



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**La educación de jóvenes campesinos a través de la  
religiosidad y fortalecimiento de la Madre Tierra: el  
caso del morral simbólico**

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**MARÍA CAROLINA SEMINARA**

TUTOR:

**DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR**

**FES Aragón**

CIUDAD de MÉXICO, FEBRERO 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

***A Jmuru, por su amor, risas y desveladas incondicionales.***

***A la memoria de Celina Ayme Pilquiñan Piciñan y Catarina Illsley, migrantes en  
tierras intangibles.***

***A los normalistas de Ayotzinapa, tantas veces cruzamos camiones y caminos.***

**Estoy agradecida con:**

La vida, por esta oportunidad.

Lita, mi madre, por su nutrición en todos los sentidos.

La familia de sangre y la extensa.

La gente de la Montaña de Guerrero, escenario-actores-actrices de esperanzas.

El Grupo de Estudios Ambientales A.C por su confianza.

El Dr. Antonio Carrillo Avelar por confiar desde el inicio en que Otra Educación con La Madre Tierra es posible.

La UNAM por su generosa oferta académica y el CONACYT que lo facilitó estos dos años.

La Madre Tierra, por su amorocidad y paciencia ante la gran ignorancia humana; y con *El Despierto*, por compartir como trascenderla.

## *Transferencia de méritos*

*(Libro de la Puya)*

Que el mérito alcanzado por mis actos  
sirva de alivio a todos los seres que sufren.  
Mi personalidad a través de mis existencias,  
mis posesiones  
y mis méritos en las tres vías,  
renuncio yo a ellos sin reserva ninguna  
en el beneficio de todos los seres.

Así como la tierra y otros elementos,  
se hacen útiles de mil y una formas  
al infinito número de seres  
que habitan el espacio ilimitado.

Que así de igual modo  
yo me transforme en algo que mantenga  
a todos los seres situados a través del espacio  
hasta que con todos  
hayamos alcanzado paz

## ÍNDICE

<b>PREFACIO.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCION</b>	<b>9</b>
Objetivos generales y particulares....	14
Orden de exposición	15
<b>CAPÍTULO 1 PLANTEO TEORICO METODOLOGICO</b>	<b>21</b>
1.1 Exposición del tema	21
<b>CAPÍTULO 2. RE-CONSTRUCCIÓN DE ESTE TERRITORIO</b>	<b>33</b>
2.1 Escenarios un poco más naturales	33
2.1.1. El clima	33
2.1.2 La vegetación y uso de suelo	34
2.2 Perspectiva histórica	35
2.3 Escenarios un poco más actuales	43
2.4 La población	44
2.5 Analfabetismo	49
2.6 La tierra: choque de visiones	50
2.7 Legislación sobre la tierra: fragmentación y privatización	51
2.8 Conflictos agrarios	53
2.9 Agua/Hidro-electricidad	53
2. 10 Minerales	53
2. 11 Agricultura	53
2. 12 Biodiversidad	54
2. 13 Flora y Fauna	54
2.14 Áreas naturales protegidas-APN	55
2.15 Migración	56
2. 16 El sistema de peonaje: ¿esclavismo posmoderno?	56
2.17 Riesgos al intentar cruzar la frontera	57
2. 18 Un negocio internacional floreciente: Tráfico de indocumentados	57
2. 19 Militarización	57
2.20 Narcotráfico	58

2.21 Narcoviolenencia	59
2.22 Trasnacionales	60

**CAPÍTULO 3. HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACION COMUNITARIA  
DEL TERRITORIO 62**

3.1 Trabajo con perspectiva	62
3.2 Integración en el trabajo	63

**CAPÍTULO 4. APORTES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA...72.**

4.1. Critica a la educación hegemónica	72
4.2. Descolonizar la educación, aportes para una pedagogía de la Madre Tierra	75
4.3 La dialogicidad	77
4.4 Propuesta metodológica	79
4.4.1 El camino de las Jornadas	79
4.4.2 Objetivos de la propuesta educativa Jornadas por la Madre Tierra	80
4.4.3 Juegos y talleres	80
4.4.4 Lugares y momentos del proceso de trabajado	81
4.4.5 Las Abrigadas por la Madre Tierra, una forma de organización comunitaria temprana del territorio	82
4.4.6 Talleres con las escuelas	83
4.4.7 Compartiendo entre todos sabemos más	84
4.4.8 Mural y teatrillo	84
4.4.9 Morralito de actividades	85
4.4.10 El juego y la alegría. Juegos tradicionales de las comunidades	85
4.4.11 El morralito agroecológico	85
4.4.12 Caminando el territorio	86
4.4.13 La búsqueda del tesoro	87
4.4.14 Experimentos y proyectos	87
4.4.15 Compartiendo con la comunidad	88
4.4.16 Los festivales comunitarios	88

**CAPÍTULO 5. EL MORRAL SIMBÓLICO DE JOVENES CAMPESIN@S MIGRANTES 90**

5.1 Antes de que migren	90
-------------------------	----

5. 2 Tejiendo el morral	91
5.2.1 ¿Con qué lo cargamos?	91
5.3 El Morral Simbólico de Jóvenes Campesin@s Migrantes: una propuesta pedagógica	93
<b>IXTLE 1 - ¿CONSTRUIMOS UN MORRAL?</b>	<b>94</b>
<b>IXTLE 2 – ITACATE</b>	<b>95</b>
<b>IXTLE 3 - GUAJE CON AGUA-VIDA</b>	<b>99</b>
<b>IXTLE 4 – SARAPE</b>	102
<b>IXTLE 5 – RESORTERA</b>	<b>105</b>
<b>IXTLE 6 – SEMILLAS</b>	<b>106</b>
A modo de conclusión	109
Referencias	112
Anexos	
Anexo A Cartografía básica I	118
Cartografía básica II	119
Anexo B Cartas a la Madre Tierra	120
Anexo C Recopilación de algunos juegos enseñados por los niños y las niñas de las comunidades en las Jornadas por la Madre Tierra	121
Anexo D Relatorías de las actividades de las Jornadas por la Madre Tierra en Xocoyolzitla	126
Anexo E Tabla de talleres y números de participantes 2008-2010	132
Anexo F Memoria fotográfica	142
Anexo G La Carta de la Tierra (Contra cumbre Río 92)	144



## PREFACIO

Reedito el prefacio a poco tiempo de terminar la tesis.

Escribo desde la tristeza. Las tierras guerrerenses donde trabajé y describo en este trabajo son escenario de una de las masacres más grandes en la historia de México.

