



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**

**Facultad de Derecho  
Facultad de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

**“Análisis del Movimiento Nacional de Escuelas  
Campesinas en México a través de la perspectiva  
crítica latinoamericana en Derechos Humanos”**

**T E S I S**

**para obtener el grado de**

**MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS**

**presenta**

**Magdalena Munguía Moreno**

**Directora de tesis**

**Dra. Miriam Moramay Micalco Méndez**



Generación 2015-2017

**San Luis Potosí, S.L.P., a septiembre de 2017**

## Dedicatorias y agradecimientos

A toda la banda...

## **Lista de abreviaturas más utilizadas**

Derechos Humanos (DDHH)

Escuelas Campesinas (ESCAMP)

Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas (MNEC)

Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)

Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS)

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Sistema Educativo Nacional (SEN)

Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA)

Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Universidad Autónoma de Chapingo (UACH)

## **Contenido**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>Descripción del capitulado</b> .....	9
<b>CAPITULO PRIMERO</b> .....	<b>11</b>
<b>LA MIRADA DEL HORIZONTE</b> .....	<b>11</b>
1.1 La perspectiva crítica latinoamericana en Derechos Humanos .....	11
1.2. Conocimiento situado, educación popular y constructivismo .....	22
1.3. Paradigma de la complejidad .....	26
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b> .....	<b>29</b>
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>29</b>
2.1. Método y enfoque de la investigación .....	32
2.1.2. Investigación participativa .....	34
2.2. Objeto y sujetos de estudio (El problema y las personas) .....	36
2.2.1. ¿Quiénes son los campesinos de esta investigación? .....	36
2.3. Instrumento, herramientas y técnicas.....	37
2.3.1. Investigación documental.....	38
2.3.2. Entrevistas semi estructuradas .....	38
2.3.3. La conversación.....	39
2.3.4. Registro fotográfico.....	39
2.3.5. Diario de campo .....	40
2.4. Procedimiento .....	40
2.5. Análisis de la información .....	43
<b>CAPÍTULO TERCERO</b> .....	<b>45</b>
<b>DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO</b> .....	<b>45</b>
3.1. Principios y legislación vigente del sistema educativo Mexicano.....	46

3.1.1. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	46
3.1.2. El Protocolo de San Salvador.....	50
3.1.3. La Ley General de Educación.....	54
<b>CAPÍTULO CUARTO.....</b>	<b>58</b>
<b>EL MOVIMIENTO NACIONAL DE ESCUELAS CAMPESINAS EN MÉXICO.....</b>	<b>58</b>
4.1. Surgimiento, consolidación y contexto.....	59
4.2. Dimensión pedagógica y metodológica.....	74
4.2.1 La Investigación Acción Participativa (IAP) y sus Técnicas.....	75
4.3 Dimensión Ético-Social.....	78
4.4 Dimensión Política.....	80
4.5 Dimensión económico-solidaria.....	82
<b>CAPÍTULO QUINTO.....</b>	<b>84</b>
<b>LA EDUCACIÓN COMO VERDADERA FUENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN</b>	
<b>FUENTE DE SUJETOS DE DERECHOS HUMANOS.....</b>	<b>84</b>
5.1. Epistemologías y reconocimiento de las otras formas de hacer, pensar y conocer. El encuentro nacional de escuelas campesinas.....	86
5.1.2. El papel de las instituciones académicas y su relación con el movimiento.....	87
5.2. Primera Experiencia: Coordinadora por un Atoyac con Vida.....	89
5.2.1. Recuperación de la identidad.....	89
5.2.2. La identidad: Núcleo social y convergencia.....	90
5.2.3. Construcción de autonomía.....	92
5.2.4. Hablando en términos de derecho: Autoreconocimiento y discurso.....	92
5.2.5. ¡Nos están matando! Movimiento, lucha y disputa.....	93
5.2.6. Comprensión histórica de la identidad, el contexto y situación actual.....	97
5.2.7. Necesidad, apremio y esperanza.....	99
5.2.8. ¿Por qué continuamos? Discurso y praxis.....	101

5.3. Segunda Experiencia: El Mercado de Productos Orgánicos y Naturales Macuilli	
Teotzin A.C.....	103
5.3.1. El mercado y los derechos humanos .....	103
5.3.2. Un caso ejemplar: lo que se dice y lo que no .....	105
5.3.3. Lo que se ve y lo que no se pregunta .....	108
5.3.4. Una cosa de sobrevivir... ..	111
5.3.5. Ir con el sistema o seguirle sufriendo.....	111
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>113</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>119</b>
Anexo 1: Entrevistas semi estructuradas .....	127
Anexo 2: Formatos de registro a los encuentros nacionales de escuelas campesinas .....	133
Anexo 3: El Encuentro Nacional de Escuelas Campesinas en el estado de Tlaxcala.	
Generalidades y aspectos descriptivos .....	135



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge a partir de cuestionarme qué se entiende por derechos humanos, cómo se aprende y cómo caminamos con ellos, de allí la inquietud generada del acercamiento con la formación y práctica docente, contenidos curriculares, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral para la Educación Media y Superior (RIEMS) con respecto a la educación para los derechos humanos en el contexto oficial de la educación. A través de esta experiencia observé que, aunque se mencionen los derechos humanos como contenidos teóricos, lo anterior no posibilita la apropiación y práctica de estos en la vida cotidiana

Considero que la escuela como agente socializador de conocimientos y valores tiene impacto sobre las acciones de quienes forman parte del proceso educativo. Por lo anterior y a partir de la falta de cumplimiento del derecho a la educación entendido como un proceso integral y diverso, y visto como un derecho transversal que posibilita el conocimiento y apropiación de los otros derechos humanos, es que se considera necesario buscar otra educación. Para el caso de esta investigación la educación no oficial que se construye en espacios sociales detonados por las organizaciones sociales, a partir de faltas primeras del estado y sus políticas públicas y en general por las políticas para con la educación, ha sido aquella que he podido encontrar a partir de la experiencia en encuentros de escuelas campesinas.

En México el proceso histórico, político, social y cultural de colonización ha generado a través del tiempo una dinámica que estratifica y jerarquiza. En palabras de Boaventura<sup>1</sup>, el modelo epistemológico occidental impuesto clasifica y ordena a la ciencia moderna y al derecho moderno, así como también la vida de las personas, de acuerdo a su capacidad de producción y consumo dentro de un sistema capitalista de mercado. Dentro de este panorama y mediante políticas públicas<sup>2</sup> sobre educación, en México se ha adoptado un modelo de

---

<sup>1</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Derecho y emancipación*, Ecuador, Corte constitucional para el periodo de transición, 2012.

<sup>2</sup> Para mayor información, Gloria Magis del Castillo analiza de manera muy concreta la separación que existe entre la discursividad de las políticas y la separación entre la teoría y la práctica en su artículo "Las políticas

educación formal que, según Quijano, responde a las necesidades de este sistema y que mediante la reproducción social y cultural de las dinámicas establecidas imposibilita el cambio social<sup>3</sup> hacia una manera justa de vivir. Lo anterior es posible observarlo en la crisis por la que el país atraviesa y que afecta a todos los miembros de la población, reflejándose en la pobreza, la fragmentación social, el despojo, las estructuras verticales de poder, la violencia, la cultura y la educación.

En materia de educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha dejado de lado la dimensión de justicia, humanidad, identidad, el pensamiento crítico-reflexivo y el cuidado del Ser (integralidad). Y aunque en el discurso se enuncia, la distancia que existe a la práctica ha influido en la formación de una sociedad que vive en permanente lucha por la sobrevivencia, violencia, miedo, empobrecimiento y conflicto, es decir, una sociedad acrítica y fragmentada<sup>4</sup> como Sánchez Rubio lo nombra.

Lo anterior son las situaciones que la escuela en México ha venido reproduciendo, sobre todo en los casos en que no existe igualdad de oportunidades para poder elegir escuelas que proporcionen mejor calidad y posibilidades para acceder a la educación superior, pues para poder contemplar esta opción se necesita contar con un ingreso económico que la mayor parte de la población en México no tiene. Lo anterior aplica si se está convencido de que la educación bancaria, como lo dice Paulo Freire<sup>5</sup>, es aún sinónimo de bienestar y prosperidad y si a la vez se cree en las promesas que la modernidad ofreció. Pero si no se está convencido de que ésta es la opción de la educación y que lo que se busca no es continuar el sistema del capital mediante la reproducción de un modelo que se impone sobre todos los otros, pues las posibilidades se reducen mucho más y las opciones en la búsqueda de otra educación se ven limitadas.

---

educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza” (2016). , el cual se puede consultar en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007>

<sup>3</sup> Aníbal Quijano D. "Dependencia, Cambio Social y Urbanización en Latinoamérica", *Revista Mexicana De Sociología*, 30.3 (1968), pp.525-70.

<sup>4</sup> David Sánchez Rubio, "Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos", *Derechos y libertades*, núm. 33, época II, España, junio 2015.

<sup>5</sup> Paulo Freire, *La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica* en Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, España, 2012.

El conocimiento validado por el sistema educativo nacional es aquel que obedece a una racionalidad científica occidental.<sup>6</sup> Este sistema deja de lado otras formas de educación que en regiones de México se llevan a cabo, como es el caso de las escuelas campesinas donde el punto central de su pedagogía es la relación con la tierra, la parcela, el campo, el territorio y las formas de producción y conocimiento originario<sup>7</sup> que, en conjunto con la observación, experiencia y sensibilidad, crean técnicas especializadas que son ciencia. Sin embargo, la dominación de la racionalidad occidental imposibilita su reconocimiento como propuesta pedagógica y alternativa educativa<sup>8</sup>, pero no por esto se detiene ni desaparece pues se encuentra en un margen<sup>9</sup> social de poblaciones que han sido históricamente desplazadas, invisibilizadas y no tomadas en cuenta por proyectos de nación y políticas públicas enfocadas a la educación y los derechos humanos. De esta manera han preservado las epistemologías, filosofías, técnicas y ciencia que como culturas han desarrollado a largo de cientos de años.

Lo anterior no quiere decir que gracias a la desatención de las instituciones reguladas por las políticas del Estado estos conocimientos perduren, sino que debido a esta situación y la necesidad de subsistencia, y en base a la diversidad epistemológica de las culturas quienes las integran han encontrado maneras diferentes de resolver sus problemas en conjunto con el medio que son distintas a las establecidas por el sistema dominante. Se encontró en esta investigación que algunas de ellas, cómo la coordinadora de mujeres del estado de Tlaxcala o las ESCAMP del estado de Morelos, son más justas, equitativas y congruentes en lo que respecta a las relaciones de poder y de las cuales se puede aprender mucho.

Por ello en este texto se analizará, mediante metodologías participativas, información documental y propuestas teóricas, cómo se están moviendo las escuelas campesinas, qué es lo que nos están enseñando, qué mensaje nos tratan de transmitir, qué es lo que reproducen, cómo están entendiendo los derechos humanos desde sus diversas dimensiones y qué uso les dan, y finalmente cuál es su relación con las instituciones académicas oficiales y los

---

<sup>6</sup> Alejandro Rosillo Martínez, "El fundamento de la producción de vida", en *Fundamentación de derechos humanos para América Latina*, Ítaca, México, 2013, pp. 125-137.

<sup>7</sup> Como una forma de nombrar al conocimiento sobre el que se ha impuesto la lógica occidental.

<sup>8</sup> Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas campesinas: 10 años en movimiento*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, 2013.

<sup>9</sup> El concepto de margen lo retomo del artículo de Veena Das, Deborah Poole, "El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas", *Cuadernos de Antropología Social*, Universidad de Buenos Aires, núm. 27, Argentina, 2008, pp. 19-52.

investigadores y estudiantes. Lo anterior hace pensar sobre la relación entre lo oficial y no oficial mediante los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo desde la perspectiva crítica, latinoamericana y decolonial de los derechos humanos se puede comprender la disputa y lucha por los derechos donde la educación y pedagogía son el eje central de la formación de sujetos políticos activos con una metodología propia centrada en la tierra, el territorio, la parcela, la milpa? ¿Cómo han sido usados y entendidos los derechos humanos por los miembros del movimiento nacional de escuelas campesinas en México? ¿Qué características tienen los procesos educativos del movimiento nacional de escuelas campesinas? ¿Qué relación existe entre el movimiento nacional de escuelas campesinas y las instituciones académicas formales? ¿Qué alcance ha tenido a nivel territorial y regional este tipo de organización para la educación de los derechos humanos?

La crisis de derechos humanos en México es un fenómeno innegable del cual se han abordado múltiples áreas como políticas públicas, reformas constitucionales, instituciones oficiales, análisis académicos, activistas y observatorios de derechos humanos, cada uno con un grado de implicación distinto en interpretación, praxis y profundidad. En su Informe Anual 2016/17, Amnistía Internacional da a conocer el panorama general en México en materia de policía y fuerzas de seguridad, ejecuciones extrajudiciales, tortura y malos tratos, derechos de las personas refugiadas y migrantes, desapariciones forzadas, periodistas y defensores y defensoras de los derechos humanos, libertad de reunión, derechos de la lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales; violencia contra mujeres y niñas y derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Se muestra el aumento en la cifra a la violación de los derechos humanos en cada uno de los aspectos mencionados, así como también la indiferencia del Estado mexicano al cumplimiento de las recomendaciones realizadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el aumento de la pobreza, y la impunidad hacia los perpetradores de los crímenes que frecuentemente se encuentran relacionados con esferas de poder en México<sup>10</sup>.

Por esta circunstancia es importante conocer cómo son usados y entendidos estos derechos humanos desde la sociedad civil, y las instituciones reguladoras, las personas que de

---

<sup>10</sup> Informe 2016/17. La situación de los derechos humanos en el Mundo, Reino Unido, 2017, pp. 307-312.

manera cotidiana hacemos uso y disputamos o negamos estos derechos en nuestro entorno, como reguladores activos de estos derechos humanos no positivizados.

En un intento por comprender estas circunstancias es necesario remontarnos al proceso histórico, político, social y cultural de México que a través del tiempo ha desarrollado una dinámica que estratifica y jerarquiza (utilizando de pretexto la racionalidad científica occidental)<sup>11</sup> la vida de las personas de acuerdo con su raza, género y clase, como lo explica Aníbal Quijano<sup>12</sup>, así como también de acuerdo con su capacidad de producción y consumo dentro de un sistema neoliberal y capitalista<sup>13</sup>. Quienes sufren las peores consecuencias de la organización de este modelo son aquellos quienes por circunstancias complejas e injustas se encuentran más abajo en la escala que indica el nivel de humanidad y privilegio que se tiene.

¿Cómo es que llegamos hasta este punto? Investigadores y académicos latinoamericanos como Enrique Dussel, Boaventura de Sousa, Alejandro Rosillo, Franz J. Hinkelammert, Leopoldo Zea, Sirio López, De la Torre Rangel, Paulo Freire, Ricardo Salas Astrain, y Pablo Salvat, entre otros, han propuesto teorías a partir de la riqueza epistemológica de Latinoamérica para responder a nuestra realidad social y cultural. En este marco han coincidido en que una manera de solventar y responder a las injusticias de este sistema es por medio de asumir cierto grado de responsabilidad en cuanto a su papel como investigadores y formadores y por lo tanto en la importancia de la educación en derechos humanos.

En México, la educación reconocida que se imparte en las escuelas proviene de modelos, normas y políticas públicas occidentales que son determinados por instituciones a las cuales el Estado mexicano les atribuye autoridad para dictar las pautas que deben de seguir, muchas veces condicionados por cuestiones económicas o relaciones políticas e internacionales que son consecuencia de la dependencia económica y la globalización.<sup>14</sup>

Es desde estos organismos e instituciones que se decide lo que debe formar parte de los contenidos académicos y curriculares de la educación, así como también los valores,

---

<sup>11</sup> Alejandro Rosillo Martínez, "El fundamento de la producción de vida" en *Fundamentación de derechos humanos para América Latina*, México, Ítaca, 2013, pp. 125-137.

<sup>12</sup> Aníbal Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Argentina, Centro de Investigaciones sociales (CIES), 2000.

<sup>13</sup> Naomi Klein, *No Logo. El poder de las marcas*, España, Paidós, 1999.

<sup>14</sup> Aleida Hernández Cervantes, "La producción jurídica de la globalización en el marco de un pluralismo jurídico transnacional" *Umbral. Revista de derechos constitucional*, núm. 4 Jun-Dic 2014, pp. 131-159.

creencias, necesidades y prioridades que protegen los intereses de la economía de mercado y permiten su reproducción para la formación de ciudadanos dependientes en su lógica capitalista y no en su libertad.

Como otra propuesta al problema de la educación para los derechos humanos se encuentra la educación no formal (término utilizado por la UNESCO para designar aquella educación no reconocida y normada oficialmente)<sup>15</sup> a la cual me referiré como “la otra educación”. La otra educación surge desde los propios procesos de organizaciones ciudadanas, comunitarias, indígenas, obreras, campesinas, religiosas y estudiantiles. Como lo ha analizado Thomas La Belle, en estos procesos se busca mediante diversos modelos pedagógicos, reconocidos y no reconocidos por la academia, facilitar conocimientos y prácticas que permitan sobrevivir al mundo globalizado y algunas veces resistirse a este buscando opciones de vida que, aunque no se encuentren validadas por el Estado y sus aparatos<sup>16</sup>, cumplen la función que la educación formal no ha realizado. Lo anterior ha posibilitado las luchas por derechos, la preservación de la cultura y sistemas normativos, conocimientos, lengua, economía e identidad<sup>17</sup>.

En el año 2010, la Universidad Autónoma de Chapingo documentó y dio seguimiento a procesos educativos situados que años más tarde se consolidaron en un movimiento nacional articulado y organizado. Al respecto, el Dr. Bernardino Mata señala:

“En los últimos 14 años, mediante la investigación participativa y la organización de los encuentros nacionales que celebramos anualmente, hemos compartido los conocimientos, saberes y las experiencias de un grupo diverso y heterogéneo de centros de capacitación campesina, de centros de educación para campesinos, de centros demostrativos en agroecología, de talleres participativos, de parcelas-escuela, de escuelas del bien común, de escuelas de campo, de universidades interculturales

---

<sup>15</sup> Consultado en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/non-formal-education/>

<sup>16</sup> Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1988.

<sup>17</sup> Thomas J. La Belle, *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.

campesinas e indígenas, que nosotros integramos a todas ellas, bajo el término genérico de Escuelas campesinas...”<sup>18</sup>

Así, mediante los procesos educativos que se llevan a cabo dentro del movimiento se trata de construir respuestas a los problemas que enfrentan los miembros de las escuelas campesinas sin permitir la intervención de instituciones gubernamentales o con intereses partidistas y económicos. Bajo esta otra educación se buscan alternativas que generen una reflexión y acción crítica sobre la realidad así como las estrategias en la disputa por los derechos humanos, no como un discurso aprendido desde el conocimiento y la ley positivas, si no desde sus contextos e injusticias que sentidamente imposibilitan la reproducción de su vida. Es desde aquí donde la perspectiva crítica latinoamericana en derechos humanos puede ser una herramienta clave para el análisis, la comprensión y el compromiso como parte de las estrategias en la justiciabilidad de los derechos.

Por ello, como parte de esta investigación se supuso que el movimiento nacional de escuelas campesinas en México es un espacio de educación y articulación de conocimientos, experiencias y aprendizajes que desde la condición de vida de los integrantes buscan alternativas para la disputa y defensa de los derechos humanos y para la formación de sujetos políticos y sociales. Lo anterior es una posible respuesta al gran conflicto que existe entre lo discursivo en la enunciación y promesa de los derechos y su práctica<sup>19</sup>, así como el papel que se le atribuye al Estado en la obtención de estos.

Por ello fue importante realizar un análisis del movimiento para conocer qué acciones realizan y de qué manera, y cómo llevan a cabo los procesos de formación de sujetos de derecho con estrategias basadas en epistemologías propias y agencia sobre la realidad social que inciden en prácticas concretas que permiten alcanzar una vida digna. De esta forma se buscó documentar otras maneras de apropiarse de los derechos humanos recuperando su dimensión humana, compleja, contextualizada y dinámica.

---

<sup>18</sup> Bernardino Mata García (coord.), *Escuelas Campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2014, pp. 16.

<sup>19</sup> David Sánchez Rubio, *Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos*, revista Derechos y libertades, Número 33, Época II, España, junio 2015.

La importancia de esta investigación contribuirá a la teoría crítica y la perspectiva de derechos humanos desde América Latina en el aspecto pedagógico y educativo. A su vez dará voz a las organizaciones y comunidades que no han sido tomadas en cuenta por el sistema educativo nacional, el cual no está adecuado a las distintas culturas y sociedades que integran el país.

Dentro de las posibilidades que se tienen para el proceso de cambio hacia una sociedad basada en la justicia, dignidad y derechos humanos, la educación juega un papel clave. Sin embargo, como lo menciona Carlos Ornelas, en su práctica la educación oficial se encuentra articulada por acciones extremadamente arraigadas que van desde la creación de los currículos escolares, la formación para los docentes y práctica educativa, así como la corrupción, la violación a derechos humanos dentro del sistema educativo, la simulación y la falta de identidad<sup>20</sup>.

La documentación, reconocimiento y análisis de otras formas de generación de conocimientos y educación pueden ser una posibilidad real para la resistencia y empoderamiento de los grupos que se encuentran oprimidos. Como lo menciona Soraya El Achkar: “Por eso esta educación debe entenderse como acto de conocimientos no sólo de contenidos sino de las razones de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos sin llegar a pensar ingenuamente que sólo la educación logrará la transformación del orden dado y la plena vigencia de los derechos humanos, sino que es una de las muchas formas de intervención político-cultural.”<sup>21</sup> Agregaría que la escuela campesina puede ser un aporte a la educación formal para la construcción de un conocimiento pedagógico y educación para los derechos humanos.

Por ello los propósitos de investigación son los siguientes:

- comprender cómo han sido entendidos y usados los derechos humanos dentro del movimiento nacional de escuelas campesinas a través de algunos de los participantes

---

<sup>20</sup> Carlos Ornelas, *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de Siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

<sup>21</sup> Soraya El Achkar, “Una Mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político-cultural”, en Daniel Mato (Coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002, pp. 110.

del movimiento así como por medio de información documental generada por los mismos;

- analizar las características que tienen los procesos educativos del movimiento nacional de escuelas campesinas a través de los encuentros nacionales y estatales de escuelas campesinas;
- describir la relación que existe entre el movimiento nacional de escuelas campesinas y algunas instituciones académicas formales, así como el papel que estas juegan dentro de los procesos educativos y sociales;
- visualizar y ubicar la manera en que se han llevado a cabo los intercambios de conocimiento y los procesos formativos de las escuelas campesinas para los derechos humanos.

### **Descripción del capitulado**

En el capítulo primero “La mirada del Horizonte” se expone el marco teórico de la investigación dónde la Teoría Crítica Latinoamericana es la principal herramienta de análisis del problema. De esta manera se explica cómo es entendida esta corriente de pensamiento latinoamericano y cómo se relaciona con una perspectiva histórica y decolonial de los derechos humanos. A la vez se exponen las bases teóricas de la educación popular y alternativa, y la filosofía de la liberación como corrientes que a la par de la teoría crítica cuestionan no solo los métodos pedagógicos impuestos por los sistemas oficiales de educación, sino también el aparato filosófico y epistemológico del derecho positivo y occidental. Por su parte, el paradigma de la complejidad permite comprender cómo dentro de un sistema social pueden converger epistemologías diversas sin necesidad de anularse unas a otras mediante la comprensión compleja de los problemas sociales.

En el capítulo segundo se expone la metodología utilizada para esta investigación, las personas que participaron, la manera en la que se abordaron las experiencias y la subjetividad de quien realizó la investigación. La importancia de este capítulo radica en que el trabajo de campo realizado es la base del conocimiento de esta investigación y por lo tanto el procedimiento realizado y su descripción es relevante para la validez que se le otorga.

Es importante analizar el marco legal de la educación y a la vez la práctica del ejercicio de los derechos y garantías que establece el marco legal. Por ello en el capítulo tercero se observa cómo el gobierno ha conceptualizado la educación a través de un proyecto educativo que retoma el artículo tercero y la ley general de educación como parte de un proyecto de nación que prioriza los aspectos económicos sobre la cultura, la salud, la sociedad y la dignidad humana. Además, es pertinente presentar y discutir cómo la legislación ha o no incorporado o reconocido a las escuelas campesinas y su trabajo como parte de su proyecto, o en su caso si dentro de su legislación contempla las formas alternativas de respuesta a la falta de cumplimiento de un derecho.

El capítulo cuarto contempla la manera en que las escuelas campesinas llevan a cabo su proceso pedagógico y educativo, desde cómo surgen y a causa de qué, hasta los ejercicios y actividades cotidianas que realizan como escuelas. Se presentan cuatro dimensiones que abordan la metodología (¿cómo lo hacen?), la dimensión social (¿porqué lo hacen y quiénes?), la dimensión política (¿cómo se entienden los derechos y los sujetos de derecho?), y la dimensión económico solidaria (¿qué modelo se necesita y bajo qué valores?).

A través de tres experiencias con las escuelas campesinas que integran el movimiento nacional de escuelas campesinas, en el último capítulo se analizan a través de la teoría crítica las resoluciones y acciones que se llevan a cabo por los miembros para comprender cómo son entendidos y usados los derechos humanos, así como también la relación que existe entre el movimiento y las universidades públicas de educación oficial como un encuentro entre dos horizontes filosóficos y diversas epistemologías.

Finalmente, se presentan las conclusiones con respecto al análisis de las Escuelas Campesinas, a un problema social y a los derechos humanos como procesos contextualizados.

## CAPITULO PRIMERO

### LA MIRADA DEL HORIZONTE

#### 1.1 La perspectiva crítica latinoamericana en Derechos Humanos

Para la realización del marco teórico mi propósito es argumentar que la teoría crítica ayuda a comprender la disputa y lucha por los derechos donde la educación y pedagogía son el eje central de la formación de sujetos políticos activos con una metodología propia centrada en la tierra, el territorio, la parcela y la milpa. También como las relaciones complejas que existen entre un pensamiento occidental impuesto de donde parten la mayoría de los sistemas normativos y de educación en México donde otro conocimiento y otra educación evidencian las relaciones desiguales de poder y demandan otra interpretación y apropiación de los derechos humanos tanto en el discurso como en su práctica.

El otro conocimiento y la otra educación se encuentran territorialmente ubicados en cada una de las poblaciones que han sido colonizadas y que hasta la fecha reproducen y viven sus sistemas normativos, su cultura, su filosofía, ciencia, técnica, arte, educación y epistemología. Estos territorios metafórica y espacialmente son llamados por Boaventura de Sousa<sup>22</sup> “El Sur”<sup>23</sup>, que puede estar geográficamente en el norte, este u oeste pero que cumple con las características de los países y culturas que se encuentran de la mitad del mundo hacía abajo: injusticia, pobreza, dominación, colonización, despojo, contaminación, explotación, corrupción, delincuencia, incumplimiento de derechos fundamentales, muerte y violencia. Coincidiendo con Boaventura:

“Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la

---

<sup>22</sup> Boaventura de Sousa Santos, Introducción: Las Epistemologías del Sur consultado en [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)

<sup>23</sup> La idea del Sur es una concepción que se fue construyendo por organizaciones sociales, principalmente en Europa que se cuestionaban sus posiciones y reclamos contra sus estados en turno, Boaventura de Sousa trabajó sobre el concepto pero no quiere decir que todo haya surgido de él.

modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva.”<sup>24</sup>

Latinoamérica, y específicamente México, es habitada por una gran población de pueblos, culturas y civilizaciones que cotidianamente sufren de injusticia cognitiva que se deriva en otras muchas injusticias y que puede ser contemplada y traducida en lenguaje de incumplimiento y violación de derechos humanos a través de la imposición de un solo y único pensamiento impuesto por occidente. Esto ha llevado a que todos los otros pensamientos que existen en el territorio mexicano sean invisibilizados, descartados e incluso en muchos intentos eliminados y tratados de erradicar a través de distintas políticas de Estado. Este es el caso, por ejemplo, del auge de la mexicanidad a través de los proyectos de alfabetización en México, como lo analizado Hernández Collazo a través de la noción de interculturalidad, que viven niños y niñas indígenas para conservar y fomentar su cultura en un medio donde la fuerza de la cultura y contexto mestizo se impone.<sup>25</sup>

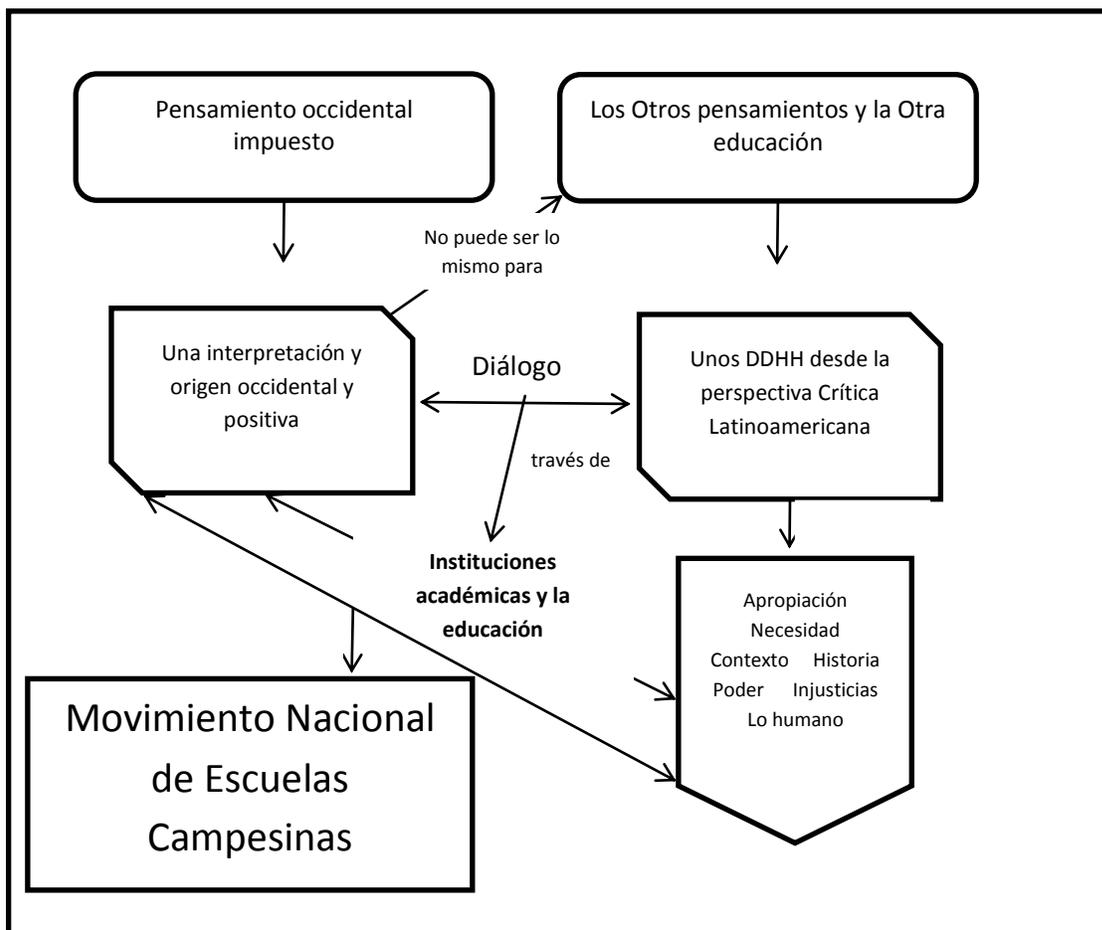
Por ello y a través de las próximas páginas de este capítulo se analizará, cuestionará y tratará de responder con una serie de propuestas teóricas a lo que a continuación se presenta en el cuadro 1.

---

<sup>24</sup> *Ibíd.*, pp. 17.

<sup>25</sup> Ramón Leonardo Hernández Collazo, *Identidad Cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena en un contexto urbano*, México, Revista de investigación educativa de la REDIECH, Núm. 6, septiembre 2013.

Cuadro 1  
Las epistemologías



El planteamiento del cuadro anterior presenta las dos dimensiones que se abordaron en esta tesis, pero que derivan en una tercera a través de un diálogo que va más allá de la negación de uno u otro sistema de pensamiento que, a la vez, es parte de las conclusiones y descubrimientos de esta investigación.

Lo que se pone en juego aquí es que la teoría crítica, más allá de cuestionar y replantear lo que se tiene por ya dado, permite a la vez establecer un diálogo con lo que a simple vista pudiera parecer un antagónico. No se puede ser tan radical porque se corre el riesgo de ideologizar la propia práctica y el propio pensamiento y, como más adelante se analizará con Ellacuría, eso es lo que se trata de evitar. El objetivo es que con las herramientas y posibilidades que se tienen de agencia sobre la realidad se pueda crear una estrategia con la cual sea posible construir una buena vida.

Con el planteamiento anterior y con la claridad de quienes son los otros y quienes nosotros entonces se puede decir que los derechos humanos son un referente fundamental de la organización política, social, económica y comunitaria. Estos derechos varían de acuerdo a los diferentes tipos de sociedades, tradiciones, y escuelas de pensamiento. En palabras de Xavier Zubirí, se trata de “horizontes desde dónde nos paramos a observar los problemas y las respuestas”.<sup>26</sup> Así, los derechos humanos se construyen desde discursos que responden a diferentes horizontes, los cuales son la base de la construcción del conocimiento.

Los derechos humanos no son algo dado por un estado superior ético y moral, es decir, no están dados a priori sino que surgen de las condiciones de posibilidad de tener agencia sobre la realidad. Los derechos humanos son constructo humano a una falta primera de violencia a la condición humana, estén o no problematizados o teorizados los derechos humanos, o son algo con lo que se nace ni se tienen por el simple hecho de existir. Aunque en teoría nos han enseñado a entenderlos así, la realidad no es ésta y si se quiere llegar a transformarla ha de ser observada no como lo que debieran ser, sino como lo que es. Los derechos humanos se fundamentan, se construyen, se aspira a ellos, se disputan, se consiguen y se defienden.

