento” como un espacio de pedagogía constante:

“Yo soy el subdirector: ‘porque tú te vas a quedar a dormir para ver la gente, en la noche no estoy, tú te vas a quedar’ me decía el padre Luis Quintal. Pues así empecé con ellos, tomé el curso yo como subdirector, pero mayormente como alumno (...), entonces yo estuve que estar en todas las áreas acompañando a los maestros prácticamente es más trabajo, pero me ayudó mucho, entonces viendo como que me relacioné con todo, más o menos, en todos los campos de trabajo” (EM-1).

También, la escuela promueve la capacitación interna de sus promotores al contribuir en la creación de vínculos e intercambios de experiencias entre escuelas campesinas en el extranjero:

“Porque hay muchos modelos del ‘sur’ que ahora un año pasado fuimos a tomar un curso de etno veterinaria en Guatemala, entonces estuve en contacto de encontrarme con las que trabajan las Escuelas de Campo para Agricultores de Nicaragua (ECAS) que se llaman escuelas de campo, escuelas campesinas de campo allá participan así igual el mismo modelo sepas leer o no sepas. Aunque hay gente que no sepa leer, ni escribir puede participar en el campo, puede aprender a seleccionar un [Corrige] o sea un modelo puedes seleccionar, por ejemplo, ¿qué tipo de actividades o qué cursos quiere tomar?, ¿qué tipo de agricultura?, ¿qué cultivo quiere aprender?” (EM-1).

Por otra parte, en las relaciones entre maestros (profesores y promotores), se crea un intercambio de saberes por sus experiencias de trabajo, sus formaciones académicas, agrícolas y culturales. De forma que se articula los conocimientos académicos con los campesinos y construye, a su vez, una “nueva dimensión de conocimiento”. Esta nueva dimensión articula el conocimiento campesino (saber local) junto con el conocimiento académico (saber universal), pero visualizando este saber o conocimiento como uno subalterno¹²⁸ (Grosfoguel, 2006). Por efecto, el intercambio de saberes entre maestros enriquece el conocimiento de ambas partes:

“Moisés [promotor campesino] es un campesino maya no sólo porque habla la lengua, sino porque tiene el pensamiento maya sabe, conoce del campo, conoce de las necesidades de los campesinos, no solamente la suya. Entonces, cuando Moisés se entrena después de muchos cursos, después de muchas reuniones de discusiones, de palabras incluso difíciles para ellos en un principio, pero con el paso del tiempo se van habituando a este otro lenguaje que es como una avalancha académica que no es que está mal, pero se tiene que colar se tiene que entremezclar con el lenguaje y el bagaje campesino (...). Y así como hablo de él puedo hablar de Bernardo, puedo hablar de Genaro, puedo hablar de Alfredo, de Cecilia, de Marcelo [todos promotores campesinos] (...), y esa metodología juntamente con el aire fresco del lenguaje, del conocimiento, de las inquietudes

¹²⁸ Grosfoguel (2006) considera como conocimiento subalterno aquellos conocimientos híbridos, transculturales e insertados entre lo tradicional y lo moderno. Estos conocimientos van contra del sistema y manifiestan sus formas de conocimientos.

académicas, profesionista de la gente investigadora, entonces adquiere una nueva dimensión para ellos un nuevo conocimiento” (EC).

Al aplicar el modelo metodológico “de campesino a campesino”, para los maestros un principio fundamental es el “intercambio de saberes” que se crea entre ellos y el alumnado. Este intercambio es un conocimiento “bilateral” de enriquecimiento entre ambas partes: “aprendices que enseñan” y “maestros que aprenden” (Holt-Giménez, 2008). De esta forma, el maestro describe su forma de trabajar:

“Mi trabajo es muy sencillo ir a aprender y gracias a esa forma de pensar yo he aprendido mucho de los campesinos. Siempre les digo a los campesinos: ‘mira ustedes saben mucho, yo igual se también un poco’, ‘lo que vamos hacer es que vamos hacer un intercambio de conocimientos de lo que ustedes saben y de lo que yo también se un poco lo vamos a juntar y seguramente vamos a mejorar el trabajo que están haciendo’. Así es el sistema de trabajo que hago desde hace años, así aprendí a trabajar” (EM-1).

Por eso, para ese maestro (promotor campesino) es en el diálogo entre campesinos donde nace ese aprendizaje y no en imponer conocimientos a las personas. Así lo reflexiona sobre su propia experiencia de trabajo en el cual el maestro debe de “ser campesino”:

“Entonces esta gente [gente campesina] no le puedes imponer que le digas, por ejemplo, cómo se va hacer las cosas porque uno de las formas de trabajar, bueno las experiencias que he tenido cuando empecé en este proyecto, yo fui el promotor desde el 92 y me di cuenta de que ser un promotor primero pues hay que saber todo el trabajo del campo, ser campesino porque vas hablar de campesino a campesino, no imponer siempre a la gente” (EM-1).

Para otro maestro (profesor universitario) la importancia del “intercambio de saberes” es en su experiencia de aprendizaje con el alumnado y la “retroalimentación” de ambas partes:

“Hay una retroalimentación del alumno que esa es muy importante para nosotros. Nosotros hemos aprendido muchísimo de los alumnos, muchísimo, algunos tuvieron la experiencia de que hacen las cosas de una manera que jamás en un libro

lo han dicho, lo has leído o lo vas a leer, pero a un alumno que viene de una comunidad y que ha hecho alguna práctica de campo y dices: ‘¿esto es cierto?,’ entonces ambos se retroalimentan” (EM-4).

Para este maestro, otro elemento imprescindible del intercambio de saberes es aportar y aprender, pero sobre todo es el reconocimiento por parte del maestro sobre el conocimiento obtenido por el alumnado:

“Porque no nada más vas a enseñar, no es cierto, aprendes mucho de la gente cositas que no tenías idea vas aprendiendo y decir: ‘sabes que gracias a ese cuate yo aprendí eso y no lo sabía’, ‘yo no sabía y ahorita ya lo sé y en el siguiente curso yo lo voy a decir, pero le voy a dar crédito al que lo dijo’. Porque no hay que olvidar eso. O sea, nosotros hace diecisiete años que yo estoy yendo a la escuela y yo he aprendido mucho, pero por el sistema ese de enseñando-aprendiendo y vas teniendo una visión más completa de las cosas” (EM-4).

Es decir, la recompensa de su trabajo es la “retroalimentación” (intercambio de saberes) y la esencia que le dan como ser humano. En comparación con su experiencia en la universidad donde no necesariamente se crea esta dinámica de aprendizaje:

“Me estoy retroalimentando es un pago que me están haciendo el hecho de convivir con la gente que me den una importancia como humano, que también no hay que olvidar que esta institución [refiriéndose a la Universidad de Chapingo] no hay ese trato humano entre los mismos profesores, los alumnos, los profesores no hay ese vínculo tan estrecho de amistad de confianza, pero en este tipo sí [refiriéndose a la Escuela U yits ka’an]” (EM-4).

En la Escuela U Yits Ka’an el “intercambio de saberes” se entrecruza horizontalmente entre los saberes internos por el “rol flexible”, el intercambio de saberes entre escuelas campesinas, la “nueva dimensión del conocimiento” en el intercambio de saberes entre maestros (saber campesino y saber académico), el conocimiento “bilateral” de maestros y el alumnado, el intercambio de saberes entre campesinos y el reconocimiento del saber del alumnado como portador del conocimiento.

6.1.4.2 El alumnado: “sujetos” de su condición

La escuela visualiza al alumnado como “sujetos” de la realidad en que viven (ver Gráfica 3). Como expresa Calixto (2011b) esta realidad está impregnada por su condición económica, social e histórica. De este modo, la escuela lleva a la práctica el fortalecimiento de estos sujetos para que pueda emerger el empoderamiento entre ellos. Desde este propósito, los maestros explican la esencia de partir la educación desde el sujeto (alumnado) y su propia transformación. Por ejemplo, para los maestros el sujeto debe de pensar por sí mismo:

“Porque nosotros, nuestro sistema de dar cursos no estamos editando de que ellos dejen de pensar que nosotros no somos los únicos que pensamos, ellos tienen que pensar, tienen que aprender a tener, tienen que aprender hacer para que se pueda lograr ese proyecto” (EM-1).

Para el maestro el “sujeto” se ayuda para que pueda desarrollar sus propias potencialidades. En comparación con el sistema de la escuela pública que no promueve en el desarrollo de sus habilidades:

“Eso es lo que hace diferente la escuela de Maní que no es una escuela hecha para competir con otras escuelas ni superiores ni inferiores, ni de bajo nivel, ni de alto nivel, no. Sino que la diferencia está en esto que se piensa a la gente, se les ubica y se les da el rango de personas. No los vamos amaestrar porque no son animales, los vamos a ayudar a que ellos mismos puedan desarrollar sus potencialidades como humanos, lo que las escuelas públicas o privadas no te lo dan” (EM-4).

El mismo maestro explica que el servicio de la escuela persigue la modificación del pensamiento del “sujeto” (ser consciente de su situación) a través de las relaciones humanas y la enseñanza. Por eso, la importancia no “cae” en la inversión económica sobre una subsede, sino en la esencia del cambio como uno humano, personal o de “persona a persona” sin opresión política, religiosa o económica:

“Maní, la escuela como tal no puede en un momento dado estar esperando resultados como cualquier otro colegio. Es que Maní no persigue un lucro de

manera directa que diga: ‘ah no es que yo voy a invertir tanto en la escuela en Santa Elena en San Simón, pues yo estoy mandando tantos profesores, estoy mandando tanta gente y me cuesta tanto, y yo espero tal cosa para decir que ya están pagando eso’ no, porque el cambio es humano, es personal, es como de persona a persona. En el momento que se logre ese cambio y que la gente piense de manera distinta, no tenerlos cautivos ni política, ni religiosa, ni económicamente” (EM-4).

También explica que existen diferentes tipos de empoderamiento “lentos” y “dinámicos”. La transformación en el “sujeto” es gradual, ya que esta escuela trabaja con las comunidades “más olvidadas”, marginadas y empobrecidas:

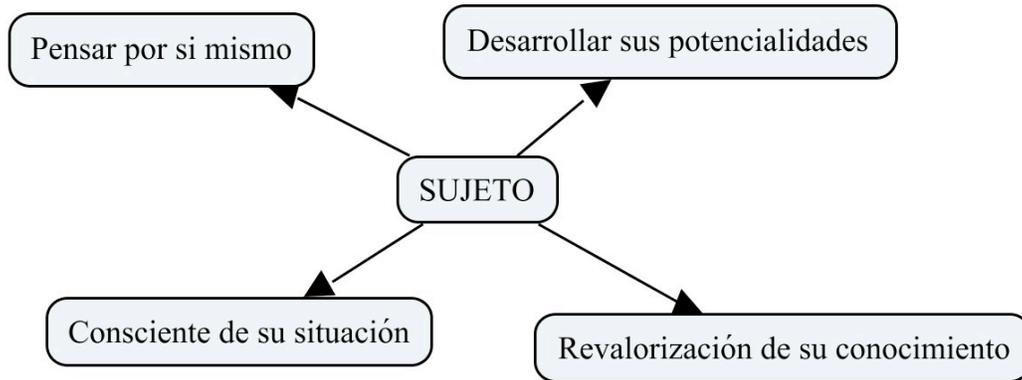
“Porque hay diferentes intensidades de adaptación o empoderamiento de un programa o de una ideología de lo que quieras, hay unos que son más lentos, hay unos que son más dinámicos. Pero en las comunidades que está trabajando la escuela de Maní se caracteriza por eso porque son gente más olvidados, más marginados, más empobrecidos. Entonces, no vamos a esperar un resultado de la noche a la mañana sino que tiene que ser gradual, tiene que ser lento, pero esa lentitud no quiere decir que no sea segura” (EM-4).

Se educa desde la memoria para que se reconozcan como “sujetos” y puedan, a su vez, expresar su identidad desde su propia memoria como sujeto y como grupo. Por eso, para Berlanga Gallardo (2007) educar desde la memoria es reconocerse como sujetos y poder expresar su identidad desde su memoria como sujeto, grupo y comunidad. Según el director, la escuela crea espacios de revalorización y visualización del alumnado como “sujeto” con conocimiento propio por cuestión familiar, histórica y cultural:

“De tal manera que el presupuesto fundamental del modelo educativo reside en que las personas son sujetos y no objetos del conocimiento, no vamos a transmitirle conocimiento sino vamos entre todos ir entre sacando un conocimiento tanto el que ellos ya tienen por la cuestión cultural, histórica, y familiar y también el que uno va adquiriendo. Entonces, este elemento de la percepción entre el objeto y el sujeto es fundamental, para nosotros ahí reside un poco la educación liberadora que esto es

las personas son sujetos tienen una historia, tienen cultura, tienen una sabiduría, la han adquirido también nosotros” (EC).

Gráfica 3: Visualización del Sujeto



Fuente: Elaboración propia

6.2 Antiguo modelo educativo

6.2.1 Propósitos del modelo educativo: capacitación integral

El propósito principal del antiguo modelo educativo era la capacitación integral del alumnado para crear agentes de cambio social al interior de sus comunidades. Según lo expresa el ex maestro, para alcanzar la formación integral se promovía la agricultura ecológica, las relaciones sociales y el comercio justo:

“Los jóvenes iban y estaban en la escuela de martes a viernes en la escuela, en las instalaciones de Maní que están en la carretera que esta entre Maní y Dzan, estaban ellos de martes a viernes tomando una serie de interrelacional entrecruzada de cursos técnicos, ambientales, económicos, sociales, humanísticos donde se buscaba la formación integral. Era una comunidad de aprendizaje que tomaba esta variedad de cursos entrelazados para lograr una formación integral. Nuestra intención era que los jóvenes fueran agentes de cambio social al interior de sus comunidades a partir de promover la agricultura orgánica, pero también las relaciones sociales y el comercio justo” (EXM).

Al crear agentes de cambios en sus comunidades, la escuela esperaba que crearan proyectos financiados por el gobierno:

“El siguiente paso es tener la capacidad para la autogestión que sean capaces de poder hacer ellos sus pequeños proyectos, no complejos sino sencillos y poder saber tocar las puertas donde está el dinero, que es el gobierno que nos da las finanzas, para que ellos puedan presentar sus proyectos y puedan saber argumentar lo que están pidiendo” (EM-4).

Asimismo, la escuela mantenía un contacto con el egresado (agente de cambio) con la finalidad de dar un “seguimiento” al trabajo que estaban haciendo en sus comunidades:

“Alumno que terminaba habían tres o cuatro promotores encargados de darles un seguimiento al alumno, además del grupo que lo apoyó para darle la pequeña beca que le dieron, la escuela asigna un promotor que la escuela le paga su sueldo para que vaya a visitar ese alumno” (EM-3).

6.2.2 Ventajas del modelo anterior: “más estructurado” y “enriquecimiento de la convivencia”

El antiguo modelo educativo consistía de un semi-internado de martes a viernes durante el periodo de un año. El currículo (cfr. capítulo 1) se componía de tres módulos: agroforestal, agropecuaria y humano social. En un total de 26 cursos estructurados en 15 cursos de técnica agroecológica y 11 sobre formación social y humanística. Para los maestros, las ventajas más significativas del antiguo modelo educativo era “más estructurado” en el currículo y el “enriquecimiento de la convivencia” respecto a compartir espacios físicos, experiencias agrícolas y personales. Así lo explica uno de los maestros (profesor) referente al semi-internado de la escuela y el trabajo de estudio del alumnado:

“El modelo consistía en un programa de un año que era un semi-internado de manera que los martes llegaban los estudiantes y se retiraban los viernes. Una parte de ese grupo, según se programaba participaba como para hacer guardias los fines de semana de manera que al estudiante que le tocaba hacer guardia el

fin de semana pues entraba un martes y salía hasta el viernes de la siguiente semana por quedarse hacer las guardias” (EM-5).

Era un modelo educativo práctico y teórico intensivo en tiempo:

“Y todos estaban bien formados, aquí en la escuela está diseñado un programa de que lo que se ve aquí en un año es casi comparado con lo que puedes ver en tres años en la escuela, así intensivamente. En prácticas, en teorías y todo” (EM-1).

La estructura del currículo del modelo educativo permitía trabajar diversas áreas (prácticas) en las facilidades de la escuela junto a la parte académica que colaboraba en la parte teórica:

“Pues la parte positiva que se lograba, por ejemplo, en el local que tenemos acá en Maní pues se lograba trabajar diversas áreas de trabajo en campo y entonces aprovechando la fuerza de los muchachos que estaban capacitándose. Pues había varias áreas de trabajo como mencioné, pero si se aprovechaba la parte académica de los universitarios que conjuntamente con los encargados de la escuela ayudaban a la formación de los muchachos en la forma teórica” (EM-2).

También sobresale en el currículo el aspecto social donde se aborda las relaciones humanas. Adicionalmente, la convivencia entre el alumnado se enriquecía en manejar esas relaciones y tener una visión a grandes rasgos de los diferentes aspectos de la vida (trabajo, producción, familia), lo cual carece el actual modelo:

“La otra que es la social, la parte social que tiene que ver con relación de persona a persona, esos eran los tres rubros que sostenía a la escuela (...). Antes era mucho más completo porque los alumnos convivían entre sí, aquí dormían, claro se veían, habían roces, algunas indiferencias que había que solucionarlo, por eso había que trabajar mucho más con ellos y eso es lo que ayudaba mucho para su relación. O sea que terminando realmente un alumno en un año que se estuvo aquí como internado ya había visto a grandes rasgos todo los aspectos a los que se puede enfrentar en su vida, no sólo produciendo sino que si busca trabajo en una fábrica, si va a buscar a su familia por ejemplo va a tener hijos, aquí se le ha enseñado parte

de eso que se puede enfrentar. En este modelo actual pues no hay esa interacción o esa preparación completa que se le daba anteriormente” (EM-3).

Igualmente, la transformación personal tanto en la convivencia como en la participación de los cursos:

“Pues tu agarra a un campesino y mételo de pronto con 20 o 25 más para que convivan en un salón que tengan que ponerse de acuerdo para bañarse, para comer, para servir o sea para lo que tú quieras. Es un chavo, un campesino está acostumbrado a que su mamá o su esposa lo hace todo, pero que tenga que dormir en un cuarto entre 5 o 6 (...). Nosotros teníamos el gusto, es lo que yo te estoy diciendo desde un principio teníamos el gusto de ver como inician y como terminan que no los reconocen (...), pero cuando terminan esos chavos salen que si tú pones un señor agrónomo a su lado egresado, titulado y uno que estudio en Maní que terminó la secundaria nada más y ves la diferencia porque pierde el miedo de hablar al público, tiene seguridad, como habla, como se expresa, como describe un proceso porque lo aprendió” (EM-4).

El tiempo de interacción en la convivencia ofrecía un continuo aprendizaje en el intercambio de saberes campesinos:

“Pues lo más positivo del anterior es que había convivencia entre los compañeros que realmente existía eso que le llaman intercambio campesino. Porque no solamente en el salón interactuaban sino que a la hora de la comida, a la hora del descanso, de dormir los compañeros platicaban en su cuarto de sus cosas, de sus problemas de su producción de que se enfrentan” (EM-3).

6.2.3 Desventajas del antiguo modelo educativo: problemas económicos y disminución del campesinado

Las dificultades centrales del antiguo modelo educativo fueron problemas económicos para el funcionamiento y mantenimiento de la escuela. Así como, la disminución del alumnado campesino. Concerniente al egresado, sus problemas fue la falta de apoyo para hacer sus propios

proyectos en sus comunidades y la falta de acceso a la tierra. Bajo este cuadro, uno de los maestros expresa que la falta de apoyo y mal funcionamiento del gobierno es uno de los factores que afecta al egresado. De este modo, es un elemento más que provoca la emigración por falta de trabajo como sucede en otras áreas laborales:

“Algunas organizaciones pero eran de nombre de ricos organizaciones que eran el CDI¹²⁹ que era el INI... el INI, o sea el ex INI eran organizaciones fantasma, o sea nunca funcionó tal como es. Entonces, cuando el campesino regrese a su pueblo se va a encontrar con un problema, el problema es que primero es económico no tiene tierra donde trabajar, no tiene financiamiento no tiene apoyo de las autoridades, no le van a creer lo que dice y por eso muchos de los campesinos se quedaron como que no vinieron en la escuela, muchos fueron a Estados Unidos a buscar hacer otro trabajo como pasa en casi en todas las áreas profesionales” (EM-1).

Por consiguiente, otro problema que identifica los maestros y el director fue la disminución de la población campesina dentro del alumnado. De forma que cambia el perfil del alumnado interesado en tomar los cursos. Por ejemplo, aumentó el alumnado con estudios universitarios o superiores:

“La escuela la están invadiendo por gente que no son campesinos, la mayoría, están llegando estudiantes, están llegando gente que viene de la Universidad Marista que es una, escuela de ricos de Mérida, se quitan y vienen acá a tomar un curso y están llegando alumnos de Chapingo para tomar el curso del año” (EM-1).

Para los maestros este factor desliga el objetivo central de la escuela: darle prioridad a la población campesina. Esta disminución del campesinado y optar por otro tipo de alumno no campesino era optar por aquellos interesados en hacer esta preparación. Es decir, la escuela se acoplaba a la realidad que enfrentaba:

¹²⁹ Actualmente es la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas que antes era conocido como el Instituto Nacional Indigenista (INI). Véase capítulo 2. La condición indígena y campesina en el sistema educativo y agrícola en México.

“Llegó un momento dado en que la escuela se daba el lujo de hacer una selección de alumnos. Decir: ‘bueno en la entrevista’, ‘yo te entrevisto y entrevisto a otro’ y yo digo: ‘bueno, tu no entras porque el lugar que queda es pa’ este porque este tiene estas condiciones’, ‘lo que en el caso tuyo a lo mejor porque como no eres hija de campesinos pues tiene prioridad este’, pero al ir acotándose el número de alumnos que están solicitando su ingreso y se necesita un mínimo de alumnos para poder mover una escuela con el personal que hay, entonces se busca y se dice: ‘bueno este no tiene el perfil inicial o principal pero está interesado y nos hace falta, hay cupo para ella’, y comienza poco a poco a revertirse ese orden (...). No se cambió los objetivos a través del tiempo sino que nosotros íbamos adecuándonos a la realidad de lo que estaba sucediendo” (EM-4).

Pero, ¿a qué se debe esta disminución del alumnado campesino? Para los maestros las principales razones en su disminución fue, generalmente, por sus “obligaciones” familiares y/o comunitarias. A pesar de ser un servicio gratuito, el hecho de retirarse durante un año para hacer estos estudios afecta a su “rol” (Giddens, 1995) de campesino en relación a su compromiso familiar económico y de trabajo físico. En varios casos, los campesinos eran casados y tenían que mantener a su familia. En el caso de los solteros debían de contribuir con los trabajos de su familia y de su comunidad:

“Entonces empezaban un grupo completo y al final del año se tenía un 50 por ciento del grupo y las principales bajas no eran por falta de intereses sino por la necesidades de regresar a continuar sus obligaciones familiares, personales y lo más que lo que también marco una diferencia fue el cambio en el ciclo de participante que llegaba, veíamos la necesidad de aceptar algunos que no eran de extracción campesina que no eran de una extracción agrícola” (EM-5).

Además de esta considerable disminución del campesinado, se suma los problemas económicos que influyen en la estructura escolar:

“Entonces la crisis económica también influyó de manera muy importante para que cada vez menos campesinos, menos hijos de campesinos pudieran pues

participar o al menos de recibir el beneficio de lo que es la preparación o la capacitación que se daba en la escuela” (EM-4).

Al mismo tiempo, las ayudas económicas exteriores y del gobierno local por parte de una agencia terminan el apoyo económico hacia la escuela lo cual afecta al sostén del alumnado:

“Creo que terminó el proyecto del MISEREOR no hay ningún recurso, terminó el proyecto del gobierno porque hubo un gobierno también del gobierno de Patricio Patrón creo que a través de Desarrollo Rural [agencia gubernamental]. Entonces cuando la escuela se quedó sin recursos, la otra alternativa era terminar este modelo de traer a los alumnos aquí que salía muy caro que costaba al año a la escuela más de treinta mil pesos por cada alumno entre comidas, hay unos que se les da su pasaje” (EM-1).

6.2.3.1 Creación de Subsedes: “volver a los orígenes”

En resumen, los elementos claves del cambio del modelo educativo fueron la falta de recursos económicos y la disminución del alumnado campesino. Por ello, modifican las técnicas metodológicas de dar los talleres. Retoman el propósito de la escuela en dirigirla hacia gente campesina y crear subsedes dentro de las comunidades rurales del Estado. Por eso, para el director el modelo educativo tuvo una reestructuración y no un cambio en el modelo en sí. Por tal razón, crear las subsedes es “volver a los orígenes” para mantener la cercanía y la vinculación con la gente campesina:

“Entonces, bueno se decidió poder darle un giro a la estructuración del modelo educativo, no al modelo educativo en sí. Entonces decidimos ‘volver como a los orígenes’ salir de nuevo a las comunidades estar allí en parte para mantener la cercanía y la vinculación con la gente del campo y en parte también como una manera de ahorro porque traer a las personas aquí nos costaba muy caro” (EC).

La escuela, como movimiento social, evalúa su posición y situación actual y combina su lucha bajo alternativas (Hoetmer, 2009) que puedan aglomerar a quienes más necesitan este servicio educativo. Por lo tanto, frente a la situación económica y las razones de la disminución

del alumnado campesino, se replantean los objetivos de la escuela y deciden crear cuatro subsedes ubicadas en zonas rurales. Estas subsedes tienen la intención de agrupar en cada una de ellas los pueblos aledaños y ofrecer sus servicios a personas que viven de la producción y que no pueden alejarse de la misma:

“Pues se intentó regresar a eso haciendo subsede en las poblaciones más retiradas. En este caso si vez Peto [subsede en el sur del Estado], pero no es Peto en sí son las poblaciones aledañas que se reúnen en ese lugar. Valladolid [subsede ubicada en el Poniente del Estado] igual por cuestión del local nada más es Valladolid pero son los pueblos cercanos que están asistiendo a esos lugares, la escuela como tal es de Valladolid que se desplaza para venir aquí primero es muy costoso para ellos el pasaje, dejar a su familia cuatro días, tienen producción en el campo, tienen animales, quién va alimentar esos animales en el tiempo que ellos están aquí” (EM-4).

Para poder establecer la estructura de las subsedes, el Consejo identificó los lugares donde se establecerían. La ubicación de estos núcleos escolares debería acaparar varios poblados (comisarías) y poder así beneficiar a las personas que más necesitan este servicio:

“La alternativa que se buscó fue bueno identificar lugares donde pudiera establecerse lo que ahora le llamamos una subsede que consiste en un sitio, en un lugar en el que se pueda impartir los cursos que sea cerca de la gente que pueda tomar esos cursos y en vez de que vaya la gente a la escuela, pues la escuela vaya con ellos, o sea que los cursos se vayan a dar en sus comunidades” (EM-5).

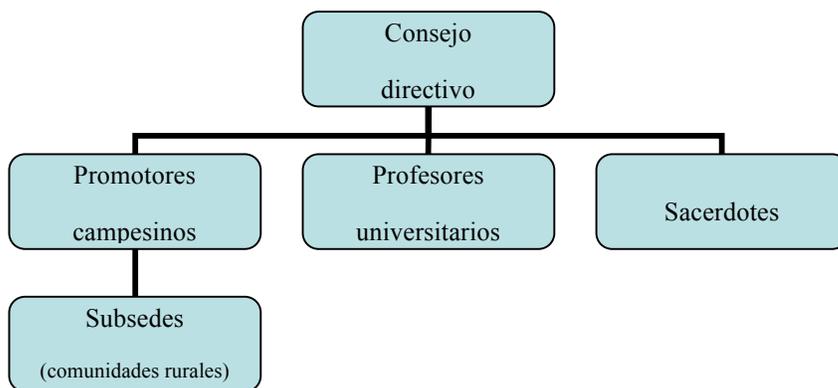
A pesar de estas decisiones tomadas por el Consejo directivo hubo conflictos internos sobre las diferentes perspectivas que se tenía del proyecto escolar. Para uno de los ex maestros de la escuela se rompió el consenso escolar en la toma de decisiones. Sin embargo, otro maestro interpreta que este conflicto interno ocasionó problemas de desacuerdos y división de grupo al romper el esquema establecido. A pesar de ello, para él esta reestructuración interna no desvirtuó el objetivo principal de la educación “llegar a la gente que más lo necesita”:

“Pues hubo mucha discusión cuando se comenzó a proponer ese sistema muchos estaban de acuerdo, otros no estaban. O sea varios no estuvieron de

acuerdo. Primero, puedo a lo mejor puedo aventurar diciendo de que unos no estuvieran de acuerdo porque se rompía el esquema ya establecido, ya bien delimitado de lo que era los cursos de la escuela de Maní (...). Entonces, muchos se comenzaron a oponer y algunos dejaron de participar por ello, otros seguimos en lo mismo porque estamos convencidos de que el proyecto de Maní es bueno en tanto no se desvirtúe los objetivos principales de que debe llegar, en la mayoría de los casos, a gente que realmente más lo necesita” (EM-4).

Como resultado final, el cambio del modelo educativo se decidió en el debate interno del Consejo directivo (ver Gráfica 4). La estructura interna del consejo concretiza la toma de decisiones, modificación y notificación en todas las plataformas del proyecto. Es decir, la reestructuración curricular, la creación de las subsedes y sus funcionamientos específicos, la agrupación de grupos externos o individuos interesados al proyecto y la planificación de servicios en general (servicios a comunidades o grupos y acuerdos en eventos especiales).

Gráfica 4: Organigrama de la escuela en el modelo educativo actual



Fuente: Elaboración propia

6.3 Modelo educativo actual

6.3.1 Propósitos del modelo actual: asesoría agroecológica

El propósito central del actual modelo educativo es la asesoría agroecológica y la organización social. Actualmente, la escuela pretende que los egresados sean productores orgánicos. El servicio de la escuela hacia el alumnado es ofrecerles técnicas agrícolas que puedan servir para la producción de alimentos. La prioridad de la asesoría agroecológica es el desarrollo de la alimentación mediante el uso de la agricultura ecológica para autoconsumo, la orientación alimenticia y el rescate de alimentos locales que puedan cultivar:

“Entonces yo creo que la importancia de la agricultura es mostrar como rescatar la alimentación, rescatar primero la alimentación con productos que nosotros mismos podemos hacer. Aunque lo más sencillo o aunque lo más tanto en hortalizas, en frutales, en maíz que tengamos la costumbre de comer todo eso. Mucha gente sólo come tortilla, frijol no está balanceado no comen hortalizas al día en su dieta, no come fruta, solamente pensamos como nosotros que la única fruta es una manzana, una pera que no es original, pero nadie piensa en comer una naranja, un plátano o sea lo que podemos producir, una papaya, una jícama, una guayaba que eso también son nutritivos, tienen valores nutricionales que nosotros no lo apreciamos. Yo creo que es allá donde podemos rescatar que esa gente coma” (EM-1).

Paralelamente a esto, se añade producir la tierra, producir sus propias semillas, usar abonos orgánicos, no depender del mercado (local, nacional y extranjero) y crear abonos verdes. En suma, todo este esquema es para adquirir una nueva forma de pensar:

“Entonces en el momento en que la gente es capaz de producir lo que consume de manera más sana, más independiente conservando sus semillas criollas, no dependiendo del mercado local, nacional o extranjero en el peor de los casos. En el momento en que la gente pueda producir sus propias semillas, pueda hacer uso de sus abonos orgánicos ya sea producido por ellos porque se puede producir o en el último de los casos recoger lo que la naturaleza les está dando” (EM-4).

Del mismo modo, para el maestro (promotor campesino) es imprescindible la participación familiar para el trabajo agrícola. Asimismo, como la importancia de crear productos de buena calidad (sin pesticidas) para el consumo alimenticio de la misma:

“Con la fuerza de trabajo familiar es más que suficiente para llevar acabo el trabajo ecológico. Y en cuanto a la alimentación pues es muy bueno esto de la agricultura ecológica porque una vez que cultivas estos cultivos de manera ecológica al consumirlos estamos 100 por ciento seguros de que no nos dañan al organismo, al cuerpo” (EM-2).

La organización social (cursos sociales) es manejada por la escuela a través de talleres de granja latina y eventos especiales. Sin embargo, una asociación aborda temáticas de derechos humanos, soberanía alimentaria y derechos de la mujer y, aporta así, en la organización de la gente:

“Pero aparte de eso hay una capacitación que se ve que está apoyando la formación de esta gente con cursos de derechos humanos, con cursos de capacitación de manejo sobre la soberanía alimentaria, sobre los derechos de la mujer, o sea, hay muchas cosas que están más importante que siempre se es más importante en la gente, la organización de la gente” (EM-1).

En el cambio del modelo educativo hubo una modificación en la finalidad del alumnado egresado. Como se mencionó, en el antiguo modelo educativo el propósito con el alumnado era crear agentes de cambio en sus comunidades mediante la creación de proyectos, posiblemente, financiados por el gobierno. No obstante, la reestructuración interna modificó la finalidad del egresado de agentes de cambios a productores orgánicos:

“Antes era más fuerte [refiriéndose al modelo antiguo] habían más alumnos que si eran agentes de cambio porque su organización los empujaba hacerlo (...), antes así estaba diseñada la escuela, pues el cambio ahorita cambio rotundamente y ya no, los alumnos llegan por su voluntad para aprender a producir y alternar pues queremos que sean productores orgánicos” (EM-3).

6.3.2 Las subsedes: distinciones entre ellas

Las subsedes son distintas en currículum, en proyectos, en composición del alumnado y el espacio físico de las instalaciones. Los coordinadores de las subsedes son promotores campesinos del antiguo modelo educativo. Todos tienen experiencias en el trabajo de campo y en la metodología escolar:

“Los que son coordinadores de esas subsedes que son promotores también han tomado los cursos que nosotros damos como profesores de la universidad y se ha ‘amarrado’ con la experiencia que ellos tienen en campo de manera que ellos ya tienen una experiencia ganada en el trabajo de campo y en la enseñanza con los agricultores (...), ya tienen la experiencia de campo y tienen también ya experiencia en la transmisión en lo que es la enseñanza el aprendizaje con campesinos” (EM-5).

En el currículum, cada subsección inicia con un bloque inicial. A diferencia del antiguo modelo educativo, es el alumnado quien elige los cursos optativos del segundo bloque:

“Todos decíamos que tenemos ese bloque inicial tres cursos y luego... [Corrige] bueno antes de que termine este bloque ya se empieza a pensar en espacios para ir generando cursos opcionales. Ahí hasta ahora depende de lo que el grupo planteé” (EM-5).

Cada subsección formula en el currículum sus propias inquietudes, toma sus propias decisiones internas y prepara sus propios proyectos:

“Entonces se va dando, se va construyendo la temática [currículum], incluso en las otras subsedes no todo lo que se está viendo en San Simón se está viendo en Peto o en Valladolid cada subsección formula sus propias inquietudes cada subsección hace sus propios talleres, a nosotros nos corresponde acompañarles cerca de cada una de las solicitudes” (EC).

Por lo tanto, el currículum se adapta a las necesidades de la gente y la ubicación de la subsección. Como resultado, las subsedes trabajan de manera autónoma en la construcción de su propio currículum:

“Cada subsede son los que programan los módulos que quieren cada semestre. Por ejemplo, si una subsede no quiere llevar propagación de plantas pues no lo programa y se acabó (...). Porque hacer un modelo en donde tu tengas que darle a todas las regiones lo mismo, no, sino que cada uno va haciendo su propio modelo según sus propias necesidades y eso depende, las necesidades depende de la gente que lo conforma” (EM-4).

También el espacio físico de las subse-des se diferencia unas de otras. Lo fundamental de estos espacios pedagógicos es el sentido de pertenencia que vincula la creación del mismo junto con el alumnado. Un ejemplo de estos espacios son los creados en las comunidades:

“Entonces porque a partir de ello [espacio pedagógico] también la gente normalmente se va relacionando y también es importante porque son espacios que la gente ha puesto a disposición el proyecto en sí, entonces es una vinculación de la institución, de otras instituciones, pero también de las comunidades (...), la comunidad pone cosas, la comunidad pone tiempo, la comunidad pone espacio y eso es importante porque es suyo aun cuando sea muy pequeño, muy sencillo, pero es su espacio” (EC).

Las subse-des dan “apertura” a la participación de diferentes tipos de alumnado (procedencia y nivel educativo), organizaciones o grupos interesados en el proyecto como Misiones culturales (cfr. capítulo 2)¹³⁰:

“Claro que hay gente, siempre participa gente porque no también no se ha cerrado las puertas a la gente que quiere participar siempre han venido extranjeros, jubilados, profesionistas, el caso de Cuzama están allá dos compañeros agrónomos que están trabajando allá de Misiones culturales pues solicitaron participar con este proyecto de subsede” (EM-1).

¹³⁰ Programa de gobierno que ayuda en la educación a las poblaciones rurales.

6.3.3 Ventajas del modelo educativo actual: cercanía al campesinado

Según los maestros las ventajas del modelo educativo actual es la cercanía al campesinado. Una de las cualidades es no generar un gasto económico adicional de traslado del alumnado. Por lo tanto, la escuela se desplaza a la comunidad y se moldea al diario vivir y disponibilidad del alumnado según sus responsabilidades diarias:

“En nosotros la cuestión que estamos viendo es que si estamos más cerca de la comunidad se les hace menos difícil trasladarse (...), es más cerca de la gente, pero pues ellos pueden trabajar sus actividades, pueden participar y dejar sus actividades cotidianas o sus actividades de sustento. Entonces eso es una ventaja porque no estamos pues interfiriendo en su actividad normal” (EM-5).

Sin duda la creación de las subsedes aumentó la participación del alumnado campesino. En especial a las mujeres campesinas, las cuales en el antiguo modelo educativo eran un grupo muy reducido en comparación con los hombres campesinos. De esta manera, la participación de las mujeres campesinas es otro elemento de ventaja en la “cercanía al campesinado”. Así lo señala uno de los maestros sobre la intervención de las mujeres en las subsedes:

“Lo positivo es que también está participando más gente campesina el caso de las mujeres de San Simón, el caso de la mujeres de Cuzama de Valladolid” (EM-1).

Las mujeres campesinas han sido explotadas y menospreciadas por el patriarcado. Ubicándolas en el espacio doméstico, sin desarrollar su potencial y su capacidad. Conforme esto, las subsedes ayudaron a visibilizar la participación de las mujeres campesinas. El maestro resalta el papel de las mujeres en el rescate de saberes y prácticas agrícolas:

“Le tengo más fe a la producción ahorita a las subsedes que a los que salieron aquí de la escuela [refiriéndose al antiguo modelo] era lo más positivo de las subsedes. El caso de San Simón me alegró mucho lo que decías, Doña Sebastiana está produciendo, fijate como está luchando no tiene agua, no tiene pozo sólo pega al terreno creo que ningún sistema de riego tiene no sé cómo trabaja, pero trabaja. Veo a las señoras de Cuzama que buenos equipos de trabajo y algo de habilidad de producción” (EM-1).