El 26 de septiembre del 2014, estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, México, fueron a la ciudad de Iguala, Guerrero, a “botear” para conseguir recursos para asistir a la marcha del 2 de octubre en la Ciudad de México. Algunos encontraron como respuesta por parte del Estado Mexicano, ser heridos, 3 asesinados y 43 desaparecidos. Creo a esta altura, las referencias hemerográficas salen sobrando por su múltiple y abundante existencia y acceso a estas.

¿Qué hago con mi “humilde propuesta de tesis” cuando la realidad desbordada hace perder fuerza al sentido de la misma? Mi cuestionamiento es insignificante ante el dolor de las familias, amig@s, un país dignamente rabioso e incluso ciudadan@s de varios lugares del mundo que se pronuncian ante semejante barbaridad.

Desencantada, poco ánimo por la vía académica para aportar paz a mi mente-corazón y a las demás personas que se sienten afectadas.

*“No se puede cambiar el mundo pero se puede comenzar a cambiarlo...alguien ha de comenzar” Alejandro Jodorowsky*

México D.F., noviembre 2014

## INTRODUCCIÓN

Quiero dejar clara mi postura en esta investigación, como *investigatrix*, categoría que propongo para integrar dos conceptos: el de *investigadora* y *actor social* (actriz social) como participante activa del proceso social. Propongo con intencionalidad pedagógica-política específica mi “intervención” en esta investigación-acción, o mejor dicho, en esta *Investigación*; lo que quiere decir que estoy lejos de considerar neutro u objetivo el presente trabajo.

Concibo el *ser investigatrix* como una posición *en la realidad* que se plantea practicar la pedagogía de una manera más simétrica con los y las jóvenes de los pueblos indígenas-campesinos en la Montaña Baja de Guerrero.

Instrumentar esta metodología ha implicado estancias en campo durante los años 2008-2011. Las técnicas de *investigación* (formas de actuar de la *investigatrix* en los *escenarios sociales*) que se han utilizado para el presente trabajo son principalmente aquellas asociadas a la *investigación* cualitativa. En la misma se han realizado registros etnográficos (algunos de los cuales nombramos como etnografías inter-activas, ya que son hechas por integrantes de la comunidad de estudio), interacciones en juegos y recorridos en las parcelas, entrevistas, videos, algunos censos, festivales culturales, entre otras.

Si bien no nos alejamos de la noción general de lo que implica una entrevista (tener una conversación con una o varias personas para un fin determinado); en el marco de la *investigación*, las entrevistas que a continuación se irán entrelazando en el presente discurso, son realizadas desde mi rol de acompañante de las *Jornadas por La Madre Tierra*, (la experiencia de educación no formal que es el marco en que se desarrolla el presente trabajo). Esto quiere decir como Caracol, mi nombre de *abrigadista*.

***Abrigadista*** es la resemantización de la palabra brigadista (personas, que juntas con otras, se reúnen de manera organizativa para realizar una labor en específico) dada por los niños y niñas de las *Jornadas por la Madre Tierra*. (Este tema se desarrolla en el capítulo 3). Pretendo correrme o no identificarme con los roles preconcebidos de *maestra*, *profesora*, *licenciada*, *investigadora*,

*entrevistadora, ingeniera o, hasta incluso, diputada*, que si una se deja, fácilmente la gente los atribuye.

Desde febrero del 2008 hasta abril del 2011, como colaboradora de un equipo más amplio, registré de manera escrita y fotográfica, las actividades de los talleres y percepciones que tengo en cada visita a las comunidades en las que laboramos. Esta tarea la realicé con fines de asentar el trabajo realizado. Este es el material del cual me sirvo principalmente para dar cuenta de lo expuesto en esta tesis. Creo que las herramientas teóricas que da la pedagogía para entender la realidad deben estar al servicio de las comunidades con quienes trabajamos; por lo menos esto es lo que pretendo en esta labor. Aspiro a que este trabajo sea un *continuo* entre los diálogos de saberes, particularmente, con niños, niñas, jóvenes y adultos campesinos.

Esta *investigación* no pretende ser cerrada en la manera en que muestra la realidad. Por esto, comparto algunas herramientas de análisis, que dejan ver las condiciones sociales de producción de las cuales emerge el presente discurso pedagógico.

Por lo mismo que todo discurso es interdiscurso, el presente es hilado desde un *nosotras-os* que pretende ser espejo de ese proceso colectivo de construcción del proyecto de intervención educativa **“La educación de jóvenes campesinos a través de la religiosidad y fortalecimiento de la Madre Tierra: el caso del morral simbólico”**.

Sólo en casos específicos, que como tesista asuma la responsabilidad individual de lo expuesto, la mayoría de este interdiscurso se asume desde la voz plural.

Entre febrero de 2008 y mayo de 2011 participé en el programa educativo *Jornadas por la Madre Tierra*, con el Grupo de Estudios Ambientales-GEA A.C., organización ambientalista con más 37 años defendiendo el Campo Mexicano.

La sistematización y teorización sobre ésta participación, me permite presentar el presente trabajo. Este se sustenta con 3 años y 4 meses de trabajo de campo conviviendo directamente con las más de 20 comunidades indígenas-campesinas con quienes se desarrolla el proyecto. Este consiste en la revalorización de los

saberes campesinos sobre la Madre Tierra a través de fortalecer los puentes intergeneracionales entre los y las participantes.

La situación actual es que las y los niños con quienes trabajé entre el periodo 2008-2011, ya son jóvenes pronto a migrar a campos agrícolas en el norte del país y/o Estados Unidos. ¿Cómo *capitalizar* esa experiencia de casi 5 años?

Considero que por los intereses y problemáticas de su edad, ameritan un programa especial de las Jornadas por la Madre Tierra con-para jóvenes, donde puedan sentirse orgullosos de su identidad campesina tanto dentro como fuera de su territorio de origen.

La región de estudios abarca la comunidad de El Jagüey en el municipio de Chilapa de Álvarez; y la comunidad de Xocoyolzintla en el municipio de Ahuacotzingo, ambas en el Estado de Guerrero, México. Elijo estas dos comunidades por lo por la profundidad alcanzada en el trabajo educativo previo, tanto en los ejercicios de percepción territorial como en lo que he llamado el *fortalecimiento de la organización temprana del territorio*. *Temprana* refiere porque se trabaja con grupos de niños, niñas y jóvenes hasta los 17 años aproximadamente.