Por ello, a partir de la temporalidad e historicidad se pueden identificar los diferentes Horizontes desde dónde tanto la organización del mundo y la fundamentación de los derechos humanos han surgido<sup>27</sup>. A pesar de que mantienen la estructura de un poco equitativo sistema social que protege a quien tiene el privilegio, posibilidades y los bienes para permanecer lo mejor librado que se pueda dentro del sistema jerárquico en el que estamos, lo cierto es que los derechos humanos como los conocemos hoy y como se gestionan y enseñan en las universidades, si bien han surgido de grupos de elite que pretende conservar su propiedad privada, también han surgido de luchas y movimientos sociales.

Como procesos que son, se ha caído en el error de ideologizar los derechos humanos a partir de un contrato social presente en normas, leyes y regulaciones, olvidando lo que

---

<sup>26</sup> Gilberto Marquinez Algorte, *Xavier Zubirí. Sobre el problema de la filosofía y otros escritos (1932-1944)*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

<sup>27</sup> Alejandro Rosillo Martínez, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Itaca Editorial, 2013.

Ellacuría<sup>28</sup> denomina Historizar. Historizar permite entender la razón por la que surgieron los Derechos Humanos y cuyo objetivo es evitar que vuelva a ocurrir la razón que los hizo surgir.

Un ejemplo de esto es la forma en que en las licenciaturas en derecho se interpreta el sistema de justicia mexicano ya que, sin importar la responsabilidad y culpabilidad de quien comete un crimen o quien lo padece, no se toma en cuenta el contexto, la historia, los sujetos y sus subjetividades, las relaciones desiguales de poder ni la perspectiva multidisciplinaria que puede ayudar a tener una mejor claridad que lleve a su vez a una búsqueda exhaustiva de justicia para las partes. La falta de todo este proceso es con el argumento de que todo el procedimiento es con apego a la ley positiva. Hay que mencionar que todo lo anterior es relevante cuando al menos hay apego a la ley positiva ya que los niveles de corrupción e impunidad en México protegen a aquellos que cuentan con el capital suficiente para sobornar autoridades y pasar por encima de legislaciones y rara vez se tiene acceso a un debido proceso. Basta con echar una mirada a las recomendaciones emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos para constatarlo.

Lo anterior no quiere decir que nada de lo que se aprende en las universidades públicas y privadas sea relevante, sino que es importante cuestionarse los modelos filosóficos y pedagógicos que operan en la mayor parte y reconocer si son los adecuados para posibilitar transformaciones sociales que nos lleven hacia una forma de vida justa y con dignidad o si más bien no nos dotan de la capacidad reflexiva y crítica para cuestionar la forma en la que actualmente vivimos.

El conocimiento que tenemos del mundo dentro del Horizonte donde nos encontramos situados, la universalización de los saberes y el individualismo son constantes no solo en la fundamentación de los derechos humanos desde el Estado y los sistemas de poder (como las corporaciones) en México, sino también en el resto de los aparatos que sostienen dicho sistema, como lo es la educación<sup>29</sup>.

Esto no quiere decir que todas las instituciones tengan la voluntad de reproducir las desigualdades sociales con el afán de generar injusticias, sin embargo desde el momento en

---

<sup>28</sup> David Sánchez Rubio, *Sobre el concepto de historización. Una crítica a la visión sobre las de-generaciones de derechos humanos*, Sevilla, en Praxis, Núm. 6, Julio – Diciembre, 2011.

<sup>29</sup> Gilberto Marquinez Algorte, *Xavier Zubirí. Sobre el problema de la filosofía y otros escritos (1932-1944)*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

que los modelos impuestos no se cuestionan como tales y no se lleva a cabo un proceso cognitivo, emancipatorio, filosófico e histórico donde los sujetos entren en crisis con su realidad, las instituciones oficiales de educación y enseñanza continuarán con la reproducción de un modelo de vida plagado de injusticias, corrupción e incongruencia.

Desde su matriz latinoamericana, la teoría crítica permite responder a estos cuestionamientos que desde la Colonia han sido restringidos por el pensamiento colonizado y colonizador dominante. La teoría crítica latinoamericana permite rastrear el momento en que una sociedad se impuso sobre otra no por ser superior, universal o más racional, sino porque tuvo la posibilidad de hacerlo permitiendo que un solo pensamiento se impusiera y globalizara a gran parte del mundo.

El horizonte desde donde partirá la mirada que permitirá analizar el problema de esta investigación será la teoría crítica desde su propuesta latinoamericana. Es muy importante que los aportes teóricos a problemas de América Latina surjan desde el pensamiento situado y el contexto, lo cual no descarta ni le resta valor al trabajo de escuelas de pensamiento occidentales que han contribuido a la generación de la teoría crítica. No se trata de invalidar una corriente con la otra como las luchas de contrarios de los sistemas positivistas, sino de complementarse en la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad social.

A raíz de lo anterior es que ha surgido toda una corriente de pensamiento y escuela latinoamericana de filósofos y teóricos que desde una visión decolonial, histórica y emancipatoria se han dedicado a teorizar sobre nuestros problemas, el sistema económico dominante, las epistemologías occidentales y los métodos impuestos de los cuales surge todo el sistema regulatorio y de impartición de justicia del Estado mexicano.

Es por esto que teóricos como Alejandro Rosillo proponen entender los derechos humanos desde una perspectiva geopolítica y territorial a partir de los contextos y realidades de cada espacio<sup>30</sup> y a la vez interconectados con el sistema económico y el mundo globalizado. Coincidiendo con lo que dice Honnet<sup>31</sup>, “la teoría crítica solo puede cumplir la tarea que se espera de ella si dispone al mismo tiempo de una teoría de la historia capaz de

---

<sup>30</sup> Alejandro Rosillo Martínez, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Ítaca Editorial, 2013.

<sup>31</sup> Axel Honnet, “Teoría Crítica”, en Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros, *La teoría social hoy*, España, Alianza Editorial, 2006.

aclararle su propia situación y función en el proceso histórico[...], la fundamentación de la teoría crítica de la sociedad exigía (exige) un tipo de reflexión en el plano histórico-filosófico”.<sup>32</sup> Por ello es imposible hacer teoría crítica si no se toman en cuenta todas las disciplinas que pueden ayudar a comprender el fenómeno a analizar, así como también la reconstrucción histórica del devenir de este más allá de los discursos encubiertos de quienes ostentan el poder de lo que se dice, se escribe, se piensa y se hace, es decir, tener una posición política, social, ética y de clase.

Desde la perspectiva crítica latinoamericana, uno de los principales fundamentos para los derechos humanos es la Filosofía de la Liberación. Rosillo establece tres pilares del fundamento: la alteridad, la praxis de liberación y la producción de vida:

“Sin negar la subjetividad como elemento esencial de los derechos humanos, la filosofía de la liberación le abre a la pluralidad cultural y a las luchas históricas llevadas a cabo por los diversos pueblos oprimidos del planeta; por eso se trata de un sujeto inter-subjetivo, que desarrolla una praxis de liberación para juridificar las necesidades y tener acceso a los bienes para la producción, reproducción y desarrollo de vida.”<sup>33</sup>

Por esto, es necesario un fundamento que parta de la realidad de aquellos que han sido despojados de sus posibilidades de vida y, en palabras de Rosillo, “de una fundamentación desde América Latina porque parte de la realidad periférica y afectada por la colonialidad que constituye el ámbito más claro de negación del contenido material y liberador del discurso de los derechos humanos. Un sitio social que, parafraseando a Ellacuría, es el lugar-que-da-verdad al fundamento de derechos humanos”.<sup>34</sup>

Si bien la filosofía de la liberación tiene múltiples corrientes, puede ser entendida como un movimiento político y social que de acuerdo a Francisco Miró Quesada, tiene una finalidad doble: un modelo de sociedad justa y evidenciar lo que imposibilita que el modelo

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, pp. 450.

<sup>33</sup> Alejandro Rosillo Martínez, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Itaca Editorial, 2013. pp. 14.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, pp.15.

sea posible. Todas las maneras de entender la filosofía de la liberación tienen una serie de características en común que Rosillo ha sintetizado a partir de la propuesta de Carlos Beorlegui:

- “Conciencia de la dependencia económica, social y cultural de América Latina respecto a las naciones del primer mundo.
- La afirmación de que la filosofía tiene que hacerse desde el análisis y el compromiso con la propia situación latinoamericana, y la asunción del filosofar como instrumento de iluminación teórica de la praxis liberadora.
- Todas consideran la situación concreta latinoamericana el punto de partida; es desde el compromiso con esa realidad que tienen lugar las diferentes posturas o propuestas: la línea populista-nacionalista-culturalista-personalista, y la línea basada en el cristianismo y en el realismo zubiriano.
- El método filosófico o el apoyo teórico de cada corriente o filósofo es muy diverso.
- Se asume una utopía liberadora, aunque el sujeto de esa liberación cambia según el grupo o pensador.”<sup>35</sup>

Para una mayor comprensión de esta filosofía es necesario hablar sobre la cultura entendida desde De Zan como “una totalidad abierta a la exterioridad de otras culturas, en cuanto los pueblos que con su propia sustancia las construyen y son sus portadores, no viven aislados su propia historia, sino en constante interacción con otros pueblos e integran, en diferentes condiciones, esos grandes sistemas, constelaciones multiétnicas, que constituyen las civilizaciones.”<sup>36</sup>

Pero ¿qué sucede cuando nos damos cuenta de esta realidad multicultural? ¿Qué es lo que pasa cuando en esta interrelación cultural visualizamos las relaciones de poder y dominación de unas culturas sobre otras? ¿Qué hacer cuando somos conscientes que estamos en el lugar

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, pp. 22.

<sup>36</sup> Julio D. De Zan, “Para una filosofía de la cultura y una filosofía política nacional”, en García C. F., *Cultura Popular y Filosofía de la Liberación. Una perspectiva Latinoamericana*, Argentina, Editorial Américalee, 1975, pp. 92.

de las culturas dominadas? Citando a P. Ricoeur, De Zan señala que “el descubrimiento de la pluralidad de las culturas no es jamás un ejercicio inofensivo”<sup>37</sup>. Desde el momento en que nos damos cuenta que pensamos como la cultura que se impuso y que no existe una “ley natural” por la cual las cosas deben de ser como son, se genera un momento de crisis de la identidad y la seguridad que se cree tener sobre lo que nos fue impuesto. Lo anterior nos estremece y, no solo eso, nos obliga a posicionarnos.

Para Boaventura de Sousa, “la emancipación moderna es el conjunto de aspiraciones y prácticas opositivas, dirigidas a aumentar la discrepancia entre experiencias y expectativas, poniendo en duda el *status quo*, esto es, las instituciones que constituyen el nexo político existente entre experiencias y expectativas. Lo hace al confrontar y deslegitimar las normas, instituciones y prácticas que garantizan la estabilidad de las expectativas”<sup>38</sup>.

Para Althusser queda implicada la relación dialéctica entre los aparatos, las prácticas y los sentidos pedagógicos. Los aparatos educativos del Estado no son otra cosa que la existencia simultánea y articulada de prácticas y sentidos pedagógicos, que responden a las luchas sociales. De manera que los proyectos educativos, tal como se han definido, constituyen los sentidos que se articulan con las prácticas educacionales en el sistema de educación pública, que constituye un “aparato ideológico del Estado”<sup>39</sup>.

Los fundamentos filosóficos del sistema educativo mexicano surgen del positivismo de Augusto Comte que afirma que solamente el conocimiento es verdadero cuando es comprobable, objetivo y basado en el avance científico, y como tal es el sustento de la ciencia. Esta corriente filosófica tiene su auge durante el Porfiriato, instalándose en el pensamiento colectivo durante lo que se conoce como República Restaurada. El Dr. Gabino Barreda fue quien introdujo el positivismo a la educación básica, lo cual sirvió también como filosofía para organizar el país<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> Paul Ricoeur, *Histoire et Vérité*; Ed. Du Seuil, París, 1955, pp. 293-294, citado por Julio D. De Zan, “Para una filosofía de la cultura y una filosofía política nacional”, en García C. F., *Cultura Popular y Filosofía de la Liberación. Una perspectiva Latinoamericana*, Argentina, Editorial Américalee, 1975, pp. 93.

<sup>38</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Derechos y emancipación*, Revista de la corte constitucional para el periodo de transición, Pensamiento jurídico contemporáneo, Quito Ecuador, 2012, pp. 35.

<sup>39</sup> Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

<sup>40</sup> Ernesto Meneses Morales, “El concepto de educación y sus fines en la Ley General de Educación”, en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, 1995.

Con la introducción del pensamiento humanista el fundamento filosófico se centra en la igualdad de derechos para todas las personas, el respeto a la dignidad humana y a un enfoque en el que se afirma que existe una noción de naturaleza humana (liberal-naturalista). El humanismo como uno de los fundamentos ideológicos del renacimiento, suponía una ruptura evidente con la idea de religión que se manejaba hasta entonces en la que Dios era centro y razón de todas las cosas.

Los tres principios filosóficos de la educación en base a la constitución y filosofía occidentales son, en primer lugar, la laicidad entendida como la independencia en educación de los organismos religiosos, en segundo lugar la gratuidad, y por último la obligatoriedad.

A pesar de la diversidad de los criterios axiológicos y de los principios que han orientado la educación durante la vigencia del segundo Estado nacional, los fines educacionales y el carácter que se le ha dado a la educación no ha variado de manera notable. Despojada de un sentido emancipatorio, la educación se ve como el medio idóneo para hacer del trabajo humano un instrumento al servicio del capital, y para inducir la adopción de actitudes y creencias que han de dar origen a necesidades y aspiraciones supuestamente comunes<sup>41</sup>.

Frente a la crisis educativa que actualmente atraviesa nuestro país se han propuesto reformas para tratar de responder a los problemas (sobre todo de índole económica) que enfrenta la sociedad. Las reformas más importantes son la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS). Sin embargo, estas reformas provienen del modelo por competencias francés donde lo que se busca es crear individuos que desarrollen competencias para la resolución de problemas cotidianos, lo que en México se traduce como mano de obra calificada para la industria pero irreflexiva, adoctrinada y alienada que seguramente no tendrá acceso a educación superior (considerando también a todos aquellos que tampoco tienen acceso a la educación básica ni media superior)<sup>42</sup>.

El Estado, como centro de poder, es el lugar al que los miembros de una sociedad dirigen su presión en defensa de sus intereses, y de él esperan obtener el cumplimiento de sus

---

<sup>41</sup> Adolfo Sánchez Vázquez, *Estética y marxismo*, Siglo XXI, México, 1970, pp. 143.

<sup>42</sup> José Rivero Herrera, *Educación y exclusión en América latina. Reforma en Tiempos de globalización*, CIPAE-Tarea, Chile, 1999.

aspiraciones y derechos. La presión se ejerce de diversas maneras, ya sea de manera reformista, contestataria o revolucionaria. Así, el Estado otorga concesiones y cumple algunos compromisos con las clases oprimidas dando cabida en sus instituciones (como las educativas) a valores reivindicados por ellas. Pero es importante realizar una aclaración: los reformadores son aquellos que, “prisioneros del marco económico y social”, defienden intereses que lejos de transformar el orden social y político imperante, se acomodan a éste y contribuyen a fortalecerlo; ello sucede cuando las demandas de los oprimidos se dirigen solamente a exigir la satisfacción de necesidades manipuladas.<sup>43</sup>

Por el contrario, las demandas contra hegemónicas exigen la satisfacción de necesidades radicales que, en el caso de la educación, se traduce en la exigencia de una verdadera praxis educativa y en el rechazo a prácticas pseudo educativas. Las exigencias revolucionarias pueden llegar a imponerse, en especial en los momentos inmediatamente posteriores a un proceso revolucionario, pero, por lo general, las clases dominantes reaccionan para dar marcha atrás al proceso y recuperar el poder perdido<sup>44</sup>.

Es entonces cuando surge la necesidad de cuestionarse el porqué del derecho a la educación. Las posibilidades reales de las promesas del Estado de acceder a esta, como lo contenido dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, no son posibles aunque establezca que:

“la educación de calidad será la base para garantizar el derechos de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades. Para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población, ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de la salud y hacer del

---

<sup>43</sup> Ralph Miliband, *Socialism for a Sceptical Age*, Polity Press, New York, 1994, pp. 235.

<sup>44</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Derecho y emancipación*, Corte constitucional para el periodo de transición, Ecuador, 2012.

desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible<sup>45</sup>.”

Es por esto que se considera que el sistema educativo mexicano tal como opera en la actualidad es insostenible y los contenidos transversales de educación para los derechos humanos son casi inexistentes, no solo porque no cumple con los mínimos estándares que los organismos de evaluación internacional y nacional esperan, sino porque en su totalidad es creado para reproducir un modelo que no toma en cuenta a una gran parte de la población por ser impuesto desde una realidad cultural que no es la nuestra y que obedece a otros intereses. En el capítulo tercero se analizará con mayor profundidad esta situación desde la legislación y los discursos oficial sobre educación en México así como sus resultados en la práctica.

### **1.2. Conocimiento situado, educación popular y constructivismo**

De la misma manera en que el pensamiento occidental predomina sobre la lógica científicista del Estado mexicano, el sistema de educación oficial se encuentra basado en un modelo que obedece a políticas públicas, proyecto institucionales e intereses económicos dependientes de las corrientes pedagógicas, de los condicionamientos del Banco Mundial y la OCDE quienes dictan la pauta a seguir de los proyectos de educación en México. Por esta razón es muy relevante conocer las otras propuestas teóricas que responden a las necesidades y los intereses de quienes cuestionan la filosofía y prácticas de los sistemas educativos oficiales.

Lo que ocurre con este modelo en palabras de Freire es que:

“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan... No es de

---

<sup>45</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, pp. 67.

extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.”<sup>46</sup>

Aunado a esta se encuentra la homogeneización y desatención a las diversidades presentes en México, donde se ha impuesto un solo tipo de conocimiento validado desde la racionalidad científica occidental que no es adecuado a los contextos de las poblaciones que habitamos el territorio.

Algunas respuestas se han dado desde movimientos autónomos como el EZLN donde, según Horacio Gómez Lara, se exige una educación que sea respetuosa de la cultura indígena y que sea construida con la participación de la población indígena, tanto en su diseño como en su implementación contemplando la situación de desigualdad estructural en que se encuentran las culturas indígenas.<sup>47</sup> Él analiza 3 subcampos de educación presentes en los altos de Chiapas: la tradicional, la indígena y la autónoma. Estas se encuentran en permanente relación de afinidades, divergencias y articulaciones, encontrando que lo que las hace comunes es el sistema vertical de poder y lo que las hace distintas es su intencionalidad y objetivos.

Este trabajo colaborativo para la formación de sujetos políticos y de derechos es fundamental en los intentos por construir otros métodos y modelos. Su importancia es descrita por María Luz Callejo de la Vega quien también propone otro modelo de educación de derechos humanos pero desde las matemáticas:

“La educación para la ciudadanía implica construir un proyecto de sociedad en diálogo y en colaboración con otros, desde la actuación individual y desde la actuación

---

<sup>46</sup> Freire Pablo, *Pedagogía del oprimido*, versión digital, pp. 52 -53.

<sup>47</sup> Horacio Gómez Lara, "Educación indígena y ¿derechos humanos? En la región altos de Chiapas. Continuación de la negación de la diversidad", en *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, UASLP, Año III, Núm. 3, Enero-Junio 2010, pp. 69.

colectiva, desde los sujetos individuales y desde los sujetos sociales, desde las realidades más cercanas como la familia, la escuela, la comunidad o el barrio hasta otras más amplias como el país o la región. Hace falta poner en juego no sólo los conocimientos que proporcionan las distintas ciencias, sino también valores relacionados con la participación, la comunicación y la solidaridad, como la capacidad de trascender el punto de vista personal para acceder a otras visiones, para tolerar lo diferente, deliberar, negociar, resolver conflictos y construir acuerdos; también es preciso compartir un conjunto de valores desde los cuales juzgar la construcción de dicho proyecto de sociedad.”<sup>48</sup>

No por esta razón se deben de negar los aportes de las ciencias y los derechos positivos, pues se caería en el riesgo de ideologizar la práctica de los sujetos que no obedecen a esa racionalidad (considerando que lo que nos hace humanos no es la razón, sino la posibilidad de abordar y plantear la realidad para enfrentarla y construir posibilidad).

La pedagogía de la liberación se entenderá desde la definición que Sirio López Velasco realiza a partir del pensamiento de teóricos como Freire, Saviani, Dussel y Freud y que se puede resumir en los siguientes puntos:

- “a. Toma los instrumentos de la cultura dominante al servicio de los oprimidos para superar el capitalismo para desarrollar un orden comunitario de individuos libres;
- b. La articulación pedagógica es la vida diaria y la lucha de los oprimidos;
- c. Establece vínculos entre la cultura dominante y la popular;
- d. Propicia la construcción dialógica del conocimiento;
- e. Combate el fatalismo y el asistencialismo y;

---

<sup>48</sup> María Luz Callejo de la Vega, *Educación en y para los derechos humanos: una lectura desde el área de las matemáticas*, Anuario pedagógico, 2000, pp. 102.

f. Defiende la toma democrática de decisiones para la superación de la disciplina vertical”<sup>49</sup>.

El derecho a la educación pareciera no ser un derecho tan fundamental como el derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la vivienda, etc. Sin embargo, considero que la educación puede llegar a ser un gran potencializador de cambio social enfocado a la justicia y a la liberación. Estoy segura de esto porque, de acuerdo a nuestro sistema educativo nacional, la educación ha sido un gran potencializador para el manejo de la sociedad y la proliferación de ideales individualistas y competitivos que obedecen al sistema económico-social impuesto en nuestro país<sup>50</sup>.

Por su parte, la teoría de la resistencia social de Henry Giroux propone que las políticas globales educativas se encuentran influenciadas por el mercado, donde los docentes son objetos de reformas educativas que homogeneizan un mundo heterogéneo mediante la reproducción del grupo dominante. El profesor queda reducido al rol del técnico encargado de ejecutar dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos a la realidad cotidiana de la vida en el aula<sup>51</sup>.

El papel que de acuerdo a este autor debe tener el maestro es el de un profesional con conciencia social que debería convertirse a sí mismo en un intelectual transformativo, en un agitador social con una concepción del mundo transformadora y con un conocimiento de toda la ciencia, cultura y tecnología moderna en beneficio de la transformación de las sociedades en función a una mejora con un rumbo consciente y planificado<sup>52</sup>.

Ser haciendo

La Escuela Campesina se basa en una pedagogía que denominan “ser haciendo”, en la que hay lazos de reciprocidad y en la que los conocimientos no se encuentran aislados de la

---

<sup>49</sup> Sirio López Velasco, “Contribución ética y ecomunitarista a la antropología filosófica: capitalismo y alienación en el siglo XXI” en *BROCAR*, núm. 39, 2015, pp. 307-323.

<sup>50</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Derecho y emancipación*, Corte constitucional para el periodo de transición, Ecuador, 2012.

<sup>51</sup> Henry Giroux, *Escolarización y Políticas del Currículum Oculto*, Siglo XXI, México, 1988.

<sup>52</sup> *Ibidem* pp. 167.

realidad, sino que tiene un objetivo común que es la preservación de la cultura y el bienestar de la comunidad. No existen rangos que segreguen pero sí jerarquías de edad donde los ancianos son los que tienen mayor conocimiento que los más jóvenes respecto a los sistemas de agricultura tradicional, pero donde estos últimos contribuyen a la apropiación de los avances tecnológicos de los miembros de la comunidad.

### **1.3. Paradigma de la complejidad**

Parafraseando a David Sánchez Rubio, como herramienta para los derechos humanos el paradigma de la complejidad recupera el fundamento real de estos en el momento en que no se defiende lo que se ha montado alrededor, la ficción donde la realidad es la de ley y no la de nuestra experiencia<sup>53</sup>.

Continuando con este autor, los principios de los derechos humanos son:

- Principio dialógico: Los opuestos no se oponen sino se complementan. No hay una cosa sin la otra y no todos necesitamos lo mismo.
- Bio-recurividad organizacional (efecto bucle): Quiebra el imaginario de causa y efecto. El efecto o lo producido por una causa puede ser el productor o causante de aquello que es la causa.
- Principio hologramático: La parte más pequeña contiene la totalidad de aquello que representa el holograma. No hay justificación de efectos colaterales, cuando muere un ser humano, muere parte de la humanidad.<sup>54</sup>

Este paradigma no está peleado con el de la simplicidad pues todo universalismo tiene un origen local. Por ejemplo, el capitalismo fue algo local que se globalizó en su pretensión hegemónica de universalismo, convirtiendo la pretensión de los otros en particularismos.

---

<sup>53</sup> David Sánchez Rubio, "Derechos Humanos, No colonialidad y otras luchas por la dignidad: una mirada parcial y situada", *Campo Jurídico*, vol. 3, n. 1, p. 181-213, Mayo de 2015.

<sup>54</sup> David Sánchez Rubio, "Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos", *Campo jurídico*, Número 33, Época II, junio 2015.

Existen relaciones humanas de dominación e imperio donde unos sujetos tratan a otros como objetos (superioridad-inferioridad) y también relaciones de emancipación y liberación, de reconocimiento mutuo.

Desde esta perspectiva, los elementos que forman parte de lo que se entiende por derechos humanos son:

- Normas jurídicas: interpretadas por determinadas instituciones.
- Garantías: Hacer efectivos los derechos humanos.
- Luchas sociales
- La teoría de derechos humanos
- Procesos históricos

No solo las normas jurídicas hacen efectivos los derechos humanos sino también las garantías sociales que posibilitan las relaciones horizontales. Es por esto necesario:

- Un paradigma pluralista del derecho donde existen otras garantías para hacer efectivos los derechos.
- Una cultura multigarantista y multiescalar en todas las esferas sociales.
- Anti-heterarquía: romper con las múltiples dominaciones.

### *Derechos Humanos*

A partir de la convergencia de las perspectivas teóricas antes mencionadas se ha podido lograr a un acercamiento sobre cómo serán entendidos los derechos humanos en esta investigación, donde se puntualiza lo siguiente:

- Los derechos humanos son principios orientadores de las sociedades.
- Son productos populares que surgen a través de las luchas populares por la justicia y la vida digna (no son neutrales, no son eternos, no son absolutos).

- Tienen como fundamento las necesidades humanas y están para proteger nuestra autonomía, libertad y bienestar.
- Son una creación socio histórica, son recreaciones de la experiencia de grupos sociales y pueblos en función de un ideal de convivencia orientado al proceso de organización de la sociedad. Por lo que no existe una sola concepción de derechos humanos porque no hay una sola concepción de dignidad humana.
- Es necesario descolonizar los conceptos de las visiones hegemónicas eurocentristas.
- Son vitales para la transformación de las relaciones de poder y la acumulación.
- No se originan en las leyes pero sí son políticos.

## CAPÍTULO SEGUNDO

### METODOLOGÍA

La manera en la que se ha llevado a cabo esta investigación es partiendo de la experiencia, la observación y la práctica. La inquietud surge a partir de la propia identidad, de la formación previa y del desencanto con los sistemas académicos y educativos oficiales en los cuales he estado relacionada desde distintos papeles. Por ello la búsqueda de otras formas de aprender y desaprender que, si bien no son para todos válidas, sí lo son para quienes lo llevan a cabo, ya que surge desde la construcción colectiva y del hacer comunidad.

A partir de las experiencias con las escuelas campesinas y proyectos que se han generado (como el *tianguis* de productos orgánicos y naturales Macuilli Teotzin A.C.) es que se comenzó a analizar y problematizar mediante la perspectiva teórica de la maestría en derechos humanos. La teoría crítica ha llegado a ser una gran herramienta para dar cabida a las otras ciencias, los otros pensamientos, las otras epistemologías, los otros haceres, los otros derechos y la otra educación. Por ello, y siguiendo a Elio Gallardo:

“En la expresión “teoría crítica”, el segundo término enfatiza el carácter explícito de un posicionamiento básico para asumir políticamente una realidad que llama la atención y compromete. En este caso, derechos humanos y las condiciones sociales para su producción y eficacia jurídico-cultural. En sencillo, esto quiere decir: dónde me ubico socialmente para asumir derechos humanos como factor de la autoproducción humana (autonomía, autoestima, producción de humanidad genérica).”<sup>55</sup>

En un inicio el planteamiento de las preguntas y los objetivos fueron distintos, pero a través de un proceso de conocimiento que constó de la des-idealización de lo que quiero

---

<sup>55</sup> Elio Gallardo, “Teoría Crítica y Derechos Humanos. Una lectura Latinoamericana, en *Redhes. Revista de Derechos humanos y estudios sociales*, Año II, Núm. 4, Julio-Diciembre, 2010, pp. 11.

analizar y de las diversas perspectivas, formas de vida y la participación con los miembros de las escuelas campesinas, me di cuenta que no se trataba de un sistema educativo que el Estado debía validar solo porque debe de ser así. Tampoco es una forma de educación que se puede describir bajo los parámetros de la educación oficial ni tampoco una invención de un grupo de académicos. Se trata de la vida de las personas, de acciones llevadas a cabo que posibilitan la existencia. Por ello, la importancia de que la información traída a esta investigación sea lo más apegada a la perspectiva de los sujetos que formaron parte la investigación, ya que son quienes me permitieron llevar a cabo este ejercicio académico a través de sus propias vidas.

También es importante aclarar que como estudiante de la maestría en derechos humanos la creación de esta tesis no corresponde a un mérito mío, ya que ha sido un proceso colectivo donde a partir de lo que escucho, leo, discuto y observo han surgido ideas. En ello han participado un gran número de personas, comenzando con los miembros de las escuelas campesinas, mis compañeros de generación que se han tomado el tiempo de leer, darme sus comentarios y hacerme recomendaciones, el comité de tesis, los académicos con quienes llevé clase, los autores de los libros citados, mi familia y mis amigos. Por ello considero que un producto académico debe de significar no solo a la institución y la comunidad universitaria, debe de tener sentido para aquellos de quienes habla y quienes comparten el entorno, validándolos como sujetos que, de manera activa, se presentan en el fenómeno discutiéndolo y enfrentándolo con el mismo nivel de reconocimiento que entre los miembros de una comunidad académicas nos damos.

Un aspecto importante que noté durante el desarrollo de esta investigación es que las personas que son observadas, analizadas y estudiadas ya no están dispuestas a ser objetos de contemplación por parte de los que consideramos que podemos contemplar. Un análisis de este fenómeno lo realiza Azael Rangel López desde el pensamiento de intelectuales y autores indígenas en el análisis de sus propios procesos sociales y culturales.<sup>56</sup>

En el caso del movimiento nacional de escuelas campesinas existe una gran producción de material académico y social que ha surgido de ellos mismos como publicaciones, memorias, artículos pero también folletos informativos, manuales, y

---

<sup>56</sup> Azael Rangel López, "Aproximaciones, en de-construcción para una reflexión-acción sobre otra ciencia social", en *Revista Amicus Curiae-Direito*, Vol. 13, Núm. 1, Brasil, 2016.

materiales educativos, que tienen todos una cosa en común: su vinculación y compromiso con lo social.

Otra consideración es la parte ético-metodológica del proceso mediante el cual se llevó a cabo esta investigación, ya que al tratarse de una investigación sobre derechos humanos esta se remite a violaciones sistemáticas y estructurales, violencia histórica, dolor y sufrimiento que degradan la dignidad humana.

Por ello la escucha mediante las conversaciones y entrevistas impactan en quien ha realizado la investigación y exigen una toma de postura y lugar político. A la vez, existen aspectos que no se pueden decir, escribir y narrar que han ocurrido entre quienes aceptaron formar parte de la entrevista y quien realizó la investigación. Muchos silencios, sonidos y miradas dijeron más de lo que se puede enunciar y de lo que se puede escribir en esta tesis, ya que en el afán de conservar su valor científico-social la subjetividad del dolor y la acción correspondiente tiende a omitirse. Lo anterior es una auto crítica a la falta de herramientas para abordar lo que Aranguren Romero llama “el investigador ante lo indecible y lo inenarrable”<sup>57</sup>. Donde:

“Indudablemente, el lugar del otro que escucha se torna determinante para comprender lo que el silencio estaría expresando: bien puede dar cuenta de la imposibilidad del testificante de encontrar en ese otro un interlocutor válido para su narración, o bien puede reflejar la resistencia a ser usado en la extracción de historias de vida, de relatos de dolor y sufrimiento para beneplácito del recolector y para la construcción de un saber.”<sup>58</sup>

Por ello, Aranguren continúa:

“La necesidad de una ética de la escucha no es pues un punto menor en este escenario. Es realmente el punto de partida de una propuesta de investigación que persigue

---

<sup>57</sup> Juan Pablo Aranguren Romero, “El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha), *Nómadas* (Col), núm. 29, Universidad Central, Bogotá, Colombia, octubre, 2008, pp. 20-33.

<sup>58</sup> *Ibidem*, pp. 27.

reflexionar sobre las experiencias subjetivas en torno a situaciones límite. Esta ética resitúa los lugares comunes de las entrevistas y abre la reflexión sobre la necesidad de decolonizar epistémica y metodológicamente el “trabajo de campo”<sup>59</sup>.