Por eso, para el maestro las subseces les dieron más oportunidad a las mujeres campesinas. Él visualiza a las mujeres campesinas como luchadoras, responsables, comprometidas y preocupadas:

“Últimamente estoy creyendo más a las mujeres campesinas por la experiencia que tuvimos en Cuzama. Las mujeres, al principio decía: ‘no yo mi mama fue campesina yo soy hija de campesino y campesina’. He visto que las mujeres trabajan más, tienen más compromiso, saben hacer las cosas mejor y son más responsables. Yo creo que eso hay que tomar en cuenta esa perspectiva de que tomar en cuenta mucho a las mujeres que ahorita las subseces le dio más oportunidad, en lo positivo de la subsece porque les está dando más opción más oportunidad a las mujeres. Como que las mujeres son más preocupadas” (EM-1).

6.3.4 Desventajas del modelo educativo actual: falta de tiempo y de calidad

En sus desventajas los maestros identifican una disminución en la calidad del servicio a falta de tiempo en el trabajo educativo. Por lo general, los trabajos en las subseces se dan los fines de semanas. Por otro lado, la disminución de la calidad se entiende como: la falta de cursos sociales y la falta de seguimiento al egresado. Por ejemplo, el siguiente maestro expresa las ventajas del actual modelo en el aumento del alumnado y, por otra parte, la disminución de la calidad por el tiempo limitado en el servicio:

“Estamos hablando de cuatro subsece pues estamos hablando 60 alumnos, se duplicó, se triplicó el número que teníamos aquí, aumentamos en cantidad de gente con educación orgánica para el campo o haciéndole conciencia ecológica digamos de esa forma, pero disminuyó la calidad de la enseñanza por el tiempo que ya no están aprendiendo aquí durante tres días sino que solamente cuatro horas a la semana, esa es una gran desventaja la calidad de la enseñanza por el tiempo que lo limita” (EM-3).

La reducción del tiempo es la limitante principal de la calidad del servicio:

“Entonces yo veo que el problema es de que como se está trabajando ahora pues tenemos más alumnos, nada más que la capacitación disminuyó mucho porque es un día a la semana, y lo positivo de lo anterior de que pues eran tres días a la semana y al mes eran como 20 días de capacitación y era muy provechoso para los... [Corrige] era casi completo, completo digamos casi” (EM-2).

La disminución de módulos es otro efecto sobre la calidad del servicio. Otro maestro considera que no se puede hacer una transformación integral como se hacía con el antiguo modelo educativo y algunos cursos o talleres sociales son sintéticos:

“Pues si había diferencias en relación a eso lo que ahora no podemos hacer porque no hay tiempo. O sea, no puedes hacer esa transformación, primero integral porque si antes dabas 22 módulos ahora se da un promedio de 8 o 9 módulos por etapa, prácticos y algunos que son sociales pero son muy sintéticos, lo que no era antes” (EM-4).

Otro factor es la falta de seguimiento al egresado:

“No hay un promotor que te dé un seguimiento o que tenga enlace tu alumno con la escuela, esa es la gran desventaja que tenemos (...), pues se enfrentan a que por ese problema que no tiene seguimiento y uno tiene que ver como soluciona sus problemas de campo momentáneos” (EM-3).

6.4 Sugerencias del modelo educativo actual: involucrar más instituciones

En este apartado la categoría sobresaliente fue hacer más heterogénea la composición de los integrantes del proyecto. Es decir, involucrar universidades y autoridades, alumnos y productores. Al mismo tiempo, dar seguimientos al egresado y crear un enlace con el mismo (promotor campesino). Tener un diagnóstico de la comunidad cuando inician el trabajo en una (profesor universitario) por los diversos orígenes y experiencias del alumnado. También la falta de interconectar las subsedes, tanto como información de sus trabajos como visitas entre ellas:

“Que hayan visitas entre subsedes, pero se da nada más en dos momentos, en la evaluación semestral o sea a medio año del curso y en la evaluación final, ahí

llegan pero representante de las diferentes subseces, no llegan todos los participantes de las subseces a esas evaluaciones que se hacen en Maní, en la escuela de Maní allí consiste la sede central. Ahí llegan las representantes de las cuatro subsece que plantean allá sus experiencias, etcétera. Pero visitas directas a los sitios eso todavía no se ha podido establecer” (EM-5).

Para que el modelo educativo actual sea positivo debe de ser mucho más práctico los talleres e involucrar al proyecto escolar más al alumnado y a los productores:

“El modelo actual hay que ser más práctico seguir lo más práctico que se pueda e ir involucrar a más gente, a los mismos alumnos, los mismos productores” (EM-1).

7. ANÁLISIS: SUBSEDE DE SAN SIMÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

“El tipo de alumno que se tiene es atípico porque lo conforma diferentes niveles de conocimiento o de grado académico que está en el lugar. Hay quienes tienen primaria, hay quienes ni siquiera terminan la primaria, hay quienes tienen la prepa, licenciatura, hay quienes tienen posgraduado o posgrado y hay quienes no hablan maya, hay quienes sólo hablan español, o sea están heterogéneo que es difícil cuando alguien llega por primera vez y que digas: ‘yo voy hacer esto porque me ha dado resultado’ no es cierto, cada año es diferente, los alumnos son diferentes, lo componen diferentes alumnos. Entonces, es un reto cada vez que se abre un nuevo ciclo porque son nuevas gente y que no sabes cómo son” (EM-4).

7.1 Antecedentes de la Subsede de San Simón

El Consejo directivo hace una convocatoria abierta en las diferentes subsedes o identifica alguna comunidad con un alto índice de marginación (CONAPO, 2012b) para ofrecer sus servicios educativos. En el caso de la Subsede de San Simón surge mediante la iniciativa del encargado de la zona arqueológica de Uxmal¹³¹. Esta zona arqueológica ofrece trabajos temporeros¹³² a sus habitantes por tener una cercanía geográfica entre Uxmal y la comunidad (ver mapa 3¹³³). El

¹³¹ Es una zona arqueológica financiado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) localizado en el municipio de Santa Elena en Yucatán. Véase en capítulo 1: “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an.

¹³² Los trabajos temporeros son generalmente en el área de albañilería para los hombres y en el área de limpieza para las mujeres. Estos trabajos se han convertido en una alternativa económica para las 70 familias que viven en la comunidad. El trabajo con el proyecto arqueológico de Uxmal se “acomoda” con los trabajos agrícolas de los habitantes de la comunidad. Es decir, cuando terminan la temporada de trabajo es el tiempo de cosechar las milpas y otras actividades agrícolas de la población. Tomar en cuenta el factor del tiempo agrícola es uno de los elementos claves de integración a la comunidad. Por otra parte, la institución también ha ofrecido capacitación para los trabajos arqueológicos, cursos de computadora para los más jóvenes, talleres de astronomías a los niños con el pretexto de “abrirles el panorama” y puedan observar otras alternativas y oportunidades de estudio. Además se han hecho inventarios de plantas medicinales entre profesionales en biología y los conocimientos de las señoras lo que permite, a su vez, la articulación de diferentes tipos de saberes (científico y local). Por último, entrelazan diferentes proyectos como estudios de nutrición con la comunidad para identificar las posibles deficiencias nutritivas que tengan. Al mismo tiempo, apoya a la subsede con herramientas de trabajo y despertar el interés en ellas mediante el “rescate de saberes” y motivación para los talleres. Cabe añadir que este entrevistado crece en esta zona, es maya hablante y tiene un enlace “familiar” con esta comunidad, ya que sus parientes (abuelo y padre) trabajaron en la zona arqueológica durante su niñez. Por tal razón, los miembros más ancianos de la comunidad conocen a su familia y existe un vínculo “personal y familiar”. Paralelamente, tiene un compromiso académico y profesional hacia esta población. Para el encargado de la zona arqueológica es fundamental darles prioridad a esta población y que puedan obtener un beneficio de todo este proyecto arqueológico y turístico.

¹³³ Ubicado en capítulo 1. “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an.

encargado demanda los servicios a la escuela al identificar las limitaciones en las necesidades básicas de alimentación (dependen de agricultura de temporada) y pérdida de saberes agrícolas (falta de kanché):

“Mira cuando yo inicio esto con ellas, uno es que llegas a un lugar y no hay hortalizas, no hay nada en el pueblo. Entonces dices bueno pues y la gente vive de la agricultura de temporada. Entonces, yo les decía a ellas: ‘oye, ¿ninguna de ustedes planta nada en su patio?, ¿no tienen hortalizas?, ¿no tienen kanché?’, que es la manera tradicional. Y dicen: ‘no’, ‘y por qué’ le digo, entonces me dicen: ‘bueno la gente ya no tiene la costumbre de hacerlo’, entonces yo les decía ‘miren’, les digo: ‘ustedes limpian la zona arqueológica todo el tiempo, se imaginan ustedes la cantidad de hojas que se están tirando, que son cosas que ustedes pueden aprovechar’, les digo: ‘yo no los voy a cobrar porque vengan a barrer, pero hay muchas hojas aquí, si nosotros consiguiéramos un curso para que ustedes aprendan hacer composta para que aprendan a cultivar hortalizas aprovechando esto ¿le entran?, ¿participarían?’, y dicen: pues si” (EH).

El hecho de trabajar con las mujeres de la comunidad en el proyecto escolar es por considerarlas más organizadas, trabajadoras y tener más impacto en la comunidad:

“Las mujeres tienen una habilidad de aprender muy rápido. Pero también, o sea, han tenido mucha confianza conmigo y yo con ellas y entonces nos podemos decir las cosas y también se organizan mucho mejor y aprenden y son muy trabajadoras. Entonces, por eso es que preferí trabajar y capacitar más a las mujeres y las mujeres tienen más impacto en la comunidad” (EH).

Para llevar a cabo la propuesta a la escuela las motiva con el posible beneficio que pudiesen obtener producción de autoconsumo y venta de excedentes. Aunque fue una iniciativa del encargado, fueron ellas las que solicitaron el servicio. Así lo expresa una de las alumnas de la subsede que participó de los servicios desde sus inicios y fue ella junto con otras señoras a solicitar los talleres:

“Porque nosotras nos dijo el arqueólogo Huchin que fuéramos en Maní a solicitar que fueran ellos. Y por medio del arqueólogo Huchin empezaron a venir hicieron

una reunión aquí en la comisaría se juntaron mujeres y pusieron sus nombres para que puedan entrar a las hortalizas hacer otras actividades” (EA-3).

Antes de comenzar el servicio, se hizo una asamblea en la comunidad para saber quiénes estaban interesados en participar. En la misma reunión asistieron varias mujeres, pero al final solamente quedo un grupo concreto de 15 mujeres. Tal como lo explica una de las alumnas:

“Hubo muchas señoras, pero solamente 15 quedaron. Sí solamente a 15 les interesó para aprender” (EA-2).

Uno de los maestros (profesor universitario) explica el proceso de integración de la escuela a la comunidad. Inicialmente, la escuela acepta y explora las necesidades agrícolas y pecuarias de las personas interesadas. Luego, acuerda con las alumnas trabajar en traspatios y milpa:

“Entonces de ahí se empezó a explorar la posibilidad de establecer los cursos en esa comunidad empezando en identificar cuáles eran las necesidades y mejorar las condiciones de la comunidad y de ahí vino la respuesta del Consejo, se plantea las solicitudes, las propuestas y si se acordó tomar a la comunidad de San Simón como una subsede. Su idea es especial porque pues ahí no se consideró establecer un sitio para ir a dar los cursos sino se acordó trabajar en los terrenos que tenían los campesinos tanto los traspatio como las milpas que ellos establecen cada año” (EM-5).

7.1.1 Objetivo central de la Subsede de San Simón: “la prioridad a la alimentación” y “la no dependencia”

La autonomía del grupo es fomentada por la “no dependencia” y “la prioridad de la alimentación” a través de las prácticas pedagógicas. En este caso, ambos fueron los objetivos centrales hacia la subsede donde se ofreció asesoría agroecológica. Así el objetivo central, se focaliza en la producción para el autoconsumo (milpa y huertos), modificar hábitos alimenticios, reproducir las semillas autóctonas y aplicar abonos orgánicos. Aunque en ciertas ocasiones los maestros ofrecían materiales al grupo como estiércol y semillas para iniciar un taller, no era un

acto habitual. Por eso, para los maestros es importante fomentar la autonomía del alumnado con la finalidad de que ellos no dependen de la escuela cuando dejen de dar sus servicios:

“Yo creo que así como se está llevando así debería ser para no ser dependiente. Si nosotros les damos... [Aclara] para no tener una dependencia de la escuela. De alguna forma así se diseñó y así quieren que sea para que cuando la escuela en un momento dado se retire, deje de dar los cursos y pues ellos ya se están moviendo por si solos y no habría que estar pidiendo a la escuela que les de semillas, que les dé mangueras porque no se les ha acostumbrado de esa forma” (EM-3).

Promocionar la “no dependencia” es una forma de impulsar la autogestión y la organización del grupo:

“En eso vamos a trabajar en estos días con ellos para que ellos se vayan acostumbrando de que nosotros no vamos a llevarles nada, que ellos busquen ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo? que se empiecen a organizarse de esa manera para que puedan recolectar los materiales para las siguientes prácticas. Cada vez que haya una sección dejar algunas sugerencias de los materiales que se puedan requerir en la siguiente sección para que ellos se puedan organizar ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo lo van a conseguir? Para que no dependan de que cuando lleguemos nosotros este todo al alcance de ellos para que, como te decía, delegarle responsabilidades a cada uno de los participantes” (EM-2).

Esta estrategia de la “no dependencia” hace que se “rompa” esa expectativa del aprendizaje en obtener donativos a cambio. Por el contrario, ambas partes (maestro-alumnado) identifican los problemas y las posibles soluciones:

“Pero no fue fácil porque la desventaja era que normalmente se espera que se lleven materiales para donarlos o regalarlos. Y eso los que les tocó ir al principio, nos comentaban [los maestros promotores campesino que iniciaron la subsede] que les costó un poco de trabajo que la gente los viera como pues un grupo que iba a enseñar algo, que iba a desarrollar algo con ellos más que entregarles apoyo o darles materiales gratuitos (...), entonces aquí [refiriéndose a San Simón] se rompió esa

expectativa que se tenía para entrar al aprendizaje, haciendo cosas de identificar los problemas y buscar las soluciones a través de los cursos” (EM-5).

7.1.2 Decisiones y roles en el interior de la Subsede de San Simón

En esta apartado se describe al alumnado de la subsede en la asistencia de reuniones, la composición y la descripción del grupo, la participación, la toma de decisiones y el liderazgo. De manera que se proyecta como emergen estos actores y sus roles dentro de la subsede. En cuanto a representantes en las reuniones de consejo, son los maestros (promotores campesinos) quienes sirven de intermediarios entre ambas partes (subsede y escuela):

“En este caso los que están yendo [a la subsede] que son Genaro, Bernardo, Milo y Alfredo [promotores campesinos] a través de ellos llegamos a conocer lo que está sucediendo, no solamente aquí internamente entre nosotros sino también en las reuniones de Consejo, ellos son la vinculación, ellos tienen que informarle al resto de los profesores que es lo que están haciendo en San Simón” (EC).

Dentro del alumnado los actores emergentes más destacados son niños y mujeres adultas, y poca presencia de varones:

“Pues he notado la presencia de mujeres adultas, muy pocos varones adultos y pues la mayoría que está interesada en hacer los trabajos son los niños que tienen la idea de captarlo de una manera más rápida son niños y niñas que están queriendo hacer este tipo de trabajo, pero en cuanto a los adultos predomina más la mujer” (EM-2).

La composición del grupo es variado entre doce a quince mujeres. El idioma predominante es el maya yucateco y muchas de las alumnas no saben leer y/o escribir¹³⁴. Solamente entre las más jóvenes saben el español y han tenido experiencia escolar:

¹³⁴ En el interior de los pueblos indígenas, las mujeres indígenas tienen los mayores niveles de marginalidad y exclusión social proyectados en el limitado acceso a una educación de calidad donde incluya una valorización de la diversidad cultural a la que pertenecen (Schmelkes, 2013). Así como, obstáculos en oportunidades de empleo, su participación y su visibilización social (Bonfil Sánchez et al., 2008).

“Al final se fueron quedando unas 12 o 13 personas, eran mujeres solamente y alguna o dos muchachitas que tienen la habilidad de escribir y de leer, la mayor parte de las mujeres no” (EC).

A diferencia de otras subsedes, la Subsede de San Simón se trabaja por familia (en sus terrenos y/o solares) y los “líderes” de la familia tienden a ser las personas mayores (mujeres). Por eso, ciertas decisiones internas de la subsedes se toman en cuenta la opinión de estos líderes:

“En la Subsede de San Simón que es una comunidad pues ahí se toma en cuenta la opinión de los líderes de las familias, o sea los que representan en general las personas mayores de alguna familia, en ese caso hay alrededor de cinco familias que son los que están participando fuerte en el proyecto que son los que permanentemente están pendiente de las actividades de la escuela” (EM-5).

Sin embargo, esta composición del alumnado varía mucho entre talleres. Hay mujeres que son más constantes y asisten a cada taller, pero siempre ha sido un grupo que se distingue por la presencia mayoritaria (desde su creación) de mujeres. Posteriormente, hubo la asistencia de hombres a los talleres, pero siempre un grupo reducido (3 hombres y 12 a 15 mujeres) y en ciertos casos son esposos e hijos de las alumnas (que son las “señoras” como les decían los maestros a las que ya eran casadas y con hijos). Asimismo, la asistencia y la participación de los hombres en los talleres o charlas es mínima en comparación con la asistencia y la participación de las mujeres que son más dinámicas, organizadas y con iniciativas. Por eso, son ellas las que se destacan en la subsede.

Al estar compuesto el alumnado por grupos familiares (en su mayoría, ya que estaban las que eran viudas y solteras con responsabilidades familiares) se distingue la presencia de niños en los talleres. Algunos niños participan ya que sus padres asisten y otros que vienen a aprender y a jugar. Independientemente, entre los niños hay quienes trabajan junto a sus familias lo cual indica la participación interna del colectivo familiar. El promedio de los asistentes están entre las edades de 10 años a 14 años para los niños y niñas, y entre 23 años a 62 años de edad para los adultos.

Independientemente de esta descripción, las alumnas se involucran en la participación de la subsede y toman un rol particular según sus habilidades. Por ejemplo, aunque el liderazgo recae

en las personas mayores en el interior de la familia, una de las señoras que toma los talleres es quien las organiza cuando se inician los talleres y exige a la escuela en seguir ofreciendo los mismos. Es la figura principal de la subsede y de vínculo con la escuela para organizarlas en actividades especiales y/o cualquier otro evento. También toma la posición de líder para representarlas en actividades especiales:

“Pues se nota ahí que cuando lleguemos la Señora Aurora es la que mueve a todos allá y se supone que es la que tiene ese carácter de liderazgo en lo que hemos visto (...), entonces como que ella es como la que mueve todo y es la que ha estado más participando en los diferentes eventos que ha realizado la escuela” (EM-2).

Entre las alumnas que han tenido experiencia escolar, ellas se implican en la toma de anotaciones en los talleres (cada una de 14 años y 23 años). Son las responsables de escribir las técnicas agrícolas o plantas medicinales para diferentes enfermedades e informar a quien necesite dicha información. Estas anotaciones son para el beneficio del colectivo y es una herramienta compartida para todo aquel que la necesite. Así lo explica una de las alumnas que escribe:

“Sí y Gladys [alumna] escribe todo lo que están diciendo. Si yo no escribo una cosa le pregunto a ella y me pasa los apuntes, también lo hago si ella no asiste y no escribe lo que están diciendo me lo pregunta y se lo digo (...), si me lo piden se los doy. Es para que si no lo escriben ellas, que lo escriban sus hijos el que sepa leer me lo puede pedir para que lo copie” (EA-3).

En resumen, todas, sin importar la edad, tienen un rol interno en la subsede ya sea ser líder, escribir, tortear maíz y preparar la comida en actividades que se hacen en la subsede. Por ejemplo, el día de entrega de diploma de participación donde se creó un ambiente de convivencia y de entusiasmo. La organización de la actividad fue dándose según sus propias habilidades:

“O sea implícitamente ellas como grupo tiene unas responsabilidades de acuerdo a sus capacidades o, por ejemplo, que se van a cocinar una o dos son las que se ofrecen. En fin o que se van a tortear o que se van para lo que fuera. Entonces como que implícitamente tienen ellas una organización más o menos que está funcionando” (EC).

7.2 “Ritmo del tiempo” y el currículo

Antes de poner en “acción” sus prácticas pedagógicas, los maestros logran la inclusión de estos actores en la educación a través del ajuste del “tiempo de aprendizaje”. O sea, según las responsabilidades diarias del alumnado, se ajustan los talleres. Tanto el currículo como el “tiempo de aprendizaje” es un trabajo específico y diferenciado en cada subsede. Por tal razón, cada año es muy particular, ya que las necesidades no son las mismas en todos los grupos (subsedes) ni en todas las comunidades. A pesar que estas últimas (comunidades rurales) tengan vínculos o elementos comunes de exclusión social (pobreza, analfabetismo, discriminación por ser un grupo minoritario).

Por otra parte, el trabajo agrícola se realiza en el área demostrativa y en los terrenos del alumnado. Cada sábado, los maestros visitan los terrenos del alumnado para dar seguimiento a los talleres realizados y luego inician el taller establecido de ese día. Para dos de los maestros (promotores campesinos) quienes trabajaron en la subsede desde que dio inicio, el “tiempo de aprendizaje” se acopla según la disponibilidad del alumnado en sus tareas diarias. La Subsede de San Simón comienza sus talleres los sábados en la mañana entre 8 a 9 de la mañana y finalizaba entre 12:30 del mediodía a una de la tarde. Entre las responsabilidades diarias de ciertas las alumnas era de preparar la alimentación (comida o hacer las tortillas de maíz) a sus maridos y los maestros debían acomodar los talleres en los horarios de la mañana, o sea al horario disponible para ellas:

“Porque las señoras todas van a preparar la comida a su marido y las tortillas igual, entonces a partir de las 12:30 a la 1 de la tarde no las puedes retener más tiempo tienen que ir a tortear para su esposo” (EM-3).

Otro factor de integración de los maestros¹³⁵ fue “el lenguaje de una comunidad con otra comunidad” donde se dio una identificación de ambas partes por conocer sus necesidades (identidad comunitaria) y hablar el mismo idioma:

“Entonces, la forma en que llegamos y escucharon que en el idioma de ellos y fueron muy accesible, y siguen siendo accesibles. Yo creo que esa es la forma, nosotros crecimos en un pueblito y no venimos de una ciudad, entonces desde

¹³⁵ Como se mencionó, los dos promotores campesinos que estuvieron desde el inicio de la subsede, son originarios de pueblos rurales. Ambos hablan el maya yucateco, aunque uno de ellos tuvo estudios universitarios.

cualquier forma sabemos de sus necesidades y hablamos el mismo lenguaje. No tanto por el maya sino el lenguaje de una comunidad con otra comunidad, yo creo que eso nos ayudó mucho para entrar rápido ahí en esa comunidad e identificarnos con ellos. Creo que eso ha sido lo más importante que se ha dado ahí” (EM-3).

En los tipos de talleres se trabajó con los recursos disponibles y sus necesidades sobre una situación específica. La gran parte del tiempo, la técnica central del aprendizaje es el trabajo práctico. Esto se debe porque la mayoría del alumnado no tiene experiencia escolar y su experiencia era en la práctica agrícola, considerándose su experiencia como una de sus ventajas de aprendizaje:

“Pues ahí si son muy aguzados, lo han hecho todo, lo han hecho empírico sin saber por qué como lo hacen por experiencia o por herencia lo han hecho, sí lo saben hacer y sí lo aprenden muy rápido, de hecho eso es una de nuestras herramientas, lo práctico” (EM-3).

Los talleres iniciaron en verano de 2009 a diciembre. Los cursos impartidos en ese primer bloque fueron manejos de suelos, hortalizas menores y milpa. En el segundo bloque de febrero a julio 2010 fueron: manejo de cerdos, medicina tradicional, organización social, conejos, milpa, abejas meliponas y propagación de plantas.

Cada subsede se acopla a las circunstancias y las necesidades en que va dirigido el currículo. En cuanto al trabajo de los maestros se ubica en dos espacios: los terrenos (traspacios y milpa) y un área demostrativa de sembrados que se llevaba a cabo en uno de los solares¹³⁶ de las alumnas. Para uno de los maestros (promotor campesino), el campo es el salón de clases, a diferencia de otras subsedes, aquí la dinámica pedagógica es en la práctica tanto en el área demostrativa como en su entorno agrícola:

“La Subsede de San Simón se origina más o menos el lugar lo escogieron ellos, hacer un lugar. Como una pequeña parcela que es la casa de Doña Manuela, Doña Manuela la que decimos Manú. Allá empezamos a trabajar, allá es la escuela es el

¹³⁶ El solar es un espacio de producción agrícola de los campesinos mayas, el cual es un espacio cerrado y más cercano al hogar y está habitado por animales y plantas y hortalizas de ciclo corto. Generalmente, también se ubica el kanché (Terán & Rasmussen, 1994).

salón de clases, es el campo. El campo es la escuela. No hay ni un salón donde hemos visto siquiera escribir algo en el pizarrón o proyectar algo, nunca eso se ha visto en San Simón. Siempre ha sido en el campo, en las milpas y después empezamos a visitar sus lugares donde trabajan e ir con ellos hacer una pequeña plática, unas pequeñas correcciones” (EM-1).



Taller hortalizas (2010): promotor campesino y alumnas de San Simón. Taller en terrenos. Foto: Aracelis Melecio

Se visita los terrenos para dar seguimiento a los talleres impartidos y ofrecer recomendaciones y observaciones de qué hacen, qué avances tienen y qué deben hacer:

“Luego nos vamos a los terrenos de cada una de ellas. A ver qué hacen, qué avances tiene y qué deben de hacer” (EM-3).

7.3 Desventajas y/o necesidades agrícolas: estatus agrícola

En las prácticas pedagógicas, los maestros identifican cuáles y cómo son las fuentes agrícolas y agropecuarias que trabaja la comunidad. Asimismo, identifican sus conocimientos agrícolas tradicionales o si aplican la agricultura convencional para su producción. En base a esto, se efectuó un diagnóstico reconociendo las limitaciones y/o necesidades a trabajar con el propósito de mejorar la calidad de vida del alumnado. Así, entrelazan las necesidades y los talleres del primer bloque. Para iniciar, se trabajó el manejo de suelo, la milpa y la capacitación para

animales. Posteriormente, en el segundo semestre fueron las alumnas quienes eligieron los talleres:

“Fuimos e hicimos un diagnóstico en la comunidad y vimos que no tenían nada de hortalizas en producción, habría que capacitarlos primero para producir para cómo tratar y manejar el suelo y lo de la milpa que ese es el principal cultivo al que se dedica toda la población. Entonces es así como escogimos esos cursos inicialmente el primer semestre. Después para iniciar el segundo semestre donde estamos prácticamente, pues ahí fue iniciativa de ellos, ellos nos dijeron que cursos necesitan, qué les falta de lo que ya se dio y qué cursos se puede anexar. Pues ahí empezaron ellos a decir que no se les había capacitado para animales, los animales ellos tienen... [Aclara] alimentan cerdos, alimentan aves, quieren alimentar conejos y se les va a dar los cursos de conejo igual, igual abejas sin aguijón [conocidas como abejas meliponas]” (EM-3).

El maestro (profesor universitario) que ofrece el taller de manejo de cerdos, utiliza las técnicas de trabajar directo en el campo y con los recursos disponibles alrededor del alumnado. En el taller, el maestro identificó posibles riesgos sanitarios. La finalidad del taller es mejorar la necesidad identificada y “despertar” en el alumnado la inquietud de identificar las alternativas como la alimentación del animal:

“El otro [taller] que resultó y que me tocó a mí trabajarlo es la parte del manejo de mejorar el manejo de los cerdos porque en ese poblado se mantienen los cerdos sueltos caminando en todo el poblado y pues se empezó a trabajar con ellos para establecer encierros, o sea, encerrar los animales, tener sitio de control de animales para que no estén andando en todo el poblado por el riesgo sanitario que eso implica” (EM-5).



Taller de crianza de cerdos (2010): profesor universitario y alumnas de San Simón en el área demostrativa. Preparación de alimento para cerdos a base de mucuna y maíz. Foto: Aracelis Melecio

Asimismo, se identificó el “abandono” de un programa de gobierno que promovía el uso de la agricultura convencional con el objetivo de obtener hortalizas a través de pagos por el trabajo realizado. Por el contrario, la escuela ofrece un trabajo ecológico sin fomentar la dependencia:

“Los primeros 6 meses nos enfocamos a la hortaliza, solamente hortalizas menores. La gente pues cuando llegamos ahí no tenía nada produciendo, allí no saben producir hortaliza. Que lo han hecho alguna vez cuando hace como unos cinco años les llegó un programa de gobierno y se les pagó para que lo hagan, y después de eso se abandonó y ya llegamos nosotros y empezamos a fomentarlo a decirles como lo pueden hacer, claro sin usar fertilizantes ni nada todo a base de hojas y todo ecológico. Entonces así fue como entramos y empezamos con hortalizas, vimos parte de milpa igual, todo lo que es manejo de suelos, hortalizas y la milpa fue los principales que vimos” (EM-3).

En esta subsede sus fuentes principales de alimento son la milpa y la producción de cerdos. Por eso al iniciar el taller de hortalizas tuvieron que contemplar también trabajo de la milpa:

“Pero también viendo un poco las hortalizas también nosotros tuvimos que llegar a las milpas, visitar, ver la situación de las milpas” (EM-1).

Identifican las carencias de la milpa y ofrecen técnicas ecológicas no tradicionales como el uso de cobertera mediante el uso de la mucuna¹³⁷”. Este frijol terciopelo beneficia en la protección de la tierra cultivada, la conservación del agua y la fijación del nitrógeno:

“Y así empezamos a ver entonces pensamos que dentro del proyecto, dentro del curso hay que contemplar la milpa hay que contemplar la milpa, el manejo de coberteras, contemplamos de que hacemos un manejo de plagas de la milpa, contemplamos un control del gusano cogollero, pero andábamos con la misma gente. Cuando íbamos a la milpa todos venían a la milpa, ‘hoy vamos a la milpa de Doña Sebastiana allí vamos a sembrar la mucuna’, todas las mujeres venían a sembrar hasta ese entonces ningún varón nos acompañaba, sólo las señoras y los niños y así empezamos a trabajar con ellos” (EM-1).

Entre las alumnas (madre e hija) desconocían hacer hortalizas ya que no sabían cómo sembrar productos menores, sólo el trabajo de la milpa (maíz, frijol y calabaza) por temporadas:

“El rábano no lo sembrábamos” (EA-2) “[Traductora] dice que antes no sembraba cilantro, ni rábano porque no sabían cómo hacerlo (...), en cambio el frijol lo siembra en la milpa, calabaza, frijol blanco (...), dice que es por temporada” (EA-1).

Este desconocimiento del uso ecológico de abonos naturales lo expresa una de las alumnas:

“En unas cubetas la siembra mi mamá. Siembra rábano, cilantro pero de otra manera sin composta, sólo en tierra (...), sólo en unas cubetas siembra así y no utiliza nada, sólo lo riega. A veces da, a veces no” (EA-3).

¹³⁷ Su nombre científico es *Mucuna pruriens*, es una leguminosa que sus semillas se siembran, en este caso, en el suelo de la milpa una vez finalizada la cosecha y “cubre la superficie en 10 a 12 semanas, y muere al final de las lluvias, dejando un mulch tupido que brinda una cobertura de superficie para una labranza moderada cuando se efectúe el próximo cultivo” (Altieri et al., 1999, pp. 267-268). Este sistema agrícola tradicional proviene de América Central y es una técnica ideal para los pequeños agricultores con poco acceso económico y evita utilizar fertilizantes químicos en la siembra (Altieri et al., 1999). Su propósito es conservar y fertilizar el suelo. Ayuda a controlar las malas hierbas, control de erosión, conserva la humedad del suelo y lo protege de la erosión ocasionada por el viento (Cuéllar & Kandel, 2006). También dentro del movimiento “de campesino a campesino” se propagó en toda Mesoamérica los beneficios de la mucuna. Su aplicación es de cobertera o abonera para la producción de materia orgánica, control de maleza, etc. (Holt-Giménez, 2008).

El conocimiento agrícola del alumnado es valorizado por el maestro y así, el maestro fomenta el “intercambio de saberes” entre ambas partes como estrategia de aprendizaje:

“Lo que no saben es lo de la ecología que sí eso es entramos en cero con ellos, en cero me refiero porque pues no se les había explicado antes o cómo se hace una composta o una vermi-composta que es los beneficios que nos puede tener ello, no conocían eso. Entonces eso es si realmente nuevo con ellos, entonces lo que hacemos es un intercambio. Ellos nos explican, al estar haciendo la práctica con ellos, nosotros vamos preguntando como lo hacían antes. Entonces es solamente adecuarlo un poquito a como nosotros queremos hacerlo [ecológico] o lo que se necesita para que sea ecológico” (EM-3).

7.3.1 La agricultura convencional

En las entrevistas se detectó la agricultura convencional como una de las desventajas agrícolas más relevantes en esta población. El dominio de las “ayudas” gubernamentales acrecienta en el campesinado la dependencia y el paternalismo y, en ciertos casos, el “abandono” de las ayudas. Por el contrario, el proyecto de la escuela trabaja las condiciones “reales” del medio agrícola del alumnado para que adquiriera su autoconsumo. Para ilustrar esto, los maestros identifican la aplicación de la agricultura convencional mediante las “prestamos” de créditos hacia el campesino para el uso de fertilizantes en sus milpas. El uso de la agricultura convencional ha afectado la semilla autóctona, ha acrecentado la pérdida de la milpa tradicional y ha generado dependencia de fertilizantes. Así lo resalta uno de los maestros:

“Sí, sí ellos utilizaron hasta ahorita utilizan [agroquímicos]. En San Simón todavía... [Corrige] ellos si tienen todavía el concepto de la agricultura convencional de los agroquímicos. Porque si en San Simón todos los suelos allá son suelos arables, hay muchos pequeños arados en San Simón. Hay algunos que hicieron préstamos de crédito, no sé a qué institución le prestaron 4, 500 pesos para fertilizantes, para poner en sus milpa, algunos perdieron, algunos no perdieron. Por eso, ellos actualmente la gente es lo que ha perdido la milpa tradicional. San Simón no tiene completamente maíz original de lo que tenían antes, por eso es que son dependientes a los fertilizantes” (EM-1).

En algunos casos, la agricultura convencional es ofrecida por las propias comisarias. Durante el transcurso de las visitas a las milpas, el maestro observa el resultado del uso de la agricultura convencional, en comparación, con aquellos que no aplicaron esa técnica. Así comprueba el deterioro de la milpa por aquellos que aplicaron fertilizantes y semillas híbridas (mejoradas):

“A San Simón le mostraron seguramente como Santa Elena es un área mecanizable creo que como son una comisaría lógicamente es el mismo sistema que les imponen allá los comisarios que promueven fertilizantes, semillas mejoradas cosas así al principio. Exactamente con nosotros no hay ese proyecto y ya está el suelo muy pobre, pero si son muy dependientes de fertilizantes. Porque fuimos a ver milpas ya fertilizadas, fuimos a ver milpas que están rociando, pero hay gente que no tienen dinero para agroquímica y empezaron a chapear, les ganaba por el chapeo¹³⁸” (EM-1).

Según el conocimiento agrícola del alumnado, el maestro identifica quién es campesino. Como por ejemplo, si conoce sobre la asociación de cultivos, por qué y para qué sirve. Sin duda, la agricultura convencional ocasiona la pérdida de los saberes tradicionales (escasez de semillas autóctona) por la preferencia al paquete tecnológico (semillas “híbridas” y fertilizantes) de este tipo de agricultura. Para el maestro (promotor campesino) la iniciativa de estos “apoyos” transforman la forma de pensar de las personas en utilizar estos productos. A partir de esa identificación de la influencia de la agricultura convencional en el pensamiento del campesino, el maestro comienza a trabajar con el alumnado mediante el intercambio de saberes:

“Entonces lo que vemos si quienes son los campesino si entienden lo que es la asociación de cultivos y por qué y para qué sirve. Entonces el problema que tienen ellos las semillas criollas... [Afirma] más que criollas tradicionales ya está muy escaso, casi no tienen. Ya años que están allá como le dieron preferencia mucho al mejorado [agricultura convencional] porque de repente se le impusieron y vieron que rinde más, pero pues viene siendo con paquete

¹³⁸ De acuerdo con la Real Academia Española, chapear (chapeo) es limpiar la tierra de malezas y hierbas con el machete.

tecnológico (...), pero ya la gente está mentalizada. Entonces es lo que nosotros analizamos, conjuntamos ideas, empezamos a ver desde su historia de su agricultura y allá empezamos a trabajar con ellos” (EM-1).

Otro problema que identificó los maestros (promotor campesino) fue el “mal manejo” en la aplicación de los herbicidas de la agricultura convencional. Aunque el maestro impulsa la agricultura ecológica, incorpora conocimientos de agricultura convencional para el beneficio del alumnado. El conocimiento que trasmite el maestro es en favor de la salud del alumno y su condición agrícola:

“De repente llega una persona: ‘voy a tirar fertilizantes’, ‘¿y cómo lo tiras?’, ‘pues en el tronco de cada planta’ y efectivamente lo fuimos a ver cómo lo pone y si agarra y pone un poco en el tronco de cada maíz, en todas las plantas de maíz. Pues se le empezó a explicar a la persona que de preferencia habría que cubrirlo con tierra, el fertilizante es muy volátil si lo pones así vas a perder casi el 60 o el 70 por ciento de lo que estas aplicando (...), eso se los explicamos aunque no nos corresponde, pero estamos viendo que pues una necesidad primordial para ellos para que puedan producir sus alimentos (EM-3).

En la asesoría agroecológica, el maestro hace diferencia entre producto agrícola natural y producto químico. Hacer esta distinción es transmitir un conocimiento de defensa, de concientización del consumo de alimentos y de diferenciación entre diferentes técnicas (natural y química):

“Pues que produzcan para su alimento los beneficios que puede tener que no está contaminado con herbicidas, con fertilizantes, con fungicidas, entonces es algo natural y es algo sano (...), esa es la diferencia y esa diferencia hacemos que ellos lo vean para que puedan defenderse ante cualquier persona que diga: ‘oye ¿por qué producen así?’, ‘producen poco así como están’, ‘mejor con el fertilizante pueden producir más volumen, cantidad’, entonces ya ellos sabrán la diferencia del uno y con el otro” (EM-3).

El trabajo elaborado en las milpas no tendrá como resultado ser milpas orgánicas, sino serán ecológicas porque el terreno habrá que alimentarlo con abonos verdes (mucuna y estiércol) junto con fertilizantes por unos años en lo que el terreno se rehace con microorganismos y dejen por completo los fertilizantes. Posteriormente a este proceso, será agricultura orgánica:

“En la milpa, por ejemplo, a estos que estamos dando los cursos no van hacer milpas orgánicas las que tengas, van hacer ecológicas van a usar fertilizante porque el terreno hay que empezarlo alimentar con mucuna, con estiércol con lo que fuera (...). Mientras el suelo se rehace o vuelven a estar los microorganismos para proporcionar que estén los microorganismos y ya dejen de utilizar completamente los químicos, ya estaríamos hablando de una agricultura orgánica que es donde queremos llegar” (EM-3).