Esta propuesta educativa tiene la modalidad de trabajo en *Abrigadas* por la Madre Tierra. Estas son espacios de organización de niños/as y jóvenes campesinos/as donde el compromiso es directamente con la Madre Tierra. Este espacio de encuentro temporal, brinda la instancia de reflexión y revalorización del saber campesino. Entre pares, a través del juego y respetando las reglas básicas de convivencia (Respetar, Escuchar y Compartir). Los participantes se organizan en *Abrigadas* para realizar labores en ayuda a su comunidad. Estas actividades pueden ser desde aprender a realizar abonos orgánicos, producir plantas para reforestación, armar huertos comunitarios, expresar sus *sentires* a la Madre Tierra, a través de dibujos y cartas, entre otros.

En el término de *Abrigadas*, jugamos con la idea de Brigada, que en un inicio así se llamaban. Luego nos dimos cuenta de que los y las niñas le denominaban *Abrigadas*, incluso así lo escribían en sus gafetes de presentación. Nos gustó esta resemantización del concepto, más significativa para los y las participantes. Creemos en el sentido incluyente que connota abrigar, como cobijar, unir, organizarse para estar protegidos, sostenidos por el grupo.

*Abrigada* y *pandilla* comparten los mismos principios de organización pero la diferencia es que en la primera se trabaja en servicio de la Madre Tierra y la comunidad. Si antes de migrar viven la experiencia de organizarse en *abrigadas* (una *pandilla* en positivo), se experimentan resultados de lo que pueden lograr de manera organizada y positiva. Este es un ejemplo de respuesta constructiva, de accionar creativamente (no reaccionar) a las experiencias en las que pueden llegar a exponerse en el nuevo territorio, ante la posibilidad de organizarse en *pandillas* para sentir pertenencia en el nuevo lugar.

A la experiencia del trabajo con niñ@s, ya que estos crecieron, quiero aportarle la propuesta de intervención educativa ***“La educación de jóvenes campesinos a través de la religiosidad y fortalecimiento de la Madre Tierra: el caso del morral simbólico”***.

Este morral consiste en una serie de saberes y experiencias educativas con la que jóvenes campesino-as “cargan” al migrar.

El camino que deben recorrer al migrar es largo, por lo que intentaremos que este morral lleve las herramientas necesarias para ayudar a resolver situaciones al dejar el territorio de origen. Cuando se sale de este, los/as migrantes se encuentran más vulnerables ante *el otro*, *juegan de visitantes* y no conocen con certeza *las reglas del nuevo juego*.

Si antes de migrar los y las jóvenes viven una serie de experiencias significativas de reconocimiento y revaloración de sus prácticas culturales, corren menos riesgo de desintegrarse social y emocionalmente en los territorios ajenos.

Las preguntas que nos hacemos son: ¿Cómo *capitalizamos* la experiencia de

talleres y reflexiones que han estado viviendo las y los niños y jóvenes, durante estos 5 años, en las Jornadas por la Madre Tierra, antes de que migren? La propuesta es armar una experiencia piloto por 6 meses donde un fin de semana al mes los visitemos un equipo de pedagogas, etnólogos, biólogos y agroecologistas para trabajar una invitación al diálogo intercultural sobre los saberes de la Madre Tierra. Por lo pronto el piloto se plantea en 2 comunidades, elegidas por el nivel de profundidad que se alcanzó en la etapa anterior, en cuales están consolidados los trabajos de Abridadas y compromisos de autoridades y comunidad en general.

Por la situación actual de violencia que se vive en la región solo avanzaremos en la propuesta teórica-metodológica, esperando concretar la aplicación en otra instancia más propicia.

Estos dos últimos años se observó que varios niños-as que si bien habían participado con mucho entusiasmo en las actividades anteriores, ya no lo querían hacer porque ahora las consideraban “cosas de niños”. A varios convencimos que nos ayudaran con los pequeños, ya que ellos habían tomados varios talleres y se *la sabían*. Varias jóvenes, accedieron, por lo que reflexionamos que podríamos experimentar un piloto de formación de promotores educativos por la Madre Tierras, para que de manera autónoma pudiera seguir reuniéndose. Además los jóvenes que accedan a esta capacitación tendrían un reconocimiento de las autoridades de su comunidad más el de GEA A.C, con quienes, en el marco de su labor, se realiza este proyecto.

Los resultados son medibles a mediano y largo plazo; habrá que entrevistar a esos niños-as y jóvenes, cuando estén de regreso de los hacinados campos de cultivo en Sinaloa, Estados Unidos o habrá que ir a entrevistarlos allá.

#### Objetivos generales

- Analizar desde la mirada de los y las jóvenes, la concepción que poseen sobre su territorio.
- Reconocer el valor de la palabra de los y las jóvenes sobre su cultura.

### Objetivos particulares

- Dar cuenta de la propuesta educativa **el caso del morral simbólico** como espacio de revalorización de los saberes locales, dentro del programa *Jornadas por la Madre Tierra*.
- Profundizar el análisis de la propuesta educativa, siendo *La Abrigada* como espacio de organización *temprana* del territorio.

La **hipótesis** que guía esta investigación es que, a partir de tejer el morral migrante desde una metodología participativa y el diálogo de saberes, las y los jóvenes campesinos pronto a migrar, pueden re-conocer y re-valorar la organización comunitaria del territorio y expresarlas a partir de sus propias lógicas, saberes y órdenes culturales. Además, re-apropiarse de estos conocimientos de modo que les permitan hacer uso de los mismos en otros lugares sin perder cierta *raíz identitaria*, incluso cuando ésta se ve interpelada, marginada y/o despreciada por los-las “diferentes”, los/las otros/as. “El diferente” lo pueden encontrar tanto cuando migran a otras regiones culturales distintas a las propias o cuando la escuela impone como único y válido cierto “conocimiento occidental”, entre otras situaciones.

A partir de ensayar esta forma *temprana* de organización, se pretende fortalecer la organización comunitaria de su territorio. (*Temprana* porque es con grupos de niñas-os/jóvenes con edades entre 11 y 16 años aproximadamente).

Las metodologías participativas permiten combinar ciertas habilidades para el autodiagnóstico de las problemáticas comunitarias y la planeación colectiva desde las miradas de los-as jóvenes sobre su territorio, como son talleres donde se estimula la escritura, la oralidad, el dibujo, y el juego. Se trata de una metodología que parte de poner en el centro los conocimientos previos de los-as participantes acerca de su territorio y los elementos que lo conforman, como son: el monte, el agua, la milpa, la organización comunitaria, entre otros.