### **2.1. Método y enfoque de la investigación**

Se ha utilizado el método cualitativo como principal herramienta de investigación por su flexibilidad. Al respecto Sampieri, Collado y Lucio apuntan:

“Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre la(s) pregunta(s) de investigación e hipótesis preceda (como en la mayoría de los estudios cuantitativos, al menos en intención) a la recolección y el análisis de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y, después, para refinarlas y responderlas (o probar hipótesis). El proceso se mueve dinámicamente entre los “hechos” y su interpretación en ambos sentidos[...], su alcance final muchas veces consiste en comprender un fenómeno social complejo. El énfasis no está en medir variables involucradas en dicho fenómenos, sino en entenderlo”.<sup>60</sup>

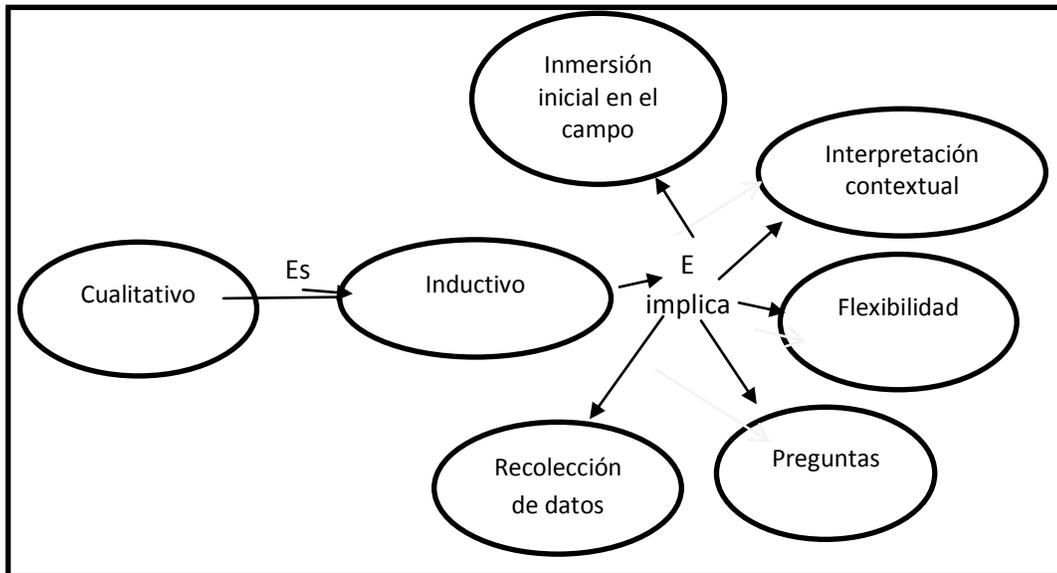
Así, el acercamiento a la realidad es mediante las personas que forman parte de esta, tomando en cuenta su subjetividad, su sentir, su hacer y su agencia. Por ello, el proceso de formulación de la investigación ha sido de tipo inductivo a partir de la experiencia con las escuelas campesinas. En el siguiente cuadro (Cuadro 2) se puede apreciar el proceso de investigación cualitativa.

---

<sup>59</sup> *Ibíd*em, pp. 29.

<sup>60</sup> Roberto Sampieri Hernández, Carlos Collado Fernández, Pila Lucio Baptista, *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill Interamericana, México, 2003, pp. 12.

Cuadro 2  
La investigación cualitativa



Fuente: Datos y diseño tomados de Roberto, Sampieri Hernández, Carlos Collado Fernández, Pila Lucio Baptista, Metodología de la investigación, McGraw-Hill Interamericana México, D.F. 2003, pp. 8.

De acuerdo con Rosa María Cifuentes Gil, “el enfoque puede ser comprendido como sinónimo de perspectiva. Se relaciona con formas de mirar, en las ciencias sociales, para ubicar y caracterizar el conocimiento, la investigación y la intervención sociales”.<sup>61</sup> El enfoque de esta investigación va más allá de querer comprender de manera objetiva el fenómeno a analizar. Es por esto que se ha elegido un enfoque crítico-social, ya que

“las investigaciones, desde este enfoque, se hacen con el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento. Posibilitan articular comprensión y explicación para develar contradicciones e ideologías implícitas que restringen la acción libre. Se busca la transformación crítica del mundo social. Se asumen para ello

<sup>61</sup> Rosa María Cifuentes Gil, *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*, Noveduc, Buenos Aires-México, 2011, pp. 24.

la estructura social, la institución, sus contradicciones, tensiones de poder (económico, político, social, institucional, comunicativo, religioso) como objetos de conocimiento. Se promueven reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno, equitativo. El investigador o investigadora se asumen como integrantes del equipo que conoce, explicitan su intencionalidad transformadora e interactúan de manera activa con otros y otras participantes”.<sup>62</sup>

Si bien me asumo como parte de los procesos de educación del MNEC, no considero que mi trabajo de investigación sea el parte aguas de un cambio social para mejorar la situación de los integrantes del movimiento. Sin embargo, sí es una forma de ampliar la perspectiva de la educación de los derechos humanos desde la organización de un grupo de personas que han decidido que desde su entorno hay mucho por hacer igual de importante que lo que se hace desde la educación oficial.

### **2.1.2. Investigación participativa**

Se ha elegido la investigación participativa debido a que si bien no es una obligación pertenecer al movimiento nacional de escuelas campesinas para comprenderlo sí es fundamental posicionarse frente a un fenómeno de injusticias y lucha por los derechos humanos. Si se trata de una investigación de corte crítico-social entonces es necesario utilizar una metodología que permita posibilitar cambios no solo sobre los sujetos y el contexto que forma parte de la investigación, sino también sobre uno mismo, y en este caso el aprendizaje con el MNEC me ha transformado.

Por ello me parece muy interesante el análisis sobre este tipo de metodología que José L. Moreno Pestaña y María Ángeles Espadas Alcázar realizan, y que se trata de la Investigación Acción Participativa (IAP):

“La IAP reniega de la separación sujeto-objeto tal como ha sido planteada en la teoría tradicional del conocimiento por razones tanto epistémicas como ético-políticas.

---

<sup>62</sup> Rosa María Cifuentes Gil, *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*, Buenos Aires-México, Noveduc, 2011, pp. 32.

Respecto a lo primero la mayoría de los teóricos rubrican, sin duda, con la reciente filosofía de la ciencia, la tesis de que la conciencia del investigador forma parte del sistema experimental, y, con Sartre (1960: 46-50), que la conciencia únicamente puede adquirir nuevas perspectivas si es capaz de embarcarse en una praxis diferente. Una realidad social de opresión no sólo es imposible de captar desde una objetividad pura, sino que el proceso de aprehensión de la misma se desarrollará en una u otra dirección en función de la práctica social en que la conciencia se encabalga confirmándola y/o transformándola. Es imposible, por ejemplo, desvelar el carácter alienante de la educación tradicional sin embarcarse en una práctica alternativa que pruebe la posibilidad de otros procesos de aprendizaje por el camino en que se transforma el anterior.”<sup>63</sup>

Ese embarcamiento es el que he realizado a través de las diversas etapas del proceso de investigación, donde he confrontado la teoría con la práctica en búsqueda de otras formas de entender otra educación.

La participación que realicé consistió en la asistencia a los encuentros de Escuelas Campesinas con sede en el estado de Tlaxcala llevando a cabo una serie de compromisos con los participantes y valores compartidos por las escuelas campesinas. Uno de ellos fue reproducir las semillas que me regalaron e intercambiamos en los encuentros para distribuir las con otros campesinos y campesinas. Me vinculé con el mercado Macuilli Teotzin A.C. donde realicé la actividad de defensa y promoción de derechos humanos que forma parte del proceso formativo de la maestría en derechos humanos, colaborando en actividades de organización y gestión para los eventos del mercado, así como también participando en las diversas actividades de formación y promoción con los productores y campesinos con quienes a la fecha aún colaboro.

---

<sup>63</sup> José L. Moreno Pestaña, María Ángeles Espadas Alcázar, "Investigación Acción Participativa" en Román Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Pub. Electrónica, Universidad Complutense, Madrid, 2002 Consultado en: <<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>>

## **2.2. Objeto y sujetos de estudio (El problema y las personas)**

El objeto de estudio en esta investigación es el análisis del movimiento nacional de escuelas campesinas a través de la perspectiva crítica latinoamericana en Derechos Humanos. Los sujetos de esta investigación son los campesinos, investigadores, estudiantes y académicos que forman parte o intervienen en el movimiento y que asisten a los encuentros de escuelas campesinas, ya que el trabajo de campo que he realizado ha sido a través de los encuentros nacionales y estatales.

### **2.2.1. ¿Quiénes son los campesinos de esta investigación?**

El término de campesino ha sido utilizado para nombrar a aquellas personas que trabajan la tierra y que habitan los espacios rurales. En México la valoración que se tiene del trabajo relacionado con la tierra es pobre y despreciada. Los campesinos de esta investigación son aquellos que han sido excluidos de las estructuras sociales que pugnan por la conversión de la vida a las formas capitalistas de producción y mercado. Son quienes han sido olvidados por un sistema que homogeniza y estratifica para asignarles valor a las personas. Por ello, el Dr. Bernardino Mata García los describe de la siguiente manera:

“ese campesinado, en las diferentes regiones del mundo ha persistido como tal, resistiendo y sobreviviendo a las acciones e intervenciones de diferentes instituciones y proyectos del sistema capitalista que vienen tratando de someterlos, dominarlos e, incluso, desaparecerlos como estrato o sector social, por representar una oposición permanente y movilizadora contra la hegemonía de dicho sistema económico.”<sup>64</sup>

Los campesinos de esta investigación son miembros activos del movimiento nacional de escuelas campesinas que han participado en el encuentro nacional en el Estado de Tlaxcala en el mes de agosto del 2016 y en el encuentro regional con sede en la Universidad Autónoma de Chapingo en el mes de noviembre del 2016. También aquellos que participan en el mercado de productos orgánicos y naturales Macuilli Teotzin A. C. vinculado al movimiento.

---

<sup>64</sup> Bernardino Mata García, *Escuelas Campesinas: 10 años en movimiento*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, 2012, pp. 25-26.

Los campesinos de esta investigación son sujetos sociales más que actores pues coincido con Isabel Rauber cuando hace una diferenciación entre ambos

“Denomino actores sociales a todos aquellos grupos, sectores, clases, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social en aras de conseguir determinados objetivos particulares, sectoriales, propios sin que ello suponga necesariamente una continuidad de su actividad como actor social, ya sea respecto a sus propios intereses como a apoyar las intervenciones de otros actores sociales. Existe una relación estrecha entre actores sociales y sujetos: ser sujeto presupone que se es un actor social, pero no todos los actores llegarán a constituirse en sujeto. Los actores tienden a constituirse en sujeto en la medida que inician un proceso (o se integran a otro ya existente) de reiteradas y continuas inserciones en la vida social, que implica —a la vez que el desarrollo de sus luchas y sus niveles y formas de organización—, el desarrollo de su conciencia.”<sup>65</sup>

Los estudiantes, investigadores y académicos son aquellos que provienen de instituciones de educación oficial o formal como es el caso de la Universidad Autónoma de Chapingo y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y que participan en los encuentros nacionales y estatales de escuelas campesinas, así como también en las distintas modalidades de escuelas de campo y proyecto surgidos a partir de los encuentros.

### **2.3. Instrumento, herramientas y técnicas**

A continuación se describirá cómo se han utilizado las técnicas que se han elegido para la obtención de información y la participación.

---

<sup>65</sup> Isabel Rauber, *Luchas y organizaciones sociales y políticas: desarticulaciones y articulaciones*, UNAM, 2006, pp. 3.

### **2.3.1. Investigación documental**

La información documental comenzó con la búsqueda de antecedentes y referentes que pudieran aportar mayor información sobre procesos de educación alternativos y similares sobre las escuelas campesinas. Este tipo de investigación tiene relevancia ya que, como lo mencionan Gómez *et al*, “la investigación social basada en documentos se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de “documentos” producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado. También se conoce como investigación basada en fuentes secundarias”.<sup>66</sup>

Las fuentes que se consultaron fueron en primer lugar para establecer y delimitar el tema de estudio, así que se recurrió a memorias y artículos de revistas y periódicos sobre las escuelas campesinas. Posteriormente se realizó una búsqueda de referentes teóricos que me permitieran establecer mi marco teórico-conceptual. Se consultaron textos que pudieran aportar información sobre el campesinado en México, su historia y sus procesos, así como antecedentes en otras investigaciones de México y América Latina sobre la educación alternativa y derechos humanos. Además, por medio de tratados internacionales, políticas públicas y documentos jurídicos se reconocieron los documentos legales en torno a la educación en México y los derechos humanos.

### **2.3.2. Entrevistas semi estructuradas**

Para Ezequiel Ander-Egg las entrevistas semiestructuradas “están basadas en un guión que el entrevistador utilizará con flexibilidad, tanto en el orden en que han de ser formuladas las preguntas, como en el modo de hacerlo. En cuanto al orden, el entrevistador utilizará la secuencia que estime oportuna; y, en cuanto al modo de formularlas, en cada caso puede adaptarlas utilizando un lenguaje familiar con cada entrevistado.”<sup>67</sup>

En el Anexo 1 se pueden encontrar los guiones de entrevista con los que se ha trabajado de acuerdo con los grupos que se establecieron (campesinas y campesinos,

---

<sup>66</sup> Grau J. Gómez, Giulia A., M. Jabbaz (s/f), *Técnicas cualitativas de investigación social*. Departamento de sociología y antropología social, Universidad de Valencia, España. Disponible en [http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema\\_6\\_investigacion\\_documental.pdf](http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_6_investigacion_documental.pdf)  
Consultado el 05 /12/2016

<sup>67</sup> Ezequiel Ander-Egg, *Repensando la Investigación Acción Participativa*, España, Grupo Editorial Lumen Hvmanitas, Cuarta Edición 2003, pp. 14.

estudiantes y académicos e investigadores). Como se menciona en el párrafo anterior, los guiones han sido flexibles, ya que durante el transcurso de las entrevistas han salido temas no esperados que son relevantes a la investigación así que considerando el contexto de cada persona entrevistada hay algunas variaciones que han surgido para que el instrumento sea más adecuado.

### **2.3.3. La conversación**

A diferencia de la entrevista, la conversación me ha permitido entrar en una dinámica horizontal en donde existe una interlocución entre los sujetos y el investigador participativo. De esta manera hay un acercamiento no solo a la información que se desea obtener si no a la comprensión y alteridad entre ambos. Un gran descubrimiento ha sido que por medio de la conversación puedo asimilar las vivencias y necesidades de quienes también interpelan y al mismo tiempo me transforman y me educan. Para Canales, “conversar es una manera de hacerse del sentido tal que vincula pero no ata: el sentido es común, pero la conversación lo hace desde la autonomía de los participantes.”<sup>68</sup>

La razón por la que metí la conversación como herramienta de investigación es algo aprendido en el andar de las escuelas campesinas y su propia metodología. Siguiendo a Canales sobre Paulo Freire “educar es conversar”, ya que en un taller en el centro de la educación popular el educador es la conversación popular.<sup>69</sup>

### **2.3.4. Registro fotográfico**

El uso de la fotografía en esta investigación tuvo el objetivo de usar la imagen como dato, ya que ésta ha permitido contextualizar más allá de lo que una descripción verbal puede.

A decir de Julia Bonneto:

“la fotografía se ubica como una herramienta para la reunión de datos en la investigación social y, puede acompañar a la palabra en diversas instancias para dar

---

<sup>68</sup> Manuel Canales, “Conversaciones para el entendimiento” en John Durston, Francisca Miranda (comp.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, Santiago de Chile Naciones Unidas, Cepal, 2002, pp. 34.

<sup>69</sup> *Ibíd.*, pp. 37.

cuenta de aquellos elementos menos visibles que hacen al objeto de estudio. El objetivo es aprender a observar. En este sentido, crecientemente en las investigaciones se utiliza material visual en el proceso de investigación, ya sea tomando fotografías durante el trabajo de campo, usando materiales de archivo, o utilizando imágenes tomadas por los propios sujetos”.<sup>70</sup>

Por ello, como herramienta de observación social la fotografía permite contextualizar un fenómeno para responder a un problema ya sea social o de investigación mediado por el investigador, el enfoque teórico y los sujetos o problema en cuestión.

### **2.3.5. Diario de campo**

El diario es una herramienta imprescindible para la investigación, sea probable que por la formación que tengo en antropología se me haya convertido en un interlocutor. En el diario de campo no solamente se escriben las observaciones inmediatas y las experiencias, sino también las ideas que surgen espontáneamente, los miedos, la frustración y la felicidad que causa comprender algo. Narrar el día a día permite revivir posteriormente las impresiones y sensaciones, y a la vez no perder la calidad y detalle de los datos que le imprimen realidad a la investigación.

No existe una forma específica para llevar un diario de campo y cada investigadora lo puede hacer de acuerdo a sus propios criterios. Lo que se escribe en el diario es de uso exclusivo de quien investiga y hay diferentes maneras de codificarlo para el análisis de la información que se deposita en él.

## **2.4. Procedimiento**

En un inicio se plantearon un problema y preguntas diferentes, los cuales fueron cambiando durante el primer semestre de la maestría a partir de los seminarios y los materiales analizados. Sin embargo, me di cuenta que estaba sesgando la perspectiva pretendiendo formular mi problema a partir de un montón de libros y un escritorio, así que

---

<sup>70</sup> María Julia Bonneto, “El uso de la fotografía en la investigación social” en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº11. Año 6. Abril - Septiembre 2016. Argentina. Pp. 71-83.

decidí realizar una fase exploratoria y no forzar a querer encontrar algo así porque sí, sino que reconocí que estaba equivocada en la problematización ya que la realidad habla por sí misma.

La manera en que llegué a las escuelas campesinas fue a partir de las redes sociales. Si bien, desde hace tiempo estoy en relación con procesos educativos alternativos me llamó mucho la atención una invitación que recibí para asistir a un encuentro estatal en el estado de Chiapas. En ese momento me puse a investigar sobre lo que son las escuelas campesinas pensando que se trataba de escuelas de educación oficial que promovían la capacitación agropecuaria o algún tipo de taller de corte *new age*. Me encontré que sí existen ambas pero la invitación era para algo diferente, ya que se trataba de una red de personas que estaban en comunicación desde hace años, que colaboraban con universidades públicas, que vivían por todo el país y se articulaban en un movimiento nacional.

Así fue como di con la memoria “Escuelas campesinas: 10 años en movimiento”, la cual me contextualizó sobre el camino andado por las escuelas. También me enteré de que estaban articulados con campesinos de la Zona Altiplano y Huasteca de San Luis Potosí, en especial los municipios de Matehuala, Tancanhuitz de Santos, Axtla de Terrazas, Aquismón y Xilitla. Uno de los aspectos que más me llamó la atención de este texto es que en las fechas más recientes de la narrativa había una constante que se repetía en la narración: los derechos humanos. A partir de allí fue que comenzaron a surgir las preguntas de investigación enfocadas a la función de la educación de los derechos humanos y los factores que forman parte de esta práctica y enunciación.

En un segundo momento realicé un recorrido por la Zona Huasteca en el municipio de Axtla de Terrazas en el ejido de Jalpilla, donde conocí a los productores de vainilla orgánica quienes me comentaron que ellos se animaron a echar a andar su proyecto a partir del encuentro nacional realizado allí en la Zona Huasteca. También me comentaron que vendían sus productos en el mercado de productos orgánicos y naturales Macuilli Teotzin A.C., el cual surgió a partir del Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas. Allí fue cuando me di cuenta que estaba frente a un proceso relevante no solo en el plano del análisis académico de un tipo de educación que no conocía, sino también relevante en cuanto a lo que representa para sus miembros y lo que se ha podido construir a partir de sus procesos.

A partir de ese momento comencé una fase de búsqueda de procesos educativos alternativos en México y países de América Latina, así como documentación sobre la historia del campesinado en México. Posteriormente se realizó el trabajo de observación participante en agosto del 2016 durante el encuentro nacional de escuelas campesinas en el estado de Tlaxcala con una duración de una semana. Durante ese encuentro pude tener un mayor contacto con diferentes personas que forman parte del movimiento desde sus inicios así como con quienes se acaban de integrar.

Programé una serie de entrevistas semi estructuradas con 3 jóvenes de los estados de Chiapas, Tlaxcala y Veracruz cuyas familias forman parte del movimiento y quienes participan activamente en procesos de educación y organización en sus comunidades. También fue posible establecer contacto con los representantes del movimiento de parte de las universidades con quienes hasta el momento continúo en relación y han aportado mucho a esta tesis. Durante la estancia en el estado de Tlaxcala se visitaron un gran número de comunidades, especialmente, y por la misma dinámica del encuentro me tocó colaborar con la coordinadora “Por un Atoyac con vida” con quienes también he realizado entrevistas y observaciones.

Gracias a la participación en el encuentro nacional es que pude conocer al Dr. Ramón Jarquín Gálvez de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) con quien me vinculé a través de sus estudiantes de servicio social y nuestro encuentro en Tlaxcala. Él es el vínculo entre la UASLP y el movimiento y quien coordina la asociación civil del mercado orgánico donde me encuentro colaborando y tengo la posibilidad de estar en permanente contacto con los campesinos que forman parte del movimiento en el estado. De esta manera se han entrevistado en primer lugar a los campesinos y campesinas que forman parte del movimiento, en segundo lugar a los y las estudiantes de instituciones oficiales que también participan y, por último, se entrevistaron a los académicos e investigadores de las distintas universidades que participan a través de diversos programas.

Posteriormente se ha realizado una sistematización de la información y las entrevistas, así como también una búsqueda de referentes teóricos que posibiliten la comprensión y análisis de los fenómenos observados y vividos.

La participación en los encuentros nacionales se abordará adelante, donde también se presentarán la metodología de las escuelas campesinas, y se analizarán los procesos educativos en derechos humanos a partir de dos experiencias en diversas regiones de México donde se desarrollan los encuentros.

A partir de la investigación documental se ha realizado un mapa donde se han localizado de 15 años a la fecha la manera en que las escuelas se han ido movimiento a través de los encuentros. Para esto han sido muy útiles las memorias de los encuentros y la información documental donde se resguarda la información de quienes participan y desde dónde lo hacen.

## **2.5. Análisis de la información**

Para realizar el análisis de la información se llevó a cabo un proceso en el que el texto oral y escrito no fue en sí el objeto de análisis, sino más bien como apoderado de la experiencia en conjunto con las observaciones y la participación en la investigación. Las fases del proceso de análisis fueron las siguientes:

- Captura: entrevistas, videos, fotografías, conversaciones y observaciones por medio de herramientas como grabadora, cámara, diario de campo.
- Transcripción: entrevistas, conversaciones y observaciones en formato digital con procesador de textos Word.
- Orden: Por tipología de sujetos que consiste en ordenar la información que se obtuvo agrupándolos de acuerdo a características en común con la finalidad de facilitar la interpretación. Para Magadán, Hernández y Escalona "esta es considerada una herramienta etnográfica, donde se puede organizar todo el amasijo de información obtenida de manera empírica".<sup>71</sup>
- Categorización: De acuerdo a los objetivos de la investigación por clasificación en pilas, redes semánticas y mapas cognitivos. Una conceptualización de la

---

<sup>71</sup> Luis Magadán Revelo, Miguel Hernández García, Miguel Escalona Maurice, "Tipología de los Sujetos Sociales que intervienen en el mercado campesino de Ocotlán Oaxaca", en Francisco Pérez S., Esther Figueroa H., Lucila Godídez M. (Coord.), *Ciencias Sociales, Economía y Humanidades HANDBOOK T-I*, México, ECORFAN-México, 2015.

categorización muy pertinente para esta investigación es la de María Eumelia Galenano:

"Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos[...]Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptuar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar contrastar interpretar analizar y teorizar."<sup>72</sup>

- Codificación: Por medio de mapas mentales, análisis de esquemas y de contenido.
- Triangulación y análisis: por inducción analítica que consistió en el ciclo Observación-Teoría-Dato-Teoría-Conclusión. Es decir a partir de la observación se regresó a la lectura de la perspectiva teórica elegida para inducir si era posible analizar la realidad presentada mediante esta, posteriormente con las tipologías y la categorización ya realizadas se analizaron pasando nuevamente por la teoría hasta llegar a conclusiones del problema de investigación.

---

<sup>72</sup> Cristina Romero Chaves, "La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa", en Revista de Investigaciones Cesmag, Vol. 11, Núm. 11, Bogotá Colombia, 2005, pp. 2.

## CAPÍTULO TERCERO

### DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Para comprender con mayor profundidad el interés que se tiene en la educación tanto de organismos internacionales, corporaciones, proyectos de nación, grupos de investigación y académicos, así como de la población en general, es necesario profundizar más en que se entiende por educación desde la normatividad oficial, así como desde los proyectos de vida de las distintas culturas que integran nuestro país. En teoría, la educación más allá de ser un agente socializante que proporciona herramientas básicas para la resolución de problemas y para la generación de autonomía y valores socialmente compartidos, históricamente ha respondido a conflictos de interés y grupos de poder que oprimen y controlan, como lo menciona Althusser<sup>73</sup>, la libertad de una gran parte de la población de nuestro país.

¿De qué manera un movimiento de escuelas campesinas puede llegar a confrontar, deslegitimar normas, instituciones y prácticas? Por proyectos de educación pública se entiende el conjunto de ordenamientos jurídicos, y planes y programas que orientan la educación pública en un período histórico determinado. Se trata, por un lado, de leyes y reglamentos que enuncian de manera explícita los principios y fines educacionales generales, y, por otro lado, de instrumentos de planeación en los que se definen y justifican fines y principios más específicos y las acciones concretas mediante las cuales se cumplen éstos. El contenido de cada proyecto se organiza en torno a un criterio axiológico o valor fundamental que le da sentido y unidad al conjunto<sup>74</sup>.

La educación es un concepto muy amplio que para una mayor comprensión se puede categorizar principalmente desde tres modalidades: La educación formal, no formal e informal. La educación formal se entiende como “todo proceso de enseñanza-aprendizaje que está fuertemente planificado, sistematizado y jerarquizado, dirigido a la consolidación de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que se desarrolla en centros organizados

---

<sup>73</sup> Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México, Nueva Visión, 1988.

<sup>74</sup> Adriana Puiggrós, *La Tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*, Buenos Aires, Galerna, 2010.

específicamente para ello y que suele acometerse en las primeras etapas vitales”<sup>75</sup>. De acuerdo a la UNESCO<sup>76</sup>, la educación no formal se define como “toda actividad organizada y duradera que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos formales integrados por las escuelas primarias, los centros de enseñanza secundaria, las universidades y otras instituciones educativas formalmente establecidas”<sup>77</sup>. Por último, la educación informal es “aquel aprendizaje que se genera gracias a la interacción del entorno, a la comunicación que establecemos con todos los que nos rodean, por las experiencias que adquirimos día a día”<sup>78</sup>.

Por ello es importante analizar el marco legal de la educación y a la vez la práctica del ejercicio de los derechos y garantías que establece el marco legal, y también cómo el gobierno ha conceptualizado la educación. Además es pertinente presentar y discutir cómo la legislación ha o no incorporado o reconocido a las escuelas campesinas y su trabajo.

### **3.1. Principios y legislación vigente del sistema educativo Mexicano.**

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como el *Protocolo de San Salvador* (1988) y la *Ley General de Educación* (1993), son los principales instrumentos legales que regulan al sistema educativo y establecen los fundamentos de la educación nacional.

#### **3.1.1. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**

En el artículo tercero constitucional se establece que toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado (federación, estados, Distrito Federal y municipios) impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

---

<sup>75</sup> Lorenzo García Arieto, Marta Ruíz Corbella, Miriam García Blanco, *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, México., Siglo XXI, 2010.

<sup>76</sup> UNESCO (21/10/15) Sobre la educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/aboutus/>

<sup>77</sup> *Ibíd.*

<sup>78</sup> Lorenzo García Arieto, Marta Ruíz Corbella, Miriam García Blanco, *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, México., Siglo XXI, 2010.

Según este discurso, la educación proporcionada por el Estado deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional. Se establece también que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y que éste promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior; indígena, para adultos, etc. Además, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México.<sup>79</sup> Sin embargo, no se menciona que se tomará en cuenta la diversidad epistemológica ni tampoco otro tipo de sistema económico donde se necesite un currículo diferente adecuado a otras formas de vida.

En las zonas urbanas y ciudades el índice de analfabetismo es mínimo, y el acceso a la educación en niños y jóvenes hasta la secundaria es casi del 100% de la población.<sup>80</sup> Existen algunas opciones como la escuela abierta para aquellas personas que rebasan la edad escolar y tienen la intención de estudiar la escuela básica. Sin embargo, este panorama va cambiando conforme las poblaciones se van alejando del centro de las ciudades y se desplazan hacia la periferia y zonas rurales o indígenas. Respecto a esta relación centro-periferia, Richardson considera que viene dado por un sistema colonial en el que los recursos (trabajo, capital, materias primas y bienes intermedios) fluyen de la periferia al centro, y en el que la tasa y la pauta de desarrollo de la periferia están controladas por el centro con el fin de lograr sus objetivos económicos, políticos y sociales.<sup>81</sup>

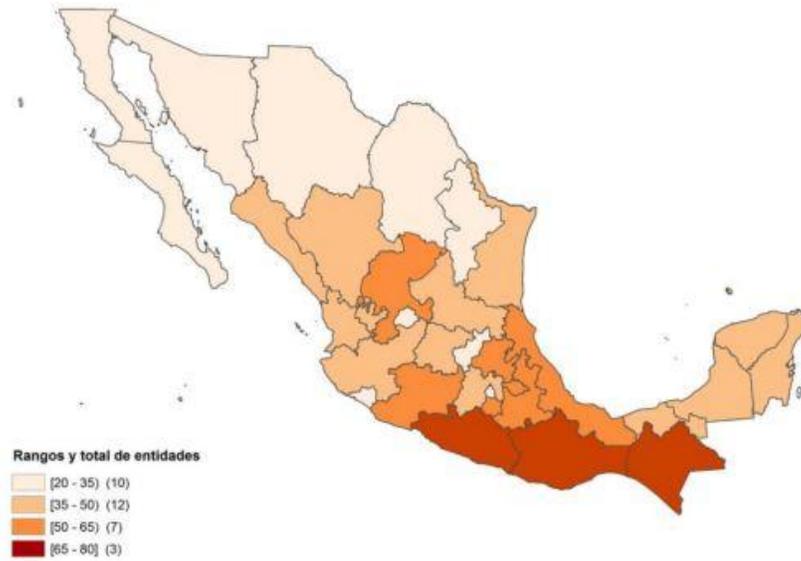
---

<sup>79</sup> Panorama Educativo México, INEE, 2009.

<sup>80</sup> Lo anterior no se debe interpretar como calidad de la educación, sino como el acceso que se tiene en las ciudades a esta; tampoco se hace referencia a los índices de deserción y abandono escolar.

<sup>81</sup> Harry W. Richardson, *Elementos de economía regional*, España, Editorial Alianza Universidad, 2011, pp. 117.

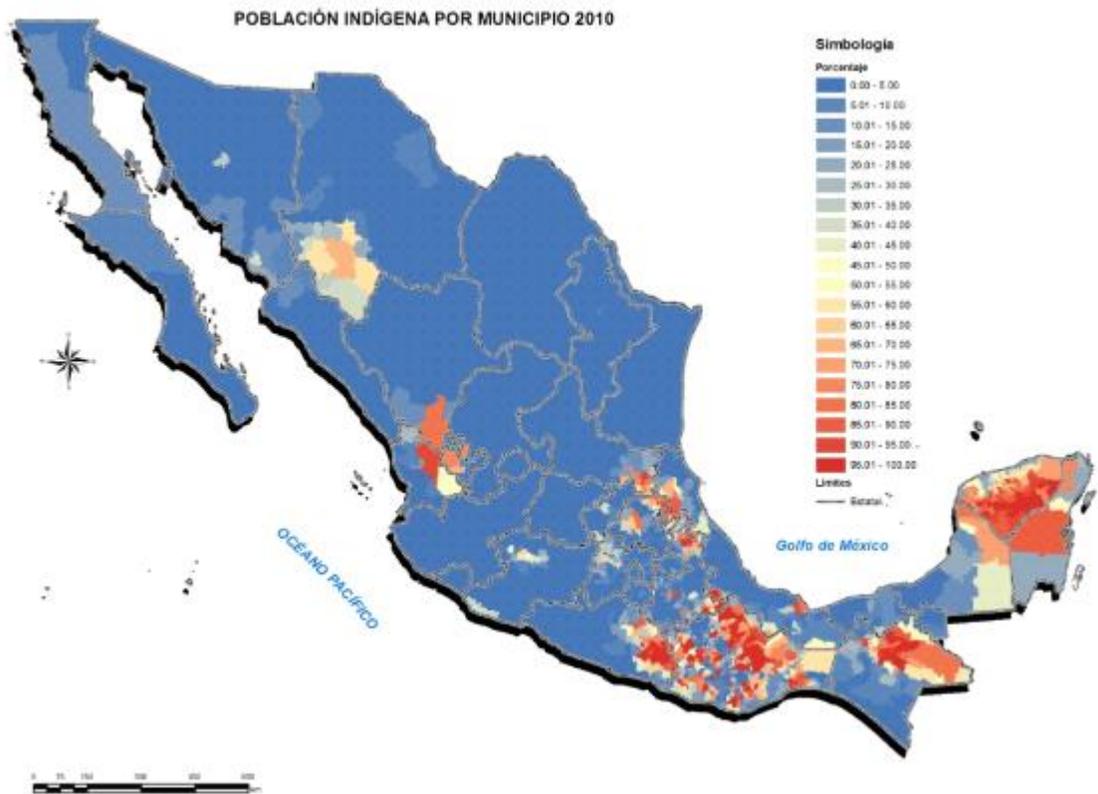
**Mapa 1. Porcentaje de la población en pobreza, según entidad federativa, 2014**



Fuente: Estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2014.