La agencia gubernamental SAGARPA promueve una “ayuda” gubernamental conocida como PROCAMPO que apoya la agricultura convencional. Para los maestros, una de las consecuencia de estas “ayudas” es la deforestación para producir y, a su vez, la destrucción de los recursos naturales con los que cuentan. De tal forma que las prácticas pedagógicas intentan modificar esa costumbre al enseñar un manejo adecuado del espacio de trabajo:

“Pero la importancia es de que pues ellos respeten, vean la importancia de conservar los recursos naturales que ellos tienen a su alcance que no lo vayan desgastando completamente, sino que irlo conservando cada vez más; sobre todo el recurso monte que ellos tienen muy bueno que lo cuiden pues a lo mejor cuando llegamos tenían esa idea de ir deforestando cada vez más y sobre todo con ese gran programa que tiene el gobierno de apoyo al campo que dicen del PROCAMPO pues ellos cada año van desmontando más monte y más monte y deforestan más. Entonces, nosotros tenemos esa idea de que el espacio que ellos están trabajando actualmente se pueda ir, darle un manejo más adecuado y así no tirar más monte” (EM-2).

Por lo tanto, el maestro promociona la protección y la conservación de sus recursos naturales:

“Pues igual respetando, no destruir tanto el medioambiente donde ellos están conservándolo, sobre todo cómo rotular el suelo, cómo abonar el suelo para ir mejorando cada vez más la fertilidad del suelo que ellos tienen y sobre todo se les ha recalcado mucho de que no vayan deforestando más monte, sino que en un espacio donde habiliten en el primer año que puedan seguirlo trabajando continuamente” (EM-2).

Referente a estas “ayudas” gubernamentales, una de las alumnas expresa que para los problemas de pobreza de la comunidad ellos reciben ayudas económicas gubernamentales de PROCAMPO para la compra de materiales e invertirlo en la milpa:

“Pues se ayuda económicamente con lo de la pobreza, lo del PROCAMPO. Cuando llega el dinero del PROCAMPO compran fertilizantes, compran semillas porque no lo saben recolectar y si alguien recolecta sus semillas en su milpa pues no hace mucho gasto y todo el dinero que cobran así, todo se va en la milpa” (EA-3).

7.3.2 Distancia y falta de conexión terrestre

Otra limitante agrícola era la obtención y reproducción de semillas. La razón principal era por la distancia y la falta de conexión terrestre (transportación pública) de la comunidad hacia los pueblos vecinos como Ticul o Muna¹³⁹ (ver mapa 3¹⁴⁰). De este modo, dependían de cualquier persona que fuera a estos pueblos para “encargar” las semillas:

“Alguien que salía al pueblo se les encargaba nada más, les encargaba conseguir semillas. Hablando de hortalizas nada más, alguien que salía a Ticul o a Muna [pueblos vecinos] pues: ‘sabes cómprame un poco de cilantro, rábano’ y ya lo compraban, pero no sabían en sí la técnica para producirlo, era otra limitante que tenían. Sabían lo que les enseñaron con fertilizante y todo, pero ya no lo hacían, esa era una limitante” (EM-3).

¹³⁹ La distancia entre la comunidad de San Simón y el pueblo de Ticul es alrededor de 46.8 Km y del pueblo de Muna 34.3 Km y de Santa Elena 32 Km.

¹⁴⁰ Mapa ubicado en capítulo 1. “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U yits ka’an.

También la distancia afecta al acceso de alimento a través del mercado. Por lo tanto, es otro factor para que el proyecto escolar promocióne la producción para el autoconsumo:

“Cuando llegó la escuela allí estaban aparentemente en cero. Y entonces siempre dependían del mercado más cercano a ellos” (EM-2).

7.3.3 Acceso limitado a la tierra

Uno de los factores de exclusión de las mujeres indígenas son el limitado acceso a tierra (el ejido¹⁴¹), ya que su mediación suele darse a través de los hombres y las mujeres tienen un derecho condicionado sobre la tierra (Bonfil Sánchez et al., 2008). En el caso de las mujeres de San Simón, aunque no se exploró a profundidad este respecto, surge como parte de la realidad de varias alumnas. Por eso, para el trabajo escolar no todo el alumnado cuenta con un terreno para sembrar. Las mujeres no tienen derecho al ejido, sólo una entre las alumnas está empadronada:

“Las mujeres no tenemos derecho del ejido, sólo una mujer está empadronada y sólo porque se murió su esposo y no tiene ningún hijo varón” (EA-4¹⁴²).

Por esta razón, las limitaciones de acceso a tierra para la producción es un obstáculo para adquirir el propio autoconsumo. Para uno de los maestros era necesario que el alumnado demandara a la asamblea de la comunidad un lugar en común para trabajar y hacer su propia producción:

“Pues para mí las limitaciones que tienen es tener un terreno accesible donde pueden estar todos juntos y hacer un proyecto. Para mí, es mi punto de vista: ¿cuántas gente hay?, buscar un terreno grande, pedirle a la asamblea y pues buscar un proyecto allá, formar una pequeña granja como están las granjas integrales que forman la escuela. Yo creo que es lo que necesita San Simón” (EM-1).

¹⁴¹ Aunque, no se exploró el acceso a tierra se menciona porque era parte de la realidad de varias alumnas. Los datos empíricos son muy limitados sobre éste respecto, pero no quiere decir que no son importante. Por otro lado, los ejidos familiares son representados por uno de los miembros de la familia y, en la mayoría de los casos, son hombres. Véase en capítulo 2. La condición indígena y campesina en el sistema educativo y agrícola en México.

¹⁴² Obtenido del evento especial: “La mujer y la agroecología”. Este extracto proviene de la opinión y participación de una de las alumnas de la subsede en dicha actividad.

Concerniente a este aspecto, el maestro intenta hacer entender al alumnado sobre sus propias necesidades (derecho a tierra para sembrar):

“Yo les he insistido, yo les he hecho ver qué es lo que quieren, qué es lo que necesitan, ese es el proyecto. Pedir una asamblea al pueblo que soliciten, que tengan un lugar donde pueden trabajar. Un área cerrada, que no entren los cerdos y eso es lo que les he exigido a la gente. Porque si es cierto hay algunos que tienen terrenos, pero hay algunos que no tienen” (EM-1).

Por eso, una expectativa de la alumna que comparte el terreno con otra alumna es tener en su hogar su propia producción para el autoconsumo y poder vender sus excedentes:

“Si estuviera en mi hogar haría un poco de hortalizas para mi autoconsumo, para vender un poco. Pero ahorita con Doña Aurora estamos bien estamos trabajando junto con ella” (EM-3).

Ante esta situación, para el maestro el conflicto es político de las autoridades del pueblo:

“No se necesita mucha área para hacer buena agricultura, pero si lo necesitan y en San Simón si hay lugares, si hay tierra para hacerlo. Pero las limitaciones es política, la política del pueblo, la política de las autoridades” (EM-1).

El maestro no sólo identifica las limitaciones o necesidades que tiene el alumnado, sino también aconseja al alumnado a identificar sus propias carencias y reclamarlas a las autoridades en los tiempos de las campañas políticas:

“Cada vez que yo les menciono, por ejemplo, eso de buscar un terreno me dicen que no se puede, les he dicho que si se puede. Hay ventanillas, que hay que insistir, hay que ir primero a presionar sus autoridades en el municipio. A base de eso tienen que presionar les he buscado la forma de decirlo: ‘saben que desde el tiempo de las campañas políticas es cuando ustedes tienen que aprovechar’ con un compromiso: ‘sabes que te voy a dar mi voto’ aunque así por interés, pero un interés que valga la pena. En el punto de mi experiencia yo así lo pienso, así lo hago, así se lo digo: ‘te voy a dar mi voto por esto, porque tu entras al poder, tu entras a aprovechar a

cosechar la lana, pero yo quiero esto’, ‘si tu entras por ejemplo, prométenos, tengo aquí tantos votos prométeme la perforación de un pozo’, eso podría ser” (EM-1).

7.3.4 Acceso limitado a Agua

La comunidad se encuentra en la zona Puuc donde carece de cuerpos de agua como los cenotes¹⁴³. La insuficiencia de agua en esta comunidad es la gran limitante agrícola. Así lo piensa el director en relación a la ubicación geográfica de la comunidad y la escasez de agua:

“Pero para mí la limitante más que geográfica es su orografía, o sea estar por encima de 100 metros del nivel del agua es una limitante cañona, o sea los condiciona enormemente y no es algo de ahora, o sea San Simón está asentado ya desde hace muchos años y toda esa zona Puuc y toda esa zona Uxmal y toda esa zona Lapnac es una zona que ancestralmente carece de ríos, de cenotes, de pozo” (EC).

El acceso al agua es de cuatro horas al día y es el único acceso al agua con el que cuentan para la producción agrícola:

[Traductora] “Dice que en su casa llega cuatro horas el agua. Que llega suficiente agua en su casa. No más cuatro horas. Por eso lo llevan en el solar” (EA-1).

Uno de los maestros (profesor universitario) opina que una de las razones por la cual el gobierno no invierte en un pozo es por ser un grupo muy reducido (360 habitantes) y no representan políticamente una inversión:

“En San Simón el nivel del mar, el nivel manto friático esta como, si no me equivoco, como a 80 o 90 metros. No estoy muy seguro. Pero, sin embargo, lo que ve el gobierno allá es cuánta gente viven, qué representa esa comunidad para mis intereses políticos. Desgraciadamente, San Simón no representa mucho políticamente. Porque si se resuelve el problema o una gran parte del problema,

¹⁴³Según la Real Academia Española, el cenote es un “depósito de agua manantial, que se halla en el Estado mexicano de Yucatán y otras partes de América, generalmente a alguna profundidad”.

perforan un pozo profundo y dale una infraestructura para una extracción de agua importante y a la par estas dotando de herramientas de pensamiento y de adiestramiento a la gente, entonces se puede hacer muchas cosas” (EM-4).

Por otro lado, la escasez de agua limita a extender los cultivos para la venta de excedentes, ya que apenas da abasto para el uso personal de ellos (aseo, animales y hortalizas). Por lo tanto, se necesitaría invertir en perforar un pozo:

“Esa es una limitante [la falta de agua] en la que no nos podemos extender tanto en la producción. Imagínate que saquemos 12 mecates de pepino por ejemplo, primero que no hay agua, no hay sistema de riego, el agua que tiene es para su consumo, para su consumo para tomar y para asearse y para sus animales, para eso tienen agua” (EM-3).

A pesar de la escasez de agua para la producción de hortalizas. La recogida de este recurso se vuelve parte del trabajo familiar para poder obtener los alimentos de autoconsumo:

“Nosotros agarramos en los cubos, en los porrones, todas las cosas afuera lo llenamos, somos hormigas. Los chicos lo llenan, los niños lo llevan todo. Allá no, una hora rellenos las cosas, después lo vamos a llevar allá otra vez [llevar donde están las hortalizas] (...), lo llenamos, mi esposo coge los porrones. Los llenamos, cuando termina de llenar toda las cosas lo vamos a llevar ahí también” (EA-2).

Este es el trabajo familiar frente a esta limitante que condiciona el trabajo agrícola, pero la escasez del recurso afecta a toda la comunidad:

“Lo del agua, todos los días hay agua, pero a veces si se llega a quemar la bomba eso ya no...[Corrige] en estos tiempos así como está la lluvia a veces se quema la bomba y hay una semana que no hay agua, un mes” (EA-3).

7.4 Ventajas subsede: conocimiento agrícola, resultado del trabajo escolar, ubicación familiar e interés y participación

En el trabajo de la milpa, las mujeres van con sus maridos a sembrar en horas de la mañana. Dentro de los conocimientos agrícolas encontrados por los maestros fue el uso del espeque¹⁴⁴:

“Cuando llegamos todavía la gente está sembrando porque diario cuando llegamos a las 8 [se refiere 8 am] muchas de las mujeres tienen ido a sembrar con sus maridos. Entonces llegó un día que tenemos que ver en la milpa. La siembra de allá es pues manual es con espeque guindaban su hilo y ponían a sembrar, tardaba mucho tiempo en la siembra, ellos no tienen dinero para conseguir semillas mejoradas, semillas nuevas, son semillas que ellos mismos lo han conservado” (EM-1).

Aunque el tipo de semilla no es original, la semilla está “regresando a su línea original”:
“Ahorita se ve como las semillas que es más o menos tiene como un aspecto semilla criollo, pero no es criollo sino es que era el resultado del tiempo de sembrar y las semilla se está quedando, se está tirando a regresando a su línea original. Así es la semilla que tiene San Simón, una semilla amarilla que ya lo tenemos” (EM-1).

El maestro considera a las alumnas como mujeres trabajadoras con experiencia y conocimiento agrícola, tanto en el trabajo familiar de la milpa como en trabajos en empresas de monocultivo:

“Muchas de ellas han salido a trabajar, esa Doña Eloisa salían a trabajar a buscar trabajos en otros pueblos de milpa, de cosecha que han participado en Muna al trabajo de la ocra, han ido a sembrar, a cosechar ocra en Muna. En el INIFAP¹⁴⁵ creo que hay lugares cerca de aquí por Campeche han sembrado tomate, ellos tienen esa experiencia de trabajar en el campo, son mujeres campesinas que van a buscar trabajo del campo. Eso me llamó mucho la atención porque hay mujeres de otros pueblos van a buscar trabajo de, o sea como del hogar, de las casas (...).

¹⁴⁴ El espeque o el palo plantador es una técnica dentro de la agricultura de conservación catalogado como siembra directa utilizada, generalmente, en lugares tropicales (FAO, 2015).

¹⁴⁵ Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias que forma parte de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA).

Entonces, son mujeres prácticamente campesinas, ellas saben tumbiar, saben desyerbar muy bien, saben sembrar en la milpa” (EM-1).

En la identificación de conocimientos agrícolas, también se genera el “intercambio de saberes” entre ambas partes (maestro y alumnado) a través del conocimiento de la tierra del alumnado. Luego de saber los conocimientos y desconocimientos, el maestro entrelaza sus propios conocimientos junto con el conocimiento de ellos:

“El primer intercambio de conocimiento que ellos aportan los de San Simón es que ellos conocen su tierra, ellos han vivido años en San Simón, ellos saben que cultivos se pueden producir en San Simón, ellos saben que el maíz siempre se ha dado en San Simón, la calabaza, todo lo que se puedan sembrar, ellos conocen la tierra. Prácticamente al momento de que tú preguntas eso a la gente estas ahorrando un análisis de suelo porque ellos tienen historias de su tierra, historias de la agricultura en San Simón y hablaban de cómo producían el maíz, tal cantidad de maíz. Entonces ese San Simón es un suelo muy fértil, no hay suelos pobres en San Simón. Entonces en ese momento me estoy ahorrando muchas cosas y les empecé a mostrar de que al momento de cómo tocar el suelo, cómo pueden identificar cuando un suelo es pobre, un suelo tiene mucha fuerza de fertilidad (...). Lo único que ellos no sabían, no creían era que la materia orgánica pues era la base del suelo es despertarlos y mostrarle en el campo: esto es lo que les ha dado fuerza a ustedes” (EM-1).

Además de poseer conocimiento en la milpa tradicional, en la asociación de cultivos y en la técnica de “roza-tumba y quema”¹⁴⁶, las alumnas adquieren nuevos conocimientos (intercambio de saberes) de parte de la escuela como los abonos verdes y variedades de frijoles:

“Por ejemplo, en la milpa lo normal la ‘roza-tumba y quema’ la siembra asociada sobre todo los más básicos que es frijol, maíz y calabaza, y ahora ya van metiendo algunos cultivos que se asocian a la milpa, pero que para ellos es nuevo que no lo

¹⁴⁶ Es una técnica ancestral utilizada en la milpa por parte de este tipo de comunidades indígenas (Terán & Rasmussen, 1994). Para más información ver capítulo 1: “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an.

habían asociado, pero que se han ido trabajando desde anteriormente (...). Por ejemplo, los abonos verdes como la mucuna, algunos tipos de frijoles que no tenían ellos y que ya se les están compartiendo estas semillas con ellos. Entonces son unas técnicas que ellos ya están adoptando” (EM-2).

7.4.1 “Visión de campo”: identidad campesina tradicional

El maestro (promotor campesino) aplica la “visión de campo” para identificar el conocimiento de la cultura campesina. Para el maestro esta es la gran diferencia entre cómo ve el campo los técnicos y cómo ve el campo los campesinos. Esta “visión de campo” es un análisis de las condiciones iniciales al llegar a la comunidad en formas de trabajar el suelo, el crecimiento y las variedades del maíz, y la asociación de cultivos de la milpa. En el caso de la Subselección de San Simón tienen percepción de campesino, ya que asocian los cultivos de la milpa (frijol, calabaza y maíz):

“Hay que entender que la agricultura como campesino pues lo llevamos como en nuestra sangre, en nuestras vidas, en la vida diaria. Por eso dice: ‘la agricultura parte de nuestra cultura como campesino’. Entonces, cuando vamos a las comunidades y cuando queremos plantearle a la gente no es implantar sino que lo que nosotros buscamos, por ejemplo, ver cómo vive la gente y vamos comparando con el conocimiento que tenemos con el trabajo que ellos hacen (...). La visión del campo es que, por ejemplo, vemos por ejemplo los años que tiene el suelo, cómo crece el maíz cada año, qué variedades tiene, cómo lo trabajan ¿desyerban?, ¿usan fertilizantes?, ¿cuántos años ya tiene su semilla?, ¿cómo lo siembra?, vemos si todavía le queda esa mentalidad de que tiene que asociar cultivos de la milpa tradicional o no le queda. En este caso San Simón muy poco conservan eso creo que San Simón si tiene esa mentalidad de asociar frijoles, o sea íbes y frijoles en sus milpas y calabaza. Pues quiere decir que esa gente todavía tiene esa percepción de campesino” (EM-1).

Otra identidad campesina es el interés de sembrar y producir. Así como, su pensamiento y su costumbre gira alrededor del alimento:

“Esa gente todavía no piensa en ganar dinero sino que piensa en producir comida. La gente actual no piensa en buscar dinero porque toda su mente, la costumbre, el sistema que tenemos gira alrededor del dinero, ellos no, giran alrededor del alimento. Esa es la diferencia que tiene esa gente y que tiene que buscar comida, les gusta tener algo para comer (...), lo que le interesa a los campesinos es sembrar y producir. Eso es la diferencia” (EM-1).

La “visión de campo” es lo que distingue el trabajo de los “técnicos” y los promotores campesinos. Para el maestro tener esta “visión de campo” en su trabajo lo ayuda hacer evaluaciones en los terrenos. Afirma que para el campesino es importante asegurar la producción, pero, a su vez, hay un referente simbólico en el interior de la agricultura. Por ejemplo, la tierra es la madre que produce el alimento y el maíz es un sentido de pertenencia (identidad) y un símbolo sagrado:

“El campesino era la producción, nosotros tenemos que asegurar la producción, tenemos que ver el campo desde un punto de vista de cómo algo... [Corrige] como un instrumento, un instrumento como algo que nos da de comer, no lo ve de otra forma, el campo es como dicen, mucha gente dice es la madre es la que nos produce la comida, de esa forma hay que verlo, ver la producción como el maíz, no verlo como el campesino sino verlo como algo nuestro, algo sagrado” (EM-1).

7.4.2 Interés y participación en el trabajo escolar

Para el maestro, poner a prueba su conocimiento es un reto. Es decir, comprobar al alumnado que su técnica funciona y crear la confianza a través de las prácticas:

“Recuerdo que la primera composta aquí la agarramos de la escuela, llevamos composta, llevamos sólo estiércol hicimos una era y lo sembramos y cuando germinó los primeros cultivos parece que es cuando más o menos vimos el ánimo, ellos se interesaron y vieron los resultados y todos se interesaron de eso, así empezamos a trabajar con ellos” (EM-1).

Cada maestro tuvo su experiencia de integración en la subsede. Por ejemplo, dar el taller en el idioma maya y, a su vez, hacer interesar a las alumnas en el taller. Para el maestro quien habla también el maya, identifica la limitación de agua y propuso en sus talleres darles a conocer diferentes tipos de fruticultura que no necesitan tanta agua. De este modo, hace que se muestre un interés colectivo:

“Entonces la prueba de fuego fue el primer día si no les interesó, si no me entendieron no me van a pedir que regrese, pero no, la gente con entusiasmo, muy entusiastas: ‘¿cuándo va a regresar?’, ‘hay que seguir con esto que es interesante’ y fui tres semanas allá, tres semanas digo yo porque fueron tres sábados aprovechamos darles a conocer las diferentes especies que hay de la fruticultura que podían ellos establecer en esas condiciones de suelos más o menos buenos pero sin agua” (EM-4).



Taller propagación de plantas (2010): profesor universitario, promotor campesino y alumnas de San Simón. Taller en área demostrativa. Foto: Aracelis Melecio

No solamente los talleres se han desarrollado en el área demostrativa y las parcelas, sino también en “viajes de enseñanza” al Jardín Botánico del CRUPY. Las giras educativas forman parte de los módulos y es una estrategia para “abrirles” el horizonte hacia otras posibilidades de aprendizaje. En ese “viaje de enseñanza” se trabajó el rescate de especies:

“Una visita en el Jardín Botánico del CRUPY los guiamos para que vean ellos que lo que le habíamos dicho la semana pasada no era mentira. Los llevamos a Chapingo aquí a Temezón vieron, les encantó nunca habían visto en un espacio tan pequeño la concentración de tantas especies y quedaron pues maravillados o gustosos [aclara] como se le quiera entender” (EM-4).

La importancia de ofrecer los talleres en lengua maya es crear un espacio de interés, de conocimiento, de rescate y de inclusión para el alumnado:

“A pesar de que como decía el compañero Bernardo [promotor campesino] de que casi no saben leer ni escribir, pero se nota el interés cuando se les explica así en maya el taller que se da con ellas se ven muy animadas pidiendo sobre todo que se regrese para continuar con el trabajo que se está haciendo con ellas, se ven muy entusiasmadas porque entienden cuando se les explica en maya todo el contenido del taller” (EM-2).

Esto genera un interés e iniciativa de aprendizaje en el grupo sobre lo que quieren aprender y la continuidad de talleres como medicina tradicional, meliponas (abejas nativas), entre otros:

“De hecho en cierta manera estas iniciativas que ellas nos hicieron saber [continuar los talleres en el segundo semestre 2010] es lo que ha generado también el que nosotros podamos prolongar este tiempo de estar con ellas, la capacitación, pero son solicitudes que vienen de ellas directamente sobre todo la fase de la melipocultura [miel de abejas nativas sin aguijón] lo quieren manejar, lo han visto, lo vieron, se les ha hablado” (EC).

El aprendizaje obtenido no sólo es para el alcanzar el autoconsumo, sino también de autogestión, de organización y de aumentar su conocimiento agrícola. De forma individual, tienen el interés en aumentar su conocimiento:

“Porque quería aprender cosas nuevas. Quise aprender de las hortalizas y de las medicinas y de lo de la cría de cerdos” (EA-3).

Este aprendizaje ha hecho que lleguen nuevas integrantes a la subsección interesadas en obtener este conocimiento:

[Traductora]: “Que hay algunos nuevos que están haciendo su sembrado. Y son los nuevos y están haciendo su sembrado y quieren aprender más. Doña Daisy y eso es la primera vez que viene y tiene sembrado, todo su rábano, cilantro y no sé qué otra cosa, pero tiene su sembrado pero ella es nueva en aprender composta, en los sembrados” (EA-1).

Para uno de los maestros una de las cualidades del grupo es la solidaridad y protección como miembros de una comunidad. Sin embargo, el maestro destaca a las mujeres de San Simón por ser trabajadoras, mostrar interés en aprender cosas nuevas y ser las que se comprometen más con la comunidad. En términos generales, ellas tienen iniciativa en la búsqueda de materiales y hacer preguntas técnicas en las prácticas. A diferencia de los hombres que en los inicios de los talleres no participaron. Según el maestro, los hombres no manifiestan interés en comparación con las mujeres que son más activas:

“Las mujeres son muy trabajadoras. La iniciativa que tienen ellos es que las mujeres no son flojas, son más flojos los varones en San Simón. Esa es una ventaja que tienen yo creo que es eso, las mujeres allá como que trabajan más que los varones” (EM-1).

7.4.3 Resultado del trabajo escolar: producir autoconsumo y venta de excedentes

Se expone las aportaciones de los talleres recibidos en la subsección y los beneficios obtenidos por el alumnado, tanto a nivel familiar como comunitario. Como se mencionó, el propósito inmediato de la escuela sobre el egresado es ser productor orgánico, o sea es producir su autoconsumo y, si es posible, la venta de excedentes. Para uno de los maestros (profesor universitario) lo positivo de este trabajo ha sido darles una alternativa agrícola adicional de la milpa:

“Se ha roto esa como parálisis de no poder hacer algo eso es lo que hemos visto allí sobre todo en San Simón que parecía que no se podía hacer nada, o sea que todos tenían que hacerse como siempre se ha hecho y que sólo se daba la producción de milpa. Una de las cosas que no había y que ya se transformó es la producción de

hortalizas, entonces ese cambio de actitud ha sido de las cosas más relevantes” (EM-5).

También se proyecta las “herramientas” recibidas en este aprendizaje: producir y venta en su comunidad, ser la pauta en la cuestión ecológica y tener listado de medicinas naturales para el beneficio comunitario:

“Están aprovechando eso para poder vender en su comunidad lo que tienen. Es una... claro una pequeña ventaja. Y están dando la pauta, digamos, en la comunidad en cuestión de ecología. Ahí en la comunidad jamás se le había escuchado, bueno esa palabra la habían escuchado, pero no sabía qué significaba y qué era. Pues ahorita con los cursos que se les da pues ya está, se les va a preguntar a ellos por ejemplo. Ya tienen, por ejemplo, de medicina herbolaria tradicional pues todo su listado de cómo podrían curar las enfermedades cotidianas que tienen ellos” (EM-3).

Otro es el logro del autoconsumo familiar, poder producir hortalizas menores y no depender del mercado más cercano:

“Ya por lo menos la mayoría de los que están asistiendo como alumnos están ya produciendo para su autoconsumo principalmente. Entonces, ya tienen esa idea de que si ellos producen no van a invertir tiempo para salir a la comunidad más cercana o que inviertan algún dinero que más adelante les pueda servir para alguna otra cosa” (EM-2).

Existen diferentes efectos positivos del aprendizaje como cambiar de la agricultura convencional a la agricultura ecológica mediante los beneficios de la composta. Además, las alumnas han aprendido a obtener sus propias semillas de maíz, lo cual beneficia en su reproducción y conservación. En otros casos, algunas alumnas han podido lograr una independencia del mercado:

[Traductora]: “Está diciendo ella que antes no sabía sembrar que ahorita en vez de comprarlo ellos lo reproducen (...). En vez de que ellos lo compren ellos lo utilizan

(EA-1) (...). No hay que comprar las hortalizas sino que cada quien hace su sembrado en su casa y lo consume” (EA-3).

7.4.4 La agricultura ecológica en el interior de la familia campesina

Una de las formas de trabajar de la escuela es a través del grupo familiar. Para Zibechi (2007), en el interior del movimiento social, la educación forma parte de la vida cotidiana. También varios autores coinciden que el aprendizaje agroecológico es un asunto familiar. En el mismo participan todos sus miembros y desarrollan responsabilidades para el beneficio del colectivo (Holt-Giménez, 2008; Mata García, 2004). Para este estudio, el beneficio del aprendizaje escolar en la familia campesina ha sido en tres diferentes matices: autoproducción de sus alimentos, venta de excedentes y participación del grupo familiar.

En este apartado se presenta con más detalle el interior de la familia de las alumnas entrevistadas que en comparación con otros miembros del alumnado¹⁴⁷, cuentan con un solar donde trabajan juntas para hacer sus hortalizas y terreno para la milpa. Como familia es un grupo muy organizado. Todas las fases agrícolas completas: acceso a tierra, recogida de agua entre todos sus miembros, compran sus semillas y/o las guardan (como la semilla de maíz), hacen dos tipos de composta (vermi composta¹⁴⁸ y la otra elaborada con hojas secas¹⁴⁹), aumentan la cantidad de eras (producción) y venden excedentes en la comunidad.

Por otra parte, los maestros en cada visita a la subsede van a los terrenos de la familia para hacer recomendaciones y responder cualquier inquietud. Se caracterizan como grupo familiar por mostrar interés en el aprendizaje mediante la participación de todos los miembros de su familia: madre y padre (líderes de la familia), tres hijos y nietos. El solar de los líderes se divide por área agrícola y lo comparten con sus hijos y sus respectivas familias:

¹⁴⁷ Como se explicó anteriormente, las limitaciones que enfrenta el alumnado de la Subsede de San Simón es la limitación de agua, de semillas y de acceso a tierra. Sin embargo, el resultado fue diferente en cada alumna, por ejemplo, en ciertos casos tenían para su autoconsumo y contaban con la participación familiar y, en otros casos, afectaba la limitación económica y/o acceso a la tierra y participación de los miembros de la familia. También en esta investigación se limita a las entrevistas de los maestros y las alumnas. Véase en capítulo 5. Proceso metodológico de la etnografía escolar aplicada.

¹⁴⁸ La vermi composta es la composta creada a través de estiércol y gusanos californianos. Los maestros, al principio, les llevaban el estiércol que se utiliza en este tipo de composta. Luego, los maestros y las alumnas identificaron un ganado cerca de la comunidad donde podían preguntar de obtener el estiércol para la composta.

¹⁴⁹ Adquieren las hojas del trabajo de limpieza que hacen en la zona arqueológica de Uxmal.

[Traductora] “Sí [al preguntarle si trabajaban en familia], un solar tiene y lo trabajan con 4 familias. Ahí está Rafael, la familia de Paloma, los papás de Gladys, ella [refiriéndose a la alumna madre]” (EA-1).

El trabajo agrícola fortalece los vínculos familiares tanto en la participación como para la venta de excedentes entre los vecinos:

[Traductora]: “Trabajan juntos” (EA-1).

“Como a noche vendí 35 [pesos mexicanos] (...) porque mataron el cerdo¹⁵⁰” (EA-2).

[Explica la traductora]: “Es que ayer mataron un cerdo ahí en San Simón y pasó a vender Paloma” (EA-3).

“Un cubo de rábanos, cilantro.” (EA-2).

[Dice la traductora]: “Sus productos de Paloma” (EA-3).

[Traductora]: “Dice que le han ayudado así” (EA-1).

Se evidencia el propósito escolar en no crear dependencia del mercado. Para el maestro (profesor universitario) el resultado de su trabajo es el valor en ver “aterrizado” el trabajo que fue hacer allá. Como dice el maestro: la alegría de la persona que siembra y cosecha para su consumo lo comprenden aquellos que viven, conocen y se identifican con el proceso:

“Pero la alegría de esa persona que sembró 20 rábanos y los cosechó no lo puede entender aquel, solamente los que viven ese proceso, los que viven ese momento, los que conocen y se identifican con esa gente saben que esa alegría es compartida. Es compartida porque yo estoy viendo aterrizado lo poco o lo mucho que fui hacer allá” (EM-4).

El fortalecimiento en los lazos familiares delega responsabilidades a todos los miembros de la familia, así como el interés y la motivación de seguir aprendiendo:

¹⁵⁰ Explica uno de los maestros que matar un animal (cerdo o res) para comer junto con cilantro y rábano es un “lujo” ya que hay una escasez de acceso a alimentos y de dinero.

“Mi esposo decía: ‘mira si no lo sabes yo lo voy hacer más grande’ [hablando de la era] hizo mi esposo de dos... de cuatro metros. Dos eras hizo mi esposo cuando Don Xiu... ¿cómo se llama?” (Risas) (EA-2).

[Dice investigadora]: “Don Bernardo”.

“Mi esposo vino... yo no lo llevé, mi mamá lo llevó [refiriéndose al maestro que es promotor campesino] y lo vio tan grande [la era], tan bonito” (EA-2).

[Traductora]: “Después que dejó de venir Alfredo y Bernardo [promotores campesinos] les dijeron a los que están colaborando con ellos, les dijeron que si les gusta iba a seguir a cultivar. Cuando vino Bernardo y vio lo bonito que esta su sembrado. Les dijo que iba a solicitar otro taller para sembrados” (EA-1).

Para uno de los maestros (promotor campesino) el interés se observa en la organización y funciones agrícolas en la familia. La participación principal de las mujeres, pero también de los hombres y niños:

“Veo la integración de la familia sobre todo el ejemplo de la familia de Sebastiana que han incluido hasta los niños, a los nietos, han estado más pendiente que si, por ejemplo, ven que les hace falta una semilla para el cultivo están pendiente: ‘vamos a encargar esta semilla porque ya no tenemos’, hasta los varones, los adultos ya se están integrando como familia para hacer este tipo de trabajo agroecológico” (EM-2).

Refleja lo esencial de la agricultura familiar en su propia alimentación, ingreso económico, participación y compartir con sus hijos (todos menores de edad), así lo expresa la alumna (hija):

[Traductora]: “Que es muy importante el cultivo” (EA-1).

“Como hay el sembrado ahorita está un poco bien. Uno tiene dinero esta con sus hijos. Antes nada hay nada (...), nada, como ahorita hay para comer, para vender un poquito. Cuando no estoy ahora mis hijos van agarrar rábanos y lo venden (...). Agarran Cilantro, lechuga lo venden a las personas que le piden” (EA-2).

La venta de excedentes nos revela la organización y la participación del trabajo interno. Dando prioridad a la cosecha de su nieta, después a su hija y luego a ella (madre). Denota el liderazgo de la madre y la prioridad hacia sus hijos antes que ella:

[Traductora]: “Dice que tiene sembrado juntos [hablando de sus hijos y sus respectivas familias] que cuando vienen a comprarles algo, si Gladys está vendiendo ella va a procurar a vender todo lo suyo después que se gaste el de ella, puede vender el de Paloma, después de que gasta el de Paloma, le vende a Doña Se” (EA-1).

Principalmente, la producción agrícola es para autoconsumo y si sobra se usa para la venta:

[Traductora]: “Pero lo tiene para su autoconsumo en su solar” (EA-1).

[Traductora]: “Bueno lo que resta se sacan a vender eso lo consumen en la hora de comida o pa cena” (EA-1).

Para la líder de la familia su hija debe de reproducir ese conocimiento a sus nietos para que el conocimiento se quede en la familia. Por último, evidencia el valor del conocimiento aprendido tanto en la alimentación como en la medicina tradicional¹⁵¹ y, sobre todo, pasarlo de generación a generación:

[Traductora]: “Lo que ella piensa [alumna madre] es que lo que le están enseñando a ellas le debe de enseñar a su hijo, a su nieto así para que se quede en la familia así ella lo sabe (...), dice que antes no tenía que comer” (EA-1).

[Traductora]: “Dice que las medicinas que están preparando supo su hermano que tiene diabetes y se lo llevó a ella y le dijo cómo lo iba a tomar, cómo lo iba a utilizar” (EA-1).

7.5 Organización social en la Subsede de San Simón

Los cursos humanísticos o sociales de la escuela trabajan diferentes ejes de la agricultura tradicional como respetar y cuidar la madre tierra (espiritualidad de la tierra), rescatar los saberes

¹⁵¹ El taller de medicina tradicional es llevado a cabo por el médico de medicina tradicional y tratan las enfermedades más comunes de la comunidad como influenza, digestión, diabetes y evitar embarazos a través de la utilización de plantas medicinales. También se identifican junto con el maestro las plantas medicinales que están accesibles en su comunidad.

tradicionales mayas y reforzar la criticidad del alumnado campesino en su condición económica, social e histórica. El trabajo de organización social es mediante los siguientes medios: talleres de granja latina, eventos especiales y charlas sobre derechos humanos por parte de una asociación.

Granja latina es una fábula de contenido social presentada en dibujos animados. La granja representa a los países de América Latina y sus grupos oprimidos representados en animales de granja que reflexionan y luchan por su libertad. Los dibujos animados se comprenden de 20 capítulos de no más de 15 minutos cada uno (López Vigil, 2006). En cuanto a los eventos especiales tienen el propósito de rescatar y revalorizar todo lo que rodea a la agricultura campesina: sus actores (mujeres y hombres campesinos), cuidado y protección del medioambiente y rescate de saberes locales. En estos eventos especiales los participantes se caracterizan por el alumnado de las subsedes, los grupos asociados a la escuela, las instituciones universitarias locales y las personas mayores (sabios locales) con conocimientos en saberes locales.

La creación de estos espacios generan dinámicas no sólo de aprendizaje sino de compartir y reflexionar sobre inquietudes tanto personales y locales como inquietudes globales. Por su lado, la asociación Indignación trabaja con temáticas sobre derechos humanos, soberanía alimentaria y derechos de la mujer. En suma, la organización social es otro medio para llevar su resistencia a la “acción” a través de las prácticas pedagógicas en el modelo educativo actual.

7.5.1 Granja Latina

Esta actividad se realiza en casa de la alumna donde también está el área demostrativa. Para el taller se utiliza un televisor prestado por un miembro de la comunidad. Las personas presentes se ubicaban en sillas, bloques o de pie en el patio del frente de la casa de la alumna que queda paralelamente hacia la carretera. El pretexto del taller es crear estrategias de organización, reflexionar sus necesidades personales y comunitarias y delegar responsabilidades e identificar líderes entre ellos:

“Pues sobre todo con estos dibujos animados que te decía de que le llamamos Granja Latina, tiene que salir muchas ideas de ahí para delegar responsabilidades a cada uno. Entonces, elegir un buen líder como coordinador de ellos para que los motive, los anime como en todo hay momentos difícil de que no todos estamos

disponibles para estos talleres, pero cuando se vea un integrante desanimado hay que buscar la manera de motivarlo para que él se anime a seguir con el grupo, pero como te decía si no hay un buen líder, un buen liderazgo en el que los coordina en la comunidad todo se puede caer” (EM-2).

Las fábulas pretenden crear la autonomía del grupo y olvidar el paternalismo (escolar y gubernamental) para poder auto-gestionarse. La interacción de los maestros hacia los adultos es que reflexionen sobre los problemas de su comunidad y que sean ellos quienes deben de organizarse:

“Le hemos recalcado a la gente que ellos se vayan olvidando de lo que es el paternalismo que no siempre dependan de lo que nosotros les llevamos porque puede ser que algún día nosotros ya no asistamos a esa comunidad. Si siempre dependen de nosotros no van a seguir ellos adelante se quedaran ellos con lo poco que le llevamos. Entonces, enfocamos esta idea de que el día de mañana que no estemos nosotros yendo a la capacitación de esa comunidad que por sí solo ellos vean como le hagan para que acudan a gestionar algunos trámites que ellos necesitan ante algunas dependencias ya sea gubernamentales o no gubernamentales” (EM-2).