De esta manera, en este *texto* se reúnen básicamente tres discursos: el de los niños, niñas y jóvenes de las comunidades, el de mis compañeras y compañeros promotores comunitarios de educación y el mío como *investigatrix*, pretendiendo

situarme en la dimensión epistemológica de las miradas construidas sobre el entorno (el territorio y sus elementos constitutivos), y propiciar o reforzar el conocimiento del mismo. Ensayamos *una especie de trenza dialógica* con estos tres discursos, pretendiendo caminar hacia una “Antropología polifónica” (Rossana Podestá Siri; 2007).

En el plano epistemológico. quiero responder a las preguntas: ¿Cómo conocen las y los jóvenes campesinas su territorio, se lo apropian, lo transforman, se organizan y dan cuenta de él a través de su palabra oral y escrita, a través de dibujos, cartas, juegos, etcétera; y cómo lo comparten como base de una nueva construcción colectiva de saberes?; ¿cómo estos conocimientos se ven interrumpidos y modificados por las instituciones educativas y la migración ?; ¿cómo recrean su territorio original en la diáspora?, ¿de qué manera la propuesta **EL morral simbólico** fortalece la organización comunitaria del territorio?

Con **religiosidad** refiero a la relación campesin@-humana más allá de lo mercantil y netamente productivo. Es en esa relación de respeto y “espiritualidad” donde las emociones y la concepción de la tierra como la Madre Tierra, nos llevan a observar a sus hijos-as procurando un cuidado especial. ¿Cómo envenenar con pesticidas a quien te nutre?, ¿cómo agradecer con transgénicos a quien te sostiene y sostuvo a tus padres-madres, abuelos-as, bisabuelos-as,...? En este caso lo religioso toma sentido no solo desde lo ritual cuando se está en la milpa sino también en el amor, cuidado y respeto de los saberes, tan intangibles como concretos que producen el milagro de la alimentación tanto del cuerpo como de la cultura. Desde lo religioso se reconoce a todos los seres sagrados que intervienen en esta paradoja en la que las personas que garantizan la alimentación de todo un país, son las más pobres. ...Tal vez probando una religión que libere...

### **Orden de exposición**

El **Capítulo 1** desde lo teórico intento hacer dialogar fundamentalmente dos disciplinas: la Pedagogía, básicamente con Paulo Freire y la Etnología, desde



James Clifford. Son mis dos “lentes cromados” por los que miro y me acerco a la realidad. También dialogo por momentos con la historia y la economía, entre otras disciplinas. Podría citar autores, pero gracias al aporte decolonial, me animo a asumir opiniones de otro tipo de fuentes como es Tlachinollan Centro de Derechos Humanos de la Montaña de Guerrero.

Desde lo metodológico abordo el trabajo como *investigatrix*, categoría que propongo para integrar dos conceptos: el de *investigadora* y *actor social* (actriz social) como participante activa del proceso social. Propongo con intencionalidad pedagógica-política específica mi “intervención” en esta investigación-acción, o mejor dicho, en esta *Investigación*; lo que quiere decir que estoy lejos de considerar neutro u objetivo el presente trabajo.

Otras metodologías más específicas de la propuesta educativa son: Las Abridadas por la Madre Tierra, como unidad mínima de organización de trabajos-juegos por parte de los participantes para ayudar a la Madre Tierra en sus comunidades.

La presentación de *El Morral Simbólico* como propuesta educativa articuladora de saberes campesinos necesarios recordar antes de migrar.

En el **Capítulo 2** analizamos los diferentes escenarios bio-históricos-sociales-culturales en los que se desarrollan las dinámicas políticas y económicas regionales de la presente *investigación*. Partimos de la frase “*Estudiar el pasado para entender el presente y propiciar el futuro*”. Hacemos una fugaz referencia desde los primeros registros que se conocen sobre la domesticación del maíz en la gran región cultural de Mesoamérica. Continuamos, recordando que la región del Chilapan (hoy mayor parte del municipio de Chilapa de Álvarez, Guerrero), lleva más de 500 años tributando a los distintos imperios sus riquezas naturales y culturales. Pero este proceso no se da de manera pasiva. A lo largo de las historias, indígenas y campesinos organizados resisten de distintos modos frente a los ataques de capitalismo.

En la actualidad, la región de la Montaña de Guerrero es la primera en el país en expulsar a campesinos y campesinas, niños, niñas, jóvenes y adultos, de sus

tierras a campos agrícolas en Sinaloa y Sonora, principalmente. A pesar de las condiciones de explotación y marginación en que se da este proceso, cada año aumenta el número de migrantes a este tipo de trabajo, ya que las políticas públicas en el campo mexicano no cuentan con la intención de invertir en una educación digna ni en fuentes de trabajo genuinas para-con los y las campesinos-as.

Hoy en día, el estado de Guerrero es el primer productor en el país de la planta de amapola, materia prima del opio. Por lo mismo, también crece la corrupción, militarización y represión a campesinos e indígenas como parte del *paquete* de injusticias garantizado por el Estado nacional. Se pone en evidencia porque es en este contexto en el que viven los niños, las niñas y jóvenes con los que trabajamos la propuesta de *Jornadas por la Madre Tierra*. Son estos los escenarios en los que actuamos y en el que se construye esta modalidad; la que tal vez resulte *una especie de botella de agua en el desierto* de las políticas públicas. Aridez en el diálogo entre el gobierno y el pueblo, aridez en la intencionalidad por parte del Estado por propiciar una auténtica política educativa culturalmente inclusiva, que sacie realmente la sed de aceptación y convivencias entre las realidades interculturales.

En el **Capítulo 3** planteamos algunos de los principios que sustentan el trabajo regional del Grupo de Estudios Ambientales GEA-AC (a partir de ahora GEA), marco organizativo que me permite realizar la propuesta educativa. Su reto ha sido construir un trabajo respetuoso de asesoría, de retroalimentación, que realmente propicie la recuperación de la historia y los saberes locales, que refuerce la autonomía y la autosuficiencia de los proyectos colectivos y comunitarios, que profundice en el diálogo para aportar elementos serios y propuestas valiosas.

Para acompañar actividades y espacios importantes del manejo campesino del territorio, el equipo regional del GEA ha organizado líneas de trabajo en diferentes espacios del territorio y de la vida campesina. Estas líneas buscan ir nutriendo *sueños y planes de trabajo comunitarios, educativos, colectivos y familiares*.