Este centro no tiene por qué estar geográficamente posicionado como tal. Por ejemplo, en el caso de los estados del norte más cercanos a Estados Unidos de América (ver Mapa 1) se puede apreciar que la pobreza disminuye. Por otra parte, los estados más pobres son aquellos que se encuentran más al sur y que tienen mayor cantidad de población indígena y campesina como se puede observar en el mapa 2.

Mapa 2. Población indígena por municipio 2016



Fuente: Unidad de Planeación, CDI.

De esta manera, aunque se supone que la educación es gratuita y obligatoria para todos los miembros de la sociedad, una gran parte de la población que se encuentra en zonas marginadas, en la periferia de las ciudades y en contextos rurales e indígenas no tienen acceso, ya sea por la ubicación de las escuelas, porque las familias no tengan la posibilidad de costear los gastos que implica estudiar o necesiten del trabajo de los niños y jóvenes para poder subsistir.

De acuerdo al Artículo Tercero de la Constitución, la educación que ofrece el Estado debe ser laica, por tanto ajena a cualquier doctrina religiosa, y estará orientada por los resultados del progreso científico. La educación también se guía por el principio democrático, considerando a la democracia no sólo como estructura jurídica y régimen político, sino como

sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de las personas.

Respecto a lo anterior, las actuales reformas en materia de educación como la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) hacen énfasis en la educación por competencias para el desarrollo integral y la adquisición de habilidades básicas para que los individuos puedan resolver problemas de su vida cotidiana.<sup>82</sup> Sin embargo, se han realizado análisis y críticas del transcurso de esta reforma la cual, además de estar creada para formar individuos que sean competentes para el “progreso científico”, se puede interpretar como una aliada para las necesidades del sistema económico y el mercado, y en cómo adaptarse y sobrevivir a este sin cuestionarlo. Por ello, poco a poco se han ido eliminando las asignaturas y contenidos que podrían desarrollar en los estudiantes la capacidad reflexiva, la noción de justicia social y democracia como la filosofía, la ética y las ciencias sociales y humanidades en general.<sup>83</sup>

Lo anterior se puede ver claramente en las dinámicas conductuales aún arraigadas en los maestros frente a grupo que premian el individualismo y la competencia desmedida (que obedece al sistema capitalista neoliberal en el que nos encontramos), desdibujando de todo panorama la noción de comunidad y cooperación. Se hace énfasis en asignaturas como español, matemáticas y ciencias que no es del todo una decisión del profesorado o escuelas, sino obedecen a los sistemas de evaluación como la prueba PISA o ENLACE. Así se determina si hay o no calidad en la educación, obligando al profesorado a desdeñar otros contenidos y conocimientos para priorizar las estadísticas nacionales sobre calidad educativa que en realidad no reflejan los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### **3.1.2. El Protocolo de San Salvador**

En el caso del *Protocolo de San Salvador*, se trata de un acuerdo adicional a la *Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales* que México ratificó y cuyo Artículo 13 estipula que:

---

<sup>82</sup> Plan de Estudios 2011. Educación básica.

<sup>83</sup> Para mayor información se puede consultar en siguiente link un artículo publicado por Gabriel Vargas Lozano en el diario la Jornada dónde se analiza cómo se han ido suprimiendo las humanidades de los proyectos de educación en México: <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/29/opinion/022a2pol>

1. “Toda persona tiene derecho a la educación.”<sup>84</sup>

Este lineamiento refuerza lo contenido en la Constitución y en la Ley General de Educación y, como ya se analizó, el hecho de que México lo haya ratificado no quiere decir que lo garantice pues aún no hay educación para todos y todas.

2. “Los Estados partes en el Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, así como fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.”<sup>85</sup>

Para lograr este lineamiento es necesario contar con un sistema de formación docente que posibilite acceder a estos objetivos como procesos integrales de formación. De manera real la formación de profesores en México no cumple con estas características ni se enfoca en estos objetivos, más bien reproduce las prácticas escolares en su totalidad. Incluso los docentes en formación en las escuelas normales son vigilados y controlados como escolares por prefectos que reportan su comportamiento a la dirección. También se implementa el uso de uniformes con distinción de género: falda para mujeres y pantalón y saco para hombres. Se adoctrina su comportamiento para que ellos repitan los mismos procedimientos en el contexto escolar y se adapten a la realidad que se les presente pero no como agentes de cambio sino de reproducción.

---

<sup>84</sup> Art. 13. Protocolo de San Salvador. Consultado en <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Basicos4.htm>

<sup>85</sup> Art. 13. Protocolo de San salvador. Consultado en <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Basicos4.htm>

La toma de decisiones dentro como fuera del ámbito escolar no son democráticas y no se toma en cuenta la perspectiva del docente ni de los estudiantes. No hay construcción de conocimiento más allá de lo impuesto o dado y cuando esto llega a suceder existen autoridades que la mayor parte de las veces reprimen estas expresiones, disciplinando como diría Foucault la mente y los cuerpos.<sup>86</sup>

3. “Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.”

Este punto se encuentra totalmente alejado de la realidad pues de acuerdo a las estadísticas presentadas por el INEGI<sup>87</sup>, uno de cada 100 estudiantes de educación básica tendrá las posibilidades de acceder a la educación superior, así como las universidades no tienen la capacidad de recibir a todas aquellas personas que tienen el deseo de estudiar (pues el sistema social y económico nos valida de acuerdo a la cantidad o tipo de títulos que vayamos acumulando), estableciendo filtros y pruebas para elegir a aquellos que de acuerdo a sus lineamientos sean deseables para sus proyectos educativos, dejando fuera a aquellos que en la competencia no cumplieron con las características que desea la institución, sin tomar en cuenta su valor como personas o sus diferentes formas de expresar sus conocimientos y

---

<sup>86</sup> Michael Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo Veintiuno Ediciones, México, 1976.

<sup>87</sup> INEGI (25/10/15) Estadísticas sobre educación media superior. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/bol\\_educ.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/bol_educ.pdf) Consultado el 19 de marzo de 2016.

habilidades que no son medibles con pruebas estandarizadas, violando así su derecho a la educación.

El artículo continúa:

"d) se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales. "

Aún existen muchas instituciones que niegan este derecho a personas que tienen una condición de discapacidad física o mental, algunas de las razones por las que esto ocurre en la educación básica es que las escuelas no se encuentran equipadas con la infraestructura necesaria para atender a esta población ni cuentan con un recurso (como se le designa a los docentes frente a grupo) que tenga formación en educación especial que pueda atender adecuadamente a estos estudiantes.

4. "Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente." <sup>88</sup>

En realidad las opciones que tienen están entre elegir educación laica o religiosa, gratuita o privada, porque la educación homogeniza la cultura, los conocimientos y el comportamiento.

---

<sup>88</sup> Art. 13. Protocolo de San Salvador. Consultado en <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Basicos4.htm>

### **3.1.3. La Ley General de Educación**

La *Ley General de Educación* señala que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional; que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; y que es un proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. El proceso educativo debe asegurar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad.<sup>89</sup>

Los documentos legales que actualmente se encuentran en vigor en materia educativa son: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en especial sus artículos 3° y 31; la Ley General de Educación (LGE); la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en particular su artículo 38; y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.<sup>90</sup>

La LGE amplía algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional. Esta Ley precisa las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal por conducto de la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos de los estados en materia de educación. El ordenamiento establece la responsabilidad del Estado de ejercer una función compensatoria encaminada a eliminar las carencias educativas que afectan con mayor gravedad a determinadas regiones y entidades federativas. Asimismo, crea un marco que permite sentar las bases de un esquema de formación para el trabajo y vinculado con las necesidades del sector productivo.

Su promulgación ha significado una mayor claridad jurídica respecto de los particulares que proporcionan servicios educativos. En particular, el artículo tercero de la Constitución, cuya reforma fue aprobada en 1993, establece el derecho que tienen todos los individuos en México a la educación preescolar, primaria y secundaria. Por otra parte, el artículo 31 constitucional también fue reformado para establecer la obligación de los padres de enviar a sus hijos o pupilos a la escuela para que cursen los niveles de educación obligatorios, es decir, la primaria y la secundaria (educación básica).<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Ley General de Educación, 2015. Consultada el 22 de octubre de 2015.

<sup>90</sup> Panorama Educativo México, INEE, 2009.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

El artículo 38 de La Ley Orgánica de la Administración Pública Federal establece las atribuciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El Reglamento Interior de la SEP describe las funciones específicas del Secretario de Educación Pública, de los Subsecretarios, de las Direcciones Generales y de los Órganos Administrativos Desconcentrados de la SEP.

El gobierno federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, detenta la autoridad normativa, técnica y pedagógica para el funcionamiento de la educación básica. De acuerdo con el artículo 12 de la Ley General de Educación, entre otras funciones corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal:

- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica. Para este efecto, se considera la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.

Esto no sucede así, los asesores técnicos pedagógicos que acuden a estas reuniones han documentado cómo solo se simula la participación pues todos los contenidos ya están dados y su opinión no se toma en cuenta, pero las reuniones se deben de realizar para que en las actas quede constancia de que se llevó a cabo.

- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.
- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Cabe mencionar que desde hace más de 30 años, se elaboran y distribuyen gratuitamente estos materiales a todos los niños del país que cursan del primero al sexto grado de la educación primaria.
- Autorizar el uso de libros de texto complementarios para la educación primaria (los de historia y geografía estatales) y los de la secundaria.
- Llevar un registro nacional de las instituciones que integran el Sistema Educativo Nacional.

- Realizar la planeación y la programación globales del Sistema Educativo Nacional, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales quieran realizar.

La educación permea todos los ámbitos de la vida en sociedad. Como aparece en la Constitución, los acuerdos y la LGE, si se llevaran a cabo como se tiene dispuesto, resolverían una gran cantidad de problemas sociales, económicos y culturales. Pero no es así. El derecho a la educación en México no se encuentra garantizado por el Estado, ya que no existe igualdad de oportunidades para acceder a este.

Es preocupante que no se haya legislado para obligar al Estado a los apoyos necesarios para contrarrestar los efectos de la desigualdad de oportunidades para poder estudiar, ya que las medidas que el Estado ha adoptado con este propósito no han sido el resultado de una clara legislación al respecto.

El artículo 32 de la LGE exige:

“Tomar medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja”.

Sin embargo, el acatamiento de este requerimiento no ha sido exigido por el Congreso de la Unión ni por los congresos estatales, los cuales son los poderes ante los cuales las autoridades educativas están obligadas a rendir cuentas de su gestión<sup>92</sup>.

El derecho a la educación es un concepto complejo ya que se refiere al derecho de obtener educación de calidad y aprender efectivamente. Respecto a la verdadera equidad de

---

<sup>92</sup> Observatorio Ciudadano de la Educación (15/10/15). Derecho a la Educación en México. Recuperado de [www.observatorio.org/comunicados/comun098.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun098.html)

oportunidades educativas, esta se alcanza cuando se igualan las posibilidades de que todos los individuos que dediquen a sus aprendizajes las mismas dosis de tiempo y esfuerzo puedan obtener, si así lo eligen en libertad, los mismos resultados educativos, independientemente de sus habilidades iniciales y de los estratos sociales a que pertenezcan. Lo anterior no quiere decir que todos deban aprender lo mismo ni de la misma manera, sino más bien se refiere al desarrollo cognitivo y de habilidades mediante herramientas proporcionadas por la escuela. Como ya se mencionó, esto no se lleva a cabo así pues las diferencias económicas entre las distintas poblaciones que integran el país son extremas y la calidad de la educación muy precaria.

A lo anterior se le suman la diversidad de sistemas de pensamiento y epistemologías así como también la iniciativa de que haya otros sistemas económicos y políticos que el Estado reconozca a la par de los sistemas normativos oficiales.

Por estas razones es que la educación no oficial de las escuelas campesinas no ha sido reconocida por el Sistema Nacional de Educación pues su pedagogía y métodos si bien no tienen por qué ser contradictorios al currículum constructivista que en teoría predomina en el modelo oficial, no obedece al sistema económico que prepara para la explotación laboral, el consumo y el deseo de acumulación y reproducción de capital.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta del Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas, no sin antes mencionar que el hecho de no haber sido reconocidos como modelo de educación oficial ha sido una posibilidad de bloquear la entrada de instituciones gubernamentales, partidos políticos, corporaciones y empresas que desvirtúan y destruyen las movilizaciones sociales y los miembros de las escuelas campesinas son muy conscientes de ello.

## **CAPÍTULO CUARTO**

### **EL MOVIMIENTO NACIONAL DE ESCUELAS CAMPESINAS EN MÉXICO**

En este capítulo se presentará la manera en que las escuelas que forman parte del movimiento nacional se han constituido, descrito y conceptualizado. Por ello, la mayor parte de la información que se presenta es documental se basa en las memorias, libros, investigaciones, artículos y otros textos que los miembros del movimiento han realizado. Como participante del movimiento me he hecho de mi propia percepción sobre las escuelas y el movimiento enfocado a la formación de sujetos políticos y de derechos, la cual analizaré posteriormente en el capítulo 5 a partir de las experiencias de las que he formado parte.

Para poder comprender qué es el movimiento nacional de escuelas campesinas debemos despojarnos de la idea de campesino que tengamos y también de la idea de escuela, ya que en el imaginario mexicano el campesino es representado como una persona pobre, ignorante, floja e incapacitada para la toma de decisiones de manera autónoma. Por su parte, la escuela se representa como un edificio cerrado donde regularmente no cualquiera puede ingresar; hay una serie de personas con autoridad y conocimientos que serán transmitidos a quienes no los tienen y se encuentran en la ignorancia. A diferencia de estas representaciones las escuelas campesinas rompen con el imaginario en la búsqueda de una construcción multidisciplinaria y abierta de la educación y la vida campesina.

De acuerdo a lo mencionado durante el último Encuentro Nacional de Escuelas Campesinas en el estado de Tlaxcala en el 2016, el término de Escuelas Campesinas se ha propuesto por parte de los miembros del movimiento para designar a todas aquellas personas, indígenas o no, mestizas o no, que tienen una forma de vida que no solo depende de la relación que tienen con la tierra, el campo y la naturaleza, sino también una forma de vida que se reproduce a través de educarse a ellos mismos mediante un proceso pedagógico y científico de técnicas y conocimientos especializados que se han ido desarrollando históricamente.

A diferencia de lo que se podría entender por escuelas campesinas, éstas no se restringen únicamente a depositar conocimientos dentro de las personas que forman parte del proceso. Además, no hay un espacio único donde este se lleva a cabo y tampoco hay libros ni

currículum establecido. Las principales herramientas de las escuelas campesinas son el pensamiento, la memoria, la experiencia, la necesidad, la organización y la vida en colectivo: la comunidad. En palabras de Bernardino Mata García, “hablamos [...] de una escuela viva, activa, participativa, autogestiva y emancipadora; y, de unos campesino defendiendo su esencia, su cultura, su identidad, su tierra y su dignidad.”<sup>93</sup>

De esta forma, el término de “escuelas campesinas” es usado por un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Chapingo y miembros del movimiento que, a través del proyecto estratégico institucional llamado “Las escuelas campesinas: Un modelo alternativo de educación y capacitación comunitaria”, hacen un intento por definir diversos procesos de educación no reconocida pero ya existente en la mayor parte de las zonas rurales de México.

Uno de los objetivos que se propone la institución es ser un agente que tenga la función de enlazar a los diversos colectivos y miembros del movimiento a través de actores claves en los procesos de organización que sirvan como facilitadores y gestores para la comunicación y el seguimiento de proyectos, acuerdos y acciones.

#### **4.1. Surgimiento, consolidación y contexto**

No se puede decir que haya un momento preciso en que las escuelas campesinas surgieron, ya que estas no se pueden englobar en un concepto fijo y estático. La manera en la que surgen está relacionada con procesos históricos de dominación y colonialidad, donde una cultura con mayor poder y hegemonía se quiere imponer sobre otra, no porque sea mejor ni porque sus métodos sean superiores si no porque puede debido a la relación de poder que ejerce<sup>94</sup>. Es por ello que la colonialidad:

“[...] representa una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de

---

<sup>93</sup> Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas Campesina en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2014, pp.12.

<sup>94</sup> Armando Bartra, *La explotación del trabajo campesino por el capital*, Ediciones Macehual, México, 1979

una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neo-colonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alteridad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores.”<sup>95</sup>

Al respecto, como lo menciona Armando Bartra, cuando este poder somete al campesino a un proceso de explotación, adueñándose de sus tierras y destruyendo su forma de producción, éste opone resistencia que se ve limitada por su condición de clase reproduciendo las relaciones capitalistas de producción. Sin embargo, llega un punto donde la lucha por la defensa de su condición de vida supera la parte económica de la supervivencia pasando al terreno de la lucha política por el poder, momento donde el campesino cuestiona la existencia del modo de producción que lo somete.<sup>96</sup>

En el Cuadro 3 se puede apreciar la gravedad en la que el campesinado y el campo se encuentran en la actualidad. La implementación de políticas públicas paternalistas a través de proyectos sexenales continúa obstaculizando la liberación<sup>97</sup> de la situación en la que se encuentran.

Cuadro 3

*Caracterización económica del campo mexicano en los albores del siglo XXI*

<p>1. Mercado dualismo y baja productividad agropecuaria. Discriminación del pequeño y mediano productor, orientado al mercado nacional. El campo participa con 3% del PIB.</p>	<p>6. Los apoyos sectoriales, comparados con los que recibe el sector agropecuario de países desarrollados, son sustancialmente menores en México. Invertir en investigación y desarrollo, aumenta los rendimientos y favorece una mayor oferta.</p>
<p>2. No es suficiente la apertura comercial para que los productores nacionales sean más competitivos, sino que es indispensable tener una infraestructura suficiente y hacer</p>	<p>7. La apertura comercial vinculó los precios nacionales con los internacionales y expuso el sector agropecuario a los precios</p>

<sup>95</sup> Josef Estermann, “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”, en Polis [En línea], 38 | 2014, Publicado el 08 septiembre 2014, consultado el 16 mayo 2017. URL : <http://polis.revues.org/10164>

<sup>96</sup> *Ibíd.*

<sup>97</sup> Entendida como un proceso que permite a los sujetos la reflexividad y pensamiento crítico sobre su propia práctica y a la vez mediante su capacidad de agencia salir del estado de opresión en el que se encuentran.

<p>más rentables las inversiones.</p> <p>3. La productividad de la agricultura creció más que el sector pecuario y cerró un poco la distancia respecto a la productividad de toda la economía; sin embargo, los salarios medios agrícolas se redujeron.</p> <p>4. Las ganancias de eficiencia productiva se han concentrado entre los productores de frutas y hortalizas, y en la agroindustria, perjudicando a un segmento importante de productores de granos básicos y oleaginosos; lo cual, ha favorecido la migración a zonas urbanas y a Estados Unidos.</p> <p>5. En México se tiene menor productividad de la agricultura en relación con sus socios del TLCAN. El valor agregado por trabajador agrícola en México es casi siete veces inferior al de los Estados Unidos.</p>	<p>mundiales, ocasionando una competencia desigual y desastrosa para los productores.</p> <p>8. Las políticas públicas no se desarrollaron con la magnitud ni la cobertura requeridas para enfrentar la competencia externa pues el campo y la agricultura no son una prioridad dentro de los proyecto de nación. Por ejemplo: el crédito rural es casi inexistente y los servicios de asistencia técnica, se han privatizado y han resultado infuncionales para el sector campesino.</p> <p>9. La reducida participación del sector agropecuario en el PIB, obliga a generar una estrategia para incrementar dicha participación combinándola con la generación de empleo rural en actividades no agropecuarias.</p> <p>10. Se ha generado un déficit comercial agropecuario y agroalimentario durante todo el periodo del TLCAN.</p>
--	--

Fuente: Adaptación de Bernardino Mata García al original de Manuel R. Vila Issa. ¿Qué hacemos con el campo mexicano?, Colegio de Posgraduados, Segunda Edición, Montecillo, Texcoco, México, 2011, pp. 12-16.

La crisis en la que se encuentra el campo Mexicano no se dio de la noche a la mañana. Es parte de un complejo proceso económico, social, político y cultural, estrechamente ligado a políticas nacionales e internacionales de privatización y acumulación capitalista de relaciones desiguales de poder. De manera muy sintética Bernardino Mata lo resume:

“En síntesis, la agricultura y los campesinos, hoy en México, después de 100 años de revolución, casi 80 años de reforma agraria, 30 años de políticas neoliberales y 20 años de TLCAN<sup>98</sup>, se encuentran en una situación de abandono, de deterioro, de depredación, de despojo, de contaminación, de improductividad, de pobreza extrema,

<sup>98</sup> Tratado de libre comercio de América del Norte.

de hambre y desnutrición, de carencias de salud y vivienda, y de deficiencias en educación formal e informal, incluyendo la educación y capacitación campesinas.”<sup>99</sup>

Respecto a las consecuencias del TLCAN, Tarrío García menciona que las políticas públicas están dejando un campo sin campesinos en todo el país debido a la gran cantidad de alimentos importados, lo que los despoja de su trabajo y los obliga a buscar otras formas de sobrevivir como es el caso de los jóvenes migrantes que van hacia Estados Unidos y Canadá o que incluso se quedan en México pero se deben de desplazar hacia las ciudades obligados a aceptar sueldos por debajo del salario mínimo establecido.<sup>100</sup> Julio César Velázquez hace mención y coincide en que para investigadores como Mata y López Gámez la pobreza en el campo y las zonas urbanas se ha incrementado debido a las políticas económicas y sociales impuestas por el Estado en beneficio de un sector muy reducido de la población.<sup>101</sup>

Frente a este panorama es que el surgimiento de movimientos sociales y campesinos en los últimos 50 años, de acuerdo con Salinas, ha ido en aumento mediante organizaciones sociales y religiosas, universidades, activistas y colectivos donde se ha tratado de aportar en la formación para la economía solidaria, derechos humanos y constitucionales, agroecología, mercado justo y agricultura orgánica.<sup>102</sup>

Si bien, no se niega que es mejor que existan a que no existan instituciones e instancias que pueden hacer respetar los derechos, en el caso del movimiento nacional de escuelas campesinas el papel que le confieren al estado no es totalmente el de proveer la manera que los derechos humanos sean respetados y no sean violados. Si no que en una parte de sus actividades restringen la entrada del Estado pero en otras y de forma estratégica buscan algunas alianzas. Más adelante se analizará este fenómeno con mayor profundidad.

---

<sup>99</sup> Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas Campesina en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2014, pp.25.

<sup>100</sup> María Tarrío García, “La agricultura mexicana ante el TLCAN, antecedentes, realidades y perspectivas. Un balance crítico, en Revista: Análisis del Medio Rural Latinoamericano, Universidad Autónoma de Chapingo, 2009, pp. 27.

<sup>101</sup> Julio César Velázquez Hernández, Bernardino Mata García, *Desarrollo endógeno campesino: Análisis, crítica y perspectiva*, UACH, Chapingo, México, 2008, pp. 29.

<sup>102</sup> Salinas C.A.L., *Inventario de experiencias sobre escuelas y centros de capacitación campesina en México*. Tesis profesional. Departamento de Agroecología. UACH. Chapingo, México, 2003.

En el año 2001 la Universidad Autónoma de Chapingo realizó la tarea de comenzar a documentar procesos de educación, no reconocidos académicamente, en diversas regiones del país, sobre todo del sur. A partir de este reconocimiento se comenzaron a realizar investigaciones enfocadas al aspecto del desarrollo rural y de las tecnologías para la agricultura, destacando los conocimientos de las comunidades que habitan estos territorios, dándose cuenta de la importancia que tienen no solo para la subsistencia sino para la preservación del entorno y la biodiversidad, el cuidado de la tierra y como punto central de la resistencia frente al despojo.

Para Mata, el origen de las escuelas campesinas no se puede rastrear hacia un solo proceso histórico. Sin embargo, su permanencia a través del tiempo, sus tecnologías, científicidad y conocimientos ponen en evidencia no solo el sistema económico que impera en la actualidad y el agotamiento de los recursos naturales a manos de transnacionales y corporaciones, sino también a la educación oficial<sup>103</sup>:

“Algunos investigadores consideran que estos espacios surgieron desde la Colonia, cuando los religiosos transmitieron sus conocimientos sobre el campo; otros consideran que con el reparto agrario y como parte de la política del estado del México postrevolucionario. Existe una infinidad de experiencias en el país que no siempre se llamaron Escuelas Campesinas, pero cumplían esa función. El extensionismo que se difundió en nuestro país en los años cincuenta a ochentas, del siglo pasado, no sentó las bases para la autonomía; muchos agrónomos (extensionistas), egresaron con la arrogancia de saberlos todo o casi todo. Sin embargo, mayúscula fue su sorpresa, al encontrarse con campesinos y comunidades que guardaban en su memoria un cúmulo de sabiduría por compartir, como por ejemplo: selección e intercambio de semillas criollas, su conservación y trueque como estrategia de resistencia cultural; la influencia de la Luna en la agroecología, entre otros tantos saberes. Y hay que decirlo

---

<sup>103</sup> Bernardino Mata García, “Escuelas campesinas: Situación actual y su futuro” en Bernardino Mata García, *Escuelas Campesinas: 10 años en movimiento*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013.

con claridad: los conocimientos pasan por las aulas y las universidades, pero la sabiduría de nuestros pueblos está en la comunidades.”<sup>104</sup>

Si los espacios de educación oficial están formando profesionales que no tienen una perspectiva de reconocimiento de otras formas de hacer ciencia, de conocer y de pensar, si la desvinculación de la parte social con la parte académica es una brecha que hasta el momento las universidades no se han dado a la tarea de resolver para promover la transformación social a favor de un sistema más justo y una vida digna, es entonces cuando el valor de estas otras formas de hacer educación cobran relevancia no solo para las comunidades que lo posibilitan, sino para el mismo sistema de educación oficial que entre sus prioridades no se encuentra la formación de sujetos de derecho.

La educación de las escuelas campesinas es aquella que no empuja a enfrentar al mundo con una venda en los ojos o teniendo que mirar hacia otro lado cuando sabemos que nuestras acciones reproducen un modelo y un sistema de injusticias que no tiene mucho sentido. Muchas veces los valores que nos inculcan en las escuelas oficiales y universidades poco tienen que ver con procurarnos una forma de vida que busca un bien común para la humanidad.

Los estudiantes somos premiados por pasar unos sobre los otros y a eso se le llama “competitividad”. Es mal visto involucrarnos con movimientos sociales, políticos, culturales o económicos que nos comprometan, porque ello pone en juego nuestra “objetividad” como si eso fuera posible. Así se aprende que está mal posicionarnos frente a la realidad y debemos pretender la neutralidad, una neutralidad ficticia frente a una realidad injusta y violenta. Aprendemos a normalizar un sistema vertical de autoridad que nos empequeñece frente a los que ostentan el “conocimiento verdadero”, porque no importa si lo que decimos no tiene relevancia o ética, mientras esté bien dicho.

Aprendemos que los demás están al servicio de nuestros fines para rendir cuentas a las instituciones a quienes pagamos porque nos posicionen mejor en el sistema por medio de un reconocimiento llamado título que asegura que sabemos más de algo que todos los demás y

---

<sup>104</sup> Bernardino Mata García, *Escuelas Campesinas: 10 años en movimiento*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013, pp. 13.

que ello nos puede proveer un “mejor futuro”, una “mejor calidad de vida”, sin cuestionarnos de qué depende ello y lo que se requiere.

Así se para uno frente al mundo para anular o todos aquellos que no hayan pasado por este sistema educativo que nos enseñó con mano dura que más vale pensar siempre en uno mismo, que aquél que no “estudió” no tendría por qué tener derecho a lo que a mí me costó porque lo mío sí tiene “valor”. Y así salen generaciones completas de licenciados en derecho, en psicología, en agronomía, en sociología, en antropología, ingenieros, técnicos, médicos y todos los personajes que ostentan el poder para ocupar cargos y espacios que definen gran parte de la realidad nacional y que como una gran espiral infinita reproducen el modelo para todos aquellos que pretenden ser validados por el sistema y que en algún momento ocuparán las aulas.

A diferencia del modelo descrito en el párrafo anterior, las escuelas campesinas proponen otra forma de abordar los procesos de educación. La aproximación sobre el concepto de escuelas campesinas a la que han llegado los diversos investigadores<sup>105</sup> que forman parte de este proyecto durante los primeros 12 años de trabajo es la siguiente:

“Las ESCAMP<sup>106</sup> son instancias de educación y capacitación de productores, que pueden o no requerir de instalaciones especiales o de infraestructura específica, ya que la acción local capacitadora se realiza en un aula o directamente en el campo o en la parcela del campesino, o en el taller de manufactura de herramientas o implementos donde se encuentra establecida la práctica o innovación tecnológica objeto de la capacitación, y que a través de varias visitas o sesiones durante el proceso capacitador, con la mediación de un técnico facilitador o el promotor comunitario, el campesino será educado y capacitado en aspectos tecnológicos, en

---

<sup>105</sup> Sinecio López Méndez, María Virginia, González Santiago, Bernardino Mata García, Patricia Muñoz Sánchez, Luis Gerardo Morett Alatorre, Takuo Hozumi, Elia Patlán Martínez, Adrián Lozano Toledano, Ramón Jarquín Gálvez, Enrique Cortés Díaz y Alejandro Hernández Tapia, 2013.

<sup>106</sup> Escuelas Campesinas.

toma de decisiones y en procesos de participación y autogestión para promover el desarrollo comunitario y local<sup>107</sup>.”

Considero que este concepto de Escuelas Campesinas se queda corto en cuanto a describir todos los procesos que se enmarcan en las luchas realizadas por sus miembros con base en su identidad y auto identificación como campesino. En este aspecto se pueden entender los términos de instancia, capacitación, educación, técnico facilitador, promotor comunitario y desarrollo comunitario y local como aquellos sacados de discursos neoliberales que pretenden mejorar la productividad de los recursos para la inserción en el mercado del capital o que se puedan adaptar a las formas occidentales y avanzadas tecnológicamente para producir.

Por ello, en la ponencia del *IV Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire*, realizada en Brasil en el año 2004, Mata puntualiza:

“No, se trata de que mediante la educación en sus escuelas o centros de capacitación campesina e indígena: revalorar y rescatar los usos, las costumbres y las tradiciones de una cultura propia que, con sus técnicas y prácticas para relacionarse con la naturaleza, han mostrado caminos alternativos, más sanos y más justos, para enfrentar a la cultura de consumo, desperdicio y destrucción de los recursos naturales que nos impone el sistema económico predominante, sustentado en el mercado, y que está generando una gran pobreza humana y ambiental en nuestro planeta Tierra.”

En el siguiente cuadro (Cuadro 4) aparece una tipología para las escuelas campesinas a través de la cual se puede comprender mejor cuáles espacios son considerados como escuelas campesinas y qué características tiene cada uno de ellos.

#### Cuadro 4

---

<sup>107</sup> Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural comunitaria*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013, pp. 67.

*Tipología de las Escuelas Campesinas en México*

Tipología	Características
Escuelas de agricultura orgánica	Son instancias donde los campesinos han asumido, conscientemente, la decisión de ya no utilizar agroquímicos en sus procesos productivos; además, se promueven e intercambian experiencias con diversos productores del campo que practican otros tipos de agricultura diferente a la convencional y pugnan por producir y consumir productos sanos y nutritivos, o sea alimentos más naturales.
Escuelas de agroecología	Son espacios donde grupos de campesinos vienen estableciendo ciertas prácticas culturales que relacionan la agricultura con la ecología, procurando ya no deteriorar o destruir los recursos naturales. También se caracteriza por aplicar “ecotecnias”, que son innovaciones generadas a partir de combinar y reciclar productos que brinda la naturaleza, y que se definen como “artefactos, estructuras y en general productos tangibles de la eco tecnología” (Ortiz M. Et al, 2012: 8). Son tecnologías limpias, aprobadas y eficientes para la producción rural a pequeña escala y que involucran aspectos sociales, culturales, éticos y ambientales, ligados principalmente a la satisfacción de necesidades básicas de la población.
Escuelas de agricultura familiar	Normalmente son espacios donde se practica la agricultura de solar o de traspatio, donde los campesinos siembran y cultivan una diversidad de vegetales y plantas alimenticias, frutícolas, medicinales, ornamentales y se complementa con la cría de animales domésticos destinados al consumo de la familia. Son un buen ejemplo de conservación de la biodiversidad y de la práctica de una agricultura sustentable.
Escuelas conservacionistas	Son lugares o sitios que se identifican como reservas ecológicas, normalmente cuidadas y protegidas por comunidades de ejidatarios o de grupos de población de pueblos originarios, que mantienen “relictos” de selvas o bosques naturales o “santuarios” de plantas nativas de la región y, frecuentemente, se combinan con actividades de la cultura regional como artesanías gastronomía.
Escuelas bioculturales	Son espacios donde los campesinos han aprendido, mediante el contacto con la naturaleza y con sus compañeros de las comunidades rurales, la importancia de cuidar y conservar la biodiversidad natural y cultural para lograr obtener una buena y mejor calidad de vida para el individuo y su familia. El propósito de estas escuelas es producir, mantener y conservar la vida y la cultura que han generado y creado los pueblos originarios, recuperando su cosmovisión del mundo para “vivir bien” o “buen vivir”. Se comparten los saberes aprendidos a través del modo de

	vida campesino y de su relación con la naturaleza.
Escuelas de cooperativismo	Son instancias donde los campesinos y otros grupos interesados del medio rural han aprendido y compartido experiencias concretas de cooperación y solidaridad, para lograr objetivos y metas comunes en beneficios de una comunidad o colectividad.
Escuelas del bien común	Estas escuelas se conciben como instancias que desarrollan “un proceso de educación no formal dirigido a integrantes de organizaciones sociales y comunitarias, enfocado en mejorar la capacidad de liderazgo social, tener un espacio de reflexión e intercambio entre la visión de jóvenes y adultos, y fortalecer los espacios organizativos con un sentido de apoyo mutuo orientado a construir el bien común” (Jiménez J. 2011: 57).
Escuelas de desarrollo comunitario	Son espacios ubicados en comunidades rurales que cuentan con la experiencia en promover y conseguir, ante instituciones gubernamentales o no gubernamentales, recursos necesarios y suficientes para llevar a cabo acciones técnico-productivas y de organización autogestiva; mediante lo cual han logrado mejorar sus condiciones adecuadas para compartir experiencia y logros en el desarrollo local y comunitario con otras comunidades y organizaciones campesinas.
Escuelas de formación integral	Son lugares o sitios que han adoptado estrategias y métodos para formarse en un desarrollo a escala humana”, lo que implica que se han capacitado y han aprendido la forma y mecanismos para entender y comprender los aspectos económicos, sociales, ambientales, culturales y políticos que al integrarse colectivamente, posibilitan disfrutar y vivir con justicia y dignidad a los seres humanos.
Escuelas y universidades indígenas y campesinas	Durante los últimos 20 años, ante la insurgencia y visibilización del mundo indígena en México, se han creado y establecido un conjunto de espacios educativos, formales y no formales, que promueven sistemas y formas de educación que implican la interculturalidad, la participación, la autogestión y el diálogo de saberes entre los educandos y los educadores. Estas universidades y escuelas campesinas se han multiplicado y están impactando y posicionándose en los grupos y poblaciones más vulnerables y olvidados del territorio nacional; es decir, con los pueblos originarios, los campesinos, los pequeños productores y los jornaleros del medio rural.