Por ejemplo, en el capítulo “El que no trabaja no come” trabaja la actitud de responsabilidad. Impulsa el trabajo cooperativo mediante el repartimiento de las obligaciones y los beneficios del grupo, la autogestión y la no dependencia. El maestro fomenta que sea el alumnado quien pague para la obtención de las semillas y que sean ellos quienes deben de reflexionar sobre su situación (no depender de la escuela y practicar la autogestión):

“Porque yo se los dije que tal si ahorita estamos viniendo pero no podemos garantizar que hasta podemos venir todo el año, tal vez este año si pero de allá no vamos a seguir en San Simón: ‘¡pues ustedes así se van a quedar!’ Me acuerdo que les dije: si dejamos de venir y si digo, por ejemplo, en 6 meses en un año, sabes que voy a regresar a ver que pasó en San Simón a esos chavos que les enseñé y regreso y los voy a encontrar peores, pues no sirvió el trabajo que estamos haciendo” (EM-1).

El resultado positivo del capítulo “El que no trabaja no come” fue crear responsabilidades en el interior del grupo siendo un elemento para poder derrocar el “paternalismo” y que sean ellos los responsables en obtener los recursos necesarios para vivir, como la obtención de sus propias semillas:

“Entonces nos enfocamos básicamente en esto que te decía NO al paternalismo siempre les llevamos algo, entonces les optamos por decirles que no dependan de eso, sino que si quieren algo tienen que aportar algo ellos (...). Entonces, se dieron cuenta de que la manera en que se llevó a cabo el taller como que sí entendieron esa idea de que siempre tienen que depender de nosotros sino que tienen que dar su granito de arena de ellos para que puedan salir adelante” (EM-2).

Aunque en este taller los niños se muestran muy participativos y comprenden el contenido, las fábulas son en español y los maestros tienen que traducirlo al maya a los adultos que no comprenden el español:

“El problema es que vamos a suponer de que, un ejemplo, los dibujos animados están al castellano entonces los niños asimilan el contenido así tal como está. Entonces, para las personas adultas que no saben leer ni escribir hay que traducirle ese material al idioma entonces empiezan hacer una serie de preguntas de porqué ‘esta palabra’, por ejemplo, alguna palabra técnica por decir, es donde empieza a explicarles más y abarca más tiempo por eso decía si por lo menos se generalizara de que todos entendieran el castellano pues captarían el contenido del mensaje transmitido en su momento, entonces se vuelve a traducir al idioma maya para que ellos lo puedan entender mejor” (EM-2).

La segundo razón es por diferentes niveles educativos y generacionales. Para los niños esta “herramienta” las asimilaba mucho más rápido. Por otro lado, el alumnado adulto (sin experiencia escolar institucional) no lo comprendía tanto por el idioma como por no estar acostumbrados a ese tipo de técnica. En este taller les costaba trabajo decir su opinión, decían que no crecieron en ese ámbito porque no saben leer y por eso pedían en maya el contenido

audiovisual de granja latina. Para el maestro en sí no es una limitante, sino es comprender que este tipo de alumno tiene otra forma de pensar más relacionada a su experiencia en el campo:

“Porque los niños pues van a la escuela, algunos están en la tele secundaria ya. Me di cuenta cuando empecé a dar Granja Latina todos los niños lo entienden, las señoras no lo entienden. Tengo que volver a explicarles (...), por el idioma y por también por la falta de costumbre no se ellos no se acostumbraron para eso. La gente mayor no está acostumbrado, la gente que no participa en la escuela no le importa eso de la enseñanza como que ellos tienen otra forma de pensar” (EM-1).

7.5.2 Eventos especiales

Conforme a Zibechi (2007), el movimiento social es un sujeto educativo y todas sus acciones (eventos) tienen una “intencionalidad pedagógica”. No sólo es comprender una forma particular de la educación, sino también entender el movimiento. Son espacios horizontales de intercambio y experiencias donde circula el conocimiento. Sin embargo, frente a los circuitos de exclusión de las mujeres indígenas, la escuela hace que ejerciten el uso de la palabra en los eventos especiales con el propósito de que sean ellas quienes hablen de sus historias, sus experiencias y sus propias reflexiones. De este modo, estos eventos son para alcanzar el empoderamiento y el liderazgo entre ellas a través de una participación organizada (Bonfil Sánchez et al., 2008).

Los eventos especiales se realizan en la escuela de Maní y las actividades son realizadas en el patio principal de la escuela que cuenta con un área de presentación. Se inaugura con el protocolo de bienvenida e introducción del tema por parte del director y el morador quien puede ser cualquiera de los maestros (profesores universitarios o promotores campesinos). Todos los eventos de la escuela son presentados en los dos idiomas: maya yucateco y español. Bajo este contexto, en el interior de los eventos de la escuela se crea un escenario de expresión del alumnado como sujeto. El sujeto se articula a tres ejes “recibir”, “percibir”, “dar” y, así, proyectar en su discurso sus inquietudes y sus experiencias:

“O sea que sean difusoras, que son sujetos, no son el objeto, son sujetos. Entonces, en ese sentido la escuela podría contribuir a ello cuando haya espacios y en el diseño mismo de los proyectos normalmente tratamos de tener en cuenta esto de que haya espacio para que la gente pueda manifestarse con sus inquietudes y

señalarse, pronunciarse. En ese sentido que no solamente puedan recibir, percibir sino que puedan dar también. Entonces cuando haya esa oportunidad o cuando ha habido hemos compartido esa palabra” (EC).

La escuela en estos eventos hace visible a estos actores emergentes y les da prioridad al “sujeto” que está viviendo este proceso de aprendizaje. A su vez, fomenta la responsabilidad de compartir ese conocimiento adquirido:

“O sea, primeros son ellos, ellos son los que están haciendo la experiencia digamos la voz de ellos es lo más importante más que la nuestra su director o la mía misma, ellos son los que están haciendo el proceso, claro que yo entiendo que algunos periodistas le interese también la otra voz, pero bueno ellos son los que están y ellas. Entonces, en ese sentido y en el diseño de las actividades en donde se les involucra como gente que tienen que hacer algo en favor de los demás. Entonces no es solamente para que ellos se llenen de sabiduría o de inquietud, sino que sientan que también hay que compartirlo” (EC).

Son espacios para ser protagonistas de sus propias vivencias:

“El hecho de que hayan venido aquí en varias ocasiones el año pasado también la evaluación les da una perspectiva, el hecho mismo también de que quieran dar a conocer lo que están haciendo ellas, por ejemplo, varias veces nos han dicho que quieren que su voz sea escuchada quieren que su palabra sea lanzada, quieren que se sepa, que la gente sepa que existe San Simón y que existen ellas que están haciendo un esfuerzo, o sea, si tú por ejemplo hay una radio, una prensa, un periódico que las entrevistara y todo, o sea quieren ser protagónicas y dar a conocer lo poco o mucho que están haciendo. Pues eso, me parece que también son elementos positivos que ellas han manifestado” (EC).

Entre tales intencionalidades pedagógicas se ubican los siguientes eventos:

❖ **Evento: La mujer y la agroecología**

Antes de hacer el evento del día de la “Mujer y la agroecología” (marzo, 2010), cada subsede hizo una reflexión sobre la “mujer en la agricultura” en conmemoración del Día internacional de

la mujer. Para esta actividad, la escuela trabajó la reflexión desde la perspectiva global y la perspectiva local. En la primera se expuso un audio acerca del caso de las mujeres indígenas campesinas ecuatorianas como parte de la representación del contexto latinoamericano. Luego, presentaron datos históricos (acontecimientos cronológicos) a nivel mundial que dan origen al “día de la mujer”. Después, mostraron el trabajo que ellas mismas hacen, como parte del contexto local. De esta manera interconectan en una misma temática tres ejes: local-continental-global.

El día del evento inició con una exposición del papel de la mujer en la agroecología. En los discursos presentados provienen de la reflexión del “día internacional de la mujer” que se hizo en cada una de las subsedes. Las presentaciones fueron dirigidas por las alumnas de cada subsede por separado. De manera semejante, los discursos se asimilan en la unión de la familia para el impulso de las actividades agrícolas. Una de las subsedes presentó reflexiones de diferentes comunidades vecinas donde presentaron la importancia de las mujeres en el trabajo agrícola. Se identificó las mujeres en diversas funciones: leñar, siembra de hortalizas, encargadas de la parcela, así como tallar madera, bordados y artesanías. Estos tipos de trabajo ayudan al sustento familiar y en la colaboración de los gastos familiares. Asimismo, los niños son participes de las labores familiares agrícolas para mantener, rescatar y transmitir las costumbres y tradiciones agrícolas. Así como, a los adolescentes hacer que comprendan que el aprendizaje no sólo es estudiar sino también hacer prácticas en el trabajo de campo (combinación de conocimiento saber local y científico).

Por otro lado, se identificaron la discriminación y el machismo que viven. Por ejemplo, cuando llega un empleado del censo pregunta cuantas personas viven en un hogar se menciona la cantidad de hijos y una “mujer” (madre). Ellas consideran que son vistas para reproducir hijos y no dicen una mujer como líder de la familia. Otra situación al interior del hogar son las hijas. En este caso, buscan casarlas para evitar la “carga” familiar. Igualmente, reciben discriminación cuando las mujeres laboran en trabajos considerados para “hombres” (como albañil, carbonera, leñadora etc.) y les faltan el respeto considerándolas que no son mujeres. En oposición a esto, muchas de ellas se enorgullecen del trabajo que elaboran dentro y fuera del hogar porque pueden salir adelante y ser más independiente. Sin embargo, las mujeres presentes de las subsedes opinan que se está radicando el machismo, pero que falta todavía.

En cambio, en el evento se destacó el trabajo de las alumnas de San Simón sobre la equidad y la igualdad de género y en fortalecer en ellas sus capacidades laborales. Al mismo tiempo, la importancia de incluir a personas menores de edad en el proceso de aprendizaje:

“Donde allá a diferencia de las otras subsedes aquí predomina las mujeres las que llevan los cursos de capacitación. Invitamos a la representante de San Simón que es la que nos va a comentar sus experiencias (...). Como les decía esta subse de la conforman 13 mujeres y creo que sólo 2 hombres los que van tomar los cursos, algo atípico, diferente que se está llevando en las otras subsedes. Sin embargo esto no le resta mérito, al contrario están demostrando como siempre se ha dicho, siempre se ha pregonado que ellas pueden hacer lo que los hombres hacen, porque pueden aprender. Entonces invitamos a la compañera Gladys [alumna], y además aquí en esta subse participan unos 8 niños entre 10 a 14 años de edad que son la semilla que nosotros queremos preparar para que el día de mañana esta semilla al germinar puedan desarrollar los trabajos que nosotros queremos. Ellos serán los promotores en el día de mañana para que puedan hacer estas labores” (EM-4).

Sobre la reflexión de la Subse de San Simón, en su discurso demuestra tener: “visión de campo” en el hecho de que su pensamiento y su costumbre gira alrededor de la agricultura. En su reflexión identificaron “nos deja de que comer”. A pesar de ello, expresan sus necesidades en la limitación del agua y la situación del derecho al ejidal donde la mujer no tiene derecho a adquirir la tierra, sólo si el esposo fallece como el caso de una de las alumnas de la subse. Luego, presentaron la participación paulatina de los hombres. Para terminar, demuestran la importancia de la escuela en la comunidad y el funcionamiento de la agricultura ecológica en el hogar. Así lo expresa una de las alumnas el día del evento:

“Las mujeres de San Simón casi todas trabajamos la tierra porque de cada día nos deja de que comer. En nuestra comunidad un problema principal es el agua para regar. En el pueblo agarramos cubetas regamos en nuestras hortalizas en nuestros solares. Las hortalizas que cultivamos nos ayudan a consumir en nuestra familia. Ya no compramos, al contrario ahora vendemos en la comunidad. Las mujeres no tenemos derecho del ejido, sólo una mujer esta empadronada y sólo porque se murió su esposo y no tiene ningún hijo varón (...). Ahorita las cosas están cambiando

paulatinamente ya que no critican tanto, mientras los esposos e hijos se incorporan en este trabajo que hacemos eso nos anima a seguir sembrando” (EA-4).

❖ **Evento: Taller de intercambio de semillas**

Otra estrategia para fortalecer al sujeto es fomentar su autonomía. Por este motivo, la escuela creó el evento del taller de intercambio de semillas celebrado en septiembre 2010. El propósito del taller era no depender del mercado para la obtención de semillas y conservar sus propias semillas autóctonas. Al mismo tiempo, se entrecruzan las estrategias pedagógicas del actual modelo educativo hacia el alumnado en la obtención de semillas autóctonas y promover la autonomía del agricultor mediante la protección y rescate de saberes:

“Entonces ese taller se está contemplando para aquí en septiembre y esas personas pues hay que traerlas para que no dependan ni de nosotros que si dejamos de ir quién les va a traer semillas, ni de salir al pueblo a buscar semillas, que ellos mismos produzcan sus semillas” (EM-3).

Generalmente, en los eventos especiales son actividades inter-subsedes donde también se involucran personas mayores que tienen conocimiento agrícola (saberes locales) y aportan sus conocimientos sobre esta temática. El aprendizaje es horizontal, tanto al alumnado como del maestro y de las personas mayores. También, esta es la forma en que la escuela trabaja ciertas limitaciones que identifica en la subsede como el desconocimiento de la reproducción de semilla y la dependencia de semillas mejoradas promovidas por las “ayudas” gubernamentales:

“La escuela está programando para el mes de septiembre un taller, más que un taller un intercambio de experiencias donde las personas expliquen cómo se puede sacar las semillas de las plantas que nosotros utilizamos. Por ejemplo, el cilantro, el rábano, la lechuga, el tomate, el chile habanero. Entonces, aquí se está hablando de una reunión de una concentración de todas las subsedes y personas ya mayores que ya por tradición ellos han sacado sus semillas de sus plantas para no depender de ir a la agropecuaria a comprar mi semilla de cilantro, mi semilla de rábano. Yo mismo que soy productor aprendo a sacar mis semillas de lo que yo tengo” (EM-3).

❖ **Evento: Día de la tierra**

En el interior del evento impulsan al alumnado en ser “sujeto de difusión” de su experiencia escolar y motivarlos a un “rol” participativo en sus comunidades y/o comunidades vecinas:

“Entonces en ese sentido pudiéramos apoyar nosotros que haya espacios que estén a nuestro alcance y poder compartirlos, o sea no solamente ellas, las otras subsedes saben que hay un espacio, por ejemplo, ahora viene lo del ‘Día de la Madre Tierra’ está pensado las actividades para que las subsedes puedan ser eso, no van hacer el objeto receptor del mensaje sino van hacer los sujetos de difusión de un mensaje porque ellos tienen que reflexionar y tienen que dar su palabra” (EC).

En términos generales, la participación de las alumnas de la Subsele de San Simón han expresado lo que viven y lo que sienten en todos los eventos. Abriéndose así, de forma gradual, su protagonismo:

“Pues han quitado un poco ese miedo de decir lo que sienten se nota que tal como lo viven ellos así lo expresan con las palabras de ellos sin buscar alguna manera de hacerlo más bonito o redactarlo de una forma más bonita, así como lo viven, así como lo trabajan así lo expresan y así lo han demostrado así en público cuando hay algunos eventos aquí, entonces lo que ellos viven y sienten ellos están expresando la forma de trabajar” (EM-2).

Finalmente, estos eventos centralizan el papel de las mujeres en espacios de visibilización, de manifestación y de “feminización” del movimiento educativo (Zibechi, 2007). De forma que ellas sean “sujetos” de expresión y protagonistas de su propia historia:

“Cada vez que hay evaluación o hay un contacto con algún medio de comunicación siempre se les da su lugar eso es que ellas se expresen que ellas digan, no que nosotros digamos por ellas no que nosotros opinemos, hemos tratado de ser un poco cuidadoso en ese aspecto de que la gente pueda hablar, decir, dar su palabra” (EC).

No obstante, no todas las mujeres de San Simón asisten a los eventos, ya que su asistencia está condicionada a su “rol” de madre y esposa y no a su propia decisión:

“Pues les avisan [de los eventos] por medio de Alfredo [promotor campesino] o les dice quién va a ir, quien puede ir que si no hay algo que tiene que hacer en su casa puede ir. Están invitando a todas [los maestros] las que quieran ir y hay algunas que no pueden ir porque tienen bebés o no las deja su marido” (EA-3).

7.5.3 Asociación de derechos humanos Indignación

La asociación de derechos humanos Indignación que está afiliada al proyecto escolar, ofrecen orientación y asesoramiento a las comunidades indígenas de Yucatán. De tal manera que se complementa junto al trabajo escolar para lograr un empoderamiento más preciso hacia las comunidades indígenas sobre discriminación étnica, de género, entre otros:

“En ese caso, por ejemplo, estuvo ‘Indignación’ allá con ellos, viene ahora de nuevo, pero no solamente para ellos sino para con los grupos que ya participaron en ese taller de derechos indígena. Entonces es importante conocer como etnia, como grupo étnico ¿cuáles son sus derechos?, ¿y dónde hacerles valer? Entonces eso da fuerza, da poder, ese empoderamiento entonces no necesariamente tiene que ser a través de nosotros a través de la vinculación que podamos tener con otros grupos que están dedicados específicamente a esto” (EC).

En el caso de San Simón, la asociación Indignación visitó la subsección para dar una charla sobre derechos humanos. La charla fue de presentación de la asociación y sobre el trabajo que realizan en diferentes comunidades indígenas en Yucatán. El idioma de la charla fue en maya, la mayor parte del tiempo, y la información del documento en español. También ofrecieron una orientación y ejemplo sobre estafa económica como la reventa de las artesanías que hacen las personas de las comunidades rurales, la manipulación y engaño de los partidos políticos para la obtención de votos. Una de las alumnas reaccionó con enfado diciendo que es verdad porque a ella fue el actual alcalde diciéndole que le ofrecía una despensa de comida si votaba por él y nunca recibió nada. La persona que ofrece la charla explica que el cambio comienza cuando una persona reacciona con indignación.

Adicionalmente, invitaron al grupo de San Simón al encuentro “Conociendo nuestros derechos como pueblos indígenas” donde asistirán diferentes comunidades indígenas de todo el

Estado (24 de abril). El propósito de la actividad es compartir sus experiencias y su unificación como grupo. De parte de las alumnas deseaban que volviesen a venir la asociación para ahondar acerca del tema de derechos humanos. En resumen, la escuela da la oportunidad al alumnado de recibir un conocimiento agroecológico, fortalecer al “sujeto” en ser protagonista y participativo. Así como, ofrecer orientación para el empoderamiento a través de esta asociación sobre derechos humanos. Así lo expresa la alumna sobre los conocimientos aprendidos:

“Bueno me están ayudando sí porque me están enseñando como se hace cada cosa y gracias a ellos estamos haciendo las hortalizas, lo de los derechos humanos no sabíamos de eso porque aquí casi no vienen” (EA-3).

7.6 Inclusión de los egresados de San Simón al proyecto escolar: planes futuros

La finalidad del egresado (caso de San Simón) puede tener diferentes variables o bien constituirse como grupo autónomo o bien tener una vinculación hacia el proyecto escolar. Esto es parte del “ideal autónomo” de la escuela hacia el egresado. Es decir, que el sujeto pueda organizarse y tomar sus propias decisiones:

“De tal manera que en un momento determinado no nos necesitan digamos: ‘¡qué bueno!’ nos daría mucho gusto en algún momento determinado que San Simón aunque pudiéramos mantener una vinculación, pero que tengan su autonomía, que construyan sus propuestas que hagan sus esfuerzos su lucha” (EC).

Un ejemplo de tener una vinculación con la escuela es a través del “proyecto de Santa Elena”. Este proyecto es una idea que nace entre el director y el encargado de Uxmal que desean que las alumnas sean partícipes en la reproducción del conocimiento recibido y trabajar la inclusión del grupo a través de la enseñanza. El posible proyecto es ofrecer talleres de agricultura ecológica a las mujeres del municipio de Santa Elena (municipio al que pertenece la Comunidad de San Simón):

“Por ejemplo estamos pensando ya en que un grupo de mujeres de San Simón pueda ir a capacitar a un grupo de mujeres de Santa Elena por ejemplo en agricultura orgánica (...). Esto es algo increíble como un pueblo marginado, unas mujeres

olvidadas, unas mujeres socialmente marginadas vengan a la cabecera de la población, del municipio a enseñar” (EC).

Aunque la idea de hacer los talleres no surge de ellas mismas sino entre el director y el encargado de la zona arqueológica, es un reto de poder ofrecer talleres y una forma de propagar el conocimiento adquirido hacia otras mujeres campesinas:

[Traductora]: “Me contó Doña Sebastiana que la semana pasada que le dijeron por Huchin que todos los que trabajan en la Subsede de San Simón van a ir a Santa Elena a enseñarles a otras personas a un grupo de 10 señoras, pero no sé qué dicen ellas. La presidenta es Paloma” (EA-1).

[Traductora]: “Lo nombraron por Pepe [como ellas le dicen al encargado de zona arqueológica]” (EA-1).

[Traductora]: “Dice que va a ir en Santa Elena el grupo en que estábamos así que vamos a ir a enseñarles a los de Santa Elena” (EA-1).

Hacerlas educadoras, participes y responsables de uno de los objetivos centrales de la escuela: compartir el conocimiento con aquellos que como ellas no han tenido la oportunidad de ir a la escuela. Sobre todo están dispuestas a ir a capacitar al grupo de mujeres de Santa Elena, lo cual las fortalece como grupo:

“Nos está yendo muy bien porque me contaron Doña Sebastiana y Paula de que van a ir en Santa Elena a enseñar todo lo que aprendieron en la Subsede de San Simón y van a enseñarles a las señoras de Santa Elena como se hace la composta, lo del sembrado de cómo hacer fertilizantes por medio de hojas y no sé qué otra cosas más están diciendo de las medicinas, eso es lo que me contaron ellas” (EA-3).

Otra forma de enlazar al proyecto escolar es a través del mercado que está pensando crear la escuela para la venta de excedentes de los egresados. Poder comercializar sus productos orgánicos es una de las posibles formas de inclusión laboral de los egresados y el alumno de San Simón será uno de estos egresados que se incluirán en el mercado:

“Pero el proyecto viable que se está buscando en San Simón es que ellos tengan un proyecto de producción y en el futuro lo que busca la escuela es que haya un mercado para comercializar productos orgánicos” (EM-1).

7.7 Lograr el empoderamiento del grupo de San Simón

De acuerdo con Toledo et al. (2009) el poder social (empoderamiento del grupo) se construye en un espacio concreto por medio de la aplicación del término “vida sostenible” y de grupos organizados con el propósito de acrecentar el poder de los actores sociales involucrados en la región sobre las situaciones que les afectan. Por eso, el poder social invita a conocer y participar el entorno social y natural del territorio. De esta forma, son criterios para cimentar el poder y llegar al empoderamiento social, como lo demostrado en el evento del “día de la mujer”, “la madre tierra” y las charlas sobre derechos humanos.

Sobre este punto, las sugerencias de los maestros para alcanzar el empoderamiento son la organización del grupo y la integración de instituciones. Estas recomendaciones nacen de la identificación de necesidades o carencias del alumnado de San Simón. Para los maestros, las necesidades a trabajar son la capacitación del grupo, acceso a recursos naturales (agua y semillas) y un recurso económico que apoye el proyecto:

“Primero producir para su autoconsumo suficiente y después pueda haber excedentes hasta que tipo de cosas pueden vender, pues tal vez cosas agropecuarias, agrícolas. Pero eso no lo veo muy pronto en San Simón a menos que no haya un proyecto financiero que diga: ‘sabes que vamos a aportar esto en San Simón para que esta gente, este grupo de gente se está levantando tenga un recurso donde pueda solventar sus gastos’, para que lleguen a un escalón más” (EM-1).

Según los maestros, las mujeres deben de ser las líderes porque son las que se ocupan del alimento diario. Para lograr el empoderamiento, ellas necesitan organización social, cursos de desarrollo rural y que sean ellas las que aporten las ideas y sean sujetos activos:

“Que ellos reciban otro tipo de organización más, pero si hay una organización social, así cursos sociales que ellos reciban el rescate de, por ejemplo, que conozcan mucho más el desarrollo rural, ¿qué es lo que se necesita?, ¿qué es lo que se puede

producir?, que ellos mismos estén convencidos, que ellos mismos aporten, que ellos mismos digan hasta que momento que no sea impuesto para ellos. Yo creo que es un trabajo que debe hacer las mujeres de San Simón porque las mujeres son las que se ocupan para buscar la alimentación diario” (EM-1).

Ante la carencia de organización, necesitan un representante entre el alumnado e involucrar a las universidades y reclamar, sobre todo, a las autoridades políticas:

“Que ellos mismos tienen que hacer un comité que tengan un representante del grupo de San Simón ante la escuela de Maní. Que siempre presente los problemas reales de San Simón, ponerlos a analizar, pues de allá involucrar las universidades que participan en la escuela y también pues, como dije anteriormente la forma de cómo comprometer las autoridades también. Porque el trabajo es compromiso de las autoridades, de los partidos políticos que nos están comiendo a todos, creo que es allá hay que ir, hay que exigir” (EM-1).

Los maestros comprenden por organización como un complejo trabajo que abarca el trabajo de las personas, crear bancos de germoplasma, semillas, ideas e inquietudes. Esto crea responsabilidades (dar semilla y responsabilidad del que la recibe), independencia del mercado y cambiar los hábitos alimenticios:

“Tiene que haber apoyos en un momento dado, apoyos para que ellos vayan haciendo su propio banco, pero banco entendido un banco de germoplasma, de semillas, un banco de ideas, un banco de inquietudes un banco que puedan hacer ellos tomar de él en el momento que necesiten y poder retroalimentar ese banco” (EM-4).

Para el maestro (promotor campesino) opina que hay tres elementos claves para alcanzar un proyecto sustentable:

“Entonces el recurso humano, los recursos naturales y dedicarle mucho tiempo para ello, es lo que diría” (EM-2).

Otro maestro (promotor campesino) propone hacer un proyecto en conjunto con el presidente municipal de Santa Elena y solicitarlo a través de una dependencia del gobierno:

“Hay que hacer un proyecto y meterlo en dependencia de gobierno, pero tiene que hacerse llevarlo de la mano junto con el presidente municipal, o sea, hacer el proyecto en conjunto” (EM-3).

El maestro opina que por el momento el empoderamiento es “débil” y para llegar a un empoderamiento deben de consolidarse como grupo y aumentar la producción:

“Yo creo que si hay un empoderamiento pero débil todavía, muy bajo digámosle. Se está logrando poco a poco por ahí va el asunto y vemos que sí ya sienten el grupo como tal, pero es muy poco. ¿Pues qué necesitan para tener un empoderamiento?, realmente que el grupo se consolide y que tengan producción y que la producción la puedan comercializar, entonces ya creerían en el grupo y ya sentirían dentro del grupo y vivirían para el grupo como tal” (EM-3).

Para el director falta trabajar entre ellas la equidad de género y trabajar también la cuestión de cooperativismo y la autogestión:

“Yo creo que aquí le falta mucho a ellas, por ejemplo, sobre todo la cuestión de género a conseguir entorno a la cuestión de la equidad de género, a los derechos humanos mismos, o sea todos esos elementos les hace falta como que hay buen material, pero como que hace falta mucho esto, esa cuestión de cooperativismo toda esta cuestión de autogestión y en ese sentido de que sea un grupo” (EC).

8. ANÁLISIS: DIMENSIÓN POLÍTICA DEL PROYECTO ESCOLAR

Nos referimos a dimensión política al entrecruzamiento que va desde la perspectiva local, nacional y global de los discursos de los entrevistados sobre temas precisos. Estos temas son el gobierno acerca de las políticas de inclusión escolar (SEP), las ayudas gubernamentales al campesino y el conflicto discursivo entre la escuela y sus percepciones hacia el gobierno. Por otra parte, al ser la “vida sostenible” la base de la escuela, se explora sus visiones sobre un concepto proveniente de la esfera política internacional (sustentabilidad) y como crean el propio. Luego, se explica las limitaciones de la agricultura ecológica ante la problemática ambiental y, para concluir, se expone los retos futuros de la escuela en la creación de un mercado.

8.1 Gobierno

8.1.1 Validación del título: valor y prestigio

Al finalizar los talleres cada año, el alumnado recibe un diploma con el título “Técnico en agricultura orgánica” avalado por las dos universidades participantes. Pese a ello, dicho diploma no está reconocido por la Secretaría de Educación Pública¹⁵² (SEP), ya que la escuela no está clasificada con los estándares de esta institución (preparatoria, secundaria, etc.). Por lo tanto, no tiene ningún valor educativo a nivel nacional:

“Técnico en la agricultura orgánica [nombre del título]. Avalada por la Universidad Autónoma de Chapingo y la Universidad Autónoma de Yucatán, no tiene reconocimiento por medio de la SEP, o sea no va que es una preparatoria, una secundaria, no tiene un nivel de educación, es un técnico en producción orgánica que termina el alumno” (EM-3).

El beneficio que ha tenido el alumnado es muy variado. Por ejemplo, en ocasiones ha funcionado como oportunidad laboral a profesionistas (personas con título académico reconocido

¹⁵² La SEP es una dependencia encargada de la planeación y funcionamiento del sistema educativo del país. Cubre distintas fases educativa desde la inicial, básica, media superior, superior, tecnológica e indígena (SEP, 2010). En el caso español sería el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

y vinculado a la agricultura) que han hecho estudios en la escuela. Aunque no necesariamente ocurre al alumnado campesino:

“En algunos aspectos le ha funcionado más a los profesionistas que han venido. Yo he visto, por ejemplo, agrónomos que han venido aquí a tomar el curso básico, ocuparon buenos trabajos veo en Desarrollo Rural veo alumnos voy en SAGARPA¹⁵³ hay alumnos, creo que pues SEDESOL¹⁵⁴ había no sé cómo está ahora, pero en SEMARNAT¹⁵⁵ igual en muchos que vinieron, pero todos los que ves fueran los biólogos que vinieron, los agrónomos que vinieron, los alumnos de la Marista que llegaron, rara vez veo a un campesino con un puesto así” (EM-1).

Para el alumnado campesino su acceso laboral ha sido a través de organizaciones que conocen el trabajo metodológico de la escuela, pero no exactamente es una apertura al ámbito laboral:

“No más algunas organizaciones que conocen cómo trabaja la escuela a veces les sirve, pero no, casi no, no ha servido en cuestiones laborales” (EM-2).

A pesar de no tener reconocimiento de la SEP, la escuela tiene un “prestigio” a nivel local e internacional:

“Pero tiene un prestigio pues hasta a nivel internacional por la fama que tiene por ser el único digamos en el país digámosle así. Entonces, pues le da un peso la validez que le da, por ejemplo, una constancia o un diploma que entrega al egresar el alumno es por el aval que le da las dos universidades: la Autónoma de Yucatán y la de Chapingo es un peso fuerte que le da y la misma escuela, es prestigiado hasta nivel internacional” (EM-2).

Aunque no cuenta con ningún “valor” acreditativo, la escuela ha adquirido con el paso del tiempo un prestigio y espacio en la opinión pública por la forma de dar sus módulos y contar con la participación de las dos universidades:

¹⁵³ Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación de México.

¹⁵⁴ Secretaría de Desarrollo Social de México.

¹⁵⁵ Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México.

“Yo pienso que ninguno porque es un documento más que legal es un documento moral. La escuela de Maní a través del tiempo que ha estado funcionando pues ha tenido, ha ganado un lugar en la opinión pública (...). Porque cuando se va allá y se dice, por ejemplo, en la historia de cómo está conformado, cómo se hace, cómo se da las cosas en Maní tú dices: ‘bueno pues el hecho de que participe la Universidad de Chapingo, la Universidad de Yucatán más otros profesionista que no están avalados o no están sustentados por una institución académica pues le dan peso’, un peso específico” (EM-4).

8.1.2 Políticas de inclusión: conflicto de integración de las escuelas campesinas

En el contexto de las políticas de inclusión educativas, las escuelas campesinas no están reconocidas nacionalmente (Melecio Martínez, 2015). Los vínculos de resistencia creados entre estas escuelas son espacios de encuentros y discusión sobre sus vivencias y sus experiencias. Como unificación de grupo, las escuelas campesinas incorporan su propia agenda para intersectarse dentro de la agencia educativa de la SEP. Uno de los retos que se enfrentan las escuelas campesinas en México es el aspecto económico y el reconocimiento de la SEP. Para el maestro (promotor campesino), las escuelas campesinas tienen un doble valor escolar tanto por el conocimiento ecológico como por ofrecer una oportunidad escolar hacia aquellas personas excluidas del proyecto nacional (población indígena y campesina):

“En el último encuentro que estuve en el encuentro de escuelas campesinas en México, o sea en el Estado de México todos tenemos el mismo problema [problema económico]. Entonces ya después, quince días después hubo otra organización de que la organización de las escuelas campesinas están exigiendo de que sean reconocidas por la SEP como escuelas porque creo que este modelo educativo es un modelo muy positivo y enseñar a la gente que no tiene oportunidad de estar en una escuela sobre todo el modelo de agroecología, es doble propósito, el conocimiento y lo ecológico” (EM-1).

Ante la demanda de inclusión de las escuelas campesinas, el maestro no tiene muchas esperanzas sobre ello. En su opinión prefiere trabajar sin tener dependencia con el gobierno. De

igual forma, presenta la falta de interés de los políticos hacia el proyecto escolar. Desde su punto de vista, este acto se debe por ser un grupo reducido (la escuela) y no ser una organización que favorezca algún partido político:

“Pero en las políticas públicas yo creo que no tenemos grandes esperanzas con las políticas públicas porque todos los políticos ellos hacen las cosas por interés y nuestro sistema, nuestro modelo educativo no tiene nada que ver con la política pues a esos nadie los quiere, además somos pocos no es una organización que podemos favorecer a un grupo político por eso a nosotros no nos toman mucho en cuenta” (EM-1).

Aun cuando reciben una “ayuda” económica no oficial (para sueldos, gastos, subsedes). Para el maestro, la SEP no reconoce oficialmente la escuela porque debería de cambiar sus esquemas educativos. Por ejemplo, todos los maestros deben tener un grado académico. En el caso de esta escuela, algunos promotores campesinos no tienen necesariamente un certificado académico. Otro es que la SEP daría los temas a ofrecer (control sobre el currículo), lo cual la escuela no está de acuerdo y ha preferido mantenerse como asociación civil y no perder su autonomía. Por consiguiente, es una forma de no ser dominados por el discurso dominante del Estado (Álvarez et al., 2008):

“Aunque si la otra vez estaban comentando en el Consejo que la escuela podría recibir un recurso directo, pero tendría que cambiar los esquemas de educación, es decir que gente calificada vengan a dar los cursos, ellos darían los temas que se darían a ofrecer a la gente, tendría la matrícula la escuela y sería incorporada a la SEP, pero eso no lo quiere la escuela no queremos que la gente de la Secretaría de la Educación Pública venga a dirigir porque aquí hay una organización ya que respalda a la escuela. En ese caso ya como que desechara al grupo encargado y gente nueva vendría. No lo vemos, entonces sería como que se estén adueñando de las instalaciones nada más, en ese caso se optó por no poder hacer eso, mantenerse como asociación civil” (EM-3).

El reconocimiento de su identidad como escuelas campesinas es un derecho por la singularidad y, fundamentalmente, por su autonomía frente a la imposición de una globalización dominadora (Leff et al., 2002). Para el ex maestro las escuelas campesinas son lugares de

resistencia al discurso económico y hegemónico del capitalismo. El enlace entre ellas son espacios de resistencia, de construcción y de revalorización indígena y campesina. La escuela es una alternativa a la opresión de la población excluida (indígena campesina):

“El tema del encuentro del 2006 fue un encuentro sobre identidad de las escuelas campesinas, cuál es su identidad, cómo debe construir, fortalecer y consolidar la identidad de las escuelas campesinas. Las escuelas campesinas tienen que ser campesinas e indígenas, o sea tienen que revalorar mucho la cultura indígena pero no como folclor ¡no! sino como razón de vivir, de pensar, de trabajar, de armar para hacer porque creemos que si tiene potencial para ser verdadera alternativa al capitalismo, o sea construir una sociedad justa desde raíces indígenas y campesinas” (EXM).

La escuela es quien decide su funcionamiento y desafían al Estado sobre uno de sus centros de reproducción del sistema (la educación) (Zibechi, 2007). El maestro opina que la escuela no contempla ser reconocida porque es un sistema libre que da oportunidad y espacios de encuentros educativos tanto para la persona que ha tenido estudios escolares o universitarios como para aquel que no sabe leer o escribir. La escuela es un espacio de inclusión y de equidad entre sus miembros (alumnado):

“No está contemplado porque la escuela es libre, libre me refiero yo soy agrónomo puedo tomar el curso, tengo un compañero que ni siquiera ha terminado la primaria apenas sabe leer y escribir puede tomar el curso igual que yo. Entonces, no se pone ningún nivel de educación” (EM-3).

8.1.3 Ayudas gubernamentales para el campesino: reto y conflicto

Por otra parte, los programas de gobierno apoyan económicamente a la producción convencional. Según el maestro existe un documento gubernamental en apoyo a proyectos orgánicos, pero el gobierno no lo pone en práctica. Para el gobierno los proyectos orgánicos no son suficientes para alimentar, ya que es una producción a pequeña escala, en comparación, con los proyectos convencionales (transgénicos) que incrementan la alimentación. Así, opina que la imposición de la agricultura convencional es uno de los retos de la escuela:

“Los programas de gobierno nunca apoyan la producción orgánica, bueno hasta el momento no hay apoyo alguno a la producción orgánica en cuanto a insumos me refiero. En cuanto a... [Corrige] si hablamos de la producción orgánica con la producción convencional que es con químico y con herbicidas y lo que fuera, pues hay apoyos constantes del 50 por ciento de herbicidas pues si tú quieres aplicar en las comisarías ejidales de cada comunidad siempre habrá productos químicos que te lo venden al 50 por ciento y el otro 50 por ciento lo apoya el gobierno. En cuestión orgánica no hay ese aspecto todavía, dicen que está en el documento nada más del gobierno de Estado que tiene que apoyar proyectos orgánicos, pero a la práctica todavía no se lleva a cabo, todavía no buscan cómo entrarle” (EM-3).

Dentro de las limitaciones del alumnado campesino (experiencia subsede San Simón) se encuentra las ayudas gubernamentales ofrecidas hacia la población rural. Esto es una presentación de cómo los entrevistados demuestran en sus discursos las prácticas excluyentes y el discurso dominante (Álvarez et al., 2008) por parte de las ayudas gubernamentales (gobierno) hacia la población campesina. Es decir, el maestro expresa que estas “ayudas” gubernamentales ocasionan “dependencia” y ser “esclavos de la mente” al no impulsar el “desarrollo” de las personas. Crea, a su vez, una relación de “paternalismo” entre el gobierno y la población rural:

“O sea la educación que les habían dado a la gente desgraciadamente es una educación que deja mucho que desear en el sentido de que no los hace libres, los hace cada vez más esclavos, pero esclavos no entendido como el pasado de una esclavitud corporal donde no puedes salir, no puedes hacer esto, no. Sino un esclavo de la mente, no lo dejan desarrollarse para que ellos no puedan aplicar sus potencialidades” (EM-4).