Si bien la línea de educación “Jornadas por la Madre Tierra” es una de ellas, tiene la característica de ser transversal al resto.

El conocimiento de los grandes sobre el campo es puesto en relevancia frente a los pequeños y jóvenes. Nuestra función sólo es reforzar este puente. Cada uno de los entrecruzamientos de espacios y trabajos es descrito y profundizado en el mencionado capítulo.

En el **Capítulo 4** compartimos la reflexión pedagógica-etnológica, desde una mirada interdisciplinaria, que se realizó con el equipo de trabajo a lo largo de este tiempo. Esto implica estar constantemente revisando la propuesta inicial e intentando seguir el ritmo de cambio que va indicando la realidad de la región, de las comunidades y de los intereses que los niños, niñas y jóvenes van expresando. El diálogo permanente con los y las participantes del proceso de fortalecimiento de la organización comunitaria del territorio, va estableciendo los temas de interés, modos de hacer comunitarios, sueños de cuenca, de comunidad, de escuelas y entre todos vemos cómo hacerlos realidad.

Las *abrigadas* por la Madre Tierra son el resultado de un proceso de acercamiento y trabajo con los niños a lo largo de seis años (más intenso en los primeros 3). Si bien consideramos que estamos en una etapa de conformación del proyecto en algunas comunidades, en otras, se pretende caminar hacia su fase de consolidación. Aquí los niños, niñas y jóvenes tienen como base la organización comunitaria para ir resolviendo distintas situaciones que se van planteando, aspirando a que cada vez adquieran mayor grado de autonomía para resolverlas.

Este proceso es acompañado por jóvenes promotores comunitarios de la región, cuya presencia constante ha ayudado a reforzar la consolidación de las *abrigadas*.

**Capítulo 5.** ¿Cómo *capitalizamos* la experiencia de talleres y reflexiones que han estado viviendo los niños y jóvenes, durante estos 6 años antes de que migren?

En este capítulo abordo la propuesta ***El Morral***. Este consiste en una serie de

saberes-prácticas educativas con la que “carga” el-la joven campesino-a al migrar. El camino es largo, por lo que intentaremos que este morral lleve las herramientas necesarias para ayudar a resolver situaciones al ausentarse del territorio de origen. Cuando se sale de este, los migrantes se encuentran más vulnerables ante *el otro*, *juegan de visitantes* y no conocen con certeza *las reglas del nuevo juego*.

Si antes de migrar los jóvenes viven una serie de experiencias significativas de reconocimiento y revaloración de sus prácticas culturales, corren menos riesgo de desintegrarse social y emocionalmente en los territorios ajenos.

Los resultados son medibles a mediano y largo plazo; habrá que entrevistar a esos niños y jóvenes, cuando estén de regreso de los hacinados campos de cultivo en Sinaloa o Estados Unidos o habrá que ir a reunirse con ellos allá.

## CAPÍTULO 1. PLANTEO TEORICO METODOLOGICO

### 1.1 Exposición del tema

Elijo investigar el tema **La educación de jóvenes campesinos a través de la religiosidad y fortalecimiento de la Madre Tierra: el caso del morral simbólico**; entendiéndolo como una serie de talleres participativos teórico-prácticos a llevar a cabo juntos con las y los jóvenes campesin@s para fortalecer la organización comunitaria del territorio; partiendo de la mirada y voz de las y los participantes.

La propuesta está pensada para llevarse a cabo en 2 comunidades campesinas-indígenas de la región mencionada.

Con esta acción de educación no formal buscamos enriquecer los procesos y propuestas educativas concretas con pertinencia cultural y en torno a las problemáticas socio-ambiental y migratoria de las comunidades. Esta es de gran relevancia en una región de mucha marginación y con procesos de erosión ambiental y social acelerados pero con culturas y saberes campesinos-indígenas vivos. En el abordaje teórico de los saberes se asumen como procesos y productos de creación humana, que se encuentran insertos en la cultura de los pueblos.

Como premisas básicas, al estudio de la cultura se considera que "cada sociedad tiene una cultura, (...), y cualquier ser humano es culto, en el sentido que participa de ella; (C. Ember, y M. Ember, 1997). Complemento con E. Morin, (1999) "Todo hombre y mujer viven y se completan en y por la cultura y, por lo tanto, *la cultura es toda creación humana*". Mismo sentido que le da Paulo Freire en *La educación como práctica de la libertad* (1998, p. 106).

En este sentido, la memoria, entendida como la reflexión-acción que invita a visitar el pasado para sentir-pensar actuando en el presente y construir caminos de verdad y no su mera repetición automática, hace parte de la *culturalidad* misma de esta propuesta educativa.

Ilse Schimpf Herker, directora del Instituto Paulo Freire de Berlín, explica que la

memoria histórica es una memoria colectiva que se enriquece con las historias y vivencias individuales, donde no existen verdades absolutas que se traten de imponer sobre otras versiones. “La memoria histórica no es solamente contar historias del pasado sino buscar en el presente la comunicación; buscar en el presente la lógica del por qué somos como somos”.

En este caso entendemos a la memoria histórica, incluida en la cultura, como la recuperación de las tradiciones y las expresiones culturales populares. Éstas constituyen símbolos de unidad, de lucha, resistencia y rebeldía frente a la cultura dominante que intenta hacer desaparecer todas estas formas de memorias, de recordar, de *volver a pasar por el corazón*. La palabra recordar viene del latín “*ricordari*”, formado de *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón), entonces recordar significa *volver a pasar por el corazón*.

En la definición de cultura realizada por Morin (2008) se observa al saber cómo el eje central del concepto. Se le considera como una creación humana constituida en el seno de los grupos sociales que conforman culturas particulares. De manera general, éste se asocia con conocimiento. Para los efectos de esta investigación, el conocimiento es asumido como parte integrante del saber y del ser.

En las últimas décadas, la *naturalización* de la cultura occidental en los territorios latinoamericanos, se siente con más fuerza la crisis de la modernidad, y por lo tanto de sus saberes, ante la imposibilidad de atomizar la realidad; que hoy se muestra más compleja y más esquiva para comprenderla. En un escenario signado por la complejidad, Morin asevera que:

*“Actualmente hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave. Por un lado, entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados; y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”.*  
(Op. cit. Morin, pág. 37.)