Fuente: Elaboración en base en la información obtenida de Mata G. B, Escuelas Campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2014, pp. 39-41.

Desde los 3 años nos enfilamos a las aulas del modelo de educación oficial establecido haciendo una apuesta por el futuro, no tenemos la opción de negarnos a este, ya que no hay una variedad que nos permita elegir entre modelos filosóficos y epistemológicos diversos. Los que tienen el acceso a la escuela oficial pueden pasar un promedio de 20 años en esta hasta terminar una carrera profesional. Esa es la opción que existe y que está reconocida pero, ¿qué es lo que ocurre que cuando no somos sujetos que sean posibilitadores de cambios sociales y políticos? ¿Cuál es el motor que impulsa a la permanencia en la escuela?, ¿qué tan voluntaria es realmente esa permanencia?

Es importante plantearse esas preguntas para comprender otra de las características relevantes de las escuelas campesinas: permanencia voluntaria. En las escuelas campesinas nadie está obligado a participar, los miembros que forman parte del movimiento nacional llegaron a este porque lo decidieron a partir de conocer la forma en la que se trabaja y colabora. No fue obra una asociación civil u organización no gubernamental que determinaron que las personas de tal comunidad necesitaban una escuela campesina o un proceso alternativo de educación. El modelo tampoco lo creó un grupo de académicos, solo lo sistematizó a partir de un fenómeno ya existente que surge de una necesidad sentida: la necesidad de vida, pero no la vida que aceptamos porque “así están las cosas” sino la vida que me construyo y reclamo porque históricamente me pertenece, es decir la vida mía como colectividad sin la necesidad de sacrificar la individualidad en tanto vida.

Las organizaciones que se han configurado dentro del movimiento lo han hecho dentro de un proceso paulatino a partir del año 2002 que comenzaron a realizarse los encuentros de escuelas. Hasta el momento se han documentado 36 escuelas a lo largo del territorio nacional que participan activamente y que son enlistadas en el 2003 por Salinas<sup>108</sup> y que se presenta a continuación en el mapa 3.

---

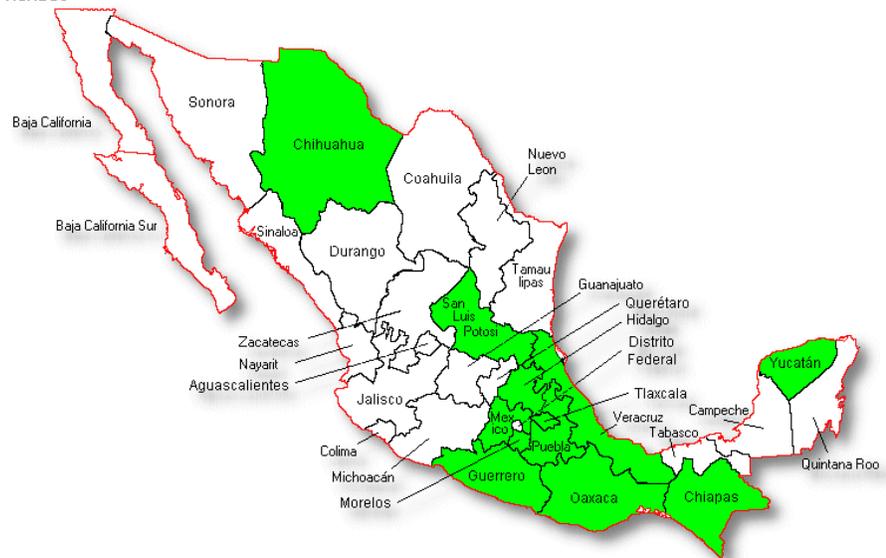
<sup>108</sup> Salinas C.A.L. *Inventario de experiencias sobre escuelas y centros de capacitación campesina en México*. Tesis Profesional. Departamento de agroecología. UACH, en Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas Campesinas: 10 años en movimiento*, UACH, México, 2013, pp. 17-19.

### Mapa 3

#### Escuelas Campesinas en México

Escuelas Campesinas en México

● - Escuelas Campesinas



Source: diymaps.net (c)

Fuente: Elaboración a partir de cita de Salinas C.A.L., Inventario de experiencias sobre escuelas y centros de capacitación campesina en México., Tesis Profesional. Departamento de agroecología. UACH, en Bernardino Mata García (Coord.), Escuelas Campesinas: 10 años en movimiento, UACH, México, 2013, pp. 17-19.

Es muy interesante observar que los estados en donde hay Escuelas Campesinas son aquellos donde los índices de pobreza, marginación, analfabetismo y población indígena y campesina son mayores. Como se analizó en el marco teórico, es este sur donde las poblaciones históricamente marginadas están reclamando y defendiendo territorio, vida, recursos, cultura y pensamiento.

A continuación el listado de las Escuelas Campesinas que participan activamente en los encuentros:

- Centro de formación “Kaltaixpetaniloyan” (La casa donde se abre el espíritu), de la Cooperativa Tosepan Titataniske en Cuetzala, Puebla.
- La Escuela de Agricultura Ecológica “U Yits Kaan” (Rocío del Cielo), en Maní, Yucatán.

- El Grupo Vicente Guerrero de Españita Tlaxcala.
- Las Escuelas de Campo y Experimentación para Agricultores que promueve ECOSUR en Tapachula, Chiapas, y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en la Huasteca Potosina.
- Las Escuelas de Campo en la Región Mazateca de Oaxaca que ha establecido el INIFAP.
- El Centro de Aprendizaje e Intercambio de Saberes de San Juan Tabaá, Villa Alta, Oaxaca, como parte del centro Internacional de Agricultura de Traspatio, S.C.
- El Centro de Aprendizaje en Tecnologías Apropriadas en San Miguel Tlacamama, Oaxaca, como parte del Centro Regional Universitario del Sur el cual depende de la Universidad Autónoma de Chapingo.
- El Centro de Estudios Superiores Indígenas “Kgoyu” en Huehuetla, Puebla, auspiciado por la Organización Indígena Totonaca.
- El Bachillerato Integral Comunitario “Ayyukj” Polivalente de Tlahuitoltepec, Oaxaca.
- El Centro de Educación Campesina de la UCIRI en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.
- El Centro de Capacitación de la Unión de Ejidos y Comunidades de Cafeticultores de Majamut en la Región de los Altos de Chiapas.
- La ONG Educación, Cultura y Ecología A.C.
- El Centro Campesino de Autodidactismo Solidario del Valle del Mezquital, Hidalgo.
- La ONG Grupo de Estudios Ambientales.
- El Proyecto Semillita del Sol. Enlace Civil A.C. en Chiapas.
- El Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónoma en Ocosingo y Chilón, Chiapas.
- La Escuela Ambulante de otoño en la Sierra Tarahumara de la Consultoría Técnica Comunitaria A.C. de Chihuahua, Chihuahua.

- El Programa de Capacitación Campesina de la SSS “Sansekan Tinemi” en Chilapa, Guerrero.
- El Programa de Capacitación Integral para Promotores Comunitarios en Oaxaca.
- EL Proyecto del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, A.C. de la Región Zautla-Ixtacamaxtitlán en la Sierra Norte de Puebla.
- La Parcela-Escuela de la COCIHP en Xilitla, San Luis Potosí.
- La Organización de Productores de Piloncillo Granulado “Tzejkom Tzimaxtalab” del Ejido Adzulub Poitzén, San Luis Potosí.
- La SPR: Fuente de Vida, organización de productores de vainilla de Jalpilla, Municipio de Axtla de Terrazas San Luis Potosí.
- El Proyecto Santa Anita de promotoras y artesanas de hilo de gusano de seda del municipio de Aquismón, San Luis Potosí.
- La Universidad Campesina del Sur, para comunidades y ejidos de Morelos y Guerrero.
- El Centro Demostrativo Agroecológico “Las Tórtolas” de Cocotitlán, Estado de México.
- El Centro para el Desarrollo Sustentable “CENTLI” de Tlalmanalco, Estado de México, con apoyo de la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Las Escuelas Campesinas “Revolución del Sur” de la Región Oriente del Estado de Morelos.
- Las Escuelas Campesinas del Totonacapan del Norte de Veracruz y de la Sierra Nor-Oriental de Puebla:
  - ESCAMP de Educación Ambiental: Ejido el Remolino, Papantla, Veracruz.
  - ESCAMP de vainilla y Meliponicultura: Ejido 1 ° de mayo, Papantla, Veracruz.
  - ESCAMP de agricultura ecológica y orgánica: Álamo, Veracruz.
  - ESCAPM de cultura orgánica: Ejido San Pedro, Tlapacoyan, Veracruz.
  - ESCAMP de agricultura familiar: Sierra Nororiental de Puebla.

- ESCAMP de energía comunitario (biodigestores): Norte de Veracruz y Sierra Norte de Puebla.
- ESCAMP de Plátano-Café: Ejido Tepeyahualco, Hueytamalco, Puebla.
- El centro de Capacitación Comunitaria del Tlapacoyan, Veracruz.
- El Proyecto de Capacitación para la Defensa de los Recursos Naturales de la Región Atenco-Texcoco del Estado de México.
- El Programa de Capacitación en Cooperativismo de la Cooperativa “Unidad, Desarrollo y Compromiso” de Anenecuilco, Morelos.
- El Proyecto Académico Chinameca de la Universidad Autónoma de Chapingo en Morelos.
- El Jurásico, Centro de Educación y Capacitación en Agroecología en la Universidad Autónoma de Chapingo.

De acuerdo con información de González Santiago, las escuelas campesinas se constituyeron el 14 de noviembre de 2012 como Movimiento Nacional en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Chapingo donde se consideró necesario sincronizar acciones por medio de una Coordinadora Nacional para realizar proyectos de trabajo por región con un modelo de articulación en “Red”. Este modelo no tiene una estructura jerárquica, lo que facilita la comunicación en una forma descentralizada de coordinación. Dentro de los acuerdos iniciales se eligieron a ocho representantes regionales que tendrían la función de *enlace*.<sup>109</sup> A partir de esta constitución se llevan a cabo cada año informes sobre los acuerdos realizados y propuestas para el funcionamiento y la operación del Movimiento donde participan los enlaces establecidos por región.

Como se ha descrito hasta el momento, el Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas abarca diversas dimensiones que para su mayor comprensión se han categorizado como

---

<sup>109</sup> González S. M.V., “Movimiento Movilizándose” en Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas Campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013, pp. 253-255.

dimensión pedagógica y metodológica, dimensión social, dimensión política, y dimensión económico-solidaria.

#### **4.2. Dimensión pedagógica y metodológica**

Es la herramienta principal para la articulación de los saberes y acuerdos que se plantea el Movimiento que, según Mata<sup>110</sup>, se basan principalmente en el método de Investigación Acción Participativa de Fals Borda<sup>111</sup> y cuyos procedimientos son:

- “Educación popular: tiene el propósito y la finalidad de concientizar al campesinado de la situación y las condiciones sociales, económicas, culturales, ambientales y políticas en las cuales se desarrolla su modo de vida, lo que le posibilita entender y comprender las relaciones de desigualdad social y del deterioro de la naturaleza a que nos ha conducido el sistema socio-económico dominante del país y en el mundo, que es el sistema capitalista.”<sup>112</sup>
- “Investigación social: que debe ser realizada por los participantes en el proceso educativo, iniciándose con un autodiagnóstico, posibilita conocer, estudiar, analizar y reflexionar sobre los problemas cruciales o principales que está viviendo y enfrentando un grupo o la comunidad educativa y, consecuentemente, con ello se contribuirá a transitar de una concientización ingenua a la concientización crítica de las deprimentes condiciones materiales de vida en que se encuentra el campesinado, en particular, y la población del país, en general.”<sup>113</sup>
- “Acción social organizada: son las actividades que los participantes de las Escuelas Campesinas generan y desarrollan ante instancias que detentan el poder a nivel local, regional o nacional, para intentar contribuir a resolver parte de la problemática detectada o encontrada con la investigación social correspondiente. Dicha organización avanza de lo más simple a lo más complejo; es decir, desde acciones locales, pasando por movimientos regionales, hasta involucrarse en organizaciones y

---

<sup>110</sup> Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural comunitaria*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013, pp. 43.

<sup>111</sup> Orlando Fals Borda, *La ciencia y el Pueblo en Investigación Participativa y Praxis Rural*, Lima, Moxa Azul Editores, 1981.

<sup>112</sup> *Ibidem*.

<sup>113</sup> *Ibidem*.

movimientos nacionales. Todas estas acciones organizativas, no necesariamente implican la afiliación de los grupos de las comunidades educativas del medio rural a los partidos políticos.”<sup>114</sup>

#### 4.2.1 La Investigación Acción Participativa (IAP) y sus Técnicas

Las técnicas que se han llevado a cabo dentro del MNEC, de acuerdo con Mata<sup>115</sup>, se presentan en el cuadro 5.

Cuadro 5. Técnicas de la IAP para las ESCAMP

Técnica	Descripción
Reuniones comunitarias	Con el objetivo de evitar divisiones en el trabajo se convoca a toda la comunidad, ejido u organización donde se tenga contemplado llevar a cabo una escuela campesina o sistematizar un proceso que ya se esté realizando. En estas reuniones se informa de la propuesta y se llevan a cabo los compromisos necesarios entre las partes que participaran. No solo se llevará a cabo una reunión, sino que de acuerdo a como vaya avanzando la Escuela Campesina o el proyecto educativo que se haya establecido las reuniones continuarán para evaluar y dar seguimiento a los procesos.
Visitas o recorridos de campo	Se llevarán a cabo por parte de todos los interesados en que se lleve a cabo la Escuela Campesina para “conocer, observar y sentir el entorno y las condiciones físicas, materiales, geográficas, ambientales y productivas”. <sup>116</sup> También se identifican las relaciones que existen entre los participantes, las cuales se tomarán en cuenta a la hora de organizar y programar el proceso educativo el cual no es estático por lo que se modificará de acuerdo a las necesidades del grupo de trabajo.
Comunicación de campesino a campesino	Sus principios y acciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Partir de necesidades y problemas sentidos.</li> <li>● Hacer lo que se pueda con lo que se tenga.</li> <li>● Partir de lo sencillo a lo complejo.</li> <li>● Ir paso por paso.</li> <li>● Experimentar en pequeña escala de acuerdo a las posibilidades.</li> <li>● Valorar y darles uso a los saberes locales.</li> <li>● Lo más importante es la persona y no lo técnico.</li> <li>● Desarrollar capacidades comunitarias.</li> <li>● El protagonismo es de los campesinos en base a su experiencia.</li> <li>● Motivar la participación de las mujeres campesinas.</li> <li>● Aprender haciendo: la práctica como principal fuente de aprendizaje.</li> </ul>

<sup>114</sup> Ibídem.

<sup>115</sup> Ibídem, pp. 44.

<sup>116</sup> Ibídem.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Horizontalidad en el diálogo con y entre campesinos.</li> <li>● Desarrollar el proceso de: acción-reflexión-acción (práctica-teoría-práctica).</li> <li>● Usar técnicas orales más que de comunicación escrita.</li> <li>● Crear y sostener lazos de compromisos y solidaridad.</li> </ul>
Talleres de capacitación	Moviliza a los campesinos en el proceso educativo mediante: presentación a viva voz, solicitud de propuestas a trabajar (temas generadores), fomento de participación ordenada y responsable, diálogo de saberes y pedagogía de la pregunta.
Encuentros campesino	Son a nivel comunitario, regional y nacional. Los campesinos comparten sus saberes y experiencias en cuanto a problemáticas sociales, ambientales y de producción.
Escuelas campesinas	<p>Espacios educativos que se han creado desde diversas organizaciones cuyos principios rectores son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocimiento compartido (Otra agricultura orgánica y ecológica).</li> <li>● Recuperación del saber campesino y cultura rural (Otra educación participativa y crítica).</li> <li>● Comunicación y diálogo de saberes (Otro desarrollo endógeno y sacionatural).</li> <li>● Desarrollo del pensamiento crítico (Autogestión y empoderamiento).</li> <li>● Defensa de la sustentabilidad.</li> <li>● Integración de práctica con teoría (Derechos humanos y constitucionales).</li> <li>● Participación social (Artesanía local o comunitaria, gastronomía regional).</li> <li>● Solidaridad y cooperación (Tianguis de productos sanos e inocuos).</li> <li>● Organización autogestionaria (Ecoturismo alternativo de naturaleza).</li> <li>● Formación ciudadana democrática (Democracia y calidad de vida).</li> </ul>

Para Mata, algunos de los procedimientos que han sido más significativos para los procesos de educación son la parcela campesina, el cual es un espacio donde se pueden observar y experimentar las diversas técnicas y procedimientos, logrando un aprendizaje significativo ligado a la aplicación y uso de los conocimientos generados en ese momento. Por su parte el diálogo de saberes y los testimonios personales posiciona a todos los participantes en un plano horizontal donde se intercambias experiencias, ideas, innovaciones, conocimientos que surgen de manera cotidiana en la vida de los campesinos y campesinas y mediante estos resuelven situaciones problemáticas. Este diálogo permite a los campesinos de

otras regiones evaluar si es posible llevar los conocimientos generados de esta manera a sus contextos para ayudarlos a solucionar su propia situación<sup>117</sup>.

La educación y experimentación participativas son metodologías que han posibilitado el papel activo de los campesinos y campesinas, donde se promueve y fomenta la confianza para que los participantes sientan la seguridad y se motiven a ser ellos quienes analicen, discutan y propongan las soluciones a sus problemas personales y comunitarios sustentados en la cooperación, solidaridad y el apoyo mutuo<sup>118</sup>.

Las técnicas utilizadas en los encuentros buscan reducir la distancia jerárquica entre los participantes mediante relaciones horizontales que no otorguen mayor o menor valor a quienes provengan de contextos diversos, ya que una de las principales necesidades que se plantean dentro del movimiento es hacer comunidad y moverse en comunidad. Por esta razón la recuperación y fomento de la identidad colectiva es prioritario, ya que de allí se pueden sostener relaciones duraderas de reciprocidad, empatía y compromiso.

Por medio de estas técnicas se busca acompañar procesos con la finalidad de replantarse la forma de hacer trabajo y de relacionarse unos con los otros problematizando poco a poco la situación en la que se encuentran de manera individual y comunitaria, lo que permite ir cuestionando la propia práctica desde un pensamiento crítico y reflexivo que lleve a la transformación y búsqueda de la resolución de las necesidades apremiantes de manera autónoma.

Lo anterior no es una cuestión sencilla, ya que quienes participan por primera vez tienen que ir poco a poco conociendo otras formas de relacionarse con los otros. Por ejemplo, los estudiantes que acuden invitados por los académicos de las universidades públicas que participan en los encuentros al principio reproducen las conductas de los ingenieros y técnicos que consideran ser quienes tienen el conocimiento superior para indicar a los campesinos y campesinas lo que deben o no hacer. Sin embargo, conforme avanzan en la experiencia aprenden a valorar otras formas de hacer, pensar y conocer. De esta forma los técnicos, estudiantes, investigadores y académicos que acompañan los procesos formativos son a la vez formados y educados por los campesinos. Si bien la situación de la que provienen no es la

---

<sup>117</sup> Bernardino Mata García, Escuelas campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural comunitaria, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013, pp. 48.

<sup>118</sup> *Ibidem*.

misma, se comparten objetivos comunes desde distintos ámbitos como la soberanía alimentaria, agroecología, equidad de género, derechos humanos, sustentabilidad y posicionamiento político.

### **4.3 Dimensión Ético-Social**

En este apartado se aborda cómo las escuelas campesinas son formadoras de sujetos diversos y multiculturales para el ejercicio de una ciudadanía activa. Para ello es importante tomar en cuenta las tres vías para el aprendizaje ético que Miquel Martínez propone: mediante el ejercicio, por observación y por construcción autónoma y personal de matrices de valores:<sup>119</sup>

“[...] Aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio, por ello es tan importante el contexto en el que vivimos y en el que nos formamos, porque es el que realmente aprendemos. La cultura y el contexto no sólo tienen influencia en nosotros, sino que determinan las respuestas ante determinados estímulos, y obviamente nos hacen hacer, sentir y valorar de una manera determinada [...] También aprendemos por observación, y por ello tienen un gran impacto los modelos de comportamiento, [...] la institución en su conjunto, y los que se observan en los espacios de aprendizaje práctico [...] más cercanos. Éstos son modelos y comportamientos regulados por determinados valores y contravalores que inciden en el aprendizaje ético.”<sup>120</sup>

Es por esto que más que las matrices de valores que se enseñan teóricamente en las instituciones de educación oficial, la observación y ejercicio de estos nos transmiten mayor conocimiento. De esta manera en las escuelas campesinas esta transmisión se realiza a partir de la búsqueda de valores colectivos que sean los ejes rectores de la formación campesina, donde se busca una relación armoniosa con el entorno y la comunidad.

En esta búsqueda de valores colectivos es que Luis Morel Alatorre apunta:

---

<sup>119</sup> Miquel Martínez, *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*, Barcelona, Octaedro, 2010.

<sup>120</sup> *Ibidem*, pp. 12-13.

“(…) a partir de las dificultades que se han enfrentado y dadas las condiciones particulares de la dinámica social de la misma comunidad, se ha devenido progresivamente en la necesidad de reformular estrategias y orientar éstas hacia la recuperación de la memoria colectiva, para construir una nueva estrategia que permita fortalecer la identidad cultural comunitaria y adoptar ésta como el eje fundamental para la adopción de una nueva dinámica social, regida bajo los principios de las Escuelas Campesinas: confianza, solidaridad y espíritu de colaboración para el desarrollo de una conciencia crítica en la búsqueda de nuevas conductas sociales de carácter autogestivo”<sup>121</sup>.

Mediante la revalorización de la dimensión ética y social es que los miembros de las escuelas campesinas han aprendido la importancia que tiene trabajar sobre las bases de su organización social y su sistema de valores con la intención de identificar las áreas de mayor debilidad y menor participación social a partir de experiencias con grupos de trabajo, donde las dinámicas colapsaban y se desintegraban con facilidad. Como lo narra Alatorre sobre una de estas experiencias:

“Observamos que la dinámica de los grupos de trabajo se erosionaba rápidamente y éstos tendían a disolverse más pronto que rápido, hasta reducirse éstos a pequeños grupos familiares, incluso estos últimos tendían a segmentarse. Semejante dinámica de disolución acusó el estado del tejido social, haciendo evidente desconfianza, falta de sentido de colaboración, ausencia de solidaridad, egoísmo y excesivo individualismo. Para explicar semejante dinámica y entendidos de que el tejido social estaba en una condición crítica, tal que impedía la promoción de actividades grupales con sentido de colaboración y confianza, establecimos como prioritario el estudio de la historia reciente de la comunidad y a través de ello construir la historia de la comunidad campesina, historia común que habría de servir como nodo y vector de identidad

---

<sup>121</sup> Luis Morett Alatorre, “Identidad Cultural Comunitaria: Eje para establecer una escuela campesina en Chinameca, Morelos”, en Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas Campesinas: 10 años en movimiento*, UACH, México, 2013, pp. 231.

comunitaria, estimulando el orgullo de ser vecino y miembro de la comunidad de Chinameca.”<sup>122</sup>

A partir de estas experiencias y conocimientos al respecto se puede decir que las herramientas utilizadas por las escuelas campesinas para el desarrollo de relaciones sociales duraderas y recíprocas así como una matriz de valores común surge a partir de:

- Rescate de la historia común a partir de la diversidad de origen.
- Trabajos de historia oral y recorridos de superficie.
- Testimonios de historia oral antigua.
- Socialización de historia común olvidada.
- Partir de las comunidades de aprendizaje.
- Diálogo intercultural de saberes.
- Escuelas como relación social de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.4 Dimensión Política**

Una de las características de la educación oficial es su tendencia a despolitizar a los sujetos y, a la vez, es la creación de un imaginario que conceptualiza lo político como un mero acto de ejercicio de democracia partidista. En este sentido coincido con Gutiérrez Pérez cuando menciona que “[...] hemos de admitir que el hecho educativo tiene una dimensión política que no podemos soslayar. Antes al contrario nos obliga a hacer de la educación una militancia desde y por la educación para lograr personas conscientes de que “las injusticias estructurales de nuestra sociedad” son la causa de “la extrema pobreza y violación a los derechos humanos.”<sup>123</sup>

La formación de sujetos políticos activos forma parte del proceso pedagógico de las escuelas campesinas donde se busca que no solo como individuos sino también como colectivo sean ellos quienes lleven a cabo la búsqueda por la transformación del orden social y sean agentes activos de la acción política. De esta forma se comienza a trabajar en acciones locales de organización y ejercicio de lo político desde su subjetividad y espacios localizados

---

<sup>122</sup> Ibidem, pp. 235.

<sup>123</sup> Francisco Gutiérrez Pérez, *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 185.

en un intento por romper con las jerarquías de poder y toma de decisiones que se reproducen desde el modelo dominante.

Dentro de estas acciones se encuentra la lucha por el reconocimiento de la precaria situación de sus condiciones de vida, la violación y ausencia de sus derechos humanos y ambientales y su casi nula participación en la toma de decisiones que conciernen a sus intereses de vida al no ser tomados en cuenta por el aparato estatal y gubernamental.

Por ello, como apunta González Santiago:

“[...] la educación ambiental y las Escuelas Campesinas están vinculados a procesos políticos y culturales que implican cambios técnicos y sociales (González, 2010). No se trata, tan sólo, de la aplicación de las estrategias tecnológicas del eco desarrollo (Leff, 2002), sino fundamentalmente de los conflictos de intereses que enfrentan a los beneficiarios de este cambio de cultura y de racionalidad productiva, con los que se benefician dentro de la racionalidad con las relaciones productivas dominantes, los que quieren mantener las relaciones de poder de las empresas que hoy en día monopolizan el mercado de semillas y de los agroquímicos, en general.”<sup>124</sup>

El proceso pedagógico llevado a cabo por las escuelas campesinas posibilita que los sujetos desarrollen su capacidad crítica y de agencia frente a la realidad que enfrentan, cuestionándola y a la vez cuestionando la conformación y práctica de los sistemas de poder como agentes activos de cambio. Todo el proceso llevado a cabo mediante su metodología posibilita este cambio de actitud y perspectiva frente a lo político y la política entendiéndolo como un proceso participativo de disputa y ejercicio del poder que va más allá del mero acto ritualizado del ejercicio de la democracia partidista a través del voto.

Por ello, el movimiento nacional de escuelas campesinas es un movimiento politizado y politizador que exige una toma de postura frente a la injusticia, la pobreza y la explotación. Esta toma de postura incluye una perspectiva crítica de los derechos humanos que va más allá

---

<sup>124</sup> María Virginia González Santiago, “Escuelas Campesinas, redes sociales y diálogo intercultural de saberes, en Bernardino Mata García, Escuelas campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural comunitaria, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013, pp. 129.

de la enunciación de estos, sino más bien en la apropiación y lucha por lo que hace humanos a los que sí los tienen y que en el discurso positivo deshumaniza a quienes por las condiciones diferenciales de poder no los tienen.

#### **4.5 Dimensión económico-solidaria**

En esta dimensión las escuelas campesinas sostienen que sí es posible otro modelo económico, otro mercado y otra forma de intercambio. Un ejemplo de esto son los mercados orgánicos solidarios que se han construido a partir de los encuentros nacionales como es el caso del Mercado de Productos Orgánicos y Naturales Macuilli Teotzin A.C. y el Mercado Orgánico Chapingo. En ambos se sostienen los principios del comercio justo y del cambio hacia otra economía que rompa con las dinámicas culturales de los pueblos ni que le ponga valor a lo que no puede ser comprado.

El sistema económico capitalista ha sido aquel que ha matado por miles a campesinos que han usado gran cantidad de agroquímicos en sus cultivos para aumentar la productividad y poder competir con grandes empresas agroindustriales. También ha sido aquel que ha obligado a cambiar técnicas milenarias de agricultura sustentable y ecológicas por monocultivos que posibiliten obtener mejores precios en el mercado. También es aquel que despoja a los campesinos de sus tierras cuando estos se ven obligados a venderlas porque ya no tiene la capacidad económica para sacarles provecho por falta de recursos y maquinaria industrial. Este mismo sistema económico es aquel que encarece productos y precios y provoca hambrunas, no porque falte comida sino porque es preferible que el alimento se tire, quemado o eche a perder antes de que los precios se desplomen en el mercado.

Aunado a lo anterior se encuentran los intermediarios que pagan a precios de burla la producción de los campesinos para que a la vez ellos puedan competir con sus precios entre ellos mismos, quitándole el valor del trabajo y el producto que tiene como consecuencia el abandono de la parcela y a la vez la ruptura de una forma de vida.

Por ello la necesidad de buscar otras formas de hacer economía y hacer mercado, buscando intercambios justos entre productores y consumidores finales donde el trabajo del productor sea reconocido y a la vez el precio final sea justo para quien lo adquiere. De esta manera dentro del movimiento se busca que los productores y campesinas sean aquellos que

comercialicen directamente sus productos para que quienes los adquieren obtengan un precio final más justo y a la vez llevan a cabo una labor de concientización y educación a los consumidores haciendo notar las injusticias a las que el sistema económico capitalista los somete. Así es como se han creado redes solidarias económicas donde se busca posicionar productos locales producidos mediante técnicas agroecológicas y amigables con el ambiente, abriéndose paso dentro del cruel e injusto sistema económico imperante.

Más adelante en el capítulo 5 se analiza la experiencia del mercado Macuilli Teotzin A.C. en un intento de buscar otras prácticas económicas así como sus dificultades y aciertos.

## CAPÍTULO QUINTO

### LA EDUCACIÓN COMO VERDADERA FUENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN FUENTE DE SUJETOS DE DERECHOS HUMANOS

En este capítulo se aborda cómo son usados y entendidos los derechos humanos por los miembros del movimiento de escuelas campesinas dentro de un proceso de lucha social y también cuál ha sido la participación de las universidades públicas que colaboran con el movimiento.

Para ello, se parte de las voces de los campesinos y campesinas que participan así como de las acciones llevadas a cabo para exigir y defender sus derechos a partir de la toma de postura y conciencia crítica respecto a su realidad. Esta toma de conciencia ha sido posible gracias a las metodologías utilizadas dentro de sus procesos pedagógicos donde la comunicación entre iguales, el reconocimiento de los otros, la alteridad y la necesidad los ha encaminado a una constante de organización política, social, económica y educativa.

Lo que se está llevando a cabo dentro del Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas (MNEC) es un proceso con perspectiva histórica en Derechos Humanos, pero también una Educación con Derechos Humanos, en y para los Derechos Humanos. Los conceptos diferenciados por los prefijos “en, para y con” denotan grados de implicación y de compromiso que van desde la enunciación formal de las convenciones, legislación y jurisprudencia así como el conocimiento del contenido de las leyes y derechos, hasta el trabajo colaborativo de grupos vulnerados en la lucha por la defensa de sus derechos.

En el caso del MNEC la mayor parte de los miembros no hablan en clave de derechos, lo anterior quiere decir que no se enuncian como tales pero se encuentran implícitos en las acciones colectivas por reconocer que aunque existe un conocimiento, una forma de poder y de hacer política, un modelo económico y una educación que son hegemónicos y que se han impuesto (no porque sean lo mejor sino porque han tenido la posibilidad de dominar), hay todo una serie, una gama diversa de epistemologías, filosofías, ciencias y también de educación que no son reconocidas tanto por el aparato estatal como por el pensamiento occidental dominante (racionalidad científica occidental).

No por esta razón se deben de negar los aportes de las ciencias y los derechos positivos, pues se caería en el riesgo de ideologizar la práctica de los sujetos que no obedecen a esa racionalidad, considerando que lo que nos hace humanos no es la razón, sino la posibilidad de abordar y plantear la realidad para enfrentarla y construir posibilidad. De allí la importancia de historizar los procesos<sup>125</sup> para conocer su origen de negatividad histórica y no volver a permitir que lo que lo hizo surgir ocurra nuevamente.

Las personas humanas desde el lugar donde se encuentran situadas ejercen su capacidad de agencia para modificar el entorno en la medida de sus posibilidades. Así, como un conjunto colectivo de miembros en proceso de educación, las escuelas campesinas<sup>126</sup> se enfrentan a la realidad mediada por el mundo, como lo dice Paulo Freire<sup>127</sup>, para transformarlo junto con los otros y en pleno reconocimiento de la desigualdad en la que se encuentran en referencia con algunos de esos otros (el conjunto de personas minoritario que posee mejores condiciones diferenciales de poder).