El director identifica que posterior al cierre de la producción del monocultivo agrícola del henequén¹⁵⁶ se abandonó el campo y el gobierno creó un “paternalismo” hacia la población campesina:

¹⁵⁶ Como se mencionó en el capítulo 1: “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an, la industria henequenera utilizó como mano de obra a la población campesina e indígena del Estado de Yucatán. La industria inicio a finales del s. XIX y finalizó a mediados del s. XX (Echeverría, 1985).

“Esa realidad del abandono del campo, esa realidad de dependencia en donde el papá gobierno es el que tiene que darle a las personas” (EC).

Las ayudas gubernamentales son un componente que ha provocado cambios en la inversión de tiempo del trabajo agrícola a causa del “paternalismo” y la “mala” administración del gobierno que no capacitó al campesino. Así lo expresa el encargado de la zona arqueológica:

“Hoy con esta famosa cuestión de mecanizado del suelo que aquí hay un centro de investigación que yo no sé pa’ que como es que ha subsistido más de 30 años y luego el campesino sigue igual de ‘jodido’. Dices mecanizan los terrenos, tuvieron maquinaria, tuvieron todo, no se administró bien, no se capacitó al campesino, se destruyó todo y hoy el campesino sigue con sus terrenos mecanizados, con su producto pero trabaja de 7 de la mañana a 11 del día (...). Ese paternalismo que el gobierno ha acostumbrado a que el campesino a que bueno trabájalo y de todos modos llega su ayuda y ya. Se cobra si ayuda” (EH).

Para el encargado de la zona arqueológica las ayudas gubernamentales han tenido un efecto adverso en la realidad campesina reflejada en la pérdida de saberes y/o creencias, reflejada en la ruptura generacional en la transmisión de los saberes tradicionales:

“Se está perdiendo. Son muy pocas las personas que saben de eso. Esas personas que saben de eso se van [mueren] y entonces se llevan todo ese conocimiento. A los jóvenes de hoy pregónales si saben algo de las ceremonias del chaa chak¹⁵⁷ y como cortar, en qué sentido tiene que caer el árbol cuando tumba para que en el momento de la quema sea adecuada y en qué momento quemar y cómo quemar y cuál es la ceremonia previa a la quema, no saben” (EH).

8.1.4 Conflicto ideológico escuela-gobierno

Este sistema educativo favorece el reclamo y la exigencia de los derechos de los pueblos indígenas mediante charlas y conferencias. El maestro opina que el Estado no respalda este tipo

¹⁵⁷ Ritual aplicado en la milpa durante el momento de la siembra, en el cual se pide “agua” al dios de la lluvia (Terán & Rasmussen, 1994).

de sistema escolar por “despertar” al alumnado sobre su condición social. Por lo tanto, este sistema se distingue de la prioridad hacia el sujeto, pero como uno “activo” en reclamar sus derechos. A diferencia del Estado que “moldea” las exigencias de las personas como ellos quieren que sea:

“Perjudica en el aspecto político [refiriéndose a esta escuela] porque la gente como confluye diferentes maestros con ideologías diferentes, formas de dar clases diferentes, las materias son diferentes, los alumnos aprenden a reclamar sus derechos pierden ese miedo a hablar a decir las cosas, tienen miedo a que piensen la diferencia entre una cosa y otra. Entonces, a este sistema no le conviene eso, un sistema político quiere alguien que no piense y que pida, pero que no exija, y que pida como él quiere que lo pidan no como un alumno de Maní puede pedir” (EM-4).

En cuanto a la comparación del sistema educativo público (universitario) y el sistema educativo de la escuela “U Yits Ka’an”, el maestro presenta las diferencias entre ambos. El sistema público su “éxito” se refleja en los datos estadísticos de personas graduadas. Por el contrario, la escuela de Maní trabaja al individuo como sujeto y su transformación a través del desarrollo integral de la familia:

“Lo que en las escuelas públicas es diferentes ‘fulana de tal egreso’, ‘¿qué hace?’, ‘está trabajando’, ‘exitoso’, no le importa si es un borracho sino mantiene a su mujer ni a sus hijos, si vive en la cantina casi, si es ratero, si es corrupto, no le interesa la escuela pública. No sé, los números son números y el número me dice que terminó hizo su tesis se graduó ¡bueno! es buena escuela porque está egresando y hay algunos que se titulan (...). Es lo mismo de la escuela de Maní, es lo mismo, si el individuo no se transforma, no tiene cambios integrales para que haya un desarrollo integral de la familia pues entonces la escuela de Maní no estaría cumpliendo o al menos todavía no se está viendo los resultados” (EM-4).

Por ello, es un desafío y un reto para la escuela hacer “sujetos” activos para que puedan enfrentar las problemáticas socio-culturales del país:

“Entonces yo creo que más bien el modelo educativo es vigente, sigue siendo válido me parece que hoy más que nunca por las circunstancias socio-culturales del México de hoy. Me parece que la cuestión social, económica, política nos apremia a poder dar una respuesta de esta índole de que vayan las personas entendiéndose así mismas como sujetos y no como objetos de la benevolencia del gobierno o de un grupo de curas o de un grupo de campesinos, no estamos aquí para poder beneficiar a nadie todos nos beneficiamos así mismo” (EC).

8.1.4.1 Conflicto: “Ley Monsanto”

En términos políticos, esta escuela protege los derechos de los pueblos indígenas sobre la apropiación de sus semillas de maíces. Por ejemplo, en 2010, la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO) decidió reunirse en México con diferentes gobiernos y el sector privado con la finalidad de alentar que la biotecnología puede beneficiar a los campesinos que viven en países pobres (Roe et al., 2010). Tanto la escuela como diferentes organizaciones mexicanas saben la verdadera intención que hay detrás: promover cultivos modificados genéticamente. Estas agencias públicas y privadas dieron la autorización al gobierno mexicano de hacer una experimentación a “campo abierto” de maíces de organismos genéticamente modificados (OGM). Esto representa un riesgo en la contaminación de la especie de maíz, ya que el mismo se caracteriza por su “polinización abierta” y este acto, puede eliminar o reducir las semillas autóctonas. Asimismo, los maíces autóctonos son productos de la reproducción milenaria por parte de los pueblos indígenas y, además, de ser un referente simbólico y cultural. Cabe recordar también que el maíz es el producto principal de consumo del país (Barrera-Bassols et al., 2009).

Sobre este supuesto, estos actores hacen una demanda política exigiendo una valorización ambiental y cultural (Leff et al., 2002). La articulación de una multinacional, la aprobación del gobierno y su efecto sobre la propiedad de las semillas perjudica al pequeño productor agrícola. Por eso, el maestro explica como la escuela ha manejado este conflicto por medio de declaratorias apoyadas por diferentes personas para hacerlo llegar a los diputados. Este acto evidencia el impacto político de la escuela sobre la imposición de la ley Monsanto. En respuesta,

se movilizan en favor del campesino tradicional y el rescate de sus semillas. Por ello, a nivel local, el prestigio de la escuela es en confrontar al Estado frente a sus prácticas excluyentes (Álvarez et al., 2008). En compensación, la apropiación de la semilla es un debate tanto a nivel nacional como a nivel internacional. A nivel local afecta en términos alimenticios, económicos y, sobre todo, en la pérdida de las semillas autóctonas:

“Y entonces se han hecho escritos, han firmado mucha gente apoyando en la declaratoria de Maní para que puedan en un momento dado hacérselo llegar a los diputados (...). El campesino tradicional le están afectando el hecho de que estén prohibiendo que use sus propias semillas creadas por ellos mismos, o sea eso es una aberración jurídica, es una aberración política” (EM-4).

El reto que enfrenta el campesinado tradicional es la escasez de la semilla autóctona por parte de las semillas transgénicas de esta corporación agroalimentaria:

“El otro desafío muy difícil tal vez yo estoy pensando la escasez de las semillas. No hay semilla. La ley de Monsanto que nos está amenazando las siembras de los productos transgénico puede acabar nuestros maíces, es una amenaza terrible eso, debe ser un reto, los poderosos nos pueden aplastar” (EM-1).

El maestro relaciona las posibles consecuencias en la pérdida de las semillas de maíces por parte de la imposición de las semillas transgénicas apoyadas por el Estado. La escuela es el espacio para la defensa de la agricultura campesina, tradicional y los saberes locales. Como dice el maestro, la escuela tiene una obligación moral:

“Entonces esa legislación, esa ley que fue aprobada inclusive se castiga con pena corporal al campesino que no utilice semillas mejoradas o que esté utilizando su semilla criolla. Entonces Maní [la escuela] poco a poco es una obligación moral que tiene, eso es lo que te digo no es una obligación legal: ‘es que Maní tiene que proclamar sobre esto’ no, pero Maní tiene la obligación moral de pronunciarse en contra de ello” (EM-4).

Por esta razón, el maestro opina sobre la necesidad de crear una agricultura de intercambio para el rescate de las semillas:

“Que haya una nueva revolución de agricultura de intercambio que haya un montón de rescate de semillas” (EM-1).

8.2 Concepción de la sustentabilidad

La escuela emplea el concepto de “vida sostenible” para satisfacer las necesidades comunitarias (Macossay et al., 2005a). De acuerdo con esto, exponemos los discursos de los entrevistados hacia las concepciones de sustentabilidad, desarrollo o desarrollo sustentable. Según las visiones de mundo (Calixto, 2011b; Gutiérrez, 2011) de los entrevistados, se ofrece la interpretación del término que va desde la crítica hasta la apropiación, la transformación y la autodefinición del concepto. En sí, revela cómo sus discursos, por un lado, pueden estar influenciados por instituciones políticas internacionales y, a su vez, cómo ellos mismos transforman los discursos (Álvarez et al., 2008), así como apropiarse del uso conceptual de la subsistencia provenientes de las comunidades rurales.

Una de las bases de la escuela es convivir con la naturaleza, respetarla y hacer las cosas orgánicamente. El maestro (profesor universitario) afirma que el desarrollo sustentable es la base de la escuela y define los conceptos desarrollo sustentable y agricultura ecológica con el objetivo común de la convivencia y del respeto de la naturaleza:

“El objetivo de respetar a la naturaleza, convivir con la naturaleza, hacer las cosas orgánicamente viendo los ciclos lunares. O sea, conocer la naturaleza es conocerte a ti mismo porque vas a vivir y debes vivir de ella” (EM-4).

Al preguntar a qué se refiere la escuela con tener un desarrollo sustentable, para el maestro (promotor campesino) el concepto de desarrollo sustentable es producir sus alimentos básicos de alimentación y no depender del mercado:

“Pues desde mi punto de vista un desarrollo sustentable es donde un individuo o una familia no dependan de otros productos, que él o ellos mismos produzcan los alimentos, sobre todo los básicos para su alimentación y no tengan que depender de otros mercados y crear así como una fuente de recursos de manera integral que tengan animales, milpa, hortalizas. Una serie de productos que sean autosuficientes para él o para la familia completa” (EM-2).

Para el maestro (promotor campesino) el desarrollo es la organización del grupo para poder suplir las necesidades básicas (alimentación, salud, educación y vestimenta). Cubrir estas necesidades es lo que beneficia a la familia:

“Pero si podemos organizarnos a trabajarlo poco podemos bien, podemos alimentarnos bien, podemos tener buena salud, buen vestido, buena educación creo que es lo que necesitamos. El dinero pues es dinero puede otro día no tener dinero y si logramos organizarnos seguramente veo una pequeña organización pues la familia vive más feliz es lo que busca” (EM-1).

El ex maestro expone en su discurso que la base social y la promoción de la igualdad y la equidad es el fundamento del desarrollo sustentable. A su vez, la eficacia en el desarrollo de las relaciones sociales (locales) para poder enfrentarse al capitalismo y sus políticas neoliberales (enfrentamiento local-global). Por tal razón, declara que el problema del capitalismo es la desigualdad social y la tecnología convencional (agroquímicos, maximizar capital, imposición de la lógica del capital¹⁵⁸):

“El desarrollo sustentable su base fundamental no es tecnológica es social sino se promueve la igualdad de la equidad las relaciones sociales justas entonces se le está haciendo ‘juego’ al capitalismo. No se trata de producir frutas y hortalizas sin agroquímicos nada más sino producir frutas y hortalizas sin agroquímicos, pero bajo relaciones sociales justas tenemos que cambiar y el problema principal del capitalismo no es tanto la tecnología sino la desigualdad y las relaciones sociales prevalecientes que son las que han provocado todos los daños” (EXM).

Para uno de los maestros (profesor universitario) el desarrollo se encuentra en los cambios de los valores del individuo, ya que estos tienen un efecto en sus relaciones humanas (el trato humano hacia sus redes). Así lo ejemplifica sobre el cambio de actitudes del alumnado en su experiencia escolar. Incluso, explica que el desarrollo proviene de diferentes “frentes” y que ese cambio “integral” de la persona proyecta, a su vez, cambios a su alrededor:

¹⁵⁸ El capitalismo está en su fase ‘ecológica global’. La globalización ecológica está en su etapa de acumulación e internacionalización del capital (Leff, 2002).

“O sea la persona tiene que cambiar no sólo de una forma tiene que cambiar de diferentes formas y que al final de cuentas como un elemento como un individuo, al cambiar cambia cosas a su alrededor (...). Entonces va cambiando ella o él y va cambiando a su alrededor, trata diferentes a sus hijos, trata diferentes a sus hijas, respetan más a sus hijos, respetan más a sus hijas. Tratan de manera mucho más humano a sus redes” (EM-4).

En contraparte, para el maestro (promotor campesino) la sustentabilidad y/o el desarrollo sustentable es un invento político. Considera que la agricultura tradicional (la milpa tradicional) en los años 30, 40 y 50 era sustentable y garantiza que eso no va a regresar, ya que las condiciones alrededor de la siembra han cambiado¹⁵⁹ y, por lo tanto, hay que invertir energía:

“Primero, la palabra sustentable a mí no me gusta decirlo es una palabra política para mí, lo inventaron los políticos. La sustentabilidad no hay, no hay sustentabilidad. Si dejas de trabajar la tierra, ya. El trabajo es constante hay que aportar energía en el trabajo, por eso no hay sustentabilidad. Lo único sustentable era que hubo es cuando en el tiempo de la agricultura tradicional en los años 40, 30 eso si hubo hasta los 50, la milpa tradicional era sustentable porque no se aporta nada sólo ‘tumba-quema-y- siembra’¹⁶⁰, desyerba y hay de todo. Ahora no va a regresar eso, eso lo garantizo, tiene que haber energía” (EM-1).

En cambio, el maestro se basa en el concepto de permacultura¹⁶¹ en su trabajo. La permacultura es una agricultura alternativa que en muchos trabajos agrícolas se combinan con la agricultura tradicional (Cohn, Cook, Fernández, Reider, & Steward, 2006). El maestro lo define como un sistema agrícola que hay que brindarle energía para funcionar:

¹⁵⁹ Estos cambios se verán a lo largo del análisis de este capítulo. Entre estos cambios son: los cambios climáticos, las ayudas gubernamentales para el desarrollo del campo y su promoción de agroquímicos para la siembra, así como la pérdida de la visión de campo (asociación de cultivos), etc.

¹⁶⁰ Como se mencionó en el capítulo 1: “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an, el “roza-tumba y quema” (desherbar, cortar y quemar) es una práctica para el acondicionamiento del terreno aplicadas en la milpa dentro de este tipo de comunidades indígenas (Terán & Rasmussen, 1994).

¹⁶¹ La permacultura trabaja el paisajismo, la horticultura, construcciones energéticamente eficientes (eco aldeas), sobre todo se diseña y se gestiona con la ayuda del colectivo el bienestar del lugar o comunidad (Holmgren, 2007).

“Nosotros hablamos de nuestro sistema de una permacultura, de una agricultura permanente esto que quiero decir agricultura permanente es cuando tu implantas un sistema que todo el tiempo puede tardar mientras tú le das energía, lo dejas de hacer deja de ser sustentable como dicen” (EM-1).

El discurso sustentable insertado en la globalización económica (Leff et al., 2002) sirve de “disfraz” para la competencia en el mercado de la “calidad ambiental” y la “conservación ecológica”. Así queda en evidencia la disminución y el deterioro de la biodiversidad (Leff et al., 2002). De acuerdo con este punto, el director visualiza la sustentabilidad como un discurso político más relacionado a la deforestación y la depredación medioambiental y ellos (la escuela) han adoptado el concepto “vida sostenible”:

“El desarrollo sustentable se ha convertido más bien en un discurso de politiqueros, se ha convertido en una depredación al medioambiente. Entonces, hoy día incluso una publicidad que hicimos para este año estamos utilizando este concepto de una manera de ‘vida sostenible’. Hablar hoy día de desarrollo rural o desarrollo sostenible es hablar un poco más de lo mismo, esto es ideológicamente uno está hablando de un modelo de que hay que fomentar un grupo, una comunidad piramidalmente hablando, bueno unos saben más lo va hacer aun cuando sea ecológico, pero ese modelo de desarrollo sustentable nos ha llevado a la deforestación y a la depredación” (EC).

Bien es cierto que reapropian la concepción de “vida sostenible” de las comunidades rurales, contemplado como una subsistencia de producir para consumir y, sobre todo, es factible para las propias comunidades. Sin embargo, pronuncia “el paradigma de lo ecológico” como un elemento de negocio (a gran escala) y de desequilibrio:

“Hoy día se está hablando todavía ya de un modo de vida sostenible esto es de la subsistencia de lo que antes era las comunidades rurales trataban de subsistir dignamente esto es produciendo lo que van a consumir, si van a traer sus gallinitas allí su patio, su ‘kanche’ en su patio etc. O sea lo que van a utilizar, no extraer más de lo que se necesitan. Entonces ir cambiando ese paradigma de la ecología como un elemento de negocio de: ‘voy a vender lo que me sobra’, estamos provocando

todavía más un desequilibrio, no digo que no se haga, hay gente que lo está haciendo, pero este modo sostenible de vida sobre todo en las comunidades rurales es muy importante de poder hacer y es más factible” (EC).

De tal forma, aplican la “vida sostenible” como una vida digna y de sustento y, por otro lado, rechazan la aplicación de lo “ecológico” como un beneficio de negocio (visto a gran escala):

“Entonces más que hablar de un desarrollo sostenible tenemos que hablar paulatinamente de una manera de vida digna y de subsistencia digamos, eso manifiesta un cambio radical de la agricultura, el paradigma de la agricultura hoy es que la agricultura es para hacer negocio: ‘quiero sembrar chile habanero porque quiero vender montón de chile habanero y ganarme mucho dinero’, aun cuando sea orgánico, aun cuando sea ecológico” (EC).

El director ejemplifica “el paradigma ecológico¹⁶²” a través de los monocultivos ecológicos a gran escala que se apoyan bajo el concepto de “desarrollo sostenible”:

“Lo ecológico no está quitando la depredación o el poder comercializarlo de manera poco sostenible, al contrario yo quiero un monocultivo que me pueda dar mucho, aunque lo esté tratando ecológicamente (...), pero el esquema está de alguna manera u otra apoyando a través del desarrollo sostenible se ha llegado a una depredación aun cuando sea ecológico” (EC).

Para alcanzar el desarrollo, según el ex maestro hay que transformar las bases de la sociedad. Es decir, que haya equidad de género y trato equitativo a los niños y personas mayores. Construirlo, de esta forma, desde las relaciones sociales justas, equitativas y democráticas:

“No puede haber desarrollo si las mujeres del medio rural siguen oprimidas y explotadas, iniquidades por el patriarcalismo. No puede haber desarrollo sino hay equidad también con el trato equitativo con los niños con las personas adultas mayores, o sea tenemos que transformar completamente las bases de esta sociedad,

¹⁶² Puede observarse en la competencia del mercado ecológico (la validez de los sellos). En el mercado internacional los certificados verdes y/o normas de sustentabilidad son consideradas para Leff (2002) como nuevas técnicas de protección comercial que tiene como pretexto la “calidad ambiental y ecológica”. Sin embargo, pone en evidencia la disminución de la biodiversidad, el calentamiento global y problemáticas medioambientales.

la injusticia de esta sociedad para construir desde ‘abajo’ relaciones sociales verdaderamente equitativas, justas, democráticas y a través de procesos de producción agrícola orgánicos fomentemos el desarrollo el verdadero auténtico desarrollo desde abajo” (EXM).

Por otra parte, el papel de la familia y en especial la importancia del rol central de las mujeres revela una “feminización de los movimientos” (Zibechi, 2007) donde emerge el nuevo protagonismo de las mujeres como clave del desarrollo. Es decir, la perspectiva del nuevo desarrollo es darles prioridad a las mujeres campesinas. Para el maestro su perspectiva es un proceso de reflexión que se va dando con el tiempo y en su experiencia de trabajo con mujeres campesinas. El maestro considera a las mujeres como trabajadoras y comprometidas. Como él mismo mencionó en los aspectos positivos del modelo educativo actual¹⁶³, las subsecciones les dieron más oportunidad de participación a las mujeres campesinas. Estas mujeres eran el número más bajo del alumnado en el modelo educativo antiguo¹⁶⁴. Igualmente, demuestra la importancia de las mujeres en su reflexión hacia el evento de Taller de semillas y su proceso personal de sus años de trabajo:

“Cuando hicimos el encuentro de saberes campesinos sobre intercambio de semillas dicen que llegaron 350 gente, yo creo que el 70 por ciento eran mujeres un 30 por ciento hombres. Nuestras mujeres hacen revolucionar las cosas más rápido que los hombres. Y eso yo creo que es la parte, que esa es la perspectiva que hay que llegar, que hay que aspirar, que hay que soñar. La perspectiva de las cosas se va buscándose con el tiempo vas buscando con el tiempo, es como un sueño y yo creo que ahí está la clave y veo que muchas mujeres son muy inteligentes (...). Yo creo que si esa es la esperanza, la perspectiva ahorita de un nuevo desarrollo es darles prioridad a las mujeres” (EM-1).

Asimismo, nace en su perspectiva del desarrollo la importancia del papel de las mujeres campesinas en la agricultura y, sobre todo, es un desarrollo que hay que trabajar junto con ellas. En consecuencia, surgen las mujeres campesinas como actores emergentes dentro de la

¹⁶³ Véase en el capítulo 6: Análisis: Contexto escolar y modificaciones internas.

¹⁶⁴ Hay que aclarar que la disminución de mujeres en relación a los hombres era una de las preocupaciones respecto al alumnado en el modelo educativo antiguo.

educación. Así, esta escuela les ofrece las “herramientas” para fortalecer su empoderamiento. También, como crear espacios de expresión y manifestación de sus “realidades” para fortalecer su equidad. El maestro considera que este desarrollo es uno de los nuevos retos de la escuela. Otro dato esencial es visualizar a las mujeres campesinas como una figura de poder en hacer “revolucionar” las cosas más rápido y tener la capacidad plena de generar un cambio.

8.3 Problemática ambiental y sus efectos sobre la agricultura ecológica

De acuerdo con Leff et al. (2002) los problemas climáticos-ambientales han convertido más vulnerables los ecosistemas y han afectado las prácticas milenarias. Bajo esta base, se trae a colación el deterioro climático y ambiental desde la perspectiva local-global, sus efectos en el uso de la agricultura ecológica y sus posibles alternativas (escolar) sobre este respecto. Por ejemplo, sobre este detrimento el maestro identifica diferentes factores que afectan la agricultura tradicional: el deterioro ambiental (escasez de lluvia, escasez de monte) y la apropiación de terrenos para proyectos extensivos de monocultivos. Asegura así, que es difícil “regresar” a la agricultura tradicional debido a este deterioro y explotación del ambiente:

“La realidad del campesino actualmente está muy difícil. Está muy difícil el campo, ya la agricultura del campesino, campesino creo que muy difícil, no nos engañemos que digamos: ‘sabes que vamos a lograr a volver hacer lo que hacían los campesinos de antes’, no se va a poder. Primero el deterioro ambiental: no hay lluvia, no hay monte, lo poco que hay ya está leñado, ya está destruido, ya está en manos más de los ricos. Y los ricos solamente se dedican hacer sus proyectos grandes de ganadería, de cultivos extensivos de monocultivo” (EM-1).

Por eso, según las condiciones agrícolas de las personas, para el maestro es trabajar donde está concentrada la gente y que ellos identifiquen las técnicas agrícolas que mejor les funcione. Asimismo, considera difícil “volver” a la agricultura tradicional por el deterioro ambiental, lo cual amerita en pensar en nuevas técnicas agroecológicas:

“Donde está concentrado la gente, trabajar con ellos allá, empezar a producir su propia comida, escoger y que a ellos les sirva de herramientas para que ellos mismos deben de ver cuales le va a servir y cuáles no. Por eso es una herramienta lo

que les estamos dando. Esas son herramientas a ver que les sirve, que les puede llevar en su milpa para que puedan reproducirlo. Así es la semilla que estamos volviendo, es una ‘nueva semilla’, estamos volviendo a la agricultura orgánica dicen, pero la agricultura tradicional que es la agricultura misma que la agricultura orgánica está muy deteriorada yo veo muy difícil, muy difícil hay que hacer otro tipo de diseño” (EM-1).

Expresa sobre una conciencia colectiva (a nivel global) sobre el deterioro ambiental y, por consiguiente, se utiliza la agricultura de conservación (técnica rústica) para proteger el medioambiente, sin utilizar maquinaria industrializada. De este modo, la diferencia del “modelo grande” que sólo beneficia a las grandes empresas y el “modelo sencillo” que beneficia a los campesinos:

“Se está rescatando lo que se llama la agricultura de conservación, la agricultura que se puede hacer con la mano, la agricultura que se puede hacer con hasta herramientas, pero con herramientas rústicas, no con una maquinaria, no con una maquinaria sofisticada que pues hace mucho, pero destruye el medio ambiente pues sólo sirve para hacer un gigantesco proyecto de agro-negocios y eso pues sabemos que quien beneficia pues beneficia a las grandes empresas. Tenemos un modelo porque el modelo sencillo aquí beneficia a los campesinos, el modelo grande no es para nosotros” (EM-1).

Así afirma que una forma de solucionar los problemas ambientales es concienciar a la gente y fomentar la concepción cultural y simbólica alrededor de la agricultura (la espiritualidad campesina y de la tierra):

“Yo creo que eso es lo que debemos hacer ahorita abrir más la conciencia de la gente, rescatar también mucho la espiritualidad de los campesinos, esta espiritualidad de la tierra, la espiritualidad maya, o sea la espiritualidad, o sea las tradiciones, el respeto de la tierra” (EM-1).

La condición climática también ha vuelto vulnerables los “saberes tradicionales” (Leff et al., 2002). Sobre la base de esto, las problemáticas generadas por el cambio climático (aunque no

la única) tienen efectos negativos sobre los “saberes tradicionales”, la “ruptura generacional” de transmisión del conocimiento de generación a generación y la “migración” hacia las áreas turísticas en México o Estados Unidos de América. Para ejemplificar el deterioro hacia los “saberes tradicionales”, el maestro describe el efecto que ha tenido sobre el “xoc kin¹⁶⁵”. Asimismo, el maestro visualiza esta problemática ambiental como un problema global en el que “nosotros hemos participado”:

“La gente antes se dejaba llevar por... [Corrige] observaba mucho el ‘xoc kin’ (...), pero ahorita hasta eso ya cambió, ya lo cambiamos nosotros lo hicimos cambiar cuando alteramos de manera grosera, de manera radical las condiciones de nuestra tierra. Entonces los productores mismos están distanciados de decir: ‘va a llover aquí porque llovió tal día’, resulta que no. Lluve donde no esperan la lluvia, hay sequía donde es el mal irremediable. Entonces dices: ‘bueno, ¿qué está pasando?’, nosotros hemos hecho eso, nosotros hemos contribuido a ello. Entonces, la gente no quiere arriesgarse, la generación actual no hace milpa, ese es el resultado del trabajo de lo que hicimos esta semana ahí también se ve, se palpa. Los jóvenes actuales no quieren arriesgarse, no quieren jugar a la lotería con él, quieren algo más seguro. Quieren irse a los pueblos turísticos Cancún, Cozumel, lo que tiene más capacidad económica” (EM-4).

El modelo educativo actual va ajustándose hacia la condición contextual que enfrenta el campesino. Por ejemplo, el director explica que anteriormente era luchar por la desigualdad en el “valor” del trabajo artesano del campesino, pero hoy día se suma el deterioro ambiental y sus efectos a sus “saberes tradicionales”:

“También está la cuestión climática que es un factor que cada día se está volviendo más en contra de estos sistemas agrícolas en general (...). Me parece que la actualidad de este modelo [modelo educativo] no depende del número de personas, de la apropiación de la filosofía sino más bien de cuáles son las circunstancias o el contexto en que se está enfrentando y en ese sentido yo creo que si se ha agravado

¹⁶⁵ Dentro de los saberes tradicionales de la cultura maya yucateca se aplica el “xoc kin” para estudiar en el mes de enero como será los pronósticos climáticos (temperatura, lluvias y sequías) de los siguientes meses del año (Terán & Rasmussen, 1994). Para más información sobre el “xoc kin” véase capítulo 1: “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an.

más lejos de que haya mejorado la situación de los hombres y mujeres del campo, no por el contrario está más tenso a mí me parece” (EC).

8.4 Creación de mercado escolar

La lucha no solamente se difunde en el proceso educativo o medios de comunicación alternativos, sino también en crear una economía diferente que permita dispersar sus propuestas democráticas (Hoetmer, 2009) y mantener su autonomía. Por tal razón, la escuela busca crear su propio proyecto de mercado viable para la venta de excedentes de la producción proveniente de los egresados. Este objetivo se convierte en uno de los desafíos de la escuela en insertarse en la competencia del mercado con la finalidad de beneficiar económicamente a los egresados (productores orgánicos).

8.4.1 Retos: alternativa económica y prueba del aprendizaje

La creación de un mercado es poder dar una alternativa de venta de excedentes para los egresados de la escuela. La producción es la prueba del trabajo final del aprendizaje. Asimismo, pone a prueba el esfuerzo del trabajo de la escuela en comprobar si existe productores entre el alumnado y, así como, poner a prueba el conocimiento obtenido de los egresados y la disponibilidad en su participación:

“Yo creo que la perspectiva de la escuela es la producción, pero estamos casi en un rango de 50 por ciento de que si o no por lo que dije no hace rato, ahí empieza el mercado: ¿será que hay productores de los alumnos?, no sabemos” (EM-1).

El mercado es la “culminación” del proyecto escolar. Para el maestro es un reto ver el resultado de la enseñanza en el mercado (en la producción), tanto de la escuela como de los representantes de las universidades:

“Ahorita va a empezar más grande es el momento que vamos a ver si realmente la escuela funcionó o no funcionó que tanto funcionó la escuela. Entonces, por eso todo lo que se puede decir, no podemos decir, sugerir o decir: ‘bueno creo que si funcionó’, sino que en el momento de la práctica del cumplimiento de la producción vamos a ver realmente qué pasó, allí vamos a ver entonces lo que

presume Chapingo¹⁶⁶, lo que presume la UADY¹⁶⁷ que todo lo que hace la escuela ellos también lo hacen” (EM-1).

Otro reto para el maestro es crear una logística del mercado en demanda y oferta y el público de consumo. Esto representa producir durante todo el año, según la preferencia del consumidor:

“Pero ahorita con ese modelo del mercado están pensando que la producción sea todo el tiempo, todo el año. Entonces hay que meter más producciones, hay que meter las producciones de la milpa, hay que ver que quiere la gente porque un mercado no puedes decir que vas a vender tienes que ver que quiere la gente. Entonces, ese es el reto del mercado sobre todo el mercado orgánico es más exigente porque la gente que viene a comprar mucha gente que ya sabe que ya conoce, ya sabe que problemas hay” (EM-1).

También cuentan con el respaldo económico de parte de las ayudas internacionales como Heifer que apoya este tipo de proyecto, lo cual permite a la escuela seguir sus objetivos en organizar a la gente e incluirlos en el mercado:

“Del otro proyecto que estamos trabajando ahorita que parece que es el nuevo proyecto que ha revolucionado más para ver más o menos la acción y la reacción de los campesinos en que trabajamos el proyecto de Heifer” (EM-1).

Heifer apoya para el rescate de saberes, inclusión de campesinos al mercado, creación y organización de grupos. El maestro lo percibe como un medio para involucrar más gente, crear conciencia agroecológica, medio ambiental y organización de la gente campesina:

“Lo que se está haciendo ahorita en el proyecto, el proyecto Heifer, el proyecto ‘cuxansum’ así se llama el proyecto y ese del ‘chak-chak’ [palabra en maya] este año todas las comunidades que recibieron cerdos, ya se están organizando y ellos también se van a involucrar también en el mercado” (EM-1).

¹⁶⁶ Universidad Autónoma de Chapingo.

¹⁶⁷ Universidad Autónoma de Yucatán.

El mercado es una buena alternativa de autogestión e independencia de las ayudas económicas temporeras del gobierno (en este caso de parte de la SEP). De manera que establecer un mercado es una forma de crear autonomía en el grupo mediante la venta de producción y generar ingresos económicos para los egresados. Por eso, para el maestro lo esencial es la producción y crear un mercado para la venta:

“Entonces lo seguro, lo seguro de la SEP es un año más [sobre la ayuda que están recibiendo de la SEP]. Entonces, ¿qué es lo seguro?, yo estoy viendo lo único positivo, lo único que hay es la producción. Si hay un mercado para que yo venda mi producción no hay problema y yo puedo empezar hacer mis proyectos de producción con mis hijos y vendiendo mi producción yo puedo, puedo seguir con eso no hay ningún problema” (EM-1).

El reto es aunar al alumnado formado por la escuela, instaurar un espacio para comercializar y unificar la producción de excedentes y comercializar diferentes productos. Es concretizar en el proyecto de mercado los años de trabajo escolar:

“Pues ahorita toca la parte de comercializar que esa gente se dedique ya a producir, aunque algunos ya lo hacen pero en cantidad más pequeñas (...), ese mercado va hacer para producción orgánica tanto de plantas, de vegetales como de animales igual que si hay gente que cría su pavo sin que le de alimento comercial ese va hacer el lugar para que pueda ofrecer su pavo, su cerdo criollo, sus abejas meliponas todo lo que fuera para esa especialidad para productos orgánicos” (EM-3).

El sello de validez que garantizará que es un producto orgánico será por medio de la “confiabilidad” hacia el egresado y la supervisión:

“Va a ser el grado de confiabilidad. Si vas a entrar a ese lugar ya fuiste alumno de la escuela, sino has sido bueno te invitamos a que vayas en las subsedes capacítate un año o mientras te capacitas puedes ser productor y empezar a meterte ahorita. Si ese va a ser uno de los requisitos prácticamente por eso garantiza que los productos... [Aclara] la gente quien va a vender sepa producir orgánicamente creemos en que sea honesta en que lo

produzca orgánicamente, que no haga trampa en ese proceso y hay que poner un aspecto de vigilancia para pasar a supervisar” (EM-2).

8.4.2 Oportunidad económica y de inclusión social del egresado

Para el maestro, el establecimiento de un mercado se complementaría dentro de las fases del alumnado en el modelo educativo actual:

“Así estaba diseñada la escuela, primero educamos, enseñamos a producir, hacer todo, organizar grupos de trabajos y todo lo que fuera” (EM-3).

Para el egresado campesino es una oportunidad de inclusión social en término laboral e ingreso económico y, así, el mercado impulsaría más el trabajo de producción agrícola. Para el maestro, el alumnado del modelo educativo actual adquiere menos capacidad educativa, en comparación, con el modelo educativo antiguo, pero si tienen ese espacio de venta motiva a que la gente se interese más al trabajo de la producción agrícola:

“El mercado creo que hay más esperanza de producción, o sea que es la parte más positivo y que ahorita pues date cuenta ahorita es el momento cuando el momento de que la escuela salieron hace 4 o 5 años no había esa oportunidad [refiriéndose al modelo educativo antiguo] pues por eso no lo hicieron, los que están saliendo ahorita con menos capacidad, pero hay un mercado para vender la gente se va a meter más al trabajo eso es lo positivo de este modelo que estamos manejando ahorita la escuela” (EM-1).

Otro factor importante de la creación del mercado es crear una red entre sus egresados:

“Para la venta de todos los productos orgánicos es una red que hace la escuela con todos los egresados que ya tienen” (EM-2).

Para finalizar, los aspectos positivos de la creación de mercado son la venta, la producción ecológica, el cuidado de la tierra y del medioambiente. Todo esto para el maestro es “vivir mejor”:

“Ya con eso queremos terminar realmente que no sólo te enseñamos a producir sino que ya te enseñe a producir, produce y ya vas a salir a vender, vas a tener más ganas de producir orgánicamente por cuidar la tierra, por cuidar el medio ambiente y esa diferencia debe notarse en eso que tú das. Eso es lo que llamamos ‘vivir mejor’ pero a ver cuándo” (EM-3).

9. REFLEXIONES DEL ANÁLISIS

La primera parte de este capítulo presenta las conclusiones de los capítulos empíricos. Por ello, se muestra en breve el trayecto de la “re-estructuración” interna y su efecto en el modelo educativo. Posteriormente, a partir del cambio del modelo educativo se explica el resultado de cómo los maestros llevan su resistencia a la “acción” a través de sus “prácticas pedagógicas” en el modelo educativo actual, al tomar como preámbulo la experiencia de la Subselección de San Simón. Luego, se presenta la dimensión política que engloba la realidad a la que se enfrenta este movimiento social de resistencia cultural y su posición tanto frente al Estado como sus problemáticas globales.

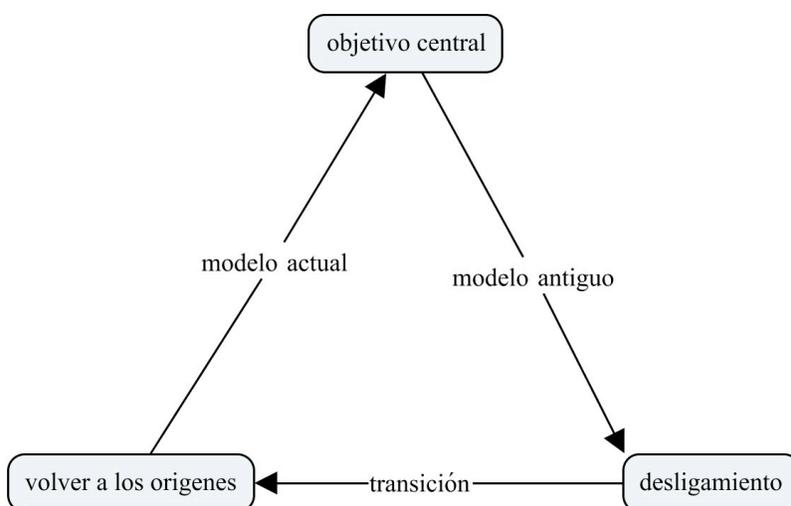
Como se ha ilustrado en los capítulos empíricos, en los datos obtenidos por los entrevistados, el propósito del antiguo modelo educativo era la capacitación integral para crear en el alumnado agentes de cambio en el desarrollo de proyectos en sus comunidades mediante el seguimiento de la escuela. En las ventajas del modelo educativo se encontró que era “más estructurado” y tenía un “enriquecimiento en la convivencia”. Se refiere a “más estructurado” por el hecho de haber más tiempo de aprendizaje y el trabajo desarrollado por los maestros hacia el alumnado era un trabajo intensivo tanto en lo práctico como en lo teórico. Por otro lado, se alude a “enriquecimiento en la convivencia” a diferentes factores. Primero, en el currículo el aspecto social abordaba las relaciones humanas (trabajo, producción, familia). Segundo, la transformación de la persona (alumnado) por las relaciones creadas en la convivencia entre los propios alumnos. Por último, el continuo aprendizaje (intercambio de saberes) entre maestros-alumnos.