Uno de los sectores sociales tradicionales en Latinoamérica que aún conserva saberes ancestrales (mezclados con los saberes modernos) es el campesinado, como lo plantea Jesús Nuñez, (2004,) citando a Warman:

*“En las culturas campesinas se debe hacer especial énfasis para reactivar las tradiciones indígenas y campesinas, en su saber y en sus técnicas, en su modo de tratar la naturaleza y de resolver comunitariamente los problemas sociales, un estilo de desarrollo menos degradado y dependiente”.* (Pág.13)

Los conocimientos acumulados y recreados en el seno de las sociedades campesinas constituyen un rico y complejo entramado de procesos, interacciones y estructuras. Son conocimientos sistematizados -bajo otros parámetros multidimensionales- que pueden, por consiguiente, abonar enormemente a la construcción de los saberes llamados científico moderno.

Con base en esta discusión de comprender el proceso de re-apropiación de los saberes, el objetivo de esta investigación es dar voz a los y las jóvenes campesinos-as, como actores sociales, sobre los saberes que mantienen sobre su territorio.

Un actor social es un sujeto colectivo estructurado a partir de una conciencia de identidad propia, portador de valores, poseedor de un cierto número de recursos que le permiten actuar en el seno de una sociedad con vistas a defender los intereses de los miembros que lo componen y/o de los individuos que representa, para dar respuesta a las necesidades identificadas como prioritarias. También puede ser entendido como un grupo de intervención, tal que percibe a sus miembros como productores de su historia, para la transformación de su situación. O sea que el actor social actúa sobre el exterior, pero también sobre sí mismo. Los conceptos sobre *actor social*, han sido utilizados como referencia por: Alain Touraine (1984) y Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977).

Comparto con Natividad Gutiérrez Chong (2001) la crítica al término de *antropología aplicada* utilizado por el Estado mexicano desde la década de los '20, cuando, a través del Instituto Nacional Indigenista (INI), intentó imponer en todo el *territorio mexicano* la política pública *integracionista*, donde en nombre del indigenismo, refuerza la homogenización cultural legitimando así la cultura nacionalista (blanca-mestiza) y el conocimiento occidental como los únicos válidos.

Existen múltiples definiciones de antropología aplicada, pero coincido con

Marisol Pérez L. cuando la define como:

*(...) la práctica profesional que emplea los conocimientos generados por la investigación antropológica, de orden académico, para promover el cambio social y cultural. De acuerdo con Ángel Palerm, (...), este quehacer implica el mostrar la diversidad cultural, el compromiso con los grupos menos favorecidos de la sociedad y la promoción del cambio social y cultural.*

En este sentido, intento que ésta sea una tesis de pedagogía en dialogo con la antropología aplicada en beneficio de los pueblos originarios.

Las líneas de investigación de la tesis se ubican en dos planos: el teórico-metodológico y el epistemológico. En el primero podemos decir que la propuesta teórica-metodológica interdisciplinaria puesta en práctica, retoma aportes de tres disciplinas principales: la pedagogía crítica, la ecología desde los debates antropológicos y la etnología desde la polifonía.

En el segundo plano quiero responder a las preguntas: ¿Cómo conocen los y las jóvenes campesinos migrantes su territorio, se lo apropian, lo transforman, se organizan y dan cuenta de él a través de su palabra oral y escrita, a través de dibujos, cartas, juegos, etcétera; y cómo lo comparten como base de una nueva construcción colectiva de saberes?; ¿Cómo estos conocimientos se ven interrumpidos y modificados por la migración?; y principalmente, ¿De qué manera **El Morral Simbólico** posibilita el fortalecimiento de los saberes campesinos sobre la organización comunitaria del territorio?

Esta propuesta educativa pretende promover procesos de re-conocimiento, y de re-apropiación de los saberes campesinos en una dinámica de revaloración, ya que estos alguna vez fueron y siguen siendo interrumpidos por la institución educativa.

La escuela pública no tiene, *ni pretende*, como política institucional esta revaloración, salvo en pocas excepciones por iniciativas particulares de algunas maestras, maestros y/o directivos. Esta realidad nacional la vemos reflejada en la



mayoría de las escuelas de la región que visitamos en el desarrollo de este proyecto. Por lo mismo, la propuesta de *Jornadas por la Madre Tierra* está implementando un tipo de prácticas educativas culturalmente inclusivas.

Entre pares y a través del juego, se pueden dar procesos educativos significativos. Con la propuesta de la metodología organizativa *temprana* en *Brigadas por la Madre Tierra*, se busca fortalecer uno de los puentes generacionales entre niñas-os, jóvenes y adultos en torno a la revalorización de los saberes campesinos.

Asimismo da cuenta de cómo los y las jóvenes viven estos conocimientos, los experimentan, los comprueban, los cuestionan, los transforman y disponen de ellos como herramientas simbólicas válidas para vivir tanto en su territorio y en aquellos a los que alguna vez puedan migrar.

Para enriquecer el marco teórico del estudio, me parece importante plantear:

En el campo educativo, es del pedagogo brasileño, Paulo Freire, dentro de la llamada pedagogía crítica, de quien retomamos las herramientas teóricas metodológicas para construir una propuesta educativa participativa y culturalmente significativa junto a las y los jóvenes indígenas campesinos.

Al decir de Freire (1986): *“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”*. (*Pedagogía como práctica de la Libertad*, pág. 6)

Para Freire enseñar exige del educador respeto a los saberes de los educandos, a la corporización de las palabras por el ejemplo, al respeto a la autonomía del ser del educando. Demanda una seguridad, capacidad profesional y generosidad. Exige al educador la capacidad de escuchar y sobre todo hace hincapié en la imposibilidad de *ser*, si se prohíbe que otros sean.

En su obra *Pedagogía del oprimido* (1998), Freire plantea: “La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres y mujeres en proceso de permanente liberación. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” (pág. 18). Asegura que decir

que los hombres y las mujeres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

Plantea que el hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, los seres transformando al mundo sufren los efectos de su propia transformación.

Formula que el estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

También asegura que la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados 'ignorantes' son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio.

Para cerrar este apartado, retomo la reflexión donde plantea que la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la HUMANIZACIÓN del hombre.

### **Educación Problematicadora: diálogo liberador**

Freire propone una *Educación Problematicadora* que niega el sistema unidireccional propuesto por la *Educación bancaria*, ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la *Educación Problematicadora* se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

### **La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad**

El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubrimos así que no hay palabra verdadera que

no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica no puede transformar la realidad, pues privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. Sin embargo, cuando la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Los hombres y las mujeres no se hacen en el silencio, sino en la palabra y en el trabajo, en la reflexión y en la acción. El diálogo implica un encuentro de ambos para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial.