La manera en que los miembros de las escuelas campesinas entienden los derechos humanos surge desde su situación postviolatoria de estos derechos, lo que ha llevado a que se conformen como un movimiento nacional que se mueve. No solo se mueven geográficamente de un lado a otro del país para encontrarse con los otros, sino que también movilizan conocimientos a través de un proceso de educación no oficial que se caracteriza por ser transversal en la lucha por la reproducción de sus condiciones de vida digna y su derecho universal al buen vivir (satisfacer las necesidades en el sentido fenomenológico).<sup>128</sup>

Se considera que su situación es postviolatoria en cuanto a que se actúa o se reconoce el derecho cuando este es violado en los casos en los que se consideró que en algún momento ese derecho se tuvo, pero también en cuanto a que en el momento en que se reconocen como sujetos de derecho se dan cuenta que desde que nacen en este país hay derechos que jamás han tenido, lo que hace que su lucha sea desde lo postviolatorio.

---

<sup>125</sup> Método de Ellacuría para el análisis de la realidad.

<sup>126</sup> No existe un solo modelo de escuelas campesinas.

<sup>127</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Argentina, 1973.

<sup>128</sup> Tomado del concepto colectivo desarrollado durante el taller de "Educación en Derechos Humanos" a cargo del Dr. Oscar Arturo Castro Soto.

### **5.1. Epistemologías y reconocimiento de las otras formas de hacer, pensar y conocer. El encuentro nacional de escuelas campesinas**

¿Será que realmente conocer, pensar y hacer ciencia excluye las sensaciones y los sentimientos que nos provocan los fenómenos sociales? ¿Será que la forma positiva con apego a la objetividad con la que las ciencias sociales y las humanidades se han encaminado, basándose en métodos de las ciencias duras occidentales, ha contribuido a mejorar la vida de las personas que habitan nuestro país y el mundo en sus diversas formas de vivir? ¿Será que hacer las cosas como siempre las hago me ayuda a resolver mis necesidades apremiantes para seguir vivo de una forma digna? ¿Será que puedo reconocer a otros y otras como científicos cuando no se basan en los métodos instituidos por los sistemas de pensamiento dominantes?

Estos cuestionamientos son los que han permitido que tanto los académicos de las instituciones oficiales de educación pública y los campesinos y campesinas de las escuelas puedan llegar a confluir dentro de un proceso pedagógico de aprendizaje y movilización del pensamiento, ya que lo que se hace o no se hace tiene una fuerte carga cognitiva y psíquica que implica un proceso mental que en este caso implica un cambio de actitud, apertura y nuevos conocimientos. Aprender a reconocer que las otras formas de pensar y conocer son tan válidas como la nuestra nos regresa humanidad. Con esto me refiero a que, como se ha mencionado con anterioridad, si los sujetos de derecho son aquellos que reconozco como sujetos humanos, entonces si reconozco a todos aquellos que son diferentes en cuanto a condiciones de poder, género, sexo, etnia o raza la ausencia de derechos humanos que estos tienen tendría que ser visible para todos aquellos se encuentran en un situación más privilegiada.

La situación diferencial de privilegios entre los campesinos y campesinas empobrecidos por el sistema económico y los estudiantes y académicos que colaboran en el movimiento es evidente. Sin embargo, la movilización del pensamiento a través de experiencias de educación significativas dio paso a reconocer esta realidad y buscar cómo resolverla a través de acciones conjuntas donde ambas partes mejoren sus condiciones de

vida. En este sentido y recuperando lo que dice Rosillo, esta situación diferencial es el sitio social que da verdad al fundamento de los derechos humanos.<sup>129</sup>

Este proceso no ha sido fácil e inmediato, ya que los colaboradores académicos se encuentran en diferentes fases de su proceso de aprendizaje y como puede haber quienes tengan una perspectiva de justicia social y claridad sobre el bienestar que nos proporciona a todos y todas que el campesinado en México exista en mejores condiciones de vida y respeto a sus derechos humanos, hay quienes no han podido abandonar el modelo de educación bancaria que ve al movimiento como una oportunidad de explotación académica.

### **5.1.2. El papel de las instituciones académicas y su relación con el movimiento**

Considero que los aportes que pueden tener las instituciones académicas frente a las problemáticas actuales, la crisis en derechos humanos y la disputa por los derechos ya no residen solamente en el análisis “objetivo” de sus sistemas normativos, formas de organización, cultura, costumbres o lenguaje, si bien hay instituciones que realizan ciencia aplicada las personas miembros de estas sociedades han comenzado a hacerse cargo del análisis de sus propios procesos cuestionando la labor académica y los aportes que nosotros como estudiosos de estas áreas podemos tener más allá de enriquecer una disciplina como tal.

Es por esto que el abordaje debe ser multidisciplinario ya que posibilita un enfoque integral y enriquecido, y no solo eso, sino en constante creación y participación activa de los miembros de la comunidad o grupo implicado en la investigación. Este cambio de un papel pasivo a uno activo de las sociedades que tradicionalmente han sido “estudiadas” por la antropología y otras disciplinas nos coloca en un punto en el que debemos cuestionarnos cuál es nuestra labor y para qué. Centrada en estas reflexiones y aceptando que en muchas ocasiones los académicos nos hemos adueñado de discursos y hemos echado a volar la imaginación sociológica quizá de más, me encuentro en un momento en donde la propia realidad me demanda deconstruir y replantear mi labor.

---

<sup>129</sup> Alejandro Rosillo Martínez, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Itaca Editorial, 2013. pp. 14.

Es necesario replantearnos por qué queremos ir con una cultura, sociedad o grupo de personas a conocer en la mayor parte posible sus procesos de vida. Y justo es este el punto que ahora los miembros de estas comunidades nos cuestionan. Por lo anterior, considero que frente a una realidad concreta es importante tener un interés legítimo y ético por el cual queramos realizar una investigación sobre un grupo en específico, y sobre todo negociar los términos en los que este se realizará, los productos que se obtendrán y el compromiso que se adquiere con la comunidad más allá del término de la investigación.

En el caso de esta investigación se ha adquirido el compromiso de escuchar las opiniones de quienes han sido entrevistados al respecto de la interpretación que se da de sus testimonios e información, esto nos convierte en sujetos sociales más allá de ser actores que forman parte del objeto de investigación. Lo anterior no quiere decir que no exista libertad interpretativa sino que uno de los objetivos principales de este estudio es el rescate de las voces de quienes son protagonistas de la realidad a entender y por ello sus comentarios sobre lo que he escrito son tomados en cuenta y forman parte de esta investigación.

Por ello el papel de los centros educativos, las universidades y la academia debe de reconsiderarse. Hay miedo e incertidumbre en perder la supuesta neutralidad y objetividad de su quehacer. Pero si algo he aprendido durante el proceso de esta maestría es que de cuando derechos humanos se trata, la neutralidad no es posible. Las universidades, escuelas e instituciones que acompañan y forman parte del MNEC se posicionaron, se vincularon con la parte social del quehacer académico y de investigación, y sí, formar parte de un movimiento significa politizarse y hacerlo nos compromete.

La Universidad Autónoma de Chapingo ha sido la que ha tenido mayor implicación durante la documentación y seguimiento de las ESCAMP donde el Dr. Bernardino Mata ha sido quien dirige y gestiona recursos e infraestructura para hacer posibles los encuentros junto con las organizaciones campesinas, asociaciones civiles y otras universidades como la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En el caso del grupo colaborador de Chapingo, uno de sus objetivos más allá de su postura política y social, y su tradición de apoyo a movimientos campesinos, indígenas y rurales, es la fase formativa de sus alumnos. Al acercarlos a experiencias de otro tipo de

educación, otra mirada al campo y al conocimiento campesino mediante la metodología anteriormente descrita de las escuelas se busca una apertura de perspectiva y cuestionamiento de la labor de los futuros agrónomos, agro ecólogos y sociólogos rurales. Esta actividad no asegura que todos los estudiantes que pasen por una experiencia de escuelas campesinas vayan a confrontar su experiencia formativa en general, pero de acuerdo a lo que uno de los estudiantes de la maestría en sociología rural nos relató durante el encuentro se pueden apreciar cambios respecto al trato, la sensibilidad y la actitud hacia las personas del campo.

Para la Universidad Autónoma de San Luis Potosí la situación es similar. La Facultad que tiene el vínculo con las escuelas campesinas es la Facultad de Agronomía, que también gestiona recursos para movilizarse a los encuentros no solo los estudiantes de la universidad sino también los campesinos y campesinas que integran escuelas en el estado. Más adelante se presenta la experiencia del mercado orgánico donde se observa un caso de conocimientos diversos en búsqueda de un bien común.

## **5.2. Primera Experiencia: Coordinadora por un Atoyac con Vida**

### **5.2.1. Recuperación de la identidad**

Pero ¿qué es lo que ha sucedido en Tlaxcala que los campesinos están posicionados frente a las acciones de las multinacionales, el capitalismo neoliberal y la homogeneización de la vida? Belén una joven participante del encuentro me sacó de la duda: *“Es por el río, todo comenzó por el río.”* Al principio su respuesta no tenía mucho sentido para mí. Lo primero con que lo asocié fue con un valor simbólico y cultural y así fue, pero cuando conocí con mayor profundidad el entorno al que se refería Belén me di cuenta que ella tenía razón, todo era por el río.

A partir de la llegada de corredores industriales que se establecieron a lo largo del río Atoyac el agua del río es actualmente uno de los cinco más contaminados de México. Entre las empresas que se establecieron en estos corredores y que desechan sus aguas al río están 3500 industrias: alimenticias como empresas de saborizantes y esencias, Pemex (petroquímicos), lavanderías industriales y clandestinas de mezclilla, química, automotriz,

papelera, bebidas, hierro y acero, farmacéutica, curtido de pieles, metalmecánica, siderúrgica y servicios.<sup>130</sup>

Para el Estado de Tlaxcala, la extensión del río es de 1,591 km<sup>2</sup>, cubriendo en su totalidad a 69 municipios. De manera directa e indirecta afecta la vida de más de 3 millones de habitantes. Las consecuencias de la contaminación de este río se encuentra en la desaparición de toda una comunidad, así como lo escuchamos de doña Lupita<sup>131</sup>: *“Nos están matado, nos están desapareciendo, nos están quitando nuestro territorio, están haciendo inservibles nuestras tierra, nuestros cultivos, nuestra agua.”*

A partir de despojarlos de un bien común al que discursivamente se tiene derecho universal se les ha negado el acceso a tener agua limpia lo que los ha llevado a comprarla en pipas pues a muchas comunidades no llega el sistema de drenaje y potabilización de agua. Los animales ya no pueden tomar del agua contaminada del río, por lo que muchos habitantes han optado por construir y perforar pozos que están ocasionando que los ameyales naturales se sequen y aceleran el proceso de desertificación.

### **5.2.2. La identidad: Núcleo social y convergencia**

La importancia simbólica del río en relación con la necesaria relación del humano con el agua ha sido descrita por Jean Robert de la siguiente manera:

“En toda la historia, el agua ha sido la gran hacedora de comunidades. Siempre de nuevo, gentes de orígenes diversos aprendieron a compartir las mismas fuentes y a cohabitar al lado de los mismos ríos y, por el acto de concluir acuerdos, pusieron las bases de una comunidad. Al establecer los límites de sus derechos mutuos al agua, los que viven río arriba y los que beben río abajo, los que lavan su ropa en el lado derecho, y los que se bañan en el lado izquierdo, los que abrevan sus caballos en la fuente

---

<sup>130</sup> OIMTA et CONAGUA, Instituto Mexicano de Tecnología del Agua y Comisión Nacional del Agua, Estudio de clasificación del río Atoyac, Puebla-Tlaxcala, Informe final.

<sup>131</sup> Doña Lupita es una de los principales coordinadores de los movimientos en rechazo a las industrias que contaminan el río. Actualmente es miembro de la Coordinadora “Por una Atoyac con vida” y del centro de Derechos Humanos “Julián Garcés”.

común y los que usan sus aguas para irrigar sus hortalizas, la costumbre preparó el lecho de la política y de la ley.”<sup>132</sup>

Como bien lo describe de la Torre Lara, a partir de la neo-colonización y despojo de una cuestión de suma importancia simbólica que genera cohesión social (en este caso el río) se desaparece una población:

“De modo que esta neo-conquista –neo-colonización– tiende a separar masivamente a campesinos e indígenas de sus territorios, por medio de múltiples acciones. Ya sea mediante el uso de leyes, políticas públicas o programas gubernamentales, la finalidad es escindir tierra, agua, biodiversidad, cultivos tradicionales, cultura comunitaria, trabajo campesino y saber acumulado. Es decir que esta nueva guerra territorial se traduce en una guerra contra la subsistencia. Se trata de destruir los vínculos socio-bio-culturales de los pueblos que viven con la naturaleza, con el fin de facilitar la apropiación privada de todo aquello susceptible de generar ganancia, en un nuevo proceso de acumulación de capital.”<sup>133</sup>

Y continúa:

“La destrucción/despoblamiento opera mediante la destrucción su tejido social y la aniquilación de todo lo que da cohesión a una sociedad. Pero no se detiene ahí la guerra contra la subsistencia, sino que de manera simultánea a la destrucción y el despoblamiento, opera la reconstrucción de ese territorio y el reordenamiento de su tejido

---

<sup>132</sup>Jean Robert, *Las aguas arquetípicas y la globalización del desvalor*, México, Escuela de Arquitectura, Universidad de Morelos, pp. 7.

<sup>133</sup>Oscar Arnulfo de la Torre Lara, "La autonomía en los hechos como respuesta a la adversidad de la legalidad. El sagrado maíz y la disputa por la enunciación del Derecho", pp. 7.

social, pero ahora con otra lógica, otro método, otros actores, otro objetivo. En suma, como bien dicen los zapatistas “las guerras imponen una nueva geografía”.<sup>134</sup>

### **5.2.3. Construcción de autonomía**

En el estado de Tlaxcala una gran parte de los campesinos que habitan el territorio se resisten a implementar el uso de tecnologías para el extensionismo, agroquímicos, herbicidas y semillas híbridas. En las paredes de algunas casas de las comunidades visitadas es posible observar letreros y mantas en rechazo por la ley de semillas, la contaminación y los transgénicos. Como bien lo menciona Sánchez Rubio respecto a este sistema económico que promueve el uso de estos paquetes tecnológicos y formas de producción:

“A la dinámica de funcionamiento del capitalismo neoliberal y global en su nueva fase de desarrollo, y al orden con el que canaliza las relaciones sociales, no les importa eliminar pluralidades, diversidades y riquezas humanas, culturales y naturales. Abstrae lo más valioso de la vida: la integralidad de la naturaleza con sus especies animales y vegetales, y la convierte en objetos prescindibles, supeditados a unos bienes más preciados: el dinero y el capital”<sup>135</sup>.

### **5.2.4. Hablando en términos de derecho: Autoreconocimiento y discurso**

La resolución del Tribunal Latinoamericano del Agua obligó a la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales a emitir la declaratoria sobre el río Atoyac y la declaratoria oficial (DOF: 06/07/2011), señalando lo siguiente “Que las aguas de los ríos Atoyac y Xochiac o Hueyapan han sufrido alteración en su calidad con motivo de las descargas de aguas residuales provenientes de procesos industriales y asentamientos humanos, que vierten 146.3 toneladas al día de materia orgánica medida como demanda química de oxígeno, 62.8 toneladas al día de sólidos suspendidos totales, 14.7 toneladas al día de nutrientes, 0.14

---

<sup>134</sup> *Ibidem*.

<sup>135</sup> David Sánchez Rubio, *La biodiversidad amenazada. Propiedad intelectual y sistema capitalista*, Grupo derecho. 2002, pp. 2.

toneladas al día de metales pesados y 0.09 toneladas al día de compuestos orgánicos tóxicos, entre otros, más contaminación microbiológica”<sup>136</sup>.

La gravedad de la situación es tal que, desde que llegaron las industrias, cada año hay un gran número de casos de muerte infantil por leucemia y otros tipos de cáncer, enfermedades renales, deficiencia en el desarrollo del tubo neural, afectación de la medula ósea, infecciones gastrointestinales, entre otras, que son consecuencia de las grandes concentraciones de contaminantes que el río lleva. La biodiversidad que habitaba el entorno en especies animales y vegetales ha ido desapareciendo a la par de los daños a la salud en los humanos.

A partir de la resolución del Tribunal Latinoamericano del Agua el gobierno del estado de Tlaxcala construyó una serie de plantas tratadoras para el mejoramiento de la calidad del agua, sin embargo y como lo narran los campesinos de las comunidades afectadas, “*son puros elefantes blancos*” ya que las plantas tratadoras, aparte de que no son suficientes, solo funcionan cuando alguna autoridad llega a hacer alguna revisión o cuando hay visitas de políticos importantes.

### **5.2.5. ¡Nos están matando! Movimiento, lucha y disputa**

Por toda esta situación es que los pobladores de las comunidades afectadas por el río comenzaron a organizarse para impedir que el agua de su río continúe siendo contaminada. “*Al principio éramos muchos*” dice don Esteban:

*“Pero pues... como todo, se nos hacía nuevo la muerte de tanta gente, luego después hubo muchos que abandonaron la causa, ¿pos qué opción les quedaba? Si en las centrales de abastos ya no quieren nuestros productos por estar contaminados por el agua del río, pues la única opción aquí es trabajar en las lavanderías clandestinas. Por eso dejaron la causa, les daba remordimiento. Pero*

---

<sup>136</sup> DECLARATORIA de clasificación de los ríos Atoyac y Xochiac o Hueyapan, y sus afluentes. DOF: 06/07/2011, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5199672&fecha=06/07/2011&print=true](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5199672&fecha=06/07/2011&print=true)

*nosotros entendemos, está la familia, está la enfermedad, pues uno tiene que ver de dónde sobrevive”.*

Como lo menciona Boaventura de Sousa, demandas contra hegemónicas que exigen la satisfacción de necesidades radicales que, como el caso del río Atoyac, se traducen en la exigencia de una verdadera praxis jurídica, ambiental, política, de salud y educación. Las exigencias revolucionarias pueden llegar a imponerse, en especial en los momentos inmediatamente posteriores a un proceso revolucionario, pero, como lo analiza este teórico, las clases dominantes reaccionan para dar marcha atrás al proceso y recuperar el poder perdido<sup>137</sup>.

Estas organizaciones campesinas, juveniles, religiosas y de mujeres son quienes llevaron el caso al Tribunal Latinoamericano del Agua como parte de una estrategia global que también implica la recolección de agua de lluvia para el riego de cultivos, la perforación de pozos, la implementación de ecotecnias para detener la contaminación de aguas residuales, el regreso a las formas de producción tradicionales (dejando a un lado el uso de pesticidas y agroquímicos), así como también el rescate de sus semillas criollas y el paso a la producción agroecológica y orgánica.

---

<sup>137</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Derecho y emancipación*, Corte constitucional para el periodo de transición, Ecuador, 2012.



Vivienda que ha implementado ecotecnias casi al 100% de su totalidad.

Fotografía: Magdalena Munguía Moreno

Un ejemplo de la constante lucha que se ha llevado a través de los años es la de una de las mujeres que integran la coordinadora y que ha pedido que su relato sea anónimo para esta investigación:

*“Más antes yo no podía habla de la muerte. Se me ponía la boca reseca y me entraba un no sé qué en la boca del estómago, cómo decirle, como si me jalaran pa’ dentro con un gancho. Usted me pregunta y yo sé que... al principio fueron los mayores, pero luego fueron los niños, así como el mío. Todos sabemos que es el río, así que si usted me pregunta qué son los derechos humanos, pues es eso, es el río. Pueden ser la vida y la muerte, en nuestra caso fue la muerte, eso son para mí. Ahora estamos en esta lucha, pero tuvieron que pasar muchas cosas para que encontrara de nuevo la forma, la manera. Nosotras revisamos las leyes y junto con Alejandra que es abogada allí andamos haciendo ruido, informando, trabajando juntas, pero es como si nos hubiera tocado ser peor que perro en esta vida. Como si no estuviéramos a los ojos de los demás. ¿Por qué? ¿Por ser pobres? ¿Por ser campesinos? El otro día en la noche*

*estaba sin poder dormir y que me agarro el libro que nos dieron los muchachos que vinieron al encuentro [se hace referencia a un libro de Eduardo Galeano] y estaba leyendo y vi que los derechos humanos son la muerte para harta gente, no nomás pasa aquí, ¿qué sucederá con el mundo?”*

Aunado a la propia subjetividad y las posibilidades de vida para ejercer agencia sobre la realidad, quienes integran un movimiento de lucha social se enfrentan a la vez a su propia comunidad, su propio miedo y tristeza. Por eso es importante mencionar que quien desiste de la lucha no es menos valioso ni valiente; el contexto y posibilidad nos lleva a cada uno de nosotros hasta dónde nos es posible. Sobre esto Don Esteban, perteneciente a una de las comunidades que integran el movimiento en Tlaxcala señala:

*“No crea usted que estamos en esto porque es bonito, bueno... sí es bonito estar con la gente, con los amigos, pero ¿Qué es más dificultoso? Tener que andar acarreado a la gente, que la junta, que la asamblea, que aquellas de allá ya no quisieron, que unos se disgustaron. Tenemos que ponernos de acuerdo y escucharnos primero nosotros, y pues vuelta y vuelta en las reuniones, ya le tocó a usted (risas), eso lleva tiempo y ganas [...] Mira, luego hay unos que quieren todo rápido, y pues no se puede. Yo les digo, estamos aquí porque si no nos friegan, nos quitan lo poco que tenemos pa’ vivir. Es pura necesidad, ya le digo yo, si no fuera así ¿usted cree que andaríamos aquí? [...] Sí se aprende mucho, saber lo que es de uno, que no nos traten como animales y pues... respetarnos entre nosotros, estar mejor en la comunidad, que participen todos, las mujeres, los niños, los viejos como yo, pero también los más jóvenes, a esos los estamos perdiendo.”*



Compartiendo conocimientos en la milpa

Fotografía: Magdalena Munguía Moreno

#### **5.2.6. Comprensión histórica de la identidad, el contexto y situación actual**

Esto ha llevado a un proceso de re-enraizamiento de las identidades campesinas y también indígenas de Tlaxcala en una constante lucha y tensión por la disputa de los derechos, ya que el sistema al que se enfrentan no prioriza la riqueza de todas las formas de vida y la diversidad cultural. Respecto a esto Sánchez Rubio apunta:

“No es extraño, por tanto, que Vandana Shiva subraye como componente esencial de la globalización contemporánea el cultivo de lo uniforme, que presupone la homogeneidad y la destrucción de la diversidad tanto social como de la naturaleza. La aspiración a controlarlo todo: la cultura, la vida cotidiana, las materias primas, los mercados, etc., imponiendo una única visión de entender el mundo, exige eliminar pluralidades de especies y diferencias culturales, que desde esa óptica son concebidas como impedimentos y obstáculos para la expansión del capital. Declarar la guerra a la diversidad y apostar por la uniformidad de culturas y de cultivos se considera la mejor

estrategia, mientras que el arma con la que se ejecuta es el ejercicio de una fuerza virulenta disfrazada bajo el ropaje del libre mercado e, incluso, amparado por la fuerza militar.”<sup>138</sup>

El retornar al pasado para encontrar un motor común de identidad de donde puedan surgir procesos de resistencia en una estructura de poder desigual es un fenómeno donde las diferencias identitarias, de acuerdo de Armando Bartra, aparecen como encuentro, como confrontación en exterioridad, aunque después las contrapartes se traslapen en tiempos y modos que dependerán de su naturaleza y de la circunstancia del encuentro pero que por lo general incluyen la subordinación de una a la otra. Y si la sumisión no es aniquiladora es posible que junto a dinámicas de erosión y asimilación cultural se presenten procesos de reafirmación identitaria del sometido. Mecanismos por los que la diferencia se restituye ya no como hecho histórico fundante sino como parte de una relación estructural. Las identidades quedan, entonces, integradas en una nueva totalidad: un sistema al que ambas han aportado pero en el que una es dominante mientras que la otra resiste y eventualmente cuestiona el orden que la coloca en desventaja.<sup>139</sup>

Así es como los afectados por esta problemática comprenden que tienen todo en su contra pues por mucho que ellos hagan, el estado de Tlaxcala aún no tiene una legislación ambiental de la que ellos se puedan agarrar para “*Pelear más fuerte*” como lo menciona una hermana dominica de la presentación del centro de derechos humanos Julián Garcés.

Por ello esta estrategia también contempla la difusión en medios de comunicación y el trabajo en conjunto con universidades que realizan los estudios de toxicidad en el agua y en las personas de las comunidades con mayor número de muertes. Por su lado, las autoridades del estado de Tlaxcala niegan la situación y su gravedad abanderados por toda una serie de reformas y legislaciones que posibilitan la pérdida de vidas por la contaminación del río a favor de la industria, de la producción, del empleo que se genera, de la productividad, del

---

<sup>138</sup> David Sánchez Rubio, *La biodiversidad amenazada. Propiedad intelectual y sistema capitalista*, Grupo derecho. 2002, pp. 7.

<sup>139</sup> Armando Bartra, “La conspiración de los diferentes”, en *El hombre de hierro*, UACM-UAM, Segunda Edición, 2014, pp. 224.

producto interno bruto y los indicadores de desarrollo y crecimiento económico. Esto ha sido analizado por De la Torre Lara pues:

“En base a estos ajustes estructurales se crean y modifican leyes estatales que territorializan un nuevo orden colonial articulado a toda una red de tramas sociales, políticas, culturales, económicas y jurídicas en torno a la dinámica de dominación, explotación, exclusión y marginación de amplios sectores sociales.”<sup>140</sup>

No por esta razón se deben de negar los aportes de las ciencias y los derechos positivos, pues se caería en el riesgo de ideologizar la práctica de los sujetos que no obedecen a esa racionalidad (considerando que lo que nos hace humanos no es la razón, sino la posibilidad de abordar y plantear la realidad para enfrentarla y construir posibilidad). De allí la importancia de historizar los procesos para conocer su origen de negatividad histórica y no volver a permitir que lo que lo hizo surgir ocurra nuevamente<sup>141</sup>.

### **5.2.7. Necesidad, apremio y esperanza**

Estas estrategias que no solo contemplan los aspectos jurídicos positivos, sino también vínculos con comunidades académicas y procesos de educación y organización colectiva es mencionado por Sánchez Rubio:

“...desde esa posición, entonces, hay que reaccionar desde distintos ámbitos, proyectando con realismo hercúleo y rebelde una serie de alternativas que nos permitan reducir la temperatura de ebullición que amenaza la supervivencia de la vida (humana y no humana), tal como la conocemos, en el planeta. Por tanto, el marco de referencia, teniendo en cuenta que está centrado en un subcampo específico,

---

<sup>140</sup> Oscar Arnulfo de la Torre Lara, La autonomía en los hechos como respuesta a la adversidad de la legalidad. El sagrado maíz y la disputa por la enunciación del Derecho, pp. 1.

<sup>141</sup> Método de Ellacuría para el análisis de la realidad.

compuesto por múltiples temas concurrentes y/o satélites, se ha de articular desde una perspectiva más general, que asume como un todo las condiciones y factores que inciden en el campo en donde, en última instancia, se están jugando las posibilidades de vida de la humanidad y la naturaleza”.<sup>142</sup>

No es fácil pensar en estos términos de lo que no es inamovible, porque es incierto pero no por eso menos comprensible. Tampoco evita tomar posturas porque hay que hacerlo, pero si nos permite ser menos ingenuos, reconocer actores y en dónde están situados los procesos que defendemos, qué relaciones se están gestando, desde qué trinchera conviene resistir o como desde la vida cotidiana resistir es pan de cada día (claro... cuando hay pan).



Jornada de trabajo con las mujeres y jóvenes de la coordinadora

Por un Atoyac con Vida

Fotografía: Magdalena Munguía Moreno

---

<sup>142</sup> David Sánchez Rubio, La biodiversidad amenazada. Propiedad intelectual y sistema capitalista, Grupo derecho. 2002, pp. 5.



Coordinadora “Por un Atoyac con Vida”

Fotografía: Magdalena Munguía Moreno

### **5.2.8. ¿Por qué continuamos? Discurso y praxis**

Las madres dominicas de la presentación participantes activas de las ESCAMP explicaron que durante los años que llevan caminando en el proceso de conformación de la coordinadora “Por un Atoyac con vida” se han encontrado con grandes problemas que han hecho poco a poco desistir a las 50 personas que comenzaron, ya que algunos se metieron a cuestiones políticas que distorsionaron los verdaderos objetivos del movimiento. Sin embargo, ellas no se desalentaron y ahora de las pocas personas que quedan casi el 100% son mujeres.

Entre ellas han resuelto por medio de diversas estrategias y al apoyo mutuo los obstáculos presentados. Por esto se han planteado recuperar el sentido humano de la producción y el consumo a través de los derechos humanos así como tener agua limpia y salud. A partir de allí y con la ayuda de diversas universidades han realizado análisis toxicológicos y epidemiológicos del agua y de la población con daños en la salud para sostener sus denuncias.

También han cambiado su forma de vida a una manera sustentable, reduciendo sus desechos y purificando ellos mismos el agua antes que esta desemboque en el Río Atoyac. Lo anterior lo está llevando a cabo para generar un precedente en la comunidad que permita poder llevar a cabo una Política Pública de sustentabilidad, demostrando que existen otras alternativas y no hay pretexto al decir que no hay recursos para plantas tratadoras de agua. Buscan que las tratadoras de agua no sean elefantes blancos del gobierno del Estado de Tlaxcala y que realmente se encuentren en funcionamiento. Además, llevan a cabo un proceso de educación popular informando, capacitando y generando cambios a través de conversaciones y talleres con los miembros de las poblaciones afectadas. Realizaron acciones frente al Tribunal Permanente de los Pueblos y el Tribunal Permanente del Agua generando fallos a su favor. Se han capacitado y vinculando con otras redes y asociaciones con quienes se encuentran en constante comunicación e intercambio de conocimientos y prácticas. Su postura filosófica es la teología de la liberación, dándole al evangelio una interpretación revolucionaria y de justicia social.

Coincidiendo con Boaventura de Sousa<sup>143</sup>, uno de los principales males de algunos grupos humanos es la imposición de una forma de vida sobre otras, no porque sea mejor ni superior, sino porque una serie de condiciones históricas les han posibilitado someter y oprimir no solo a otros seres humanos, sino a todas las otras formas de vida.

Es desesperante y desesperanzador sabernos viviendo en condiciones como las que son afectadas por la contaminación de este río, replicadas por todas partes y analizar, ir a la raíz, al origen del problema es mucho más frustrante. Entender cómo opera el aparato, rastrear histórica y culturalmente la estructura del sistema nos hace tener una visión panorámica de la magnitud del problema, sin embargo no se puede estar estático. El hacer, algo, lo que sea, lo que se pueda, posibilita seguir viviendo.

---

<sup>143</sup> Boaventura de Sousa Santo, María Paula G. Meneses, Joajo Arriscado Nunes, "Para ampliar el canon de la ciencia: la diversidad epistemológica en el mundo", en Boaventura de Sousa Santos (org.), *Sembrar Otras Soluciones. Los caminos de la biodiversidad y de los conocimientos rivales*, Caracas, Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2006. En prensa.

### **5.3. Segunda Experiencia: El Mercado de Productos Orgánicos y Naturales Macuilli Teotzin A.C.**

#### **5.3.1. El mercado y los derechos humanos**

Mercados de Productos Orgánicos y Naturales Macuilli Teotzin A.C. es una figura de reciente creación pero que lleva desde el 2011 trabajando en la construcción e impulso de un mercado local de productores que contribuyan a la economía solidaria, los métodos agroecológicos, el derecho a una sana alimentación y trabajo digno. Surge a partir de un Encuentro Nacional de Escuelas Campesinas llevado a cabo en la región de la Huasteca Potosina en octubre del 2010 cuyo lema fue “Compartiendo Agriculturas en la Huasteca Potosina”. De acuerdo al libro memoria<sup>144</sup> de este encuentro, participaron 280 campesinos productores de café orgánico, vainilla, abejas meliponas, piloncillo granulado, gusano de seda y servicios de turismo alternativo y cultural. Durante este encuentro, campesinos y académicos de otras regiones compartieron sus experiencias sobre la creación de mercados alternativos que posibilitaran el comercio de sus productos a través de la economía solidaria, la transparencia, honestidad, la agroecología y el posicionamiento político.

Después del encuentro, los campesinos de la región Huasteca, Media-Centro y Altiplano llegaron al acuerdo de que era necesario tener un punto de venta de sus productos bajo una serie de principios que definieran la identidad del mercado y que también se encontrara articulado con las instituciones y universidades que han respaldado el movimiento de escuelas campesinas a través del tiempo. Fue así como se constituyó “Mercados de Productos Naturales y Orgánicos Macuilli Teotzin”, siendo en sus primeros años un punto de venta itinerante, ya que el espacio que ha ocupado ha sido desde plazas públicas, dentro de las instalaciones de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí hasta el lugar donde en la actualidad se encuentra que es la acera frente a la Facultad del Hábitat de esta universidad.

Los productores que integran este mercado pertenecen a la región altiplano, centro-media y huasteca de San Luis Potosí. También se aceptan algunos participantes externos de otros mercados orgánicos y naturales siempre y cuando sean afines a sus principios. Dependiendo de la región serán los productos que se ofertan, por ejemplo de la zona altiplano hay productores de miel, nopal y derivados, queso y derivados, conservas, hierbas aromáticas

---

<sup>144</sup> Bernardino Mata (Coord.), *Compartiendo Agriculturas en la Huasteca Potosina*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, 2012.

y medicinales, licores, cabuches, maíz y tortillas, artículos de aseo y bienestar corporal. En el caso de los productores de la zona centro-media se pueden encontrar los que venden hortalizas, miel, mermeladas, pan y repostería, plantas de ornato y suculentas, huevo, tortillas, queso, atoles, bebidas fermentadas, artesanías, jabones y artículos de belleza y aseo personal. Los de la región huasteca participan con naranjas y cítricos, carambolo, mango y frutas de temporada, tamales, bocoles, zacahuil, huevo, chorizo, ajonjolí, piloncillo granulado, plátano, pan, café, chayote, y pemuches, entre otros productos.