En cuanto a las desventajas del antiguo modelo educativo van dirigidas en tres ejes. El primer eje es el escolar centrado en los problemas económicos para su funcionamiento al terminar las ayudas económicas provenientes de organizaciones internacionales y locales. Luego, el segundo eje es la disminución del alumnado campesino debido a obligaciones familiares y comunitarias de los mismos. Este segundo eje, focaliza el desligamiento del objetivo central de la escuela: dar oportunidad escolar a la población campesina e indígena. Para terminar, el tercer eje recae en el egresado. El problema que confrontaba el egresado era la falta de apoyos económicos

de las autoridades y la falta de acceso a tierra para poder realizar sus propios proyectos comunitarios como agente de cambio.

En base a estos tres ejes, el Consejo directivo modifica la estructura del modelo para re-vincularlo al objetivo central de la escuela (ver Gráfica 1). Esta re-vinculación es “volver a los orígenes”. La intención de situar a las subseces en las zonas rurales es para agrupar los pueblos cercanos donde se ubican las mismas. El propósito de las subseces es beneficiar y educar a las personas que viven de la producción de subsistencia (campesinos).

Gráfica 1: Propósito del cambio



Fuente: Elaboración propia

El modelo educativo actual tiene como propósito ofrecer asesoría agroecológica por parte de la escuela y organización social por parte de una asociación sobre derechos humanos. La finalidad con el alumnado es crear productores orgánicos. Se refiere a asesoría agroecológica a la producción agrícola, la orientación y el desarrollo de la alimentación, la conservación de las semillas autóctonas, la producción de abonos orgánicos y la promoción de la fuerza del trabajo familiar. La organización social es la orientación sobre los derechos humanos, la soberanía alimentaria y los derechos de la mujer.

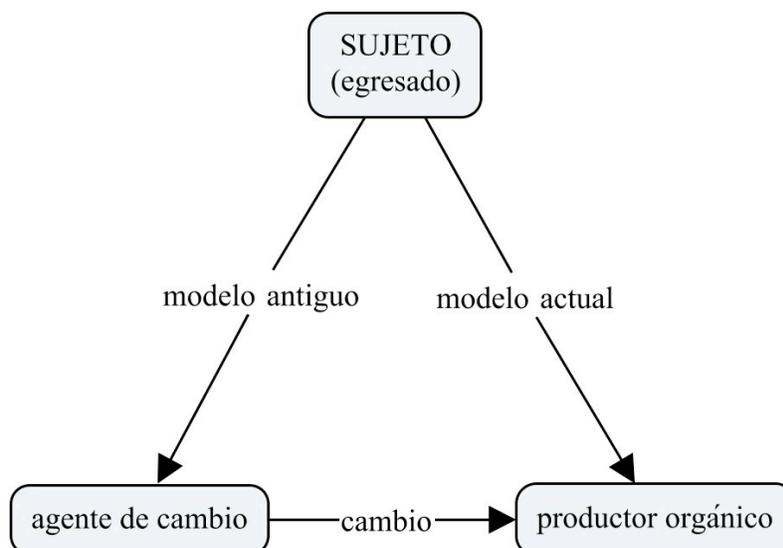
En las ventajas del modelo educativo actual, la categoría principal fue la “cercanía” al campesinado. En dicha “cercanía”, los maestros visibilizan a las mujeres campesinas y las distinguen en sus habilidades laborales agrícolas y cualidades distintivas (luchadoras,

responsables, comprometidas). En este punto, emerge el sujeto que va enlazado al objetivo central de la escuela: las mujeres campesinas.

En las desventajas del modelo educativo actual, se identificó la disminución del tiempo de aprendizaje lo que afecta, a su vez, la calidad del servicio. Para los entrevistados, el efecto sobre la calidad del servicio es la falta de cursos sociales como los había en el antiguo modelo educativo y también la falta de seguimiento al alumnado egresado.

Finalmente, el resultado de la “re-estructuración interna” fue el cambio del propósito con el egresado (ver Gráfica 2). Es decir, el modelo educativo pasó de ser una capacitación integral a una asesoría agroecológica. En consecuencia, hubo una modificación en el elemento clave de la transformación social (el sujeto): de ser agentes de cambio a productores orgánicos. De este modo, la categoría central es “queremos que sean productores orgánicos”. Esta categoría se adjunta al objeto de estudio y guía la investigación. Al mismo tiempo, contestamos cómo la escuela aborda ese sujeto (productor orgánico) para llevar su resistencia a la acción a través de sus prácticas pedagógicas agrícolas y sociales. Los datos obtenidos de las prácticas pedagógicas señalan las técnicas aplicadas por los maestros hacia ese sujeto bajo el actual propósito que tiene la escuela hacia el alumnado.

Gráfica 2: Resultado de “re-estructuración interna”



Fuente: Elaboración propia

9.1 La resistencia a la “acción” a través de las prácticas pedagógicas de los maestros

Como ya se ha aclarado, el objetivo central del proyecto escolar es dar la oportunidad escolar a personas indígenas y campesinas. El propósito del modelo educativo actual es proporcionar asesoría agroecológica y organización social al alumnado con la finalidad de que sean productores orgánicos. En el caso de la Subsede de San Simón surge mediante la vinculación de una agencia gubernamental cercana a dicha comunidad quien ofrece empleos temporeros a sus habitantes (ver Gráfica 3). El encargado de dicha agencia reconoce que trabajar con las mujeres de la comunidad genera un impacto en la misma. Así, propone a las mujeres el interés de recibir un servicio educativo agroecológico para la alimentación del hogar. De forma que algunas mujeres de la comunidad solicitan a la escuela el servicio.

Gráfica 3: Creación de subsede

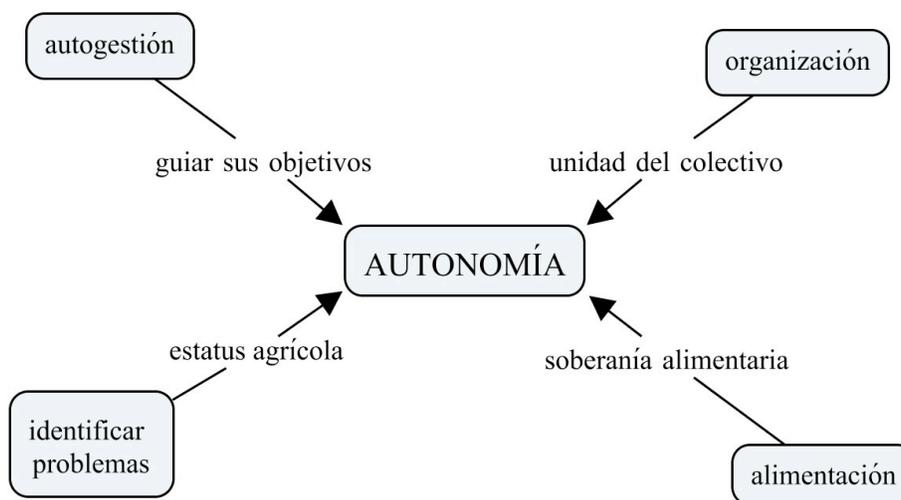


Fuente: Elaboración propia

El objetivo central de la escuela se enlaza con el objetivo de la subsede, centrado específicamente a la necesidad del alumnado. El objetivo hacia la Subsede de San Simón fue dar una oportunidad educativa a campesinos indígenas y fomentar su autonomía a través de las prácticas pedagógicas (ver Gráfica 4). La autonomía se refiere a la “no dependencia” de la escuela. Así, la autonomía promovida por los maestros se ramifica y se interconecta en: impulsar

la autogestión y la organización, identificar problemas (entre ambas partes maestros y alumnos) y encontrar posibles soluciones, desarrollar la alimentación por medio de la agricultura ecológica y romper las expectativas de aprendizajes paternalistas como las construidas por las ayudas gubernamentales hacia esta población.

Gráfica 4: Objetivo principal de la Subsede de San Simón



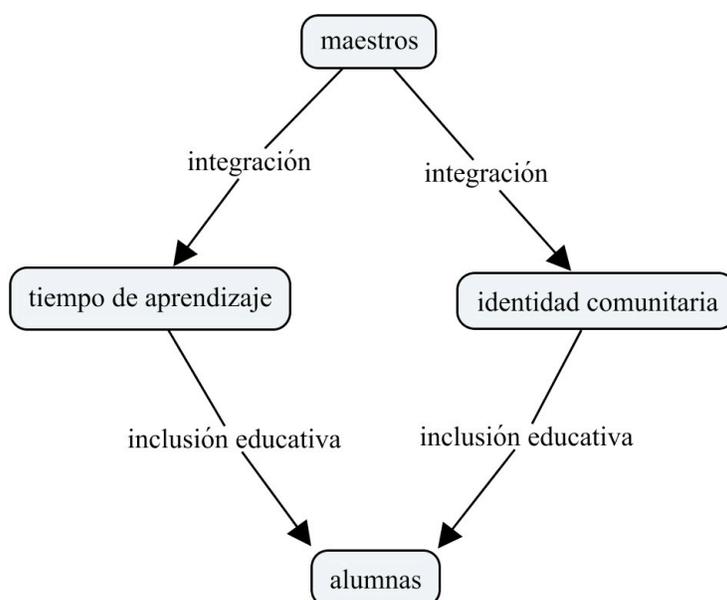
Fuente: Elaboración propia

La organización del grupo de San Simón y los roles internos fueron promovidos por el propio alumnado. Los maestros identifican que en la composición del alumnado sobresalen las mujeres adultas como actores emergentes. Es un grupo que se caracteriza por tener como lengua en común el maya yucateco y por no tener experiencia educativa, salvo las más jóvenes (edades de 14 y 23 años). Cada una tenía un rol interno elegido por ellas mismas: el liderazgo de familias por ciertas mujeres, el liderazgo de la subsede por una de las alumnas para la organización, así como, identificar sus propias habilidades en escritura para tomar anotaciones en los talleres y la preparación de alimentos en las actividades.

Para lograr la inclusión educativa de estos actores emergentes (mujeres campesinas), los maestros se ajustan el “tiempo de aprendizaje”, según las responsabilidades diarias de sus roles (trabajo en la milpa, trabajos domésticos y preparación de alimentos en el hogar). Para la integración de los maestros, ellos toman en consideración estos compromisos. De este modo, crean ambas partes (maestros y alumnas) un criterio establecido de horarios que no interfieran

los roles de ellas. Paralelamente, al “tiempo de aprendizaje” se encuentra la identificación lingüística para la integración, pero fue la identidad comunitaria el factor clave de incorporación, ya que tanto los maestros como las alumnas conocen cuáles son las necesidades que viven las comunidades rurales (ver Gráfica 5). Estas estrategias de integración de parte de los maestros fue la base para alcanzar la inclusión educativa de esta población y permitir insertarlas al proyecto escolar y, vincular así, escuela y comunidad.

Gráfica 5: Estrategia de integración de maestros e inclusión educativa



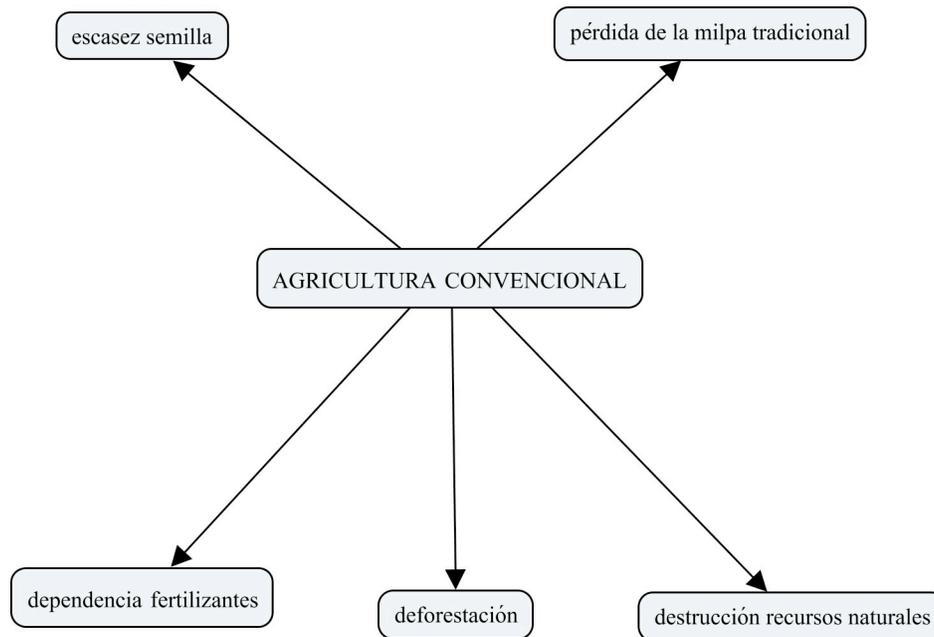
Fuente: Elaboración propia

Los maestros utilizan el trabajo práctico como técnica central del aprendizaje. Los espacios pedagógicos fueron elegidos por el alumnado lo que permite la apropiación y la identificación del espacio. El interés colectivo de las alumnas hacia los talleres surge al ver los resultados de los mismos. Creándose así, la “confianza” de la técnica enseñada. El alumnado tenía una participación activa en los talleres y, eventualmente, se integraban nuevas alumnas. Esto creó un fortalecimiento tanto interés colectivo como el interés individual hacia el aprendizaje.

En el currículo, los primeros talleres fueron elegidos según las necesidades identificadas entre maestros y alumnas. En vista a ello, los maestros no imponen su conocimiento, sino que dialogan y llegan a un acuerdo con el alumnado. Los maestros posicionan la identificación en dos ángulos. El primero en las necesidades del estatus agrícola-pecuario y explorar cuáles son los talleres a trabajar. El segundo es identificar sus saberes agrícolas tradicionales para saber si tienen conocimientos campesinos y rescatarlos. Las necesidades identificadas fueron: desconocimiento de hortalizas, desconocimiento agroecológico y riesgo sanitario.

En detalle, la agricultura convencional forma parte del estatus agrícola del alumnado. Los maestros identifican los efectos negativos alrededor de esta agricultura tales como la disminución de la semilla autóctona de maíz, la pérdida de la milpa tradicional, la dependencia de fertilizantes y el mal manejo de la aplicación de herbicidas, la deforestación de su entorno y la destrucción de los recursos naturales (ver Gráfica 6). También identifican a ciertas agencias gubernamentales como los actores implicados indirectamente (ayudas de PROCAMPO, comisarías y préstamos de crédito). Los maestros señalan a estos actores implicados como fuente principal de la dependencia de estos productos químicos, deterioro ambiental, pérdida de saberes y promoción del paternalismo.

Gráfica 6: Consecuencias de la agricultura convencional (estatus agrícola)



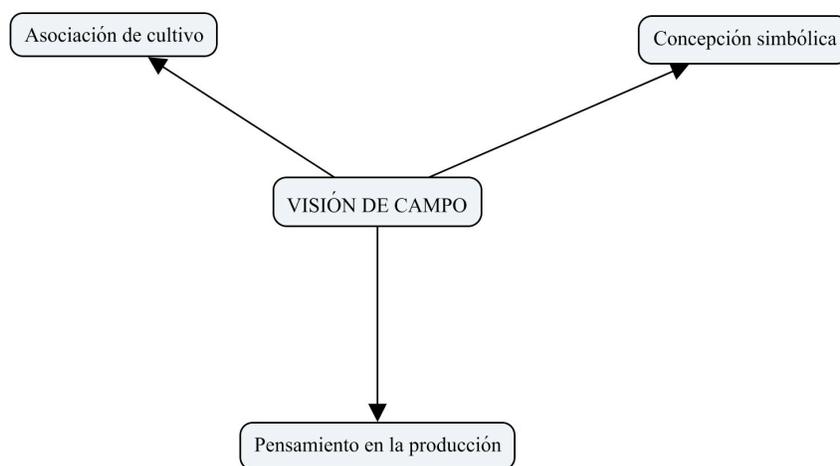
Fuente: Elaboración propia

En contra de esta imposición ideológica de la agricultura convencional apoyada por las agencias gubernamentales, los maestros contribuyen junto con el alumnado en el análisis de sus historias agrícolas para hallar posibles soluciones o rescatar los saberes tradicionales. Por eso, en el taller de manejo de suelos promueve el uso de hortalizas y la milpa desde su base. Los maestros aplican el uso de manejo de cobertera (mucuna¹⁶⁸) como una técnica agrícola ecológica para alimentar el suelo. Así como, la promoción de la concepción ecológica agrícola mediante el diálogo de saberes, el manejo adecuado del espacio de trabajo agrícola para controlar la deforestación y la conservación de sus recursos naturales. Estos procesos de asesoría agroecológica conglomeran diferentes estrategias que rodean a la agricultura de consumo y beneficia al alumnado a través del conocimiento adquirido, fortalece sus saberes locales y lo concientiza sobre sus necesidades y sus habilidades individuales y de grupo.

¹⁶⁸ Leguminosa aplicada para fertilizar el suelo. Véase en capítulo 7. Análisis: Subse de San Simón y las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, el segundo ángulo es identificar sus saberes agrícolas tradicionales. Entre sus saberes se encuentran el uso tradicional de espeque¹⁶⁹, el conocimiento de su tierra, su experiencia en el trabajo agrícola, el conocimiento de la asociación de cultivos (frijol, calabaza y maíz) y el tipo de semilla (regreso de la semilla original). Los maestros hallaron en el grupo su identidad campesina mediante la “visión de campo” a través de su conocimiento sobre la asociación de cultivos en la milpa, su pensamiento y su costumbre gira alrededor de la producción y la concepción simbólica del maíz como “algo nuestro, sagrado” y la tierra como “la madre que nos alimenta” (ver Gráfica 7). En términos generales, para el maestro todo esto es considerado como parte de la identificación campesina indígena.

Gráfica 7: Identidad campesina “visión de campo” de la Subsede de San Simón



Fuente: Elaboración propia

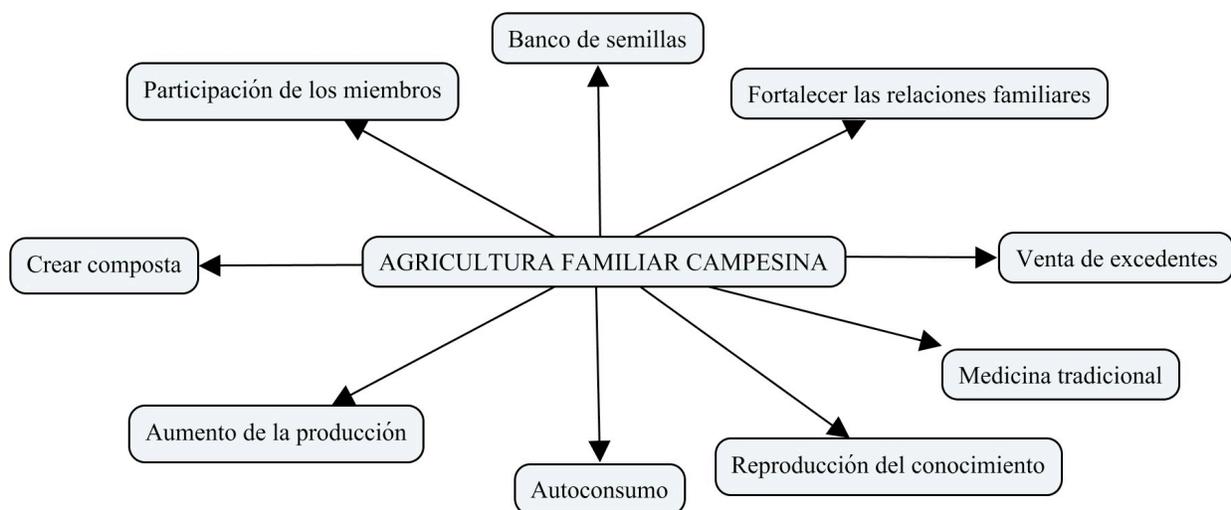
Toda esta composición compleja de identificación de ventajas y desventajas alrededor de la agricultura se efectúa mediante el intercambio de saberes y el aprendizaje directo en la realidad circundante del trabajo agrícola del alumnado y su cosmovisión. Como resultado del trabajo escolar, se comprueba dos espacios en que se beneficiaron del aprendizaje las alumnas. El primero, la comunidad en la accesibilidad de venta de excedentes (aunque a pequeña escala) de parte de las alumnas, ser la pauta en la cuestión ecológica en la comunidad y el cuaderno de

¹⁶⁹ Técnica tradicional conocida como el palo plantador en la categoría de siembra directa (FAO, 2015).

recetas de medicina tradicional accesibles para todo aquel que lo necesite. Otro espacio fue el familiar en tener una alternativa agrícola para el autoconsumo, no depender del mercado, cambiar el estatus de la agricultura convencional a la ecológica y reproducir sus propias semillas.

El aprendizaje de la agricultura ecológica en el interior de la familia campesina¹⁷⁰, se mostró en este caso particular, las ventajas del núcleo familiar en el acceso a tierra, la participación de sus miembros con labores específicas, la creación de abonos verdes, la recolecta de semillas, el aumento de la producción, la venta de excedentes y la organización interna en la venta (prioridad) y el liderazgo de la alumna (madre) en la organización del mismo. Las ventajas identificadas en el grupo familiar es tener para autoconsumo, venta de excedentes y recetas de medicina tradicional (ver Gráfica 8). Otra ventaja del trabajo agrícola es el fortalecimiento familiar al permitir estar con sus hijos y reproducir el conocimiento aprendido en el interior de la familia (generaciones más jóvenes).

Gráfica 8: Resultado en la agricultura familiar campesina



Fuente: Elaboración propia

¹⁷⁰ Aunque se presenta de forma generalizada, nos referimos a los datos obtenidos de las entrevistas de las alumnas (madre e hija) sobre su propia experiencia familiar.

Para los maestros este resultado es ver “aterrizado” su trabajo. Un trabajo agrícola efectivo es aquel que cumple las fases del ciclo agrícola: acceso a recursos naturales (agua, tierra), banco de semillas, creación de abonos verdes y energía del trabajo físico familiar para su funcionamiento. Con esto en mente, se reconoce el liderazgo de las mujeres en la agricultura de consumo para su organización y funcionamiento.

9.1.1 La resistencia a la “acción” en la organización social de las prácticas pedagógicas

Además de la influencia de la agricultura convencional, existen varias limitantes político-sociales y geográficas que afectan la agricultura del alumnado. Por una parte, la distancia geográfica y la falta de conexión terrestre de la comunidad hacia otras lo que limita el acceso a semillas y dependencia del mercado más cercano. Por otra parte, se encuentra el acceso a tierra como una entrada condicionada a la mujer campesina indígena por no tener derecho al ejido, lo cual muchas de las alumnas o bien compartían con otras en sus terrenos o bien tenían acceso limitado a los alrededores de su casa. Para los maestros una situación ideal sobre este aspecto (la cual dialogó con las alumnas) era trabajar con aquellas sin acceso a tierra en un terreno en común. Este acto refleja la motivación al alumnado a exigir sus derechos que beneficie y facilite su trabajo agrícola. Los maestros identifican en las conversaciones con las alumnas que frente a este aspecto la limitante para el acceso son las autoridades de la comunidad (la asamblea).

Seguidamente, otra restricción es la escasez de agua por su limitación orográfica (al carecer de cenote) que perjudica al aumento de la producción para la venta de excedentes. Ante la condición del agua, se complementa al trabajo agrícola en la recogida familiar. La alumna ejemplifica esta acción de recogida en “somos hormigas” para demostrar el trabajo familiar y de grupo para obtener este recurso fundamental para el desarrollo agrícola. Los maestros interpretan el “nulo” interés de parte del gobierno en invertir en esta comunidad por ser un número pequeño de habitantes y no representar un interés político de votantes.

Como se mencionó, la organización social está dividida en tres premisas: granja latina, eventos especiales y orientación de derechos humanos. El primero, los dibujos animados y críticos de “granja latina” que tiene dos funciones: derrocar el paternalismo y alcanzar la

autonomía. Así, “granja latina” es una herramienta usada por los maestros que tiene el propósito de ofrecer estrategias de organización, reflexionar sobre necesidades comunitarias y personales, delegar responsabilidades, identificar líderes, crear la autonomía del grupo y el trabajo cooperativo.

De este modo, los maestros en sus prácticas pedagógicas motivan al alumnado y reflexionan junto con él sobre su situación y la posibilidad de alcanzar su autonomía sin depender de las instituciones (tanto de la escuela como del gobierno). Independientemente de la intención del taller, esta herramienta (“granja latina”) resultaba dificultosa para el alumnado que no tenía experiencia educativa y no dominara el español, aunque los maestros traducían en lengua maya los mismos.

Otra estrategia de organización social fue los eventos especiales como espacios creados por la escuela para que el alumnado, como sujeto de su condición, manifieste sus inquietudes. En estos espacios, la prioridad es el “sujeto” como actor emergente y que el mismo pueda compartir su palabra desde sus propias experiencias y su propio conocimiento en la dinámica “recibir-percibir-dar” en cada actividad. De igual modo, los eventos especiales permiten focalizar el aspecto de género como en el evento “La mujer y la agroecología” donde visibilizan y reconocen la importancia de la figura de la mujer en sus diversas funciones laborales (leñadoras, artesanas, encargada de parcelas, entre otros). Al mismo tiempo, fomentan la transmisión y el rescate de tradiciones agrícolas a las próximas generaciones y evitar así, la ruptura o desintegración de dichas tradiciones.

Por contraparte, presentan los obstáculos del que son parte las mujeres campesinas indígenas como la discriminación y el machismo reflejado en limitarlas o discriminarlas por trabajos considerados para “hombres”. También el discrimen por parte de las agencias gubernamentales de censo donde las mujeres son vistas para producir hijos y no como líder de familia. Asimismo, respecto a la toma de decisiones sobre su propia vida como el hecho de casar a las hijas para evitar el cargo familiar. En el caso de las alumnas de San Simón explicaron en sus trabajos agrícolas sus capacidades, la forma que fortalece la equidad e igualdad de género en los mismos, la inclusión de menores (hijos) en el proceso de conocimiento, la participación de la familia y la inclusión paulatina de los hombres al trabajo agrícola promovido por la escuela.

En el evento taller de “intercambio de semillas” el propósito fue independizar al alumnado del consumo del mercado de semillas para que sean ellos quienes las reproduzcan. La dinámica en el interior del taller es, como todo el espacio educativo de la escuela, de forma horizontal, de intercambio y de revalorización de saberes. Así, esta forma de percibir la educación crea una resistencia ante las ideologías impuestas de consumo tanto de parte del mercado agropecuario como del Estado a través de sus ayudas gubernamentales.

Otro evento fue el “Día de la tierra” con la finalidad de concienciar al alumnado desde una perspectiva global-local de la problemática planetaria sobre la contaminación y cambio climático que afecta a todos y, en especial, al pequeño agricultor. Los maestros utilizaron como estrategias promover en el alumnado en ser sujetos de difusión de la información recibida hacia otras personas que no han tenido acceso a la información. Este acto es otra forma reproducir el conocimiento y concientización de una problemática global-local. Para finalizar con la organización social, la asociación Indignación aportó a las alumnas orientación sobre derechos humanos y sobre empoderamiento. La recepción de esta información es abrirles el panorama sobre sus derechos, tema el cual era un desconocimiento para ellas.

9.1.2 Planes futuros de inclusión de las egresadas de San Simón al proyecto escolar

Sobre este propósito, el modelo educativo actual proyecta no sólo en crear productores orgánicos, sino también adherir al egresado en sus proyectos propios donde puedan reproducir el conocimiento obtenido. Por ejemplo, la escuela y el encargado del INAH promueven la inclusión del grupo a través de la enseñanza. Es decir, ellas como educadoras hacia otras mujeres campesinas. Aunque fue una idea iniciada entre estas dos instituciones, tiene el apoyo y participación de algunas de ellas. Así, el modelo educativo visualiza este proyecto como una oportunidad más de inclusión, de delegación de responsabilidades en el grupo y de continuidad en la reproducción del conocimiento.

No obstante, los maestros opinan que para fortalecer el empoderamiento del grupo se debe, principalmente, involucrar organizaciones e instituciones que profundizan en la organización social y apoyen en conjunto al grupo en su empoderamiento. Los maestros reúnen varias características para el logro del empoderamiento tales como la capacitación del grupo para

delegar responsabilidades y motivar el liderazgo de las mujeres, organización del grupo (en labores entre sus miembros, crear banco de germoplasma, de semillas, de ideas y de inquietudes), contar con recursos naturales accesibles (agua, tierra, semillas), alcanzar el autoconsumo y, posteriormente, la venta de excedentes. En resumen, el proyecto sustentable requiere de recursos naturales, recursos humanos, tiempo, consolidación del grupo, aumento de la producción, inclusión de autoridades (municipio y dependencia del gobierno), cooperativismo y autogestión.

9.2 Dimensión política: el posicionamiento de la escuela frente al Estado-nación y sus problemáticas globales-locales

Nos referimos aquí al entramado de las siguientes agencias gubernamentales: la educativa (SEP) y la agrícola (SAGARPA) donde se escenifican situaciones de conflicto con la escuela. Antes de empezar hay que aclarar que el diploma de la escuela no tiene validez Estatal por la SEP. Sin embargo, a pesar de no ser reconocido por esta agencia, a nivel laboral remunerado ha beneficiado a los egresados con títulos universitarios en trabajos en ciertas agencias gubernamentales, pero a los egresados campesinos no necesariamente ha contribuido a la inserción laboral remunerada, salvo en casos donde ciertas organizaciones conocen el trabajo de la escuela y buscan un experto (alumno) con las características de preparación en agricultura ecológica. Por otro lado, la escuela ha obtenido en su trayecto un prestigio y un espacio en la opinión pública en temáticas relacionadas al campo que afectan a la población campesina e indígena. Con esto en el panorama, la escuela ha podido posicionarse como movimiento social de resistencia cultural indígena y campesina.

De igual modo, la escuela se identifica junto con las escuelas campesinas del país. La unificación de las escuelas campesinas es una representación de la identidad colectiva hacia dos preceptos. El primero es interno entre ellas en: comunicación, intercambio y diálogos de experiencias. El segundo es externo en su identificación colectiva que intentan insertarse en la SEP para lograr su reconocimiento a nivel Estado. Otro dato es que la escuela junto con las demás escuelas campesinas en el país enfrentan las mismas problemáticas económicas para su financiamiento.

La postura colectiva de las escuelas campesinas es de inclusión educativa a personas con un alto índice de marginalidad como los indígenas, las mujeres y los campesinos. Paralelamente, da prioridad a la alimentación de autoconsumo al tomar como preámbulo la concepción ecológica para la protección ambiental y el rescate de saberes locales. No obstante, los maestros expresan que la integración a la SEP conllevaría cambios en el esquema propio de educación como tener un personal con grado académico para dar los cursos. Con esta perspectiva, la escuela prefiere guardar su autonomía y no ser “dominado” por el discurso del Estado. A tal propósito, la autonomía representa tomar sus propias decisiones sobre su funcionamiento y la continuidad y transformación de su sistema educativo inclusivo y equitativo entre todos sus miembros.

El conflicto de la escuela con el Estado es uno ideológico de imposición-dominación sobre la población campesina e indígena. La escuela es la reacción ante la dominación convirtiéndose en resistencia y, como resultado, se crea un conflicto entre las dos partes. En su base ideológica, la escuela intenta desestabilizar el discurso dominante del Estado y salvaguardar su objetivo central modificándose a las situaciones de constante cambio que vive (problemas económicos, disminución del alumnado campesino).

Los entrevistados comparan el sistema educativo de la escuela con el sistema educativo del Estado. Por ejemplo, la escuela fortalece al alumnado como sujeto activo. Lo concientiza para reclamar y exigir sus derechos. Además, promueve su transformación a través del desarrollo de la familia. Sobre la postura del sujeto, los entrevistados tienen una imagen del sistema del Estado (ya sea educativo, social o político) negativa que contrapone la postura de la escuela. Es decir, el Estado educa al individuo moldeándolo a que exija como el propio Estado quiere que exija, no busca el desarrollo integral del individuo y su trabajo sobre la población en general es en base a resultados cuantitativos (estadísticos) sobre problemas específicos.

Sobre este punto, el Estado concibe su inversión económica desde una logística cuantitativa, tal como sucede en las ayudas gubernamentales al campo. El apoyo a proyectos de agricultura convencional es para obtener un resultado a corto plazo que beneficie a la población campesina. En las ayudas gubernamentales al campo se identificó la agencia de SAGARPA como actor involucrado. Los maestros visualizan estas “ayudas” como una imposición ideológica de la agricultura convencional sobre los pequeños agricultores (población campesina). Para los

maestros estas “ayudas” crean en los pequeños agricultores una “esclavitud” mental de dependencia de estos productos para su propio desarrollo agrícola, acrecienta el paternalismo, genera la pérdida de saberes y creencias agrícolas y, este último, desarticula y elimina paulatinamente los saberes creando una ruptura generacional.

Otro conflicto es el entrelazado de las empresas multinacionales (sobre semillas, pesticida y herbicidas) y sus negociaciones con el Estado que modifica sus estructuras políticas afectando así a la población campesina. En este debate se encuentra el papel de las semillas entre una multinacional junto con el apoyo del Estado y la movilización escolar para proteger las semillas autóctonas como un referente identitario (“pueden acabar con nuestros maíces”), cultural (simbólico) y alimentario. La escuela reacciona mediante su movilización y agrupamiento con diferentes asociaciones civiles que trabajan con la población campesina. Esta integración de asociaciones civiles sobre un sólo propósito tuvo como resultado la creación de una declaratoria para los diputados notificando el desacuerdo de la ley de bioseguridad de organismos genéticamente modificados conocida como la “ley Monsanto”. Paralelamente, la escuela se moviliza a través de la creación de talleres (eventos especiales) que ofrecen una agricultura de intercambio para el rescate de semillas y promueven la autonomía del alumnado en su producción de semillas. Sobre todo, la escuela concientiza frente a esta amenaza identitaria y protege las semillas autóctonas. A consecuencia, crea una resistencia ante las ideologías impuestas mediante la articulación del mercado global (empresa multinacional) y el Estado.

9.2.1 Concepción de la sustentabilidad: autodefinition y crítica

En las reflexiones sobre la sustentabilidad se halló el aspecto negativo, el aspecto positivo y la redefinición de este concepto en la percepción escolar (colectivo) e individual. Desde la perspectiva externa de la escuela, los entrevistados visualizan la sustentabilidad como un invento político (originado en el escenario internacional) que beneficia al mercado internacional mediante el uso del paradigma de lo “ecológico” y del discurso de la protección medioambiental. El uso de este paradigma como elemento clave de la sustentabilidad ha generado un desequilibrio planetario, ya que es usado con un propósito económico. Los entrevistados ejemplificaron en los monocultivos a gran escala bajo el concepto de sustentabilidad y el paradigma de lo ecológico.

La escuela, concretamente, utiliza el término “vida sustentable”. El mismo es una reapropiación de subsistencia de las comunidades rurales en subsistir dignamente, producir para consumir y versificación de la producción (hortalizas, cítricos, composta). Todas estas descripciones son concebidas como “llevar una vida digna”.

Desde la perspectiva escolar (perspectiva interna) la concepción de la sustentabilidad o del desarrollo sustentable es enriquecida alrededor de la agricultura ecológica. Distinguiéndose diferentes características sobre este concepto. Tales como la relación con la naturaleza (de convivencia y de respeto), la constancia del trabajo agrícola familiar (dar energía todo el tiempo), la producción de alimento, la independencia del mercado, el bienestar de la familia en suplir las necesidades básicas, la organización y la autonomía del campesino, el desarrollo de las relaciones humanas (valores entre los individuos) y la transformación de las bases de la sociedad (equidad de género y generacional).

Uno de los componentes más importantes dentro de las características de la sustentabilidad o el desarrollo sustentable fue la propuesta de la perspectiva del “nuevo desarrollo” en darles prioridad a las mujeres campesinas. Ellas se distinguen como una figura de poder (“hace revolucionar las cosas”) y de capacidad intelectual plena para el desarrollo. Por esto, se señala como uno de los retos que debe tener la escuela: ahondar en la equidad e igualdad de género. Se considera importante este componente por estar conectada a la cercanía del campesino y las mujeres campesinas como actores emergentes.

9.2.2 Problemáticas ambientales globales y su impacto en la agricultura ecológica

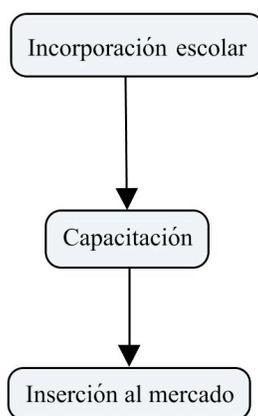
Se identifica el deterioro ambiental como la escasez de lluvia y monte, el cambio climático y la apropiación de terrenos para monocultivos a gran escala. El deterioro ambiental tiene como consecuencia en dos aspectos: el deterioro de los saberes tradicionales y de la agricultura tradicional. En el primero, ciertos rituales de la agricultura tradicional (ejemplo el “xoc-kin”) son técnicas de predicciones sobre el clima que ayuda al campesino a manejar sus ciclos agrícolas. Al alterarse el cambio climático, estas técnicas ancestrales se afectan y se deterioran. Así, se vuelve como uno de los elementos de ruptura de transmisión del conocimiento a las próximas generaciones y como una de las causas de la migración hacia las áreas turísticas para no

“arriesgarse” en la agricultura. El segundo es el deterioro de la agricultura tradicional que surge como resultado del primer aspecto. Por eso, los maestros combinan junto a los saberes tradicionales nuevas técnicas agrícolas (agricultura de conservación) para que el alumnado campesino identifique cuál puede ser productiva para su condición de trabajo específico, pero al mismo tiempo pueda proteger el medioambiente. Además de ello, enfatizan en la necesidad de combinar en el trabajo agrícola la concienciación de la gente acerca de las problemáticas ambientales y sus efectos. Paralelamente, hay una representación simbólica y cultural de esta concienciación en rescatar más la espiritualidad campesina y el respeto a la tierra.

9.2.3 Creación de mercado

La escuela como movimiento individual guarda su autonomía al buscar alternativas que puedan fortalecerse como grupo sin depender del Estado, pero bajo el impulso inicial de ayudas exteriores que apoyan a proyectos en la inclusión de personas campesinas. Por eso, uno de los retos futuros de la escuela es la creación de un mercado para ofrecer una oportunidad económica y de inclusión social al alumnado como productor orgánico (ver Gráfica 9). Con esto en el panorama, visualizan el propósito con el alumnado en su incorporación escolar, su capacitación y su inserción al mercado.