La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres y las mujeres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

“Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos. Todos nosotros sabemos algo; todos nosotros ignoramos algo; por eso, aprendemos siempre” (Freire 1986)

Es aquí, el eje de la propuesta educativa *El Morral Simbólico*, donde compartimos la concepción de entender que el conocimiento se construye socialmente. En este caso, gran parte de los campesinos nos los recuerdan, principalmente los *huehues* de las comunidades (como se le dice respetuosamente a los ancianos en algunas comunidades nahuas). Desde este lugar, se revalora los conocimientos campesinos de la milpa, de las fiestas, del cuidado de la Madre Tierra y de la organización comunitaria del territorio que reconocemos. Y son en los espacios culturalmente significativos, *in situ*, como la milpa, la cancha de la comunidad, el chautle o manantial, donde todos esos conocimientos recobran sentido, siendo re-construidos y re-apropiados por los-as jóvenes, a través de los juegos y las actividades colectivas entre pares.

Vale aclarar que con los y las jóvenes participantes del *Morral Simbólico* se trabaja la idea de Madre Tierra como muy cercana al concepto de *territorio*.es decir, un entramado complejo de relaciones físicas, biológicas, económicas,

culturales y, sobre todo socio-afectivas, donde se destaca, para fines de este trabajo, el de la organización comunitaria del territorio como una opción de con/vivir en/con el territorio que comparten muchos pueblos indígenas y campesinos de México y del mundo.

También retomo algunas ideas básicas de la *antropología ecológica* aunque no de manera dogmática, así como su papel en el estudio antropológico de la dimensión ambiental.

El lugar que actualmente ocupa la naturaleza y el medio ambiente en la teoría antropológica y el discurso social tiene diversos antecedentes.

*“Desde temprano la naturaleza fue una de las preocupaciones centrales de la antropología, ya sea en el campo de las ciencias folk y la ecología cultural o en el estudio de los mitos y rituales vinculados con el medio ambiente y las técnicas de subsistencia”. (Philippe Descola y Pálsson Gísli, coord. [1996] 2001.)*

Durante más de cincuenta años la dicotomía naturaleza-cultura ha sido un dogma central de la antropología, proporcionando una serie de instrumentos analíticos para programas de investigación aparentemente antitéticos y un marcador de identidad para la disciplina en su conjunto. Para los materialistas, por un lado, la naturaleza era un determinante básico de la acción social, y se importaban modelos de explicación causal de las ciencias naturales. La ecología cultural, la sociobiología y algunas corrientes de la antropología marxista veían el comportamiento humano, las instituciones sociales y muchos rasgos culturales específicos como respuestas adaptadas a las limitaciones básicas de tipo ambiental o genético, o simplemente expresiones de las mismas. La naturaleza interna o externa –definida en los términos etnocéntricos del lenguaje científico moderno– era la gran fuerza motriz detrás de la vida social, en consecuencia se prestaba poca atención a la manera en que las culturas no occidentales conceptualizaban su medio ambiente y su relación con él. (Ibid.)

La antropología simbólica como parte de la antropología estructuralista, por otra

parte, ha utilizado la oposición naturaleza/cultura como dispositivo analítico con el objeto de dar sentido a mitos, rituales, sistemas de clasificación, simbolismos del cuerpo y de la comida y muchos otros aspectos de la vida social que implican una discriminación conceptual entre cualidades sensibles, propiedades tangibles y atributos definitorios. Si bien cada uno de los dos enfoques destacaba un aspecto particular de la polaridad –la naturaleza conforma la cultura, la cultura impone significado a la naturaleza–, ambos daban por sentada la dicotomía y compartían la misma concepción universalista de la naturaleza. (Ibid.)

El surgimiento del movimiento ecologista en la década de los 60 contribuyó a impulsar un rápido crecimiento de la perspectiva ecológica dentro de las ciencias humanas y biológicas y, especialmente, a entender la creciente comprensión del papel del ser humano en los grandes sistemas del medio ambiente. (Lucio Jacinto Díaz Marielle. 2005)

Con esta preocupación, antropólogos como Geertz y Rappaport (1999) intentaron extender el cuerpo explicativo de la antropología ecológica, adquiriendo los conceptos explícitos de otras disciplinas como la biología y la ecología, principalmente el de ecosistema. (Kim Lim Se-Gun, 2000)

La presente investigación parte de considerar que el estudio de la relación entre sociedad y naturaleza, dentro del proceso de globalización del fenómeno humano con un despliegue de nuevas tecnologías y la aparición de la llamada crisis ambiental, ha derivado en la necesidad de explicaciones multidimensionales que han motivado el surgimiento de nuevas propuestas epistemológicas y metodológicas. A continuación se retoman algunos planteamientos desde la antropología hacia enfoques más integrados.

Uno de ellos es el de Víctor Toledo quien apunta que “desde por lo menos la mitad de este siglo viene desarrollándose un nuevo enfoque interdisciplinario que busca la integración de las ciencias de la naturaleza con las ciencias sociales y humanas (...) Se trata del surgimiento de un renovado aparato conceptual como respuesta al análisis reduccionista del enfoque analítico parcelario”. (Víctor M. Toledo, Pablo Alarcón-Chaires y Lourdes Baron, s/f)

Otras aportaciones notables al respecto son: el *principio de complejidad* de

Edgar Morín (Op. cit, pág. 29.) y el *estudio de los sistemas complejos* de Rolando García (Rolando García, 2006). Morín plantea que es necesaria una ciencia con conciencia que logre trascender los distintos campos de las especialidades, éste es el objetivo del *principio de complejidad*. Por su parte, García reconoce ciertas situaciones donde confluyen múltiples procesos -por ejemplo físico-biológico, demográfico, de la producción, de la tecnología y de la organización social- que constituyen la estructura de un sistema que funciona como una totalidad organizada, a la que denomina *sistema complejo* y que sólo es analizable desde un enfoque interdisciplinario a manera de diagnóstico integrado.

En síntesis estas aportaciones contemporáneas llamadas como análisis *ecológico-sociológico* aportan un aspecto fundamental: la revisualización del desarrollo y del proceso de modernización, que surge frente al análisis sectorial que impone la visión de la modernización occidental como polo opuesto a la tradición, y que únicamente la explica en función de aspectos productivos y económicos, donde el desarrollo rural es concebido como transformación productiva. Así la perspectiva interdisciplinaria crea un nuevo paradigma, donde la naturaleza y la sociedad se conciben como partes de un proceso de coevolución. (Ibid.)