Para comprender el proceso de la conformación de este mercado hay que abordar los problemas a los que se enfrentan los campesinos y campesinas que lo integran.

La situación en la que se encuentran las comunidades frente al Estado tiene múltiples influencias de diversos actores e instituciones que representan las funciones del Estado. Por un lado se encuentran la Secretaría de Desarrollo Social que por medio de sus programas de tiendas de productos básicos (arroz, maíz, frijol, harinas, leche, sopas y pastas, productos de limpieza personal) otorgan a las familias una serie de créditos que generan intereses de acuerdo a las fechas y posibilidades de pago de los miembros de la comunidad. Sin embargo, estos programas tienen como base acuerdos con transnacionales productoras de alimentos que acaparan el mercado e introducen en el país alimentos y semillas transgénicas, así como la importación de cereales que en otras partes del mundo no son aptos para el consumo humano.

Para la producción agrícola, estas transnacionales son quienes compran grandes extensiones de tierra (avaladas por el Estado) para la producción masiva y extensiva de granos básicos. Para la obtención de tierras aptas para la producción utilizan estrategias que van de la mano con el Estado para despojar (muchas veces con el uso “legítimo” de la fuerza) a las poblaciones que habitan esos territorios. Coincido con él Dr. Rivera Lugo cuando argumenta que:

“...Ello explica la constante arbitrariedad, violencia e impunidad de que son víctimas en sus relaciones con el Estado pues más que sujetos de derechos se les concibe como sujetos real o virtualmente transgresores que requieren ser disciplinados y, si necesario, reprimidos o eliminados. El Derecho estadocéntrico cumple así una función

colonizadora o normalizadora del sujeto en función de las lógicas dominantes del capital.”<sup>145</sup>

Un ejemplo de esto es la implementación de programas paternalistas que crean dependencia económica en los miembros de las comunidades “beneficiados”, que provocan un cambio en la cultura del trabajo y su organización, como lo son el programa de la Secretaría de Desarrollo Social denominado Prospera (antes Oportunidades) y el Proagro (antes Procampo).

El primer programa consiste en dar cierta cantidad de dinero a las familias (las madres o abuelas son las que pueden recibir el efectivo) que tienen hijos en edad escolar desde el preescolar hasta la educación media superior. El monto a recibir depende del grado de escolaridad y la cantidad de hijos por familia y se otorga una vez por mes. Para poder recibirlo las madres de familia se tienen que comprometer a acatar las órdenes de las instituciones de salud donde obligan a las mujeres a someterse a una serie de revisiones cada cierto tiempo, y a no acudir a otro tipo de tratamiento como la medicina tradicional o botánica bajo la amenaza de retirar el apoyo económico.

### **5.3.2. Un caso ejemplar: lo que se dice y lo que no**

Otra forma de condicionamiento al retiro del dinero del programa Prospera y Proagro es la corrupción que existe entre los partidos políticos y los prestadores del servicio con la finalidad de obtener el voto político a su favor de parte de los miembros de la población.

Un aspecto también relevante es que el programa obliga a que las mujeres tomen una serie de talleres (manualidades, costura, preparación de embutidos, alfabetización) que ocupan una grande de su tiempo, lo que impide llevar a cabo actividades básicas para la preservación de sus condiciones cotidianas de vida y para su familia, como lo es el trabajo en la milpa y la

---

<sup>145</sup> Carlos Rivera Lugo, *¡Ni una vida más para el derecho! Reflexiones sobre la crisis actual de la forma jurídica*, México, Centro de Estudios Jurídicos y sociales Mispat - Programa de Maestría en Derechos Humanos Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2014, pp. 9.

huerta familiar, el cuidado de los animales, la preparación de alimentos y el cuidado de los hijos.

Lo anterior es una de la razón por las cuales las mujeres han ido abandonando el trabajo con la tierra y dejado de producir sus alimentos, así como también modificado el uso de su tiempo y la transmisión del trabajo a las generaciones futuras. Al dejar de trabajar la tierra y tener otro ingreso por medio del programa, las familias adquieren sus alimentos en las tiendas de Sedesol y ven en las ventas de sus tierras una posibilidad económica pues estas comienzan a perder valor para ellas. Estas tierras son compradas por particulares o por el Estado, pagándolas a bajo precio o apropiándose las con engaños y violencia.

Por otra parte, el programa Procampo también otorga apoyos económicos mensuales a agricultores y campesinos de acuerdo a la cantidad de tierra de la que sean propietarios. Según la institución el apoyo económico es para que inviertan en la producción de sus tierras y puedan insertarse en el mercado. Como bien lo menciona el Dr. Rivera Lugo: “El proyecto neoliberal buscaba inicialmente la constitución de un nuevo ciudadano menos dependiente para su bienestar en el Estado y más autónomo frente a éste, sobre todo como fuerza de trabajo y consumo, sólo sujeto a las lógicas y fuerzas salvajes del capital”<sup>146</sup>. Sin embargo, el fenómeno que se ha presentado es que a partir de la implementación del programa muchos agricultores dejaron de producir al utilizar ese ingreso para otros gastos.

Lo anterior no quiere decir que no hay quienes sí inviertan el dinero del programa en la producción de su tierra, pero deben de comprar las semillas, fertilizantes y agroquímicos al Estado por medio de algunas instituciones y empresas como Sagarpa. La consecuencia de dejar de producir la tierra es que esta se convierte en un peso que cargar para los agricultores, ya que debido a las últimas reformas hacendarias por parte del Estado, se deben de pagar impuestos y predial de acuerdo al tipo y cantidad de tierra que se tenga. A lo anterior se le debe sumar las posibilidades reales de producción, ya que muchas tierras en México fueron trabajadas durante muchos años con grandes cantidades de agroquímicos y fertilizantes hasta que fueron prohibidos por los daños que causan a la salud y a la tierra, pero que fueron

---

<sup>146</sup> Carlos Rivera Lugo, *¡Ni una vida más para el derecho! Reflexiones sobre la crisis actual de la forma jurídica*, México, Centro de Estudios Jurídicos y sociales Mispat - Programa de Maestría en Derechos Humanos Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2014, pp. 16.

permitidos y vendidos en común acuerdo con las empresas e industrias productoras y las instituciones reguladoras del agro mexicano.

Cuando los agricultores se quedan sin tierra o no tienen posibilidades de producir. Al igual que las mujeres madres de familia, se presenta una dinámica de dependencia al Estado que los obliga a hacer lo que este ordene con tal de no quedarse con el ingreso de los programas paternalistas. Otra consecuencia es que los cambios en su organización comunitaria y para el trabajo ocasionan que las nuevas generaciones ya no puedan producir su propio alimento obligándolos a salir de sus comunidades para trabajar como mano de obra barata en la industria o para grandes productores extensionistas. Actualmente se hace presente cada vez más la intervención del crimen organizado que promete una retribución económica y una situación de poder a muchos jóvenes indígenas de estas comunidades.

Así es como la dependencia de alimentos de los miembros de la población crece y aparentemente la posibilidad que queda es comprar y promover la producción de las grandes transnacionales que acaparan el mercado y que el Estado protege, y justifica con el uso de un discurso formal de derechos humanos basado en la hermenéutica de sentido. Al analizar este discurso histórica y críticamente, es posible observar cómo el Estado genera una situación apta para la entrada de una lógica de mercado rompiendo y desapareciendo otras formas de organización, comunidad, tradición y epistemologías no occidentales, capitalistas ni neoliberales.

No se debe de perder de vista la situación en la que los miembros de las comunidades no dejan de producir a partir de la implementación de los programas gubernamentales, pero la realidad a la que se enfrentan es al pago injusto de los intermediarios o coyotes por su producción, que la mayor parte de las veces se encuentra muy por debajo de su costo real. Los pequeños agricultores no pueden competir con los grandes productores masivos y extensionistas que poseen tecnologías, tierras, agua, semillas mejoradas, agroquímicos y fertilizantes. Ante este panorama los pequeños agricultores aceptan cualquier pago por su producción que los coloca en una situación de desventaja y precariedad frente a la lógica del mercado.

De esta manera, los miembros de esta red se han apropiado de la función que comúnmente se le otorga al Estado de tutelar sus derechos, logrando una auto tutela y asegurando que nadie que forme parte de la red tenga hambre o no tenga que comer, así como también comprando los productos de los agricultores a precio justo y prefiriéndolos por encima los de las transnacionales.



Productora de fruta de la huasteca potosina

Fotografía: Daniela Sánchez Abud

### **5.3.3. Lo que se ve y lo que no se pregunta**

Para poder ingresar al mercado los productores deben cumplir con una serie de principios y, posteriormente, pasar por un proceso de certificación orgánica participativo el cual se encuentra avalado por SAGARPA-SENASICA siendo este mercado el primero en obtener este tipo de certificación en México. El procedimiento de ingreso al mercado incluye el cumplimiento de un protocolo cuyo primer paso es realizar una solicitud de ingreso. Posteriormente, se deberá de proveer información detallada en un cuestionario sobre el proceso mediante el cual se produce lo que se vaya a ofertar, conocer los principios básicos del mercado, firmar un reglamento, una carta compromiso y toda una serie de documentos que le darán validez al procedimiento.

Más adelante se realiza una visita de acompañamiento a la unidad de producción del solicitante donde se corroborará la información que se ha dado en los cuestionarios. Esta visita será realizada por un comité integrado por al menos dos miembros del mercado que

previamente hayan participado en otras visitas de acompañamiento y hayan recibido capacitaciones sobre certificación orgánica participativa. Este comité lo integra de preferencia un observador que puede ser consumidor de los productos del mercado. Durante la visita se observarán los puntos de una guía para visitas de acompañamiento basada en los lineamientos para la certificación orgánica participativa publicados en el 2013 en el Diario Oficial de la Federación. Esta guía ayudará a observar las buenas prácticas y todo lo que se necesita para poder integrarse al mercado.

Durante los siguientes 3 meses el comité, junto con los miembros de la asociación, realizará un reporte de la visita, el cual se analizará y cotejará con una serie de requerimientos para poder obtener un estatus. Los estatus que se pueden llegar a tener son: rechazado, aceptado con recomendaciones y aceptado sin recomendaciones. Si el productor ha sido rechazado se le ofrecen facilidades para que resuelva las recomendaciones que se le hace y que en el lapso de un año vuelva a realizar su solicitud. Una vez aceptado, el productor puede entrar al mercado en calidad de: natural, conversión u orgánico. Cada uno denota un porcentaje de proceso orgánico siendo orgánico en su totalidad el que tiene un 100% del proceso de certificación.

**CERTIFICACIÓN ORGÁNICA PARTICIPATIVA**

**PRINCIPIOS DE LA CERTIFICACIÓN PARTICIPATIVA**

- Participación
- Confianza
- Transparencia
- Aprendizaje
- Horizontalidad
- Descentralización
- Simplificación
- Adaptabilidad
- Soberanía Alimentaria

**¿QUÉ ES LA CERTIFICACIÓN ORGÁNICA PARTICIPATIVA?**

Es un proceso colectivo entre productores, consumidores y otros actores, que garantiza la calidad orgánica y sana de productos locales, generados por pequeños productores, basado en relaciones de confianza y que promueven los compromisos de salud, ecología, equidad y certidumbre ambiental.

**¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO?**

Está dirigido a productores y/o procesadores de pequeña escala (individuales, familiares o en grupo) que destinan su producción para el autoconsumo y para el mercado local, regional y nacional.

**¿CUÁL ES EL MARCO LEGAL QUE REGULA LA CERTIFICACIÓN ORGÁNICA?**

Ley de productos orgánicos (Publicada 7/02/2006)

Reglamento de la LPO (26/03/2010)

Disposiciones aplicables (Lineamientos Técnicos 28/10/2013)

**¿CUÁL ES EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN ORGÁNICA PARTICIPATIVA?**

1. Solicitud del productor y acompañamiento
2. Entrega de solicitud (Máximo 20 días)
3. Revisión documental y programación de la visita (Máximo 30 días)
4. Visita de acompañamiento
5. Reunión del comité y reporte de la visita
6. Emisión del Probable de aprobación (Máximo 30 días)
7. Expedición del certificado orgánico
8. Monitoreo, actualización y capacitación

**ACOMPANIAMIENTO:** En caso de recomendación, acudir, corregir y entonces renunciar al proceso SCOP.

**PUNTOS A VERIFICAR:**

- Área de amortiguamiento
- Especies vegetales cultivadas
- Procedencia de las semillas
- Manejo de los estercolos
- Manejo fitosanitario
- Uso del agua
- Producción paralela
- Prácticas agroecológicas
- Bodega
- Cosecha y manejo poscosecha
- Transporte
- Gestión de desechos sólidos
- Responsabilidad social

www.tianguisorganicos.org.mx

Los productores en calidad natural y conversión tendrán la oportunidad de certificarse como orgánicos en un periodo de aproximadamente 3 años con la ayuda de técnicos, consumidores, especialistas y compañeros que integran el mercado. Por ley un producto natural no puede ser orgánico antes de 3 años de inicio de sus operaciones. De allí que sea un proceso participativo.

Los principios generales del mercado son:

- "Ofertar productos orgánicos certificados o naturales en conversión que consideren la protección del ambiente mediante la producción agroecológica, la inocuidad alimentaria y el beneficio social.
- Que los productos sean de origen potosino.
- Que los productos sean comercializados directamente por los productores.
- Ofrecer precios justos al consumidor con base en costos de producción verificables.
- Confianza, transparencia y honestidad entre los actores participantes."<sup>147</sup>

Este proceso generado a partir de encuentros de formación campesina ha surgido desde los mismos productores quienes acompañados de académicos, profesores y estudiantes lo han ido construyendo.

---

<sup>147</sup> Obtenido del reglamento y principios generales del Mercado de Productos Naturales y Orgánicos Macuilli Teotzin A. C.

#### **5.3.4. Una cosa de sobrevivir...**

Sin duda alguna, el papel de la universidad ha sido relevante, pero no se puede pensar que es toda la universidad. Son aquellas personas que han podido realmente vincular la parte académica, teórica e institucional con lo social y a la vez tener la apertura de aprender de los productores que integran el mercado quienes se han vinculado y se han comprometido. Estas personas realmente le apuestan a este tipo de producción y apertura de mercado local, ya que no hay dinero de por medio ni recursos. Los que colaboran con los productores en el mercado no reciben ningún tipo de remuneración económica. Los recursos faltan y con la ayuda de algunas instituciones y un fondo común se hace lo que se puede, y se ha hecho mucho, tanto que se ha alcanzado la certificación.

Esto demuestra que de un proceso formativo, la urgencia de resolver las necesidades apremiantes de la vida y las herramientas de académicos se puede llegar a realizar acciones de organización contundentes. Sin embargo, esto es solo el inicio, lo que le sigue es la permanencia del sistema y los factores adversos que las instituciones del Estado van construyendo para frenar las iniciativas. Si bien lo anterior no se plantea en estos términos por dichas instituciones, lo cierto es que en los hechos es lo que ocurre.

Lo anterior se menciona debido a los cambios en la Ley de Producción Orgánica donde se ha restringido el papel de las universidades en los procesos de certificación orgánica, empujando a los productores a que busquen consultorías y empresas que los instruyan y capaciten en la certificación. Claro, la diferencia es que tendrán que pagar por dicho proceso pequeños productores que no tienen esa posibilidad. La consecuencia será que no se certificarán, siendo esto solo un privilegio para aquellos que pueden pagarlo.

#### **5.3.5. Ir con el sistema o seguirle sufriendo**

Todo proceso que se quiera realizar lleva como base una serie de conocimientos que han sido analizados detenidamente para su implementación. Sin embargo, por más bien planeado que se encuentre hay un factor que determinara su éxito: el humano. No tanto como responsable sino como razón de ser de dicho proceso.

Ser consciente de lo que implica este proceso no solo se trata de conocer la parte técnica y operativa sino también ideológica, es decir, una necesidad sentida al darse cuenta que las formas de explotación del mercado, del trabajo, del campo y de la educación no son del todo adecuadas para todos los modelos y formas de vida existentes. Para generar procesos tales la convivencia y la cercanía permiten reconocer las semejanzas y diferencias entre todos los miembros, y a la vez crear redes de empatía que a la larga harán posibles la responsabilidad y el compromiso con los demás y con el mercado en sí mismo.

Un fenómeno recurrente dentro del campo y la agricultura es el que narra don Eudoxio, quien forma parte del mercado Macuilli Teotzin y que muestra cómo el sistema económico capitalista presiona a los productores para que rompan con la relación que tienen con su medio la cual forma parte de su propia epistemología y cosmovisión.

*“Mira, tú puedes tener sembrado en tu parcela lo que tú quieras, si quieres puedes poner todo de lo mismo, como la caña o el sorgo, pero la tierra se acaba y luego ¿qué va a pasar? Pues que hay que irse a Monterrey pa’ trabajar. No, así no, luego vienen los ingenieros a decirnos que hacemos mal las cosas, que no hay productividad y buenos pues, ellos son gente de estudios pero eso no funciona aquí y te dicen mira no seas bruto hazle así, ponle esto ponle aquello... y pues cómo si mis abuelos me enseñaron. Mira allí, esa milpa detrás del potrero fue de los abuelos de mis abuelos y nunca nos ha dejado sin comer. Allí tengo maíz, frijol, calabaza, quelite y en la huerta tengo naranja, plátano, papaya, tamarindo, vainilla, mango, ciruela, nopal, maguey, cacao, litche, míspero, chalahuite, caña, lima, limón, hortalizas y las hierbitas de mi señora que usa pa’ las infecciones y pa’ los nietos... algunos dicen que se saca más sembrando de lo mismo pero a fin de cuenta vienen los coyotes y le pagan a uno a precio de hambre como le paso a los de Choteco que les dijeron que por regar con agua contaminada, ¡pues cuál! Si el agua de la noria estaba limpita.”*

## CONCLUSIONES

La teoría crítica en tanto herramienta para explicarnos los procesos sociales de la realidad, ayuda a comprender las relaciones complejas que existen entre un pensamiento occidental impuesto de donde parten la mayor parte de los sistemas normativos y de educación en México donde otro conocimiento y otra educación evidencian las relaciones desiguales de poder y demandan otra interpretación y apropiación de los derechos humanos tanto en el discurso como en su práctica.

La teoría crítica, más allá de cuestionar y replantear lo que se tiene por ya dado, permite a la vez establecer un diálogo con lo que a simple vista pudiera parecer un antagónico. No se puede ser tan radical porque se corre el riesgo de ideologizar la propia práctica y el propio pensamiento y, como ya se analizó, eso es lo que se trata de evitar. El objetivo es que con las herramientas y posibilidades que se tienen de agencia sobre la realidad se pueda crear una estrategia con la cual sea posible construir una buena vida.

Los derechos humanos no son algo dado por un estado superior ético y moral, es decir, no están dados a priori sino que surgen de las condiciones de posibilidad de tener agencia sobre la realidad. No son tampoco algo con lo que se nace ni se tienen por el simple hecho de existir. Aunque en teoría nos han enseñado a entenderlos así, la realidad no es ésta y si se quiere llegar a transformarla ha de ser observada no como lo que debiera ser, sino como lo que es. Los derechos humanos se fundamentan, se construyen, se aspira a ellos, se disputan, se consiguen y se defienden.

Desde su matriz latinoamericana, la teoría crítica permite responder a estos cuestionamientos que desde la Colonia han sido restringidos por el pensamiento colonizado y colonizador dominante. La teoría crítica latinoamericana permite rastrear el momento en que una sociedad se impuso sobre otra, no por ser superior, universal o más racional, sino porque tuvo la posibilidad de hacerlo permitiendo que un solo pensamiento se impusiera y globalizara gran parte del mundo.

El Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas no se trata de un sistema educativo que el Estado debía validar solo porque debe de ser así, tampoco de una forma de educación que se puede describir bajo los parámetros de las educación oficial ni tampoco una invención de un grupo de académicos. Se trata de la vida de las persona, de acciones llevadas a cabo que

posibilitan la existencia. Por ello, la importancia de que la información traída a esta investigación sea lo más apegada a la perspectiva de los sujetos que formaron parte de la investigación quienes me permitieron llevar a cabo este ejercicio académico a través de sus propias vidas.

Me asumo como parte de los procesos de educación del MNEC y no considero que mi trabajo de investigación sea el parte aguas de un cambio social para mejorar la situación de los integrantes del movimiento. Sin embargo, sí es una forma de ampliar la perspectiva de la educación de los derechos humanos desde la organización de un grupo de personas que han decidido que desde su entorno hay mucho por hacer igual de importante que lo que se hace desde la educación oficial.

Analizar el marco legal de la educación y a la vez la práctica del ejercicio de los derechos y garantías que establece el marco legal, y también cómo el gobierno ha conceptualizado la educación es pertinente para presentar y discutir cómo la legislación ha o no incorporado o reconocido no solo a las escuelas campesinas y su trabajo, sino también al resto de la población y su diversidad cultural y epistemológica.

El derecho a la educación es un concepto complejo, ya que también se refiere al derecho de obtener educación de calidad y aprender efectivamente. La verdadera equidad de oportunidades educativas se alcanza cuando se igualan las probabilidades de que todos los individuos que dediquen a sus aprendizajes las mismas dosis de tiempo y esfuerzo puedan obtener, si así lo eligen en libertad, los mismos resultados educativos, independientemente de sus habilidades iniciales y de los estratos sociales a que pertenezcan. A lo anterior se le suman la diversidad de sistemas de pensamiento y epistemologías, así como también la iniciativa de que haya otros sistemas económicos y políticos que el Estado reconozca a la par de los sistemas normativos oficiales. Por estas razones es que la educación no oficial de las escuelas campesinas no ha sido reconocida por el Sistema Nacional de Educación pues su pedagogía y métodos, si bien no tienen por qué ser contradictorios al currículum constructivista del modelo oficial, no obedecen al sistema económico que prepara para la explotación laboral, el consumo y el deseo de acumulación y reproducción de capital.

Si los espacios de educación oficial están formando profesionales que no tienen una perspectiva de reconocimiento de otras formas de hacer ciencia, de conocer y de pensar, si la

desvinculación de la parte social con la parte académica es una brecha que hasta el momento las universidades no se han dado a la tarea de resolver para promover la transformación social a favor de un sistema más justo y una vida digna, es entonces cuando el valor de estas otras formas de hacer educación cobran relevancia no solo para las comunidades que lo posibilitan, sino para el mismo sistema de educación oficial que entre sus prioridades no se encuentra la formación de sujetos de derecho.

Lo que se está llevando a cabo dentro del MNEC (Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas) es un proceso con perspectiva histórica en Derechos Humanos, pero también una Educación con Derechos Humanos, en y para los Derechos Humanos. Los conceptos diferenciados por los prefijos “en, para y con” denotan grados de implicación y de compromiso que van desde la enunciación formal de las convenciones, legislación y jurisprudencia, así como el conocimiento del contenido de las leyes y derechos, hasta el trabajo colaborativo de grupos vulnerados en la lucha por la defensa de sus derechos.

En el caso del MNEC los derechos no se enuncian como tales ni las luchas tampoco (hablar en clave de derechos), pero se encuentran implícitos en las acciones colectivas por reconocer que, aunque existe un conocimiento, una forma de poder y de hacer política, un modelo económico y una educación que son hegemónicos y que se han impuesto (no porque sean lo mejor sino porque han tenido la posibilidad de dominar), hay todo una serie, una gama diversa de epistemologías, filosofías, ciencias y también de educación que no son reconocidas tanto por el aparato estatal como por el pensamiento occidental dominante (racionalidad científica occidental).

Desde el lugar donde se encuentran, las personas humanas situadas ejercen su capacidad de agencia para modificar el entorno en la medida de sus posibilidades. Así, las escuelas campesinas<sup>148</sup> como un conjunto colectivo de miembros en proceso de educación, se enfrentan a la realidad mediada por el mundo, como lo dice Paulo Freire<sup>149</sup>, para transformarlo junto con los otros y en pleno reconocimiento de la desigualdad en la que se encuentran en referencia con algunos de esos otros (el conjunto de personas minoritario que posee mejores condiciones diferenciales de poder).

---

<sup>148</sup> No existe un solo modelo de escuelas campesinas.

<sup>149</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Argentina, 1973.

La manera en que los miembros de las escuelas campesinas entienden los derechos humanos surge desde su situación postviolatoria de estos derechos, lo que ha llevado a que se conformen como un movimiento nacional que se mueve. No solo se mueven geográficamente de un lado a otro del país para encontrarse con los otros, sino que también movilizan conocimientos a través de un proceso de educación no formal que se caracteriza por ser transversal en la lucha por la reproducción de sus condiciones de vida digna y su derecho universal al buen vivir (satisfacer las necesidades en el sentido fenomenológico).<sup>150</sup>

El papel de los centros educativos, las universidades y la academia debe de reconsiderarse. Hay miedo e incertidumbre en perder la supuesta neutralidad y objetividad de su quehacer. Pero si algo he aprendido durante el proceso de esta maestría es que, cuando derechos humanos se trata, la neutralidad no es posible. Las universidades, escuelas e instituciones que acompañan y forman parte del MNEC se posicionaron, se vincularon con la parte social del quehacer académico y de investigación, y sí, formar parte de un movimiento significa politizarse y hacer lo nos compromete.

La situación diferencial de privilegios entre los campesinos y campesinas empobrecidos por el sistema económico y los estudiantes y académicos que colaboran en el movimiento es evidente. Sin embargo, la movilización del pensamiento a través de experiencias de educación significativas dio paso a reconocer esta realidad y buscar cómo resolverla a través de acciones conjuntas dónde ambas partes mejoren sus condiciones de vida.

Considero que los aportes que pueden tener las instituciones académicas frente a las problemáticas actuales, la crisis en derechos humanos y la disputa por los derechos ya no es el análisis “objetivo” de sus sistemas normativos, formas de organización, cultura, costumbres o lenguaje. Las personas miembros de estas sociedades han comenzado a hacerse cargo del análisis de sus propios procesos, cuestionando la labor académica y los aportes que nosotros como estudiosos de esta áreas podemos tener más allá de enriquecer una disciplina como tal.

---

<sup>150</sup> Tomado del concepto colectivo desarrollado durante el taller de “Educación en Derechos Humanos” a cargo del Dr. Oscar Arturo Castro Soto.

Es por esto que el abordaje debe ser multidisciplinario y no solo eso, sino en constante creación y participación activa de los miembros de la comunidad o grupo implicado en la investigación. Este cambio de un papel pasivo a uno activo de las sociedades que tradicionalmente han sido “estudiadas” por la antropología y otras disciplinas nos coloca en un punto en dónde debemos cuestionarnos cuál es nuestra labor y para qué. Centrada en estas reflexiones y aceptando que en muchas ocasiones los académicos nos hemos adueñado de discursos y hemos echado a volar la imaginación sociológica quizá demás, me encuentro en un momento en donde la propia realidad me demanda deconstruir y replantear mi labor.

En muchas ocasiones como gremio llegamos a creer que somos los expertos que podemos opinar sobre lo que es mejor o no para un grupo de personas que enfrenten un problema, o incluso utilizar esta apropiación del discurso de los “otros” para la producción académica que permite poder mantener el estatus y las condiciones necesarias para la preservación de un grado, trabajo o puesto en una institución. Con lo anterior no quiero decir que todos los estudiosos de lo social o interesados en el análisis de los procesos culturales operen bajo esta dinámica, pero creo que es necesario replantearnos por qué queremos ir con una cultura, sociedad o grupo de personas a conocer en la mayor parte posible sus procesos de vida. Y justo es este el punto que ahora los miembros de estas comunidades nos cuestionan. Por lo anterior considero que frente a una realidad concreta es importante tener un interés legítimo y ético por el cual queramos realizar una investigación sobre un grupo en específico, y sobre todo negociar los términos en los que este se realizará, los productos que se obtendrán y el compromiso que se adquiere con la comunidad más allá del término de la investigación.

La organización de la Escuela Campesina se puede entender como el nomos de lo común (cooperación, solidaridad y afectividad), es decir, lo que no se encuentra enmarcado en el nomos del capital entendido como aquel cuyo eje se encuentra en la norma jurídico política del mercado estado<sup>151</sup>. La mayor parte de las acciones que realizamos las personas se encuentran dentro del nomos de lo común, es por esto que existe una gran esperanza de que desde nosotros y nuestro entorno podamos transformar la sociedad mediante el no derecho.

Frente a esta situación es que las comunidades que integran la Escuela Campesina decidieron buscar otra alternativa a la imposición capitalista y a la lógica de mercado. Esta

---

<sup>151</sup> José Rivero Herrera, *Educación y exclusión en América latina. Reforma en Tiempos de globalización*, Tarea, Chile, 1999, pp. 13.

alternativa se encuentra basada en la solidaridad y comunalidad, así como una epistemología y cosmovisión propia de su identidad.

Considerando que existe una ecología de saberes en palabras de Boaventura de Sousa Santos, en función de los derechos y que las culturas no son cerradas, los miembros de las comunidades nahuas crearon una red de economía solidaria y educación entre ellos mismos, junto con las familias de contexto urbano de la capital del estado de San Luis Potosí, organizaciones de la sociedad civil y asociaciones civiles, así como de investigadores y activistas. De esta manera los miembros de esta red se han apropiado de la función que comúnmente se le otorga al Estado de tutelar sus derechos, logrando una auto tutela y asegurando que nadie que forme parte de la red tenga hambre o no tenga que comer, así como también comprando los productos de los agricultores a precio justo y prefiriéndolos por encima de los de las transnacionales.

Respecto a la manera es que se organiza la Escuela Campesina. Esta surge como alternativa a la educación formal reconocido por el Estado, ya que esta no contempla dentro de sus objetivos la diversidad y pluralidad de epistemologías, cosmovisiones y tradiciones que tienen otras culturas, así como también invalida los conocimientos nativos o que son transmitidos de generación en generación por medio de la oralidad al no ser occidentales ni “científicos”. Aunado esto se encuentran las dinámicas de control del cuerpo y pensamiento que se imponen durante el periodo de educación formal obligatoria, así como la transmisión de valores que niegan todo lo que sea distinto, diferente y diverso a lo impuesto por el sistema capitalista neoliberal.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Bernardino Mata García, (Coord.), *Escuelas campesinas: 10 años en movimiento*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2013.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2003), *Repensando la Investigación Acción Participativa*, Grupo Editorial Lumen Hvmantitas, Cuarta Edición.
- Aníbal, Q. D., (1968), "Dependencia, Cambio Social Y Urbanización" En *Latinoamérica Revista Mexicana De Sociología*, Núm. 30 Año 3, pp. 75-124.
- Aníbal Q. D., (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Buenos Aires Argentina, Centro de Investigaciones sociales (CIES).
- Apple, M., King, N. (1986), "Economía Política y Control Escolar en la Vida Cotidiana". En *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal, pp. 63-85.
- Althusser, L. (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Aranguren, R. J. P., (2008), "El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha)", en *Nómadas* (Col), núm. 29, Colombia, Universidad Central, pp. 20-33.
- Bartra, A., (1979), *La explotación del trabajo campesino por el capital*, México, Ediciones Macehual.
- Bartra, A., (2014), "La conspiración de los diferentes", en *El hombre de hierro*, México, UACM-UAM, Segunda Edición, pp. 217-239.
- Bonneto, M. J., (2016), "El uso de la fotografía en la investigación social" en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°11. Año 6. Abril – Septiembre, Argentina pp. 71-83.
- Callejo de la V., M. L., (2000), "Educar en y para los derechos humanos: una lectura desde el área de las matemáticas", en *Anuario pedagógico*, México, SEP, pp. 101-115.
- Canales, M., (2002), "Conversaciones para el entendimiento" en John Durston, Francisca Miranda (comps.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, Cepal, pp. 33-40.

- Cifuentes, G. R. M., (2011), *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*, Buenos Aires-México, Noveduc.
- Das, V., Poole, D., (2008), “El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”, *Cuadernos de Antropología Social*, Argentina, Universidad de Buenos Aires, núm. 27, pp. 19-52.
- De la Torre, L. O. A. (2012), "La autonomía en los hechos como respuesta a la adversidad de la legalidad. El sagrado maíz y la disputa por la enunciación del Derecho", ponencia a la 1a Jornada VII Conferencia Latinoamericana de Crítica Jurídica de la Asociación Nuestramericana de Estudios Interdisciplinarios Interdisciplinarios de la Crítica Jurídica, México.
- Del Castillo, G. M., (2016), *Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza*. Recuperado el 26 de diciembre de 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007>
- De Ibarrola, M (1985), *Las Dimensiones Sociales de la Educación*, México, El Colegio de México.
- De Sousa, S. B., (2011), Introducción: Las Epistemologías del Sur. Recuperado el 10 de marzo de 2017 de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)
- De Sousa, S. B., (2012), *Derecho y emancipación*, Ecuador, Corte constitucional para el periodo de transición.
- De Zan, J. D., (1975), “Para una filosofía de la cultura y una filosofía política nacional”, en García C. F., *Cultura Popular y Filosofía de la Liberación. Una perspectiva Latinoamericana*, Argentina, Editorial Américalee, pp. 115-146.
- Dussel, E., (2014), *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Tomo II, México, Siglo XXI.
- El Achkar, S., (2002), “Una Mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político-cultural”, en Daniel Mato (Coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y*

*poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, consultado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916022205/10achkar.pdf>

Ellacuría I. (2012), "Universidad, derechos humanos y mayorías populares", en Juan Antonio Senet (Ed.) *La lucha por la justicia. Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)*, Bilbao, Deusto digital, pp. 110-118.