Gráfica 9: Fases del alumnado en el nuevo modelo educativo actual

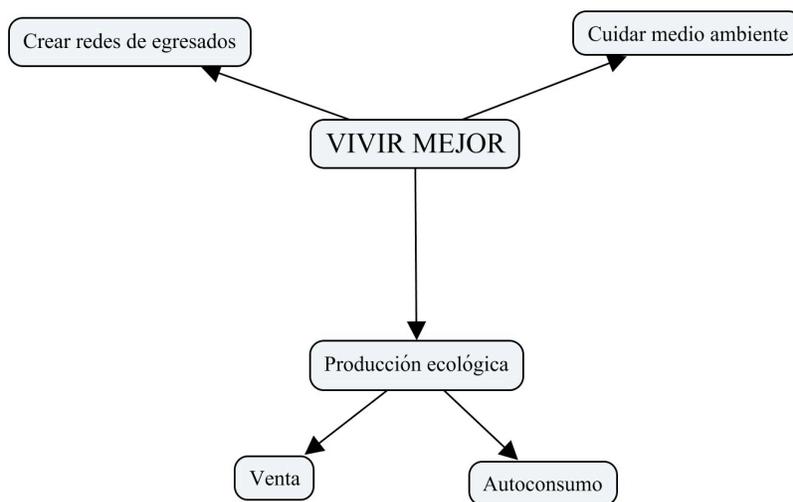


Fuente: Elaboración Propia

Desde este punto, es un reto educativo porque pone a prueba la metodología del intercambio de saberes entre alumnado-maestros y su resultado final en la producción. Además, es un desafío tanto para la enseñanza proveniente de las universidades locales a través de los profesores universitarios como de la propia escuela por medio de los promotores campesinos. Otro reto es en la creación de la logística del mercado. Es decir, cuál será el tipo de consumidor y la oferta y demanda de los productos. También, la implementación de la validez de la producción (sello de validación) mediante la confiabilidad y la supervisión.

La creación del mercado es una alternativa para el egresado (productor orgánico) en su ingreso económico, su inclusión social laboral, su motivación a la producción agrícola y la creación de “red” entre productores orgánicos. De todo esto, se desprende “vivir mejor” como vender, producir ecológicamente, cuidar la tierra y el medio ambiente (ver Gráfica 10). En suma, el proyecto escolar continúa su transformación y persigue su autonomía convirtiéndose en una alternativa al sistema capitalista dominante a través de la revalorización cultural en formas de vivir, pensar y trabajar.

Gráfica 10: Hipótesis de los componentes del productor orgánico



Fuente: Elaboración propia

9.3 Teoría sustantiva

Por las consideraciones anteriores, sostengo que el presente estudio cumple con los objetivos expuestos. Como puede observarse la re-estructuración interna del modelo educativo es una re-vinculación al objetivo central de la creación del proyecto escolar: dar oportunidad escolar a la población campesina e indígena. El resultado del cambio fue la modificación del sujeto como elemento clave que paso de ser agentes de cambio a productores orgánicos (categoría central). Esto evidencia que la escuela modifica su sistema educativo según las circunstancias que afecta al movimiento en sus bases (económico, disminución alumno campesino).

De este modo, la cercanía al campesinado mediante la creación de las subseles hace que sobresalgan las mujeres campesinas como actores emergentes (relación). Estos actores no sólo provienen de la experiencia de la Subsele de San Simón, sino también con otros grupos de trabajo comunitario de los maestros y de los eventos especiales dirigidos por la escuela. Las mujeres campesinas como actores emergentes son figuras de liderazgo alrededor de la agricultura de consumo tanto para la organización como para el funcionamiento de la misma.

Tal como se ha visto desde la experiencia de la Subsele de San Simón, el objetivo del modelo educativo actual es la oportunidad educativa a campesinos indígenas y fomentar la autonomía. Los maestros clasifican la autonomía en la autogestión, la organización, la identificación y las soluciones de problemas del grupo y el desarrollo de su alimentación. Para poder fusionar el servicio escolar en la subsele se requirió de las estrategias de integración de los maestros. La primera fue ajustar el tiempo de aprendizaje junto con las responsabilidades diarias de las alumnas y la segunda fue la identificación lingüística y comunitaria entre ambas partes.

En las estrategias pedagógicas, los maestros utilizan la identificación desde dos perspectivas. Inician con la identificación de necesidades del estatus agrícola y, luego, con la identificación de saberes agrícolas tradicionales (visión de campo). Esta estrategia se realiza a través del intercambio de saberes y el aprendizaje en “vivo” en el terreno agrícola y la cosmovisión del alumnado (relación categoría central).

En las estrategias pedagógicas sobre la organización social, la escuela (granja latina y actividades especiales) se concentra en derrocar el paternalismo, alcanzar la autonomía, motivar al sujeto (alumnado) a ser consciente de su propia condición e introducirlos en problemáticas

alrededor de la agricultura tanto local como global. Se suma a esta organización social la asociación de derechos humanos que ofrece orientaciones de empoderamiento.

Un percance identificado del modelo educativo actual es la falta de un empoderamiento específico y preciso sobre el grupo. Con esto demuestra que el objetivo de la subsede sobre autonomía no está completo por la estrategia de organización social que aplica la escuela. Los maestros identifican la necesidad de incorporar al proyecto escolar organizaciones e instituciones que escudriñen en la organización social. Los maestros señalan que para alcanzar ese empoderamiento se requiere capacitar, organizar al grupo, tener acceso a recursos naturales, trabajar la perspectiva de género, el cooperativismo y la autogestión.

De otro lado, visualizamos al sujeto (productores orgánicos) como inherente al movimiento social (la escuela) y partiendo de este supuesto contestamos cuál es la realidad a la que se enfrenta este movimiento social de resistencia cultural indígena y campesina desde la esfera nacional y global. Así lo demostramos en la dimensión política que revela el conflicto de la escuela ante los discursos dominantes del Estado y del mercado global y, a su vez, las dinámicas generadas de dominación, subordinación y resistencia. Principalmente, traza su lucha en diferentes ópticas y su posición frente a los mismos. En definitiva, los datos señalan que acerca de la inclusión educativa se crea una identidad colectiva (escuelas campesinas) sobre un conflicto de integración por parte de la SEP. Como se observa, la escuela no es reconocida por esta institución al no seguir sus estándares establecidos. Sin embargo, continúa la lucha de forma colectiva para alcanzar su inclusión en el sistema educativo. Consideramos las exigencias de inclusión como una respuesta y una manera de concebir la educación construida desde “abajo” y el deseo de transformar las concepciones sobre la educación establecidas por el proyecto hegemónico.

Al ser la base de la escuela la agricultura ecológica, su contraparte es la agricultura convencional promocionada por las ayudas gubernamentales al campo para esta población. Estas “ayudas” dislocan y remplazan los saberes tradicionales agrícolas por saberes universales que son impulsados por el mercado global y sus negociaciones con el Estado. Como consecuencia, transforman las estructuras políticas que dominan a esta población. No obstante, la lucha de la escuela contra “la ley Monsanto” se debate en dos ángulos. El primero en la unificación de colectivos frente a un objetivo común de defensa cultural y alimenticio. El segundo en la

iniciativa interna de parte de la escuela de crear espacios de intercambios para el rescate de semillas autóctonas donde participan y se enriquecen de conocimiento diferentes grupos. Es evidente que la escuela frente esa imposición busca alternativas tanto colectivas como individual para fortalecer su resistencia y proteger su objetivo central. Sin duda, estos conflictos tanto del sector educativo como del sector agrícola han favorecido a este colectivo en tener un espacio en la opinión pública y, a su vez, un prestigio. De manera que se territorializa el movimiento al posicionar su resistencia cultural indígena y campesina frente a la esfera nacional y global.

Por otro lado, los entrevistados tienen dos perspectivas sobre la sustentabilidad. La primera es la perspectiva externa y negativa asociada al mercado y a la política. Es decir, ellos señalan el uso del discurso ecológico y medioambiental como elemento clave de negocio y como producto del continuo deterioro ambiental. Sin embargo, la sustentabilidad desde la perspectiva interna de la escuela es interpretada de manera holística. La sustentabilidad se caracteriza por los diferentes matices que se encuentran entrelazados dentro de la agricultura ecológica. Como resultado final, la sustentabilidad es la concepción de subsistencia de las comunidades rurales (en la versificación de la producción). También, la relación de la convivencia humano-naturaleza, el trabajo agrícola familiar, la producción de alimento, la autonomía del campesino y la prioridad del desarrollo de las mujeres campesinas como actores emergentes.

Como alternativa a los efectos de los problemas climáticos y el deterioro ambiental sobre la agricultura tradicional, los maestros articulan los saberes tradicionales y las nuevas técnicas agroecológicas. Estas “herramientas” ofrecen al alumnado una alternativa agrícola frente a estos problemas locales-globales. Por ello, esto evidencia que la metodología de la escuela está en constante práctica y transformación por dichos problemas sobre la producción agrícola del pequeño productor y su cosmovisión.

Finalmente, la escuela guarda su autonomía sobre su funcionamiento y modificación de su sistema educativo inclusivo para la población campesina e indígena y no permite ser dominado por el discurso del Estado. A tal propósito, la creación de un mercado es un elemento esencial para mantener su autonomía y, paralelamente, ofrecer una alternativa económica y de inclusión económico-social a los productores orgánicos (egresados). Hechas las consideraciones anteriores, la escuela está en constante búsqueda de crear sus propias estrategias para crear una resistencia frente al Estado y al mercado global y, de este modo, salvaguardar su identidad como

escuela campesina. Además, simultáneamente, busca insertarse dentro del Estado mediante su reconocimiento identitario colectivo e individual.

9.4 Relaciones conceptuales y nuevas propuestas en la investigación

La educación popular tiene en su interior un contenido político con el propósito de la transformación social. Como bien nos indica Freire, el oprimido (el sujeto) es el elemento clave del cambio a través del uso del poder. Para Mejía (2012) es fundamental que la propuesta educativa nazca desde el interés de los oprimidos (sujetos) para una verdadera transformación de la sociedad. Específicamente, en el caso de esta escuela, la misma nace por el interés hacia un sujeto caracterizado por sus carencias sociales¹⁷¹ e induce su concientización. Al mismo tiempo, centraliza al sujeto ante sus modificaciones internas en el proyecto educativo e intenta impulsar en el mismo su empoderamiento y emancipación, individual y colectiva. Por ello, la educación popular es un modo de reproducción del poder para reclamar y exigir una ciudadanía de reconocimiento identitario (Cussiánovich, 2012).

Encontramos que la escuela pretende ubicar al sujeto oprimido de Freire *-traspasarlo-* hacia una ubicación epistémica como nos recomienda Grosfoguel. Este autor nos explica “las perspectivas epistémicas subalternas” como el conocimiento proveniente desde ‘abajo’, en este caso particular la escuela U Yits Ka’an, que provoca una “perspectiva crítica” sobre las relaciones de poder creadas por el conocimiento hegemónico. De esta manera, sostiene el autor que “los conocimientos”, en general, o bien están situados de la parte dominante o bien están situados del lado subalterno en las relaciones de poder. Ambas partes están determinadas por “la geo y cuerpo-política del conocimiento” de la postura del sujeto que habla. Sin duda, la escuela se sitúa en la parte subalterna de dichas relaciones. Pudiéndose observar no sólo en las diferentes formas del “intercambio de saberes” en el aprendizaje sino también en su propia concepción sobre su visión holística de la sustentabilidad. Este último es similar a lo explicado por Mejía (2012) acerca del “buen vivir” como el equilibrio de la cosmovisión de los pueblos originarios y la integración humano-naturaleza en relaciones de igualdad.

¹⁷¹ Véase en capítulo 1. “Ubicándonos” en el contexto a investigar: el Estado de Yucatán y la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an.

El conocimiento subalterno de la escuela critica y desplaza el “conocimiento universal¹⁷²”. Simultáneamente, ese conocimiento derroca en un primer plano el pensamiento en sí del acceso jerárquico al conocimiento y construye en su base un acceso horizontal, intercambiable y transformable. Conforme a lo expresado por Grosfoguel (2006), es un “conocimiento subalterno” aquel insertado entre lo tradicional y lo moderno. Además es constitutivo al ser conocimientos híbridos y transculturales contra el sistema y, a su vez, declara sus formas propias de conocimiento.

En este caso de estudio, la escuela representa un espacio educativo y en movimiento que reproduce un conocimiento subalterno, como Zibechi (2007) argumenta, contra una de las instituciones de reproducción del sistema del Estado. De igual modo, ese conocimiento es una respuesta y concepción de la educación frente a lo que Castro-Gómez & Guardiola (2002) señalan como la problemática de “la globalización hegemónica de la educación y el modo hegemónico de producción de la vida en el seno del capitalismo global” (Castro-Gómez & Guardiola, 2002, p. 187), en el cual el sistema educativo va esparciéndose de manera corporativa¹⁷³. Asimismo, la escuela enfrenta problemáticas locales-globales como las medioambientales y la apropiación de las semillas por parte de las multinacionales. En este último, la escuela a través de sus acciones crea “zonas de resistencia” (Toledo et al., 2009) frente a las amenazas de una política condicionada a los intereses de las grandes corporaciones (Calixto, 2011b).

Por otro lado, la escuela U Yits Ka’an como movimiento social educativo trabaja sobre necesidades territorializadas en grupos específicos (comunidades¹⁷⁴). Hemos demostrado como llevan a la acción su pedagogía en la “praxis campesina” y la “praxis cultural compartida” (Holt-Giménez, 2008), al fortalecer y diversificar el conocimiento y los vínculos entre campesinos y

¹⁷² Véase en capítulo 4. Perspectiva internacional sobre la preocupación ambiental y la inclusión en el ámbito social y educativo: acuerdos, debates, alternativas y globalización económica.

¹⁷³ Aunque en ese artículo los autores cuestionan la ubicación del conocimiento subalterno en el nuevo orden mundial y su problemática ante la esparsión del modelo corporativo universitario, consideramos que la forma de crear conocimiento de esta escuela es una forma de situar dicho conocimiento y, a su vez, ser respuesta a estas problemáticas.

¹⁷⁴ Sin visualizar las mismas como espacios estáticos sino partir desde sus características sociales, económicas, políticas y geográficas particulares del territorio. Como menciona Berlanga Gallardo (2007) de observar el medio rural en un espacio híbrido de cultura. Un espacio en constante interacción y movimiento tales como la propiedad y la distribución de la tierra, los recursos naturales disponibles para satisfacer las necesidades de las personas, los flujos migratorios y el “continuum rural-urbano”, entre otros.

actores diversos. Al mismo tiempo, el “conocimiento subalterno” de la escuela se articula al territorio. Coincide con Leff (2002) sobre la conceptualización del territorio como el espacio donde entra en dinámicas las exigencias de sus actores y se centraliza el ejercicio del poder de los mismos para solucionar sus necesidades y reconstruir su visualización de la vida.

Así como afirma Quijano (2014), estos movimientos sociales desean lograr una autonomía tanto política como territorial. Estas luchas crean nuevas identidades a través de la reapropiación de la naturaleza. Dichas identidades reclaman el derecho de ser diferente y el derecho de su autonomía contra una “universalidad impuesta por una globalización dominadora” (Leff, 2002). Conforme a Leff, estas identidades construyen una “nueva racionalidad ambiental” por medio de reclamaciones políticas y coincide con Pimentel (2014) en una reapropiación cultural o “re-etnificación” en estos actores y sus luchas comunes contra los “imperios alimentarios” (Collado et al., 2013) como la multinacional de Monsanto.

De acuerdo con Álvarez, Escobar & Dagnino (2008), estas nuevas identidades son la “dimensión clave” de la transformación de la sociedad mediante la lucha política. Dichas identidades son constitutivas sobre el “principio campesino”, como lo expresa Ploeg (2008), en la calidad de vida y el modo de sustento. Este principio se observa en la concepción de la escuela sobre el “vivir mejor” (producir y vender ecológicamente, cuidar el medio ambiente, etc.) y, simultáneamente, la construcción de su propio discurso de inclusión educativa y social a través de los estándares de formas de vivir, pensar y trabajar. Así como, la “recampesinización” por la creación propia de la autonomía campesina (la escuela) y la construcción de “sistemas agroalimentarios locales” (Ploeg, 2008). Este último, reflejado en la posible creación de un mercado.

Por otra parte, emerge la importancia del desarrollo de las mujeres campesinas como sujetos dentro de los productores orgánicos. Asimismo, queda demostrado la “feminización de la agricultura” de De Schutter, Alkon, Campling & Havice (2013) sobre el papel de las mujeres en el interior de la agricultura familiar de sustento. Por eso, evidenciamos la importancia de promover la educación para las mujeres y derrocar así los obstáculos existentes que tienen estos actores emergentes como, por ejemplo, el acceso a tierra. De acuerdo con Sánchez Olvera (2009), estos obstáculos y diferenciaciones de las condiciones de pobreza entre hombres y mujeres distingue la “feminización de la pobreza”. Como nos recomienda De Schutter et al.

(2013), estos actores deben ser propietarios de la tierra para adentrarse en las instituciones sociales y convertirlas en nuevos sujetos políticos en sus contextos comunitarios. Por eso, en este movimiento se plasma lo que Zibechi (2007) llama “la feminización de los movimientos” donde las mujeres campesinas son la clave del desarrollo y uno de los elementos de la transformación social. De este modo, surgen “nuevas relaciones sociales” (Zibechi, 2007) en el espacio doméstico y una relación público-privada alrededor de la agricultura de sustento (la alimentación en el hogar), en el cual las mujeres campesinas surgen como protagonistas en el interior del movimiento.

Sin embargo, los datos señalan la necesidad de fortalecer la participación de las mujeres a través de la imbricación de instituciones (público, privada o civiles) enfocadas en la organización social para desarrollar la autogestión del grupo. Más allá de esta involucración, se considera necesario introducir una metodología que vincule a estos actores emergentes para que sean ellos en primer plano quienes propongan sus propias exigencias e identifiquen sus problemáticas individuales y colectivas. La investigación, a su vez, puede girarse hacia otro ángulo incitando a un nuevo diseño que dirija el proceso de estudio sobre otros objetivos y nuevas preguntas.

Por ejemplo, sería interesante abordar este giro investigativo, según lo describe Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010), en un diseño enriquecido. O sea, se podría hacer un diseño crítico que emprenda temáticas de desigualdad de género, subordinación, exclusión y emancipación y, además, conjuntivo a una investigación acción-participativa de los actores emergentes en todo el proceso. Así, se podría alcanzar una “visión emancipadora” de estos actores y generar una transformación social por medio de la concientización de sus propias condiciones, necesidades sociales y su participación política (Sampieri et al., 2010).

También aplicar a través de la educación popular, como nos sugiere Rapacci & Lozano (2011), “metodologías dialogantes” y “reconstrucción de miradas” para comprender a las mujeres como sujeto y como sujetas diversas dentro de los procesos globalizadores. Adicionalmente, tal como nos propone Lugones (2008), la educación popular puede ser una estrategia para analizar el “sistema moderno-colonial de género¹⁷⁵” tanto en términos generales

¹⁷⁵ Lugones (2008) nos explica que la colonialidad de género propuesta por Quijano no acapara todos los aspectos de género. Por ejemplo, sostiene que el género está limitado a la organización del sexo, sus recursos y productos y, a su

como las ubicadas particularmente en un espacio-temporal. Para la autora esto permite comprender cómo afecta “el proceso de reducción del concepto de género al control del sexo, sus recursos, y productos es constitutiva de la denominación de género” (Lugones, 2008, p. 93) y propone así, una transformación social por medio de una investigación colectiva y participativa.

Como mencionamos al inicio de este trabajo, esta investigación nos revela el estudio antropológico como uno inacabado. Los resultados del material empírico se centraron a la muestra estudiada y lo presentado es una mirada panorámica de la complejidad de la investigación educativa (Herrera González, 2010). Por lo tanto, consideramos necesario profundizar en los fenómenos educativos y sus relaciones entrecruzadas entre, por ejemplo, educación y economía y/o sus procesos sociales macro (Herrera González, 2010).

Además, resulta interesante reorientar la indagación sobre diferentes capas locales y globales interconectadas donde se sumergen estos conflictos. Por eso, resulta erróneo observar este entramado como procesos aislados, sino más bien percibirlos como espacios permeados de ideologías culturales, económicas y políticas que están en constante cambios. Por ejemplo, ahondar sobre los “imperios agroalimentarios” (Collado et al., 2013) y su influencia en las estructuras políticas de los Estados. Cuáles serían las consecuencias no sólo en la desarticulación “discreta” de la cultura y la identidad de estos pueblos originarios, sino de los efectos sobre la sociedad en general (modificación en hábitos de consumo alimenticios, las transformaciones políticas locales-globales, la salubridad humana, la reducción de tierra, la degradación de recursos naturales, entre otros). Como nos sugiere Collado et al. (2013), es necesario aplicar el término teórico de la “agroecología política” para entender las relaciones internas de la economía social dentro del sistema agroalimentario global. Comprendiéndose la “agroecología política” como el análisis de situaciones “sociales, las redes y los conflictos” y hacer un cambio a través del uso agroecológico (Collado et al., 2013).

vez, el control de esa organización es un altercado entre hombres, clasificado como la sociedad ve la biología reproductiva. Es decir, para la autora, la colonialidad de género de Quijano entrelaza la raza y género donde las mujeres colonizadas son excluidas, pero critica que este análisis se restringe solamente el logro de esa dominación de género. De esta forma, Lugones incorpora otros autores que enriquecen este concepto, tales como Oyewùmi quien mantiene que la concepción de género es una fórmula de dominación de occidente que nombra de forma binaria y jerárquica estas dos categorías sociales (mujer-hombre). Por lo tanto, Lugones propone el término “sistema moderno-colonial de género” lo que permite adentrarse en la imposición colonial y extender así la perspectiva de Quijano.

Desde otro ángulo, podríamos conectar en la investigación el término “red del movimiento social” (Álvarez et al., 2008) para escudriñar las relaciones entre las organizaciones de movimientos sociales, participantes individuales o de la sociedad civil. Así como plantean Álvarez et al. (2008), este término permite reflexionar cómo se acoplan los actores de los movimientos en diferentes espacios donde ellos mismos se inmersa: natural-ambiental, político-institucional y cultural discursivo. Paralelamente, también incluir a otros actores no tan “activos” al movimiento, pero que temporalmente influyen o colaboran en las metas de los movimientos y ayudan a dispersar sus discursos y sus demandas. Tales como: participantes ocasionales o simpatizantes, auxiliares de las ONG’s, centros académicos y religiosos y ciertos partidos políticos.

Por su parte, se podría examinar las diversas capas del movimiento tales como la comunitaria, la regional, la nacional y la internacional (Shames, 2006). Específicamente, conforma la postura de Grosfoguel (2006), desplazar el movimiento social o las luchas sociales a espacios globales estratégicos para alcanzar una participación política eficiente. Uno de tantos elementos de las conexiones globales y locales en la investigación son las redes transnacionales y su plataforma a nivel global (Dumoulin, 2003). Debido a que ciertas ayudas exteriores (ONG) colaboran a impulsar los discursos, las exigencias y las prácticas de los movimientos a través de representaciones políticas y económicas. Así como nos muestra Dumoulin (2003) sobre la influencia de la agenda internacional sobre la agenda nacional.

A manera de conclusión, como nos indica Restrepo & Rojas (2010), en la línea de Wallerstein, también se debe tomar en consideración la teoría del sistema-mundo para el análisis de lo social y salir del “nacionalismo metodológico”. Por ello recomienda no sólo analizar las sociedades-estados, sino a partir del “sistema-mundo¹⁷⁶” como unidad de análisis. En la postura de Wallerstein, las estructuras de las sociedades están construidas y ajustadas bajo procesos de escala mundial. También inserta la “larga duración” como una conexión temporal y espacial del

¹⁷⁶ Grosfoguel (2006) explica que el análisis del “Sistema-mundo” se añade el concepto de “geocultura” para señalar las ideologías globales. La postura del autor sobre este análisis es que el mismo debe de “descolonizar” su epistemología para apoderarse de la parte subalterna de la diferencia colonial. No obstante, aconseja la necesidad de en ahondar en las estructuras de poder donde se establecen las jerarquías globales (jerarquía en la división del trabajo, el género, la sexual, la espiritual, la epistémica y la lingüística) y no reducir la investigación solamente al análisis de la influencia económica.

“sistema-mundo” y, por último, el “sistema-mundo” como el espacio donde habitamos entre la economía y el mundo capitalista.

ANEXOS

ANEXO 1: Tabla 1. Códigos sustantivos del Proyecto escolar

Propósitos y objetivos centrales

Oportunidad escolar
Promover conocimientos
Independencia de la gente

Relaciones intra institucional

Decisiones por consenso
Rol flexible
Integración de las universidades
Inclusión de la iglesia católica

Metodología educativa

Intercambio de saberes
De campesino a campesino
Sujetos activos
Enseñando-aprendiendo
Identidad maya
Educación popular

Alumnado

Diferentes niveles de conocimiento

Modelo educativo antiguo

Propósitos

Capacitación integral
Crear agentes de cambios

Modelo antiguo. Ventajas

Más estructurado
Más tiempo
Enriquecimiento
convivencia

Desventajas Modelo educativo anterior

Limitación del alumno
Falta de apoyo
Disminución campesino

Transición

Disminución campesino,
Crisis económica,
Oposición, creación de las subse-des

Modelo educativo actual

Propósitos

Asesoría agroecológica y
Organización social,
Distinción curricular,
Distinción alumnado
Distinción en decisiones
Internas de las subse-des

Modelo actual-Ventajas

Cercanía al campesino
Más alumnos

Modelo actual

Desventajas

Tiempo limitado,
Disminución de la calidad

Subse-de-Trasfondo y

Propósito

Iniciativa
Enseñar a cultivar
No-dependencia
Apoyar

Curriculum

Contenido social

Trabajo en terrenos
Elección

Subse-de-Ventajas

Interés
Historial agrícola
Resultado del trabajo
escolar

Subse-de-Desventajas

Historial agrícola
Necesidad agrícola
Falta de organización
Desconfianza

Lograr el empoderamiento

Organización
Involucrar instituciones

Concepción de sustentabilidad

Visión

Gobierno

Validación título
Prestigio
Falta de interés
Conflicto

Corporaciones
agroalimentarias

Crear mercado

Producción excedente
Oportunidad egresado

Limitaciones Agricultura ecológica

Deterioro ambiental
Escasez semilla

ANEXO 2: Guía de entrevista a maestros

1. Información general del entrevistado:

- 1.1 Nombre del entrevistado:
- 1.2 Fecha de la entrevista:
- 1.3 Edad:
- 1.4 Ocupación:
- 1.5 Preparación académica:
- 1.6 Tiempo trabajando en la Escuela U Yits Ka'an:

2. Importancia del entrevistado en la presente investigación: motivos por el cual fueron seleccionados el entrevistado y la utilización de sus datos.

3. U Yits Ka'an- Trasfondo de la escuela (origen, valor académico):

- 3.1 ¿Cuándo se origina la escuela?
- 3.2 ¿Cómo se organizan?
- 3.3 ¿Por quién están financiados?
- 3.4 ¿Qué cambios de modelo educativo han tenido? ¿En qué se basa el modelo educativo actual?
- 3.5 ¿Qué tipo de acreditación tienen?
- 3.6 ¿Qué valor académico o reconocimiento tiene su certificado? (valor académico)
- 3.7 A los estudiantes una vez finalizado sus cursos, ¿se les reconoce su certificado a nivel laboral?
- 3.8 ¿Estaba estipulado algún cambio en el certificado para concederle más valor? (valor académico)
- 3.9 ¿Cuál era la perspectiva de la institución hacia los estudiantes? ¿a que aspiraban? ¿Y cuál era tu opinión en este sentido?

4. Su experiencia en la escuela:

- 4.1 ¿Cuándo comenzaste a trabajar en la escuela?
- 4.2 . ¿Cuáles son tus funciones? Un ejemplo.
- 4.3 . ¿Por qué comenzaste a trabajar en la escuela?
- 4.4 . ¿Cómo se llevan a cabo la toma de decisiones internas? (relaciones de poder)

5. Modelo Educativo

- 5.1 ¿Han tenido cambios en el modelo educativo? ¿En qué se basa el modelo anterior? ¿En que se basa el modelo educativo actual?

- 5.2 ¿Cómo describiría el modelo educativo actual? ¿Cómo lo llevas a la práctica? Un ejemplo.
- 5.3 ¿Qué importancia tiene la aplicación de la agricultura ecológica? (términos económicos, alimenticio) ¿y para ti?
- 5.4 ¿Qué importancia tiene para la escuela la aplicación del desarrollo sustentable? ¿y para ti?
- 5.5 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del modelo actual?
- 5.6 ¿Qué cambiarías o modificarías en el modelo educativo actual? ¿Qué propondrías?
- 5.7 ¿Por qué comenzaste a trabajar en la escuela?
- 5.8 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del nuevo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos?

6. Subsede (trayectoria dentro de la escuela, trasfondo de la subsede, experiencia en la subsede en sus ventajas y desventajas)

- 6.1 ¿Cuándo comenzaste a trabajar con la subsede?
- 6.2 ¿Qué labor realizas en la subsede?
- 6.3 En cuanto a esta subsede ¿Cuándo se originó el grupo? ¿Y por qué?
- 6.4 ¿Cómo se organizaron? ¿Por qué se organizó?
- 6.5 Podrías explicarme la composición del grupo (subsede) actualmente? (mujeres, niños, hombres)
- 6.6 Podrías explicar, ¿Cuáles son las limitaciones que tiene la subsede? ¿Qué mejorarías?
- 6.7 Podrías explicar, ¿cuáles son las ventajas que tiene el grupo?
- 6.8 ¿Cómo ha sido la reacción de los estudiantes de la subsede ante las limitaciones? ¿cómo lo trabajan ellos? ¿Cómo tú manejas estas limitaciones?
- 6.9 Desde que comenzó la subsede hasta el presente, ¿has visto algún cambio positivo del grupo (subsede)? ¿o algún cambio negativo? ¿Cómo lo manejan ustedes?
- 6.10 ¿Qué expectativas u opinión tienes del grupo (subsede)? ¿Qué mejorarías?
- 6.11 Por lo que has visto, ¿qué expectativas tienen ellos como grupo? ¿Cómo los visualizas en unos años? Alguna repercusión (en términos agrícolas, solidificación del grupo)
- 6.12 ¿Cómo es la relación entre la administración de la escuela y la subsede? ¿Cómo debería ser? ¿Qué mejorarías?
- 6.13 ¿Cómo se llevan a cabo las decisiones de la administración de la escuela ante la subsede? (reunión de consejo) ¿cuáles son las decisiones que toman ustedes? ¿Quién los representa (subsede)? ¿Qué recomendarías?
- 6.14 ¿Tienen algún tipo de relación con las distintas subsedes? (intercambio de experiencias, actividades)

7. Estrategias pedagógicas (prácticas educativas, movimiento social como espacio educativo, revalorización de saberes, empoderamiento del grupo)

- 7.1 ¿Cómo se eligen los talleres? ¿Mediante cuales necesidades?
- 7.2 ¿Existe una continuidad en los talleres?
- 7.3 ¿Cuáles son los aspectos que ustedes abordan durante el año para la subsede? ¿Cómo se benefician? ¿Cómo lo llevan en práctica?
- 7.4 En cuanto a iniciativas, ¿cómo los estudiantes/ grupo se envuelven en la actividades de talleres y eventos? (participación, búsqueda de materiales, transportación a actividades, etc.)
- 7.5 ¿Cómo es la participación de los estudiantes en el aula (teórica) y la práctica (hortalizas en el hogar)?
- 7.6 En cuanto al taller de Organización social “Granja Latina”, ¿Cuál es el propósito del mismo? ¿Cómo ha sido la reacción del grupo?
- 7.7 ¿De qué manera realizas los talleres? ¿O de qué forma transmites lo que quieres enseñar?
- 7.8 En cuanto al conocimiento del grupo (saberes), ¿Son aplicado a los talleres? ¿Cómo lo revalorizan? Un ejemplo. (agrícola, agropecuaria, medicina tradicional, etc.)
- 7.9 ¿De qué forma el grupo aplica sus saberes en los talleres (en su vida diaria)? ¿Cómo los motiva? Ejemplo.
- 7.10 En cuanto a los talleres de agricultura ecológica/ agropecuaria/ medicina tradicional, ¿de qué manera ustedes implanta los saberes tradicionales o campesinos? ¿Tenían ellos antes esos conocimientos? ¿Han compartido tus conocimientos con los del grupo?
- 7.11 ¿Qué tipo de agricultura aplicaban con anterioridad el grupo? (ecológico, agroquímico, sólo milpa, variedad limitada de hortalizas)
- 7.12 En cuanto a lo que enseñas, ¿Cómo llevan esta educación a su vida cotidiana? (a un trabajo familiar, fuente de ingreso, alimentación)
- 7.13 ¿Qué mejorarías de la capacitación de los talleres (términos administrativos, subsede, el grupo de estudiante)?
- 7.14 ¿Cómo se llevan a cabo las decisiones de la administración de la escuela ante la subsede? (reunión de consejo) ¿cuáles son las decisiones que toman los estudiantes/ grupo? ¿Quién los representa?

8. Modelo Educativo (pasado-transición-actual)

- 8.1 ¿Qué propósito u objetivo tenía el modelo antiguo? (pasado)
- 8.2 ¿Cómo funcionaba? (pasado)
- 8.3 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del antiguo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos? (pasado)
- 8.4 ¿Qué importancia tiene la aplicación de la agricultura ecológica para la escuela? (y en términos económicos, alimenticio) (exploración de concepto)
- 8.5 ¿Qué importancia tiene para la escuela la aplicación del desarrollo sustentable para la escuela? (exploración de concepto)

- 8.6 Usted cree que ha habido algún cambio en ambos conceptos (agricultura ecológica y desarrollo sustentable) partiendo de este cambio del modelo educativo? (transición)
- 8.7 ¿Qué consecuencias ha tenido para usted este cambio? (transición)
- 8.8 Bajo qué criterios se tomó esa decisión de cambiar el modelo educativo? ¿o cómo se tomó esa decisión? (relaciones de poder) (transición)
- 8.9 ¿En que se basa el modelo educativo actual? (actual)
- 8.10 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del modelo actual? (actual)
- 8.11 ¿Cómo describiría el modelo educativo actual? (actual)
- 8.12 ¿Qué cambiarías o modificarías en el modelo educativo actual? ¿Qué propondrías? (opinión-suposición)
- 8.13 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del nuevo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos? (actual)
- 8.14 ¿Qué opinas del cambio del perfil del egresado? (del rural campesino al urbano) (opinión)
- 8.15 ¿Cuáles son los nuevos retos de este tipo de escuela en cuanto al cambio del perfil del egresado? (general-sistema educativo)
- 8.16 Ante que nuevos desafíos se enfrenta este tipo de escuela? (general-sistema educativo)
- 8.17 ¿Cómo podría este tipo de escuela alcanzar modificaciones políticas de inclusión? (general-sistema educativo)

ANEXO 3: Guía de entrevista a alumnas

1. Información general del entrevistado:

- 1.1 Nombre del entrevistado:
- 1.2 Fecha de la entrevista:
- 1.3 Ocupación (trabajo remunerado/ doméstico):
- 1.4 Tiempo de estudiante en la Escuela U Yits Ka'an:
- 1.5 Edad:
- 1.6 Idioma en la que va dirigida la entrevista:
- 1.7 Nivel educativo/ sabe leer o escribir:
- 1.8 Composición familiar:
- 1.9 Fuente económica principal del hogar:
- 1.10 ¿Qué tipo de trabajos (remunerado) has realizado? (domestico, agrícola)

2. Importancia del entrevistado en la presente investigación: motivos por el cual fueron seleccionados el entrevistado y la utilización de sus datos.

3. Ubicación del entorno familiar: unidad de producción y consumo (milpa, hortalizas, kanché) (explorar más la agricultura que utilizaban antes de la escuela, así como el acceso de adquirir el producto-hortalizas)

- 3.1 ¿En qué se basa la alimentación de tu hogar?
- 3.2 Antes de la escuela comenzara ¿en que se basaba tus hortalizas, el canche?
- 3.3 ¿Quién trabaja la producción (milpa, hortalizas, canché) del hogar?
- 3.4 Durante este tiempo, ¿se han enfrentado a algún problema o limitación en la agricultura? (acceso al agua)
- 3.5 ¿Cómo conseguías las semillas? ¿las guardas?
- 3.6 Además de la producción en el hogar, ¿hay otra fuente donde conseguías los productos de hortalizas? ¿Existe mercado de hortalizas y demás productos en tu comunidad?
- 3.7 ¿Visitabas pueblos vecinos para comprar los alimentos?
- 3.8 Antes de que llegara la escuela, ¿De qué manera trabajabas la agricultura en tu parcela?
- 3.9 ¿Qué limitaciones existen en tu comunidad? ¿De qué manera se organizan al respecto?
- 3.10 ¿De qué forma la escuela los puede ayudar en esas limitaciones?

4. Subsede-San Simón (trasfondo de la subsede, ventajas y desventajas, empoderamiento del grupo, relaciones intragrupal)

- 4.1 En cuanto a la subsede. ¿cuándo se originó el grupo? ¿Por qué se originó el grupo? ¿Cómo se organizaron?
- 4.2 ¿Desde cuándo formaste parte de la subsede? ¿Por qué decidiste entrar a la subsede?

- 4.3 Cuando comenzó la subsede, ¿Cuántas personas asistían? ¿Y ahora?
- 4.4 Podrías explicarme, ¿Cuáles son las limitaciones que tiene la subsede en tu comunidad? (que necesita, que hace falta, materiales, etc.) ¿Cómo lo trabajan ustedes? ¿Qué recomendarías para que la subsede fuese mejor? Un ejemplo
- 4.5 Desde que comenzaron los servicios de la subsede hasta el presente, ¿has visto algún cambio positivo en ti (o tu familia)? ¿Cómo es la dinámica entre ustedes?
- 4.6 Podrías explicarme, ¿cómo realizan los trabajos de las hortalizas en tu hogar? ¿cuáles son las labores? ¿Cómo es la dinámica entre ustedes? ¿cuáles son las ventajas que tienen ustedes como grupo? Un ejemplo
- 4.7 Podrías explicarme, ¿cómo se organizan ustedes dentro de la subsede? ¿Cómo es la dinámica entre ustedes? (responsabilidades, iniciativas)
- 4.8 ¿De qué manera la escuela los ha ayudado a mejorar el trabajo de las hortalizas? ¿les dan seguimientos? Un ejemplo
- 4.9 ¿Qué tu mejorarías la escuela en tu comunidad/subsede?
- 4.10 Dentro de unos años, ¿qué esperas de la escuela en tu comunidad/subsede?
- 4.11 ¿Qué cosas mejorarías de la escuela? ¿De qué manera se podría hacer?
- 4.12 ¿Cómo piensas que la escuela podría ayudarte?
- 4.13 ¿Qué cosas mejorarías en tu comunidad?
- 4.14 ¿Existen problemas o limitaciones en tu comunidad? ¿Cómo eso puede afectar al desarrollo de la escuela?

5. Estrategias pedagógicas (educación- Familia, aprendizaje)

- 5.1 ¿Qué es lo más importante para darle a tus hijos, tus nietos, tu familia en general? ¿Cómo la escuela te puede dar eso? ¿De qué manera lo harías tú?
- 5.2 ¿De qué manera la escuela los puede ayudar a ti y a tu familia?
- 5.3 En cuanto a iniciativas, ¿Qué iniciativas ustedes tienen como grupo? (para los talleres, búsqueda de materiales, transportación a actividades)
- 5.4 En cuanto a limitaciones, ¿Qué limitaciones ustedes tienen como grupo? ¿Cómo se organizan ustedes? ¿Cómo piensas que debería hacerse?
- 5.5 En cuanto a los talleres, ¿cómo los eligen? ¿la escuela da seguimiento a los talleres? (hacer lista: taller de cerdos, hortalizas, organización social, la visita de derechos humanos)
- 5.6 ¿Qué mejorarías de ustedes como grupo?
- 5.7 Para ti, ¿Qué cosas esperas del grupo? ¿Qué otros cambios esperas? (de la subsede, de la comunidad)
- 5.8 . Para ti, ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela en tu comunidad? ¿Qué temas te gustaría que hablaran?
- 5.9 ¿Qué cosas te gustaría para tu familia? ¿Qué importancia tiene eso para tu familia?
- 5.10 ¿Cómo te lo da la escuela? ¿Cómo ustedes lo llevan a cabo? ¿Qué deberían de hacer ustedes?

ANEXO 4: Guía de entrevista encargado de la zona arqueológica Uxmal

1. Información general del entrevistado:

- 1.1 Nombre:
- 1.2 Ocupación:
- 1.3 Edad
- 1.4 Fecha:
- 1.5 Tiempo conociendo al grupo
- 1.6 Tiempo conociendo la escuela:

2 Importancia del entrevistado en la presente investigación: motivos por el cual fueron seleccionados el entrevistado y la utilización de sus datos.

3 Trasfondo de la comunidad

- 3.1 ¿Cómo supiste de la comunidad?
- 3.2 ¿Desde hace cuánto tiempo?
- 3.3 ¿Qué limitaciones tiene la comunidad?
- 3.4 ¿Qué ventajas tiene la comunidad?
- 3.5 ¿Por qué tomaste esa iniciativa de ayudarlos?
- 3.6 Por el tiempo que las conoces, ¿qué necesidades o limitaciones tienen ellas ante su familia?
¿Ante su comunidad?
- 3.7 ¿Por qué ayudas a esta comunidad?
- 3.8 ¿Qué te motivó a ayudar a esa comunidad?
- 3.9 ¿Algún interés particular en la comunidad?

4 Subsede-empoderamiento

- 4.1 ¿Cuándo se originó el grupo?
- 4.2 ¿Por qué se originó el grupo?
- 4.3 ¿Para qué se formó el grupo?
- 4.4 ¿Cómo supo de la escuela? ¿Cuál fue la intención?
- 4.5 ¿Qué esperas que ocurran con el grupo?
- 4.6 Por lo que sepas, ¿Has visto algún cambio positivo del grupo?
- 4.7 ¿Qué factores necesita el grupo para acrecentar su empoderamiento?

ANEXO 5: Guía de entrevista al director

1. Información general del entrevistado:

- 1.1 Nombre del entrevistado:
- 1.2 Fecha de la entrevista:
- 1.3 Edad:
- 1.4 Ocupación:
- 1.5 Tiempo trabajando en la Escuela U Yits Ka'an:

2. Importancia del entrevistado en la presente investigación: motivos por el cual fueron seleccionados el entrevistado y la utilización de sus datos.

3. U Yits Ka'an- Trasfondo de la escuela

- 3.1 ¿Cuándo se origina la escuela?
- 3.2 ¿Cómo se organizaron?
- 3.3 ¿Por quién están financiados?
- 3.4 ¿Qué cambios de modelo educativo han tenido? ¿En qué se basa el modelo educativo actual? (Esta es para todos los entrevistados)
- 3.5 ¿Qué tipo de acreditación tienen?
- 3.6 ¿Qué valor académico o reconocimiento tiene su certificado? (valor académico)
- 3.7 A los estudiantes una vez finalizado sus cursos, ¿se les reconoce su certificado a nivel laboral?
- 3.8 ¿Estaba estipulado algún cambio en el certificado para concederle más valor? (valor académico)

4 Modelo Educativo

- 4.1 ¿Han tenido cambios en el modelo educativo? ¿En qué se basa el modelo anterior? ¿En que se basa el modelo educativo actual?
- 4.2 ¿Cómo describiría el modelo educativo actual? ¿Cómo lo llevas a la práctica? Un ejemplo.
- 4.3 ¿Qué importancia tiene la aplicación de la agricultura ecológica? (términos económicos, alimenticio) ¿y para ti?

- 4.4 ¿Qué importancia tiene para la escuela la aplicación del desarrollo sustentable? ¿y para ti?
- 4.5 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del modelo actual?
- 4.6 ¿Qué cambiarías o modificarías en el modelo educativo actual? ¿Qué propondrías?
- 4.8 ¿Por qué comenzaste a trabajar en la escuela?
- 4.9 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del nuevo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos?

5. Subsede (trayectoria dentro de la escuela, trasfondo de la subsede, experiencia en la subsede en sus ventajas y desventajas)

- 5.1 ¿Qué labor realizas en la subsede? ¿Cuándo comenzaste a trabajar con la subsede?
- 5.2 En cuanto a esta subsede ¿Cuándo se originó el grupo? ¿Y por qué?
- 5.3 ¿Cómo se organizaron? ¿Por qué se organizó?
- 5.4 Podrías explicarme la composición del grupo (subsede) actualmente? (mujeres, niños, hombres)
- 5.5 Podrías explicar, ¿Cuáles son las limitaciones que tiene la subsede? ¿Qué mejorarías?
- 5.6 Podrías explicar, ¿cuáles son las ventajas que tiene el grupo?
- 5.7 ¿Cómo ha sido la reacción de los estudiantes de la subsede ante las limitaciones? ¿cómo lo trabajan ellos? ¿Cómo tú manejas estas limitaciones?
- 5.8 Desde que comenzó la subsede hasta el presente, ¿has visto algún cambio positivo del grupo (subsede)? ¿o algún cambio negativo? ¿Cómo lo manejan ustedes?
- 5.9 ¿Qué expectativas u opinión tienes del grupo (subsede)? ¿Qué mejorarías?
- 5.10 Por lo que has visto, ¿qué expectativas tienen ellos como grupo? ¿Cómo los visualizas en unos años? Alguna repercusión (en términos agrícolas, solidificación del grupo)
- 5.11 ¿Cómo es la relación entre la administración de la escuela y la subsede? ¿Cómo debería ser? ¿Qué mejorarías?
- 5.12 ¿Cómo se llevan a cabo las decisiones de la administración de la escuela ante la subsede? (reunión de consejo) ¿cuáles son las decisiones que toman ustedes? ¿Quién los representa (subsede)? ¿Qué recomendarías?
- 5.13 ¿Tienen algún tipo de relación con las distintas subse-des? (intercambio de experiencias, actividades)

6. Modelo Educativo (pasado-transición-actual)

- 6.1 ¿Qué propósito u objetivo tenía el modelo antiguo? (pasado)
- 6.2 ¿Cómo funcionaba? (pasado)
- 6.3 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del antiguo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos? (pasado)
- 6.4 ¿Qué importancia tiene la aplicación de la agricultura ecológica para la escuela? (y en términos económicos, alimenticio) (exploración de concepto)
- 6.5 ¿Qué importancia tiene para la escuela la aplicación del desarrollo sustentable para la escuela? (exploración de concepto)
- 6.6 Usted cree que ha habido algún cambio en ambos conceptos (agricultura ecológica y desarrollo sustentable) partiendo de este cambio del modelo educativo? (transición)
- 6.7 ¿Qué consecuencias ha tenido para usted este cambio? (transición)
- 6.8 Bajo qué criterios se tomó esa decisión de cambiar el modelo educativo? ¿o cómo se tomó esa decisión? (relaciones de poder) (transición)
- 6.9 ¿En que se basa el modelo educativo actual? (actual)
- 6.10 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del modelo actual? (actual)
- 6.11 ¿Cómo describiría el modelo educativo actual? (actual)
- 6.12 ¿Qué cambiarías o modificarías en el modelo educativo actual? ¿Qué propondrías? (opinión-suposición)
- 6.13 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del nuevo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos? (actual)
- 6.14 ¿Qué opinas del cambio del perfil del egresado? (del rural campesino al urbano) (opinión)
- 6.15 ¿Cuáles son los nuevos retos de este tipo de escuela en cuanto al cambio del perfil del egresado? (general-sistema educativo)
- 6.16 Ante que nuevos desafíos se enfrenta este tipo de escuela? (general-sistema educativo)
- 6.17 ¿Cómo podría este tipo de escuela alcanzar modificaciones políticas de inclusión? (general-sistema educativo)

ANEXO 6: Guía de entrevista ex maestro

1. Información general del entrevistado:

1.1 Nombre del entrevistado:

1.2 Fecha de la entrevista:

1.3 Edad:

1.4 Ocupación:

1.5 Preparación académica:

1.6 Tiempo trabajado en la Escuela U Yits Ka'an:

2. Importancia del entrevistado en la presente investigación: motivos por el cual fueron seleccionados el entrevistado y la utilización de sus datos.

3. U Yits Ka'an- Tránsito de la escuela (Origen, valor académico)

3.1 ¿Cuándo se origina la escuela? ¿Y por qué?

3.2 ¿Cómo se organizaron?

3.3 ¿Por quién están financiados?

3.4 ¿Qué tipo de acreditación tienen?

3.5 ¿Qué valor académico o reconocimiento tiene su certificado? (valor académico)

3.6 A los estudiantes una vez finalizado sus cursos, ¿se les reconoce su certificado a nivel laboral?

3.7 ¿Estaba estipulado algún cambio en el certificado para concederle más valor? (valor académico)

3.8 ¿Cuál era la perspectiva de la institución hacia los estudiantes? ¿a que aspiraban? ¿Y cuál era tu opinión en este sentido?

4. Experiencia en la institución

4.1 ¿Cuándo comenzaste a trabajar en la escuela?

4.2 ¿Cuáles eran tus funciones? Un ejemplo.

4.3 ¿Por qué comenzaste a trabajar en la escuela?

4.4 ¿Cómo era tu participación en la toma de decisiones internas? (relaciones de poder)

- 4.5 ¿Cuánto tiempo estuviste trabajando en la escuela?
- 4.6 ¿Por qué ocurrió ese cambio en el sistema educativo?
- 4.7 ¿Qué lo motivo a renunciar?
- 4.8 ¿Cuáles eran las expectativas para usted de este proyecto? Un ejemplo

5. Modelo Educativo (pasado-transición-actual)

- 5.1 ¿Qué propósito u objetivo tenía el modelo antiguo? (pasado)
- 5.2 ¿Cómo funcionaba? (pasado)
- 5.3 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del antiguo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos? (pasado)
- 5.4 ¿Qué importancia tiene la aplicación de la agricultura ecológica para la escuela? (y en términos económicos, alimenticio) (exploración de concepto)
- 5.5 ¿Qué importancia tiene para la escuela la aplicación del desarrollo sustentable para la escuela? (exploración de concepto)
- 5.6 Usted cree que ha habido algún cambio en ambos conceptos (agricultura ecológica y desarrollo sustentable) partiendo de este cambio del modelo educativo? (transición)
- 5.7 ¿Qué consecuencias ha tenido para usted este cambio? (transición)
- 5.8 Bajo qué criterios se tomó esa decisión de cambiar el modelo educativo? ¿o cómo se tomó esa decisión? (relaciones de poder) (transición)
- 5.9 ¿En que se basa el modelo educativo actual? (actual)
- 5.10 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del modelo actual? (actual)
- 5.11 ¿Cómo describiría el modelo educativo actual? (actual)
- 5.12 ¿Qué cambiarías o modificarías en el modelo educativo actual? ¿Qué propondrías? (opinión-suposición)
- 5.13 ¿Cuáles serían los aspectos más positivos del nuevo modelo educativo? ¿Y cuáles los más negativos? (actual)
- 5.14 ¿Qué opinas del cambio del perfil del egresado? (del rural campesino al urbano) (opinión)
- 5.15 Ante que nuevos desafíos se enfrenta este tipo de escuela? (general-sistema educativo)
- 5.16 ¿Cómo podría este tipo de escuela alcanzar modificaciones políticas de inclusión? (general-sistema educativo)

ANEXO 7: Tabla 2. Códigos y funciones de entrevistados

NOMBRE	FUNCIÓN	CÓDIGO
Bernardo Xiu	Maestro (promotor campesino)	EM-1
Genaro Euan	Maestro (promotor campesino)	EM-2
Alfredo Serralta	Maestro (promotor campesino)	EM-3
Javier Aguilar	Maestro (promotor campesino)	EM-4
Wilbert Trejo	Maestro (profesor universitario)	EM-5
Sebastiana Cib	Estudiante (madre)	EA-1
Paloma Cib	Estudiante (hija)	EA-2
Dolores Tzec	Estudiante	EA-3
Gladys Abnal	Estudiante	EA-4
Huchin	Encargado Uxmal	EH
Mauricio Macossay	Ex maestro (profesor universitario)	EXM
Atilano Ceballos	Director	EC

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SepSetentas.
- Aguirre Rojas, C. (2013). Raíces, orígenes e inicios del neozapatismo mexicano. *Contrahistorias. La otra mirada del Clio*, 20, 7-38.
- Altieri, M. A., Hecht, S., Liebman, M., Magdoff, F., Norgaard, R., & Sikor, T. O. (1999). *AGROECOLOGIA “Bases científicas para una agricultura sustentable”*: Nordan–Comunidad.
- Álvarez, Escobar, & Dagnino. (2008). Lo cultural y lo político en los movimientos sociales de América Latina. In E. Álvarez, Dagnino, V. Vargas, Vásquez, & W. Mato (Eds.), *Culturas en América Latina y el Perú. Luchas, estudios críticos y experiencias* (pp. 15-58). Perú: PROGRAMA DEMOCRACIA Y TRANSFORMACIÓN GLOBAL.
- APIS. (2010). Objetivos estratégicos y misión. Retrieved 14 diciembre, 2014, from <http://www.fundacionapis.com/nosotros.html>
- Araujo, R., Clemenza, C., & Ferrer, J. (2006). La formación ética del investigador latinoamericano. *Multiciencias*, 6(2), 174-179.
- Arquidiócesis Yucatán. (1992). Historia. Retrieved 14 diciembre, 2014, from <http://www.arquidiocesisdeyucatan.com.mx/index/0-4>
- Atriano Mendiata, R., Merino Fernández, J. & Victorino Ramírez, L. (2010). La creación de las universidades interculturales para prevenir la exclusión social de jóvenes indígenas *Epistemología, educación agrícola e interculturalidad. Una triada posible para coadyuvar al desarrollo sustentable* (pp. 171- 194). México: UACH.
- Barbosa Sánchez, A. (2011). Educación ambiental para la construcción de valores de consumo sustentable. In G. R. Calixto Flores, Gutiérrez Martínez (Ed.), *Educación e investigación ambiental y sustentabilidad. Entornos cercanos para desarrollos por venir* (pp. 277-292). México: Horizontes educativos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrera-Bassols, N., Astier, M., & Schmidt, Q. O. E. B. (2009). Saberes locales y defensa de la agrobiodiversidad: maíces nativos vs. maíces transgénicos en México. *Papeles*, 107, 77-91.
- Berlanga Gallardo, B. (1995). Dignidad, identidad y autonomía: la cuestión ética como asunto central en la educación indígena hoy. *Sinéctica*, 6, 16-24.
- Berlanga Gallardo, B. (2007). *El grito como proyecto educativo. El enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje* (CESDER ed.). México: CESDER, PRODES.

- Berlanga Gallardo, B. (2013). ¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacernos sujetos de la digna rabia. *La piragua, CEAAL*, 38, 41-50.
- Bickel, A. (2011). Educación Popular para la formación política de las mujeres. *La piragua, CEAAL*, 35, 144-161.
- Boada, & Toledo. (2003). *El planeta, nuestro cuerpo: la ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad* (Vol. 194). España: Fondo de Cultura Económica.
- Boege, E. (2009). Centros de origen, pueblos indígenas y diversificación del maíz. *Ciencias*, 92(092), 18-28.
- Bonfil Sánchez, P. (2010). ¿Obedecer callando o mandar obedeciendo? La conquista de la palabra entre lideresas indígenas. Retrieved May 7, 2015, from http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=852&Itemid=73
- Bonfil Sánchez, P., Bassols, D. B., & Aguirre, I. (2008). Los espacios conquistados. Participación política y liderazgo de las mujeres Indígenas de México. México: PNUD.
- Bravo Mercado, M. (2008). La Educación Ambiental en México: visiones y proyecciones de actualidad. In F. Reyes & M. Bravo (Eds.), *Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México. Aproximaciones Conceptuales, Metodológicas y Prácticas* (pp. 14-45). México: Colección Jaguar. UNICACH.
- Buendía Eisman, & Berrocal de Luna. (2001). La ética de la investigación educativa. Retrieved 14 octubre, 2013, from [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica de la investigacion educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2)
- Calixto. (2011a). Panorámicas de la educación ambiental. In Calixto, García-Ruíz & Gutiérrez-Martínez (Eds.), *Educación e investigación ambiental y sustentabilidad. Entornos cercanos para desarrollos por venir* (pp. 229-234). México: Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Calixto. (2011b). Trayectorias de la educación ambiental. In Calixto, García-Ruíz & Gutiérrez-Martínez (Eds.), *Educación e investigación ambiental y sustentabilidad. Entornos cercanos para desarrollos por venir* (pp. 253-276). México: Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cámara de Diputados. (2005). *Ley de bioseguridad de organismos genéticamente modificados*. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios.

- Cámara de Diputados. (2013). *Ley general de educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993*. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Cámara de Diputados. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Capítulo 1. Artículo 2*. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Carrero, V., Soriano, R. & Trinidad, A. . (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo desde la generalización conceptual* Madrid: Colección Cuadernos Metodológicos.
- Castro-Gómez, & Guardiola. (2002). Globalización, universidad y conocimientos subalternos: desafíos para la supervivencia cultural. *Nómadas*(16), 183-191.
- Cavallotti, & Beatriz. (2011). La Escuela Florestan Fernandes, un ejemplo de educación alternativa. Retrieved 20 abril, 2015, from <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/20/hazana.html>
- CDI. (s.f.). *Sistemas de Radiodifusoras Culturales Indígenas (SRCI)*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Retrieved from <http://ecos.cdi.gob.mx/xepet.html>
- CEPAL. (1990). Nuestra propia agenda. *Revista IIDH*, 13, 268-288.
- Cohn, A., Cook, J., Fernández, M., Reider, R., & Steward, C. (2006). *Agroecología y la Lucha para la Soberanía Alimentaria en las Américas*. Russell Press IED, CEESP y Yale F&ES
- Collado, Á. C., Gallar, D., & Candón, J. (2013). Agroecología política: la transición social hacia sistemas agroalimentarios sustentables. *Revista de economía crítica*(16), 244-277.
- CONABIO. (2006). *Capital natural y bienestar social*. México: Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad.
- CONAPO. (2012a). *Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Yucatán 2010*. México: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO. (2012b). *Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Yucatán 2010*. México: Consejo Nacional de Población.
- CONEVAL. (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Yucatán 2012*. México: CONEVAL.
- CRUPY. (2007). Acerca del Centro. Retrieved 14 diciembre, 2014, from <http://www.crupy-uach.org.mx/3.acerca-centro/>

- Cuéllar, & Kandel. (2006). The Campesino to Campesino Program of Siuna, Nicaragua. Indonesia: Center for International Forestry Research (CIFOR).
- Cussiánovich, A. (2012). La educación popular: un factor de producción de democracia y ciudadanía *La piragua, CEAAL*, 37, 102-109.
- De Gortari, L. D. V., J. (1977). Mujer campesina, parentesco y explotación. *Nueva Antropología*, 2, 5-16.
- De León, A. M. (2013). Situación de la mujer campesina. Retrieved 10 octubre, 2014, from <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/35/pr/pr22.pdf>
- De Schutter, O., Alkon, A. H., Campling, L., & Havice, E. (2013). *The agrarian transition and the 'feminization' of agriculture*. Paper presented at the Food Sovereignty Conference, , Yale University.
- Deere, & León. (2000). *Género, propiedad y empoderamiento: tierra, Estado y mercado en América Latina* Colombia: Tercer Mundo S.A.
- Díaz Polanco. (1981). Etnia, clase y cuestión nacional. *Viejo Topo, El*(59), 16-21.
- Díaz Polanco. (2006). Caracoles: La autonomía regional zapatista. *El cotidiano*, 21, 44-51.
- Dietz. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. CIESAS: Universidad de Granada.
- Dietz, & Mateos. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17, 107-131.
- Dumoulin. (2003). Les savoirs locaux dans le filet des réseaux transnationaux d'ong: perspectives mexicaines. *Revue internationale des sciences sociales*(4), 655-666.
- Echeverría, P. (1985). *La política en Yucatán en el siglo XX, 1900-1964* (Vol. 1). México: Maldonado Editores.
- Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an. (s.f.-a). Comerciando como hermanos. Retrieved 9 de diciembre, 2014, from http://www.uyitskaan.org/?page_id=227
- Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an. (s.f.-b). Objetivos. Retrieved 9 de diciembre, 2014, from http://www.uyitskaan.org/?page_id=31
- Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an. (s.f.-c). ¿Quiénes somos? Retrieved 8 de diciembre, 2014, from http://www.uyitskaan.org/?page_id=2
- Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an. (s.f.-d). Teología india. Retrieved 11 de diciembre, 2014, from http://www.uyitskaan.org/?page_id=215

- FAO. (1996). Cumbre Mundial Sobre la Alimentación. Organización para las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación: FAO.
- FAO. (2010). *Biotechnologies should benefit poor farmers in poor countries*. Food and Agriculture Organization of the United Nations: FAO.
- FAO. (2015). Agricultura de conservación Retrieved 10 junio 2015, from <http://www.fao.org/ag/ca/es/3g.html>
- Fernández Christlieb, P. (2003). El EZLN y la GBI en Chiapas: derechos indígenas contra corporaciones transnacionales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVI(189) 213-262.
- Fernández Fernández, B. (2014). Educación Popular y diversidad cultural. Desafíos emergentes *La piragua, CEAAL*, 39, 25-45.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Retrieved 17 febrero, 2013, from <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- Galeski, B., & Sevilla, E. (1977). *Sociología del campesinado*: Península.
- Gallar Hernández, D. (2014). La resignificación campesinista de la ruralidad: La Universidad Rural Paulo Freire. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69(2), 285-304.
- García Jiménez, P. E. (2011). La Universidad Campesina: Una hazaña que comienza. Retrieved 20 abril, 2015, from <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/20/hazana.html>
- García, M. (2002). *Una propuesta para el desarrollo rural en México*. Paper presented at the Foro Rural Mundial, Álava, España.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2008a). *Regionalización del Estado de Yucatán* Gobierno del Estado de Yucatán: México.
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2008b). *Regionalización del Estado de Yucatán Perfil Geoestadístico* Gobierno del Estado de Yucatán: México.
- Goetz, J. L., M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*: Morata Madrid.

- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, 4, 17-48.
- Gudynas, E. (1992). Una extraña pareja: los ambientalistas y el Estado en América Latina. *Ecología política*, 51-64.
- Gullian-Klanian, Durán-Casanova, Isla-Esquivel, Suárez-Wegan, & Alarcón-Sánchez. (2011). Estudio de factores predisponentes de enfermedad diarreica aguda en la comunidad de San Simón, Yucatán en base a un análisis de vulnerabilidad nutricional y ambiental. *Población y Salud en Mesoamérica*, 9, 1-19. <http://ccp.ucr.ac.cr>
- Gutiérrez, D. (2011). Etnicidad, creencias y desarrollo sostenible *Educación e investigación ambientales y sustentabilidad. Entornos para el desarrollo por venir* (pp. 181- 226). Universidad Pedagógica Nacional, México: Editorial Horizontes educativos.
- Hamel, R. E. (1996). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? In U. Klesing-Rempel (Ed.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural* (pp. 153-190). México: Plaza y Valdés.
- Herrera González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Hidalgo, H. L. e. (2014). *Agricultura campesina en Latinoamérica. Propuestas y desafíos*. Ecuador: Memoria viva.
- Hoetmer, R. (2009). Después del fin de la historia: reflexiones sobre movimientos sociales latinoamericanos de hoy. In S. E. Álvarez, G. D. Marco, A. Q. Obregón, A. A. M., R. Hoetmer, X. L. Solano, S. R. González, A. Prevot, T. C. Fernandes, F. Simbaña, A. LaoMontes, R. Zibechi, P. O. Peralta, M. Svampa, P. Stefanoni, Á. C. Ocampo, M. Carrillo, C. Vázquez, H. Rodríguez, C. D. Davies, M. D. Quintanilla, S. I. Pizarro, J. M. Oshiro, M. Y. C. García, L. H. Atencio, D. S. Celestino, M. P. Páez, E. Murrugarra, R. S. Garrido, E. Adamovsky, B. d. S. Santos & I. Wallerstein (Eds.), *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estados y Movimientos sociales* (pp. 85-108). Perú: Programa Democracia y Transformación Global. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Holmgren, D. (2007). La esencia de la permacultura. *HDS, Australia*.
- Holt-Giménez, E. (2008). *Campesino a campesino: Voces de Latinoamérica Movimiento Campesino para la Agricultura Sustentable*. Managua, Nicaragua: SIMAS.
- Huerta Alva, Serrano Arroyo, & Aguilar, C. (2008). *Zautla: del a Za la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. México: CESDER.

- INAH. (2014). Quienes somos. Retrieved 15 enero, 2015, from <http://www.inah.gob.mx/iquienes-somos>
- Indignación. (2012). Objetivos. Retrieved 14 de diciembre, 2014, from <http://indignacion.org.mx/informacion/#sthash.bvekI4rU.dpuf>
- INEGI (Cartographer). (2005a). Mapa marco geoestadístico municipal.
- INEGI (Cartographer). (2005b). Mapa marco geoestadístico nacional.
- INEGI. (2010a). *Panorama sociodemográfico de Yucatán. Censo de población y vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística y geografía.
- INEGI. (2010b). *Población hablante de lengua indígena de 5 y más años por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
Retrieved from <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mlen03&s=est&c=27638>
- Kleine, M. (2010). *Con ira y ternura al lado de los pobres*. Alemania: MISEREOR.
- Kolmans, E. (2006). Construyendo procesos ‘de campesino a campesino’: Lima: SPIGAS and Pan para el Mundo.
- Krantz, L. (1977). El campesino como concepto analítico. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*(6), 87-98.
- Latouche, S. (2001). En finir, une fois pour toutes, avec le développement. *Le Monde diplomatique*(556), 6-7.
- Latouche, S. (2003). Le développement n’est pas le remède à la mondialisation, c’est le problème. *Le Monde diplomatique*.
- Leff. (2002). La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. In Peláez, Ceceña, Leff, Holloway, Sader, Gambina, Ornelas, Arce, Estay, D. Búfalo, Porto & Gómez (Eds.), *La Guerra Infinita : Hegemonía y terror mundial* (pp. 191-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Leff. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*(7).
- Leff, Argueta, Boege, & Gonçalves. (2002). Más allá del desarrollo sostenible: la construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina. *LEFF, E.; EZCURRA, E.; PISANTY, I*, 479-578.

- López Bárcenas, F. (2002). *Autonomía y derechos indígenas en México*. México: Ediciones Coyoacán. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.
- López Vigil, J. I. (2006). Audios y series: Granja Latina. *Granja Latina*. Retrieved 25 noviembre, 2014, from <http://radioteca.net/audioseries/granja-latina/>
- Lugones, M. (2008). Coloniality and Gender. *Tabula rasa*(9), 73-102.
- Macossay. (2006a). El arte de la resistencia popular: Yucatán 1980-2004. *Revista de Geografía Agrícola*, 69-81.
- Macossay. (2006b). La identidad de las Escuelas Campesinas. Maní, Yucatán: Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an.
- Macossay. (2007). Caxan Cuxtal (Buscando la Vida). Grupo agroecológico maya.
- Macossay. (2010). Un proyecto de desarrollo campesino truncado: Escuela U Yits Ka'an y red Tojil Yambil.
- Macossay, Aguilar, Castillo, Ceballos, & Zapata. (2005a). La Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'an de Maní, Yucatán. Diez años de trabajo. *Revista de Geografía Agrícola*, 91-104.
- Mata García. (2004, septiembre). *Escuelas campesinas en México: espacios de autoformación y revalorización cultural*. Paper presented at the IV Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, Portugal.
- Mata García. (2011). Escuelas Campesinas: intercambio de saberes para aprender juntos. Retrieved 20 abril, 2015, from <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/20/hazana.html>
- Mata García, López Méndez, González Santiago, & Viveros, D. (2007). Escuelas Campesinas en México: Una visión desde los Encuentros Nacionales organizados por la UACH. *Departamento de Sociología rural. Universidad Autónoma de Chapingo*, 63-77.
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimiento es imprescindible. In Álvarez, Escobar, Dagnino, Vargas, Vich, Vásquez, Mato & Walsh (Eds.), *Culturas en América Latina y el Perú. Luchas, estudios críticos y experiencias* (pp. 127-172). Perú: Programa democracia y transformación global.
- Meira, P. (2002). El cambio climático y la educación ambiental neoliberal (que también existe) *Centro Nacional de Educación Ambiental*, 10.
- Mejía. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*(14).

- Mejía. (2012). Pedagogías en y desde la educación popular. Un asunto central para la construcción de poder desde el sur *La piragua, CEAAL*, 37, 110-131.
- Melecio Martínez. (2010). Roľnícki inštruktori a ich študenti. Priblítenie vnímania empowermentu *Etnologické rozpravy*, 1-2, 157-167.
- Melecio Martínez. (2012). Voces ‘silenciadas’, voces ‘expuestas’. Una aproximación a las percepciones del empoderamiento en la Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka’an en Yucatán, México. *Revista de Antropología Experimental*, 12, 309-320.
- Melecio Martínez. (2015). *Changes in educational systems in popular education: teachers' perspectives at the School of Ecological Agriculture U Yits Ka'an in Yucatan, Mexico*. Paper presented at the 9th International Technology, Education and Development Conference, Madrid.
- Mignolo, W. (2009). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad Decolonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*.
- MONSANTO. (2004). Monsanto en México. Historia. Retrieved 25 abril 2015, from <http://www.monsanto.com.mx/historia.htm>
- Montemayor, C. (2000). *Los pueblos indios de México hoy*. México: Planeta.
- Montero, L. (2008). ¿Estamos condenados a ser gobernados? Conversatorio sobre universidad popular para los movimientos sociales. In B. de Sousa Santos (Ed.), *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales* (pp. 121-137). Argentina: CLACSO.
- Morin, E. (2011). Más allá de la globalización, el desarrollo y la sustentabilidad: sociedad mundo o imperio mundo? In G. R. Calixto Flores, Gutiérrez Martínez (Ed.), *Educación e investigación ambiental y sustentabilidad. Entornos cercanos para desarrollos por venir* (pp. 35-51). México: Horizontes educativos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E., Ospina, G. L., & Gómez, N. V. (2000). Reflexión sobre los “siete saberes necesarios para la educación del futuro”. *Universidad del Salvador: UNESCO*.
- Murguialday, C., Pérez de Armiño, K., & Eizaguirre, M. (2000). Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. *Icaria Editorial Bilbao-España Hegoa-Facultad de Ciencias Económicas-Universidad del País Vasco, Barcelona, España*.
- Nash, M. (1979). El mercado y las economías campesinas indígenas. In T. Shanin (Ed.), *Campesinos y sociedades campesinas* (pp. 144-159). México: Fondo de Cultura Económica.
- Navarrete Linares, F. (2008). *Los pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI y PNUD.

- Pérez, M. (2007). Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México. *Villa Libre. Cuadernos de estudios sociales urbanos*, 1, 68-94.
- Pichardo González, B. (2006). La revolución verde en México. *Agrária*(4), 40-68.
- Pimentel, M. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Económicas.
- Pioneer, D. (2010). Pioneer International. Historia. Retrieved 24 abril, 2015, from <http://mexico.pioneer.com/Acercade/Historia/tabid/67/language/en-US/Default.aspx>
- Ploeg, J. (2008). *Nuevos campesinos, campesinos e imperios alimentarios*: Barcelona: Icaria Editorial.
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Plan nacional de desarrollo 2001-2006* (Vol. 200): México.
- Quijano. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447): Tercer Mundo Editores.
- Quijano. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina: CLACSO.
- Quijano. (2014). *Cuestiones y Horizontes De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Argentina: CLACSO.
- Rapacci, M., & Lozano, J. (2011). Educación popular, feminismo y género: ideas para el debate. *La piragua*, 35, 170-188.
- Restrepo, & Rojas. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Reyes, F., & Bravo, M. (2008). *Educación Ambiental para la Sustentabilidad En México. Aproximaciones Conceptuales, Metodológicas y Prácticas*. México: UNICACH.
- Roe, Andrade, & Rosset. (2010). It is an Act of Aggression for the FAO to Meet in Mexico to Promote GMOs. *Via Campesina North America*. Retrieved 27/01/2015, from <http://viacampesina.org/en/index.php/main-issues-mainmenu-27/biodiversity-and-genetic-resources-mainmenu-37/850-it-is-an-act-of-aggression-for-the-fao-to-meet-in-mexico-to-promote-gmos>
- Rosas Meza, A. (2010). La educación agrícola mexicana ante tres procesos paradigmáticos del siglo XX: el debate sobre sus aportaciones. In L. Victorino & A. Reyes (Eds.), *Epistemología, Educación Agrícola e Interculturalidad: Una tríada posible para coadyuvar al desarrollo sustentable*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

- SAGARPA. (2010). *Informe mensual de existencia de semillas*. México: Servicio Nacional de Inspección y Certificación de Semillas.
- SAGARPA. (2011). *Lista de resultados del programa de actualización de datos y expedientes del directorio del PROCAMPO, correspondientes al Estado de Yucatán*. México.
- SAGARPA. (2013). *Bioseguridad para los OGM*. México: SAGARPA.
- SAGARPA. (2014a). *Antecedentes*. México.
- SAGARPA. (2014b). *Aviso de inscripción de revocación de 4 títulos de variedades vegetales protegidas*. México: Diario Oficial
- SAGARPA. (2014c). *Objetivos*. Retrieved 20 marzo, 2015, from <http://www.sagarpa.gob.mx/agricultura/Programas/proagro/procampo/Paginas/Objetivo.aspx>
- Sampieri, H., Collado, F., & Lucio, B. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sánchez Olvera, A. (2009). Signos de una triple opresión: ser mujer, indígena y pobre. *Revista Destiempos*, 3, 287-303.
- Schmelkes. (2003a). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, 23, 26-34.
- Schmelkes. (2003b). *Educación superior intercultural: el caso de México*. Paper presented at the conferencia dictada en el Encuentro Internacional de Experiencias Educativas, " Vincular los caminos a la educación superior", organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días.
- Schmelkes. (2008). *La alfabetización en el medio indígena: algunas reflexiones y algunas pistas*. Paper presented at the Seminario La alfabetización en el siglo XXI, Argentina.
- Schmelkes. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. Retrieved from l website: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultura
- Protocolo de Cartagena sobre seguridad de la biotecnología del convenio sobre la diversidad biológica (2010).
- SEDESOL. (2013). *Catalogo de localidades. Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP*. México: Secretaría de Desarrollo Social

- SEP. (2010). Educación por niveles. Retrieved 17 agosto 2015, from http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles
- Serratos Hernández, J. A. (2010). Bioseguridad y dispersión de maíz transgénico en México. *Ciencias, 92-93*, 130-141.
- Sevilla, & Alonso. (1994, Septiembre). *Para una teoría etnoecológica centro-periferia desde la Agroecología*. Paper presented at the I Congreso de la Sociedad Española de Agricultura Ecológica Toledo, España.
- Shames, S. (2006). Identidad Campesina, Organizaciones y Redes. In A. Cohn, J. Cook, M. Fernández, R. Reider & C. Steward (Eds.), *Agroecología y la Lucha para la Soberanía Alimentaria en las Américas* (pp. 117-119). Russell Press IED, CEESP y Yale F&ES.
- Shanin, T. (1979). El campesinado como factor político. In T. Shanin (Ed.), *Campesinos y sociedades campesinas* (pp. 214-236). México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Subcomandante Insurgente Marcos. (2013). Entrevista sobre los orígenes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (julio 1994). *Contrahistorias. La otra mirada del Clío, 20*, 55-58.
- Tahar Chaouch, M. (2006). Vers une déconstruction sociologique de l'idéologie progressiste de la théologie de la libération en Amérique latine. *Cahiers des amériques latines, 51-52*, 185-200.
- Terán, S., & Rasmussen, C. H. (1994). *La milpa de los mayas. La agricultura de los mayas prehispánicos y actuales en el noreste de Yucatán*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Toledo. (2005). Repensar la conservación: ¿áreas naturales protegidas o estrategia bioregional? *Gaceta Ecológica, núm. 77*, pp. 67-83.
- Toledo, & Bassols, B. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales* (Icaria Ed.). Barcelona: Icaria.
- Toledo, Espiguel, O., & Montoya. (2009). Las experiencias de sustentabilidad comunitaria en México: Una visión panorámica. *Centro de investigaciones en Ecosistemas, 59-82*.
- UADY. (2003). Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Visión y Misión. Retrieved 14 diciembre, 2014, from <http://www.ccba.uady.mx/mision.php>
- UNESCO. (1977). *Declaración de Tbilisi* Paper presented at the Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre educación ambiental, Georgia.

- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* Paris: ONU.
- Valladares, L. (2004). Mujeres ejemplares: indígenas en los espacios públicos. *Alteridades*, 14 (28), 127-147.
- Velasco, & Díaz de Rada. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta.
- Vía Campesina. (2003). Qué es la soberanía alimentaria. *Soberanía alimentaria y comercio*. Retrieved 18 diciembre 2014, from <http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/soberanalimentary-comercio-mainmenu-38/314-que-es-la-soberania-alimentaria>
- Walsh, C. (2007). ¿ Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 102-113.
- Wolf, E. R. (1979). Aspectos de las relaciones de grupo en una sociedad compleja: México. In T. Shanin (Ed.), *Campesinos y sociedades campesinas* (pp. 43-59). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora Lomelí, C. (2014). Hacia la racionalidad liberadora en los movimientos sociales. Identidades y discontinuidades en un mundo donde quepan muchos mundos. In B. Marañón Pimentel (Ed.), *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (pp. 61-78). México: Instituto de Investigaciones Económicas. UNAM.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento.. Programa Democracia y Transformación Global. 2007*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zibechi, R. (2009). Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación In R. Hoetmer (Ed.), *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y Movimientos sociales* (pp. 185-194). Perú: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Programa Democracia y Transformación Global. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.