Estermann, J., (2014), "Colonialidad, descolonización e interculturalidad". Recuperado el 16 de mayo de 2017 de Polis [*En línea*], 38 | 2014, Publicado el 08 septiembre 2014 <http://polis.revues.org/10164>

Fals, B. O., (1981), *La ciencia y el Pueblo en Investigación Participativa y Práxis Rural*, Lima, Moxa Azul Editores.

Freire, P. (2012), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI.

Freire, P., (2012), "La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica", en *Pedagogía del Oprimido*, España, Siglo XXI, pp. 71-95.

Figuroa, D. K., Pino M. A., (2006), *Teoría de la educación*, Séptima reimpresión, México, SEP.

Foucault, M., (1976), *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno Ediciones.

Gallardo, E., (2010), "Teoría Crítica y Derechos Humanos. Una lectura Latinoamericana", en *Redhes. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, Año II, Núm. 4, Julio-Diciembre, pp. 57-89.

García, L. A., García, B. M., Ruíz C. M., (2010), *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, México, Siglo XXI.

Giroux, H., (1988), "Escolarización y Políticas del Currículum Oculto", en Landesman M. (Comp.), *Currículum, racionalidad y conocimiento*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Gómez, L. H., (2010), "Educación indígena y ¿derechos humanos? En la región altos de Chiapas. Continuación de la negación de la diversidad", en *Redhes. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, UASLP, Año III, Núm. 3, Enero-Junio, pp. 69-84.
- González, S. M. V., (2013), "Movimiento Movilizándose", en Bernardino Mata García (Coord.), *Escuelas Campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa*, México, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Grau, J., Gómez, G. A., M. Jabbaz (s/f), *Técnicas cualitativas de investigación social*. Recuperado el 5 de diciembre de 2016 en Departamento de sociología y antropología social, Universidad de Valencia, España. Disponible en [http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema\\_6\\_investigacion\\_documental.pdf](http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_6_investigacion_documental.pdf)
- Gutiérrez, P. F., *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI.
- Hernández C. A., (2014), "La producción jurídica de la globalización en el marco de un pluralismo jurídico transnacional" en *Umbral. Revista de derecho constitucional*, N° 4 Jun-Dic, pp. 131-159.
- Hernández Collazo, R. L., (2013) "Identidad Cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena en un contexto urbano", en *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, México, Núm. 6, pp. 19-24.
- Honnet, A., (2006), "Teoría Crítica", en Giddens, A., Turner, J., *La teoría Social hoy*, España, Alianza Editorial, consultado en [http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Teoria\\_Social\\_V/Pdf/Unidad\\_02.pdf](http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Teoria_Social_V/Pdf/Unidad_02.pdf)
- La Belle, T. J., (1980), *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva Imagen.
- Latapí, S. P., (1991), *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores*, México, SEP.

- López, V. S., (2015), "Contribución ética y ecomunitarista a la antropología filosófica: capitalismo y alienación en el siglo XXI" en *BROCAR*, núm. 39, pp. 307-323.
- Klein, N., (1999), *No Logo. El poder de las marcas*, Madrid, España, Paidós.
- Meneses, M. E., (1995), "El concepto de educación y sus fines en la Ley General de Educación", en *Centro de Estudios Educativos, Comentarios a la Ley General de Educación*, México, consultado en <https://basesfilosoficas.wikispaces.com/file/view/El+concepto+de+educacion+y+sus+fines+en+la+LGE.pdf>
- Magadán R. L., Hernández G. M., Escalona M. M., (20115), "Tipología de los Sujetos Sociales que intervienen en el mercado campesino de Ocotlán Oaxaca", en Pérez S., Figueroa H., Godídez M. (Coord.), *Ciencias Sociales, Economía y Humanidades HANDBOOK T-I*, México, ECORFAN-México, pp. 218-233.
- Mata, G. B. (Coord.), (2012), *Compartiendo Agriculturas en la Huasteca Potosina*, México, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Mata, G. B. (Coord.), (2013), *Escuelas campesinas: 10 años en movimiento*, México. Universidad Autónoma de Chapingo.
- Mata, G. B., (2014), *Escuelas Campesinas en México. Diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa*, México, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Marquinez, A. G., (2002), *Xavier Zubirí. Sobre el problema de la filosofía y otros escritos (1932-1944)*, Madrid, Alianza Editorial.
- Martínez, M., (2010), *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*, Barcelona, Octaedro.
- Miliband, R., (1994) "Socialism for a Sceptical Age", E.U.A, Editorial Wiley.
- Moreno, P. J. L., Espadas, A. M. A.,(2002) "Investigación Acción Participativa". Recuperado el 10 de octubre de 2016 En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias*

*Sociales*, Pub. Electrónica, Universidad Complutense  
<<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>>

Observatorio Ciudadano de la Educación. Derecho a la Educación en México. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de [www.observatorio.org/comunicados/comun098.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun098.html)

Ornelas, C., (2016), *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Página electrónica de la Secretaría de Educación Pública: <http://www.sep.gob.mx/>

Perfil de la Educación en México. Secretaría de Educación Pública. Segunda versión corregida, 1999.

Puiggrós, A., (2010), *La Tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*, Buenos Aires, Galerna.

Quintana, D. J. M., (2016), *La historización de los conceptos: una alternativa para la resignificación de los derechos humanos como conceptos liberadores*. Recuperado el 2 de enero de 2017 en <https://manoloquintana.wordpress.com/2016/01/20/articulo-la-historizacion-de-los-conceptos-una-alternativa-para-la-resignificacion-de-los-derechos-humanos-como-conceptos-liberadores/>

Rangel L. A., (2016), "Aproximaciones, en de-construcción para una reflexión-acción sobre otra ciencia social", en *Revista Amicus Curiae-Direito*, Vol. 13, Núm. 1, Brasil, Universidade do Extremo Sul Catarinense, pp. 145-168.

Rauber, I., (2006), *Luchas y organizaciones sociales y políticas: desarticulaciones y articulaciones*, México, UNAM.

Reforma Integral De La Educación Básica. Articulación De La Educación Básica.

Richardson, H. W., (2011), *Elementos de economía regional*, Madrid, España, Editorial Alianza Universidad.

- Rivera, L. C., (2014), *¿Ni una vida más para el derecho! Reflexiones sobre la crisis actual de la forma jurídica*, México, Centro de Estudios Jurídicos y sociales Mispat - Programa de Maestría en Derechos Humanos Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Rivero, H. J. (1999), *Educación y exclusión en América latina. Reforma en Tiempos de globalización*, Lima, CIPAE-TAREA.
- Robert, J., *Las aguas arquetípicas y la globalización del desvalor*, México, Escuela de Arquitectura, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Romero C. C., (2005), "La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa", en *Revista de Investigaciones Cesmag*, Vol. 11, Núm. 11, Bogotá Colombia, 2005, pp. 113-118.
- Rosillo, M. A., (2013), "El fundamento de la producción de vida" en *Fundamentación de derechos humanos para América Latina*, México, Itaca.
- Salinas, C. A. L., (2003), *Inventario de experiencias sobre escuelas y centros de capacitación campesina en México*. Tesis profesional, México, Departamento de Agroecología. UACH. Chapingo.
- Sampieri, H. R., Collado, F. C., Lucio, B. P., (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez, V. A., (1970), *Estética y marxismo*, México, Siglo XXI.
- Sánchez, R. D., (2015), "Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos", en revista *Derechos y libertades*, Número 33, Época II, España, pp. 99-134.
- Sánchez, R. D., (2015), "Derechos Humanos, No colonialidad y otras luchas por la dignidad: una mirada parcial y situada", en Revista *Campo Jurídico*, vol. 3, n. 1, p. 181-213.
- Sánchez, R. D., (2002), *La biodiversidad amenazada. Propiedad intelectual y sistema capitalista*, España, Grupo derecho.

Sánchez, R. D., (2011), “Sobre el concepto de historización. Una crítica a la visión sobre las de-generaciones de derechos humanos”, en *Praxis*, Núm. 6, pp. 9-22.

Tarrío, G. M., (2009), “La agricultura mexicana ante el TLCAN, antecedentes, realidades y perspectivas. Un balance crítico, en *Revista: Análisis del Medio Rural Latinoamericano*, México, Universidad Autónoma de Chapingo.

Villa, I. M. R., (2011), *¿Qué hacemos con el campo mexicano?*, México, Colegio de posgraduados, Segunda Edición.

Velázquez, H., J. C., Mata, G. B., (2008), *Desarrollo endógeno campesino: Análisis, crítica y perspectiva*, México, Universidad Autónoma de Chapingo.

## Anexo 1: Entrevistas semi estructuradas



**UASLP**

Universidad Autónoma  
de San Luis Potosí

**Universidad Autónoma de San Luis Potosí**

**Maestría en Derechos Humanos**



Estudio para la comprensión sobre los derechos humanos por parte de los miembros de las escuelas campesinas y su dimensión metodológica.

Entrevista para las campesinas y campesinos que forman parte del movimiento.

Objetivo: Conocer cómo son entendidos y usados los derechos humanos por parte de los miembros del movimiento así como también la dimensión metodológica y pedagógica de las escuelas campesinas enfocado a la educación de los derechos humanos.

Fecha:

Nombre

Edad:

Tiempo que lleva formando parte de las escuelas campesinas:

Formación académica y educativa:

- ¿Por qué es usted campesino?
- ¿Está de acuerdo en ser nombrado con esa palabra?
- ¿A qué escuela campesina pertenece y en qué lugar se encuentra?
- ¿Cuántos miembros de su comunidad forman parte de una escuela campesina?
- ¿Por qué ha decidido formar parte de una escuela campesina?
- ¿A cuántos encuentros de escuelas campesinas ha asistido?

- ¿Qué se hace en las escuelas campesinas y por qué?
- ¿Qué valores se promueven en las escuelas campesinas?
- ¿Quiénes participan o pueden participar en las escuelas campesinas?
- ¿Cómo se trabaja en las escuelas campesinas?
- A partir de que comenzó a participar en las escuelas campesinas ¿ha cambiado algo en su vida?
- ¿Qué se busca lograr con las escuelas campesinas o cuáles son sus objetivos?
- ¿Qué diferencia encuentra entre las escuelas campesinas y las escuelas oficiales? (las de la Secretaría de Educación Pública, las universidades, las de gobierno o privadas)
- ¿Qué les toca hacer a las universidades en las escuelas campesinas?
- ¿Qué son para usted los derechos humanos?
- ¿A quién le corresponde proporcionar los derechos humanos?
- ¿Cómo se pueden tener los derechos humanos?
- ¿Quiénes tienen los derechos humanos?
- ¿Cuáles derechos humanos tiene usted?
- ¿Cuáles derechos humanos no tiene?
- ¿Dónde se aprenden los derechos humanos?
- ¿Cómo se aprenden los derechos humanos?
- Cuando se habla de derechos humanos en los encuentros de escuelas campesinas, ¿a qué se refieren?

## **Maestría en Derechos Humanos**

Estudio para la comprensión sobre los derechos humanos por parte de los miembros de las escuelas campesinas y su dimensión metodológica.

Entrevista para los estudiantes de instituciones oficiales que asisten a los encuentros de escuelas campesinas.

Objetivo: Conocer cómo son entendidos y usados los derechos humanos por parte de los miembros del movimiento así como también la dimensión metodológica y pedagógica de las escuelas campesinas enfocado a la educación de los derechos humanos.

Fecha:

Nombre

Edad:

Tiempo que lleva asistiendo a los encuentros o formando parte de las escuelas campesinas:

Formación académica y educativa:

- ¿Cómo te enteraste de la existencia de las escuelas campesinas y de los Encuentros?
- ¿Cuándo participaste por primera vez en las escuelas y porque decidiste hacerlo?
- ¿La universidad o escuela donde estudias se vincula con algún proceso de educación alternativa o escuelas campesinas?
- ¿A cuántos encuentros de escuelas campesinas ha asistido?
- ¿Qué se hace en las escuelas campesinas y porque?
- ¿Qué valores se promueven en las escuelas campesinas?

- ¿Quiénes participan o pueden participar en las escuelas campesinas?
- ¿Cómo se trabaja en las escuelas campesinas?
- A partir de que comenzó a participar en las escuelas campesinas ¿ha cambiado algo en su vida?
- ¿Qué se busca lograr con las escuelas campesinas o cuáles son sus objetivos?
- ¿Qué diferencia encuentra entre las escuelas campesinas y las escuelas oficiales? (las de la Secretaría de Educación Pública, las universidades, las de gobierno o privadas)
- ¿Qué les toca hacer a las universidades en las escuelas campesinas?
- ¿Qué son para usted los derechos humanos?
- ¿A quién le corresponde proporcionar los derechos humanos?
- ¿Cómo se pueden tener los derechos humanos?
- ¿Quiénes tienen los derechos humanos?
- ¿Cuáles derechos humanos tiene usted?
- ¿Cuáles derechos humanos no tiene?
- ¿Dónde se aprenden los derechos humanos?
- ¿Cómo se aprenden los derechos humanos?
- Cuando se habla de derechos humanos en los encuentros de escuelas campesinas, ¿a qué se refieren?



**Universidad Autónoma de San Luis Potosí**



## **Maestría en Derechos Humanos**

Estudio para la comprensión sobre los derechos humanos por parte de los miembros de las escuelas campesinas y su dimensión metodológica.

Entrevista para los académicos e investigadores de instituciones oficiales y universidades que asisten a los encuentros de escuelas campesinas.

Objetivo: Conocer cómo son entendidos y usados los derechos humanos por parte de los miembros del movimiento así como también la dimensión metodológica y pedagógica de las escuelas campesinas enfocado a la educación de los derechos humanos.

Fecha:

Nombre

Edad:

Tiempo que lleva asistiendo a los encuentros o formando parte de las escuelas campesinas:

Formación académica y educativa:

- ¿Desde hace cuánto asiste a los encuentros de escuelas campesinas?
- ¿Forma parte de algunas escuelas campesinas?
- ¿Cómo entiende usted al campesinado?
- ¿Es usted campesino?
- ¿Por qué es usted campesino?

- ¿Cómo se vincula el movimiento de escuelas campesinas con la institución de la que usted proviene?
- ¿Cómo interviene o colabora usted y su institución con las escuelas campesinas?
- ¿A qué escuela campesina pertenece y en qué lugar se encuentra?
- ¿Cuántos miembros de su comunidad forman parte de una escuela campesina?
- ¿Por qué ha decidido formar parte de una escuela campesina?
- ¿Qué se hace en las escuelas campesinas y por qué?
- ¿Qué valores se promueven en las escuelas campesinas?
- ¿Quiénes participan o pueden participar en las escuelas campesinas?
- ¿Cómo se trabaja en las escuelas campesinas?
- A partir de que comenzó a participar en las escuelas campesinas ¿ha cambiado algo en su vida?
- ¿Qué se busca lograr con las escuelas campesinas o cuáles son sus objetivos?
- ¿Qué diferencia encuentra entre las escuelas campesinas y las escuelas oficiales? (las de la Secretaría de Educación Pública, las universidades, las de gobierno o privadas)
- ¿Qué les toca hacer a las universidades en las escuelas campesinas?
- ¿Qué son para usted los derechos humanos?
- ¿A quién le corresponde proporcionar los derechos humanos?
- ¿Cómo se pueden tener los derechos humanos?
- ¿Quiénes tienen los derechos humanos?
- ¿Cuáles derechos humanos tiene usted?
- ¿Cuáles derechos humanos no tiene?
- ¿Dónde se aprenden los derechos humanos?
- ¿Cómo se aprenden los derechos humanos?
- Cuando se habla de derechos humanos en los encuentros de escuelas campesinas, ¿a qué se refieren?

## Anexo 2: Formatos de registro a los encuentros nacionales de escuelas campesinas



### XIV ENCUENTRO NACIONAL de ESCUELAS CAMPESINAS Tlaxcala, 18, 19 y 20 de Agosto, 2016

#### HOJA DE REGISTRO

Nombre: \_\_\_\_\_

Organización: \_\_\_\_\_

Ejido o Comunidad: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ Correo-e: \_\_\_\_\_

Campesino y productor de: \_\_\_\_\_

Técnico\_\_\_ Promotor\_\_\_ Profesor\_\_\_ Investigador\_\_\_ Estudiante\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

Participa en una Escuela o Centro de Capacitación Campesina: No \_\_\_ Sí \_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_

Participa en una Organización Social o Campesina. No \_\_\_ Sí \_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Qué productos, víveres o artesanías Ud. llevará para mostrar, compartir o intercambiar (trueque) con los campesinos anfitriones del Encuentro? \_\_\_\_\_

¿Porqué quiere usted asistir al Encuentro de Escuelas Campesinas? \_\_\_\_\_

1° \_\_\_\_\_

2° \_\_\_\_\_

3° \_\_\_\_\_

¿Qué espera usted aprender durante el Encuentro? \_\_\_\_\_

1° \_\_\_\_\_

2° \_\_\_\_\_

3° \_\_\_\_\_

¿Qué experiencia/conocimientos podría usted compartir durante el Encuentro? \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\*\*NOTA: Enviar esta hoja al correo: [marvirginia2000@yahoo.com.mx](mailto:marvirginia2000@yahoo.com.mx)

mvgs

¿En cuál de las subse-des quieres participar?, por favor elige una, marque con una X, recuerda el cupo es limitado a 30 personas por subse-de, por lo que si ya no hay lugar en la selección se le asignara una similar.

Marcar con "X"	Subse-de	Aprendizajes por compartir
_____	I. San Francisco Mitepec	Sistemas agroforestales y apicultura orgánica con equidad de género
_____	II. La Magdalena Cuexcotitla	Obras de conservación de agua y suelo, e inoculación de un biodigestor rústico en el traspatio.
_____	III. San Miguel Pipillola	Manejo del Aparato A, zanja trinchera, construcción de "barreras vivas" y microorganismos eficientes de montaña para la fertilidad y conservación del suelo.
_____	IV. La Reforma	Encadenamiento ecológico productivo de la dimensión agrícola y pecuaria: alimentación de ganado de traspatio con recursos provenientes de las parcelas agroecológicas.
_____	V. Villalta	Experiencia de lucha "Daños a la salud por contaminación industrial". Zona límitefe Puebla-Tlaxcala.
_____	VI. Muñoz de Domingo Arenas	Trayectoria y experiencias de apoyo a las misiones indígenas en producción agroecológica.

A las y los integrantes de luchas campesinas contra megaproyectos de despojo de sus territorios, elementos de la vida como la tierra, los ríos, bosques, plantas .... Se les invita a enviar una breve reseña de la resistencia dos cuartillas máximo (con 1 ó 2 fotografía) con la siguiente información:

- el nombre de la comunidad y/o grupo y/u organización.
- una breve descripción de cuál es la problemática.
- una breve descripción de que alternativas están efectuando para contrarrestar su problemática; datos de contacto.
- Para imprimir una lona chica si la información llega antes del 8 de agosto y que no esté muy cargada de información y sea clara para quién la lee.

El comité organizador montará una exposición el día del evento con las lonas y seleccionará 5 (luchas) para leerlas como resistencias y alternativas durante la inauguración.

\*\*NOTA: Enviar esta hoja al correo: [marvirginia2000@yahoo.com.mx](mailto:marvirginia2000@yahoo.com.mx)

### **Anexo 3: El Encuentro Nacional de Escuelas Campesinas en el estado de Tlaxcala. Generalidades y aspectos descriptivos**

Durante los días 18, 19 y 20 de agosto de 2016 se llevó a cabo en el municipio de Calpulalpan en el estado de Tlaxcala el “XIV Encuentro Nacional de Escuelas Campesinas”. La organización del Encuentro se lleva a cabo cada año por parte de la Universidad Autónoma de Chapingo y las organizaciones anfitrionas del estado donde se vaya a realizar. Cada encuentro va enfocado a un tema y unos propósitos que se tratarán de realizar durante un año y que se evaluarán en el encuentro del año siguiente.

No hay una fuente de recursos en específico que solvente los gastos que se requieren para que los encuentros se lleven a cabo. Cada organización aporta de acuerdo a sus posibilidades alimentos, hospedaje, transporte o materiales. En el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), estas posibilitan el traslado de los participantes que provienen de cada uno de sus estados con los camiones de la institución.

Para los estudiantes y académicos que deseen participar en el evento es deseable que se registren previamente en la dirección de correo<sup>153</sup> de la Dr. María Virginia González Santiago quien es investigadora de la UACH y del I CIISMER. Hay dos formatos (ver Anexo 2) que se llenan y se envían donde se elige en cuál de los ejes temáticos del evento se quiere participar. Para los técnicos y académicos hay una aportación voluntaria de \$500 pesos, para los estudiantes y público en general de \$300 pesos y para los campesinos integrantes de las comunidades receptoras no hay aportación, ya que ellos ponen el hospedaje y las comidas de los grupos de trabajo. Los fondos que se recaudan sirven para pagar el diesel de los camiones que las universidades prestan y algunos de los materiales con los que se va a trabajar durante los días del encuentro.

La manera en la que llegué al Encuentro fue por mi cuenta. Investigué la información del Encuentro por medio de las páginas de internet y la UACH, quienes por medio de llamadas telefónicas me explicaron a grandes rasgos en qué consistía el trabajo que se realizaría y que

---

<sup>153</sup> marvirginia2000@yahoo.com.mx, [ciismer@yahoo.com.mx](mailto:ciismer@yahoo.com.mx)

no olvidara unas cobijas o bolsa para dormir, ya que las necesitaría. Me registré, pagué los \$300 pesos y compré mis boletos de autobús.

Por ser la primera vez que viajaba a Tlaxcala, el valle me sorprendió. En el autobús que iba de la ciudad de México a Calpulalpan conocí a Jenaro, quien forma parte de un movimiento para la preservación de las semillas criollas y nativas en México y quienes están en contra de la Ley de Semillas. Con anterioridad ya ha participado en los encuentros de escuelas campesinas y cada año regresa para participar en la feria de productos y en los intercambios que se realizan. Con orgullo me mostró distintas variedades de maíz que mediante el método de selección ha ido mejorando año con año.

La reunión inicial del Encuentro se llevó a cabo en el salón ejidal de Calpulalpan donde la primera actividad fue la organización de los equipos de trabajo, el registro de participantes y la entrega de los materiales. Como participan una gran cantidad de personas y de acuerdo a la metodología campesino-campesino y la educación popular, el Encuentro se estructuró de la siguiente manera:

- Lema del encuentro: Agricultura campesina: Derecho Social a la Alimentación.
- Temática: Derechos humanos, defensa del territorio, agroecología y género.
- Propuesta: Nueva Constituyente Popular.
- Taller práctico: Reproducción de microorganismos para el uso en suelos y plantas.
- Voz libre: Luchas campesinas contra megaproyectos de despojo de sus territorios y elementos de la vida como ríos, bosques, tierra, plantas.
- Objetivos:
  1. Propiciar intercambios de experiencias campesinas, frentes de lucha, centros educativos y grupos de la sociedad civil respecto a los cambios en búsqueda de modelos alternativos de producción y gestión ecológica.
  2. Ubicar y discutir el estado actual del Movimiento Nacional de Escuelas Campesinas, en cuanto a sus avances, consolidación y planes de trabajo ante la política socioeconómica imperante en México.

3. Analizar los aprendizajes adquiridos en las Sub-sedes del Encuentro y proponer estrategias, a mediano y largo plazo, para fortalecer el modelo educativo alternativo de Escuelas Campesinas.

Subsede	Aprendizajes por compartir
San Francisco Mitepec	Sistemas agroforestales y apicultura orgánica con equidad de género.
La Magdalena Cuexcotitla	Obras de conservación de agua y suelo e inoculación de un biodigestor rústico en el traspatio.
San Miguel Pipillola	Manejo del aparato A, zanja trinchera, construcción de barreras vivas y microorganismos eficientes de montaña para la fertilidad y conservación del suelo.
La Reforma	Encadenamiento ecológico productivo de la dimensión agrícola y pecuaria: alimentación de ganado de traspatio con recursos provenientes de las parcelas ecológicas.
Villalta	Experiencia de lucha “Daños a la salud por contaminación industrial”. Zona limítrofe: Puebla-Tlaxcala
Muñoz de Domingo Arenas	Trayectoria y experiencias de apoyo a las misiones indígenas en producción agroecológica.

Cada participante elige en cuál subsede quiere colaborar, pero se trata de equilibrar el número de participantes por subsede para que no se saturen los anfitriones con el hospedaje y la alimentación. A la hora del registro se reparte una pulsera de color que servirá para que al finalizar el primer día de trabajo podamos identificar al equipo con el que trabajaremos los siguientes días, así como también se reciben las denuncias que se expondrán durante el evento.

Durante la recepción del evento lo primero que se hace es ofrecer alimentos como café, té, pan y leche para los participantes. Como el salón ejidal es muy grande, hay sillas para

aproximadamente 500 personas y en los márgenes una serie de mesas para que los productores, expositores y miembros de organizaciones muestren sus productos, compartan información y regalen libros.



Muestra de productos  
Fotografía: Magdalena Munguía



Salón Ejidal Calpulalpan, Tlaxcala  
Fotografía: Magdalena Munguía

Las edades de los participantes varían, ya que se pueden observar niños y niñas desde los 3 y 5 años hasta adultos mayores. Muchos de ellos ya se conocen pues participan juntos en algunas organizaciones, escuelas campesinas y de anteriores encuentros. La mayor parte de los asistentes son campesinos, siguiéndole en número los estudiantes y público en general, y finalmente los técnicos y académicos.

Las actividades del primer día se llevan a cabo en plenaria y con equipo de sonido por las dimensiones del espacio y cantidad de gente. Al inicio del día de trabajo se lleva a cabo una ceremonia de petición y agradecimiento por la jornada y la posibilidad de estar juntos en búsqueda de alternativas y conocimientos que ayuden a resolver los problemas y necesidades apremiantes llamada “Ceremonia de reconciliación y contrición con la Madre Tierra”.

En este Encuentro la ceremonia estuvo a cargo de Sandra Ocotlán Meléndez Escobar, las hermanas dominicas de la presentación del Centro de Derechos Humanos Julián Garcés y por mujeres nahuas de la comunidad de Españita. Para la realización se coloca una ofrenda en forma circular con veladoras hacia los cuatro puntos cardinales y se enciende el copal mientras los participantes se encuentran de pie alrededor de la ofrenda girando de acuerdo a la petición y con sentido de las manecillas del reloj hacia el norte, sur, este y oeste. Doña Sandra

explicó que el aire y al agua no tienen color pero dan vida, al maíz por su parte es de vital importancia ya que de este proviene la mayoría de los alimentos que se consumen y de esto las personas dependen para realizar sus trabajos cotidianos y el desarrollo de su vida para luchar hasta el final.

En lengua náhuatl se le pide al señor del cerro su permiso para que los días de labor sean buenos y sin peligros. La ofrenda consta de alimentos de la región así como también objetos simbólicos que, de acuerdo a la señora Sandra, representan todo lo que se necesita para que la vida se dé y se reproduzca.



Ofrenda para el XIV Encuentro Nacional de Escuelas Campesinas  
Fotografía: Magdalena Munguía

Después del desayuno y la ceremonia nos dieron la bienvenida el Comisariado Ejidal de Calpulalpan, Atilano Ceballos (enlace regional de las escuelas campesinas región sur) y el señor Albino Martínez del Centro de Economía Social “Julián Garcés” para continuar con la primer mesa de trabajo llamada “Agresiones a las agriculturas campesinas, despojos de territorios y atropellos a las mujeres y hombres del campo; así como formas de lucha, defensa y resistencias comunitarias y regionales. Urgencia de la organización popular”. En esta mesa intervinieron el Obispo de Saltillo, Coahuila, Raúl Vera López, quien exhortó a todos los

participantes a no permitir que los partidos políticos compraran el movimiento, así como las empresas trasnacionales que ofrecen dinero a cambio de que las organizaciones se desintegren. También presentó sus conclusiones con respecto de la incursión de diversas organizaciones nacionales al Tribunal Permanente de los Pueblos, haciendo mención de una sentencia emitida por dicho tribunal al que consideró como una institución de poder y autoridad. Sin embargo, el Estado mexicano no ha hecho caso de la sentencia dejando despojados de justicia a la población que sufrió las violaciones a sus derechos.

Durante las intervenciones de los campesinos asistentes el señor Crecenciano apuntó:

*“Si ese Tribunal no tiene el poder para hacer que haya justicia, ¿entonces qué nos queda? ¿Quién nos va a representar si se supone que esa institución tiene poder? No queda de otra compañeros o le seguimos todos parejo o nos desaparecen.”*

Este planteamiento fue muy interesante pues muestra el debate que existe sobre a quién le corresponde proporcionar los derechos humanos, ¿al Estado?, ¿al gobierno? O ¿nosotros mismos? Y a la vez lo resuelve, ya que no se trata de una forma estática de llevarse a cabo, si no que la solución surgirá de la situación en dónde nos encontremos. Si tenemos los derechos humanos no necesitamos pelear por ellos y ni cuenta nos damos de qué nos hacen falta. Pero si no es así entonces tendremos que exigirlos, defenderlos o en su caso disputarlos.

Durante el desarrollo de esta mesa se hizo hincapié en las estrategias del Estado mexicano para obligar a los campesinos a abandonar el campo. Se recordaron eventos como la matanza de Acteal, Atenco, Tlatelolco, los estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa y otros crímenes de estado. Algunos campesinos de Puebla, Guerrero y Tlaxcala llevaron a cabo denuncias de agresiones regionales en sus comunidades, así también como problemas de trata de mujeres, *fracking*, Ley de Semillas y despojo.

Aunque la mayor parte de las personas del encuentro no me conocían había una atmósfera de confianza, como si hubiera un código de común que nos hacía a todos estar en ese momento compartiendo el mismo espacio. Por ello, al terminar la primera mesa de trabajo y llegar la hora de comer no hubo ningún problema en sentirme sola. Durante este momento

conocí a una cooperativa de productores de vainilla orgánica de la comunidad de Jalpilla en Axtla de Terrazas, San Luis Potosí. Ellos me comentaron que era la primera vez que asistían a un encuentro, que se habían enterado por otros compañeros que ya habían participado previamente. Mientras comíamos comentaron con otros productores de vainilla de otras regiones de México cuáles eran las mejores formas para llevar a cabo la polinización de la flor mediante técnicas agroecológicas, así como también los principales problemas a los que se enfrentan. Una de las mujeres de la cooperativa de Jalpilla comentó con preocupación que ellos tienen un permiso de exportación de vainilla orgánica otorgado por SAGARPA. El problema radica en que no cuentan con los suficientes recursos para poder aumentar su producción, es decir, aunque tienen el permiso no pueden exportar. Por ello tienen que buscar en el mercado nacional donde no tienen otra opción que vender su producto como si fuera un producto convencional producido con agroquímicos y no como orgánico.

A partir de su experiencia varios de los productores con los que compartí los alimentos comenzaron a mencionar problemas similares que muestran la incongruencia de las acciones de las instituciones gubernamentales con la forma de vida de los campesinos. Un ejemplo es el caso de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público a partir de la reforma hacendaria presentada por el presidente Enrique Peña Nieto en el 2013, la cual ha afectado a los campesinas y campesinos por el cambio de régimen e impuesto del 32% de ISR. También se hizo mención de una experiencia con SAGARPA y sus prestadores de servicios al darles a firmar papeles en blanco y hacerlos aprenderse de memoria respuestas a una serie de entrevistas que se realizarían para evaluar los programas implementados por Peña Nieto.

Las narraciones a toda una serie de atropellos a sus derechos en materia de salud, educación, vivienda, trabajo y alimentación hubiera podido continuar toda la tarde si no hubiéramos sido interrumpidos por las siguientes actividades que se realizaron en el resto del día. Sus voces me hicieron darme cuenta que lo que para mí podía estar siendo planteado como un problema de investigación para la maestría, para ellos era una realidad que todos los días pesa sobre sus vidas y que de una u otra manera también pesa sobre la mía.

Al término de la comida nos reunimos en equipos para trasladarnos a la comunidad donde se realizaron el resto de las actividades, en mi caso fue Villalta. En el siguiente subapartado se analiza la experiencia en esta comunidad.

El segunda día de trabajo del encuentro se lleva a cabo en la comunidad que cada quién eligió de acuerdo a la temática o experiencia presentada. El tercer día todos los equipos que se distribuyeron por comunidad se vuelven a reunir para llevar a cabo otra sesión plenaria donde se presenta y evalúa el trabajo realizado. Esta sesión se llevó a cabo en el salón ejidal de la comunidad de San Miguel Pipillola.



Grupo de mujeres presentando su experiencia sobre  
Sistemas agroforestales y apicultura orgánica con equidad de género  
Fotografía: Magdalena Munguía Moreno

Aunque la plenaria fue de larga duración pues cada uno de los equipos presentó el trabajo realizado, no fue difícil mantener la atención a la experiencia de cada uno, ya que mediante obras de teatro, canciones, poemas, representaciones y simulaciones de programas radiofónicos cada equipo dio a conocer sus percepciones, pensamientos y conclusiones sobre la experiencia.

Al término de las presentaciones se llevó a cabo un cierre dónde de manera voluntaria se tomaron acuerdos y compromisos sobre el rumbo y caminar de las escuelas campesinas. Entre estos acuerdos fue realizar el siguiente encuentro en el estado de Chiapas en octubre del 2017, así como también la realización de acciones colectivas para la permanencia de la vida campesina.



Presentación de las experiencias  
Fotografía: Magdalena Munguía Moreno

Finalmente se realizó un intercambio de semillas criollas y se compartieron alimentos que los miembros de la comunidad nos ofrecieron para posteriormente cada quien regresar a su lugar de origen.



Intercambio de semillas, agradecimiento y cierre de actividades  
Fotografía: Magdalena Munguía Moreno