Luisa Paré también señala un cambio de paradigmas en la conceptualización de las relaciones entre los hombres y la naturaleza, que comienza a gestarse desde los años setenta ante la crisis ambiental; de esta manera la naturaleza comienza a ser vista como algo finito, responsabilidad del hombre, y no como simple capital natural dentro del proceso de desarrollo económico. (Luisa Paré, 1996)

De esta manera, consideramos que desde el campo específico de la antropología, en los últimos años se han abordado las cuestiones ambientales en México por parte de distintos investigadores, desde perspectivas más complejas que la ecología cultural y el materialismo cultural de los años sesenta. (Lucio J. Díaz Marielle, *op. cit.*)

James Clifford, desde la antropología polifónica, es de quien tomo prestada la propuesta de entender una tarea etnográfica educativa como propiamente

dialógica, legitimizar un proceso en el que las y los interlocutores negocian una visión compartida de la realidad. Frente a la oscilación del antropólogo entre el aquí y el allá, el texto etnográfico debe configurarse como un tejido híbrido entre el uno y el otro; lo que conduce a una nueva forma de autoría, llamada por los antropólogos posmodernos: autoría dispersa, autoría que deja trasparentar la voz de ese *otro*.

Clifford busca la legitimación del modelo “dialógico” en la estética surrealista, abierta a lo otro (lo erótico, el inconsciente y lo exótico), y propone integrar algunos de esos procedimientos surrealistas (capaces de componer y descomponer las jerarquías y relaciones naturales de la cultura) a la nueva etnografía. La autoría *dispersa*, en su intento por mostrar la diferencia, incluye ahora la experiencia personal, la dialogía y la polifonía entendida como descentración del discurso. (James Clifford, 1998)

Es así, basándome en estos distintos autores y autoras, que intento empezar a tejer esta trenza dialógica. Por momentos bien prolija y clara en el sentido teórico. Por otros, un intento de hacer valer voces que no cuentan con publicaciones,... es que la descolonización aun no nos alcanzó por completo. Es difícil sacarnos al colonizar teórico académico de Universidades re-conocidas por otras de Universidades no re-conocidas. Pueda ser que esta coyunta histórica sirva para terminar o empezar a confiar en las voces de las y los de acá.

## CAPÍTULO 2: RE-CONSTRUCCIÓN DE ESTE TERRITORIO

### 2.1 Escenarios un poco más naturales

La región de la Montaña Baja de Guerrero se ubica en la gran cuenca del Río Balsas, una de las cuencas más grandes de México. El río, que le da ese nombre, nace en el estado de Veracruz. Atraviesa los vecinos estados de Oaxaca, Puebla, Morelos, Guerrero y Michoacán; antes de desembocar en las aguas del Océano Pacífico, en los límites de Guerrero y Michoacán, pasa por la Presa Hidroeléctrica El Infiernillo. En esta presa se genera aproximadamente 1/3 parte de la electricidad consumida por el Distrito Federal. (Ver mapas en anexo A).

El nombre de Río de las Balsas le fue dado en los tiempos en que era tan ancho, que la única forma de cruzarlo era en grandes balsas de maderos, manejados por habitantes de la ribera, que iban y venían transportando personas, animales y las cargas procedentes de Acapulco a la ciudad de México y viceversa.

La región se ubica en una sección del Río Balsas, conocida como Río Mezcala. Geomorfológicamente pertenece a la Sierra Madre del Sur con altitudes que van de los 1 100 a los 2 250 msnm (INEGI, 2013). Se caracteriza por un sistema de sierras complejas, sierras bajas, lomeríos y escasos valles intermontanos. (INEGI, 2013).

En estas sierras, que son en su mayor parte de origen calizo, abundan también las cuevas, que a veces conducen a profundos subterráneos, como en el caso de Juxtlahuaca, entre otras. Las cuevas juegan un papel importante en la vida ritual de las comunidades.

Cruzan la región varios ríos permanentes y numerosos arroyos intermitentes, que eventualmente desembocan en el Balsas.

Los suelos son en su mayoría delgados, alcalinos y pedregosos. Los principales tipos de suelo que se presentan en la región, según la caracterización de los campesinos, se pueden encontrar con detalle en el libro *¡SAS! Una experiencia campesina hacia sistemas alimentarios sustentables*, coordinado por Catherine Marielle (2008).



### 2.1.1 El clima

La región de la Montaña Baja de Guerrero se ubica en el trópico seco de México. Los climas más calientes y secos se localizan en la depresión del Balsas, donde la cantidad de lluvia anual es inferior a los 800 mm anuales. En la región que nos ocupa, los climas son más benignos, pues van de los cálidos subhúmedos a los templados subhúmedos. La principal característica de la región es que la lluvia escasea durante cinco o seis meses, entre noviembre y mayo, periodo en el cual los árboles pierden casi todas sus hojas.

### 2.1.2 La vegetación y uso de suelo

La vegetación dominante en esta zona es el bosque de encino y el bosque tropical caducifolio con abundantes leguminosas, manchones de cactus candelabrifformes y diferentes especies de género *Brusera*. Sólo en los puntos más altos se presentan pequeñas extensiones de bosque de *Pinus sp.* Los principales tipos de vegetación reportados en la carta de uso INEGI (2013) son:

- *Selva baja caducifolia primaria*: representada en altitudes de los 600 a 1 200 msnm.
- *Selva baja caducifolia con vegetación secundaria arbustiva*: en altitudes de los 1 400 a 2 000 msnm.
- *Palmar de Brahea dulcis*: se presenta ocasionalmente entre 1 400 a 1 500 msnm.
- *Bosque de encino*: parches de diversas extensiones distribuidas en toda la región, en altitudes que van de los 1 300 a 1 900 msnm.
- *Bosque de encino-pino*: pequeñas extensiones en altitudes de los 1 500 a 2 200 msnm.
- *Pastizal inducido*: se presenta en manchones dispersos entre el bosque de encino.
- *Agricultura de temporal con cultivos anuales*: forma pequeños manchones principalmente en los valles intermontanos cercanos a los poblados; también en la rivera de las corrientes y en los *tlacololes* (claros abiertos para la agricultura) en una variante de roza -tumba-quema en la selva baja caducifolia, el palmar, el bosque de encino y de encino-pino.
- *Agricultura de riego con cultivos anuales*: en las pequeñas extensiones de los valles intermontanos, sobre todo los de mayor extensión.

Las partes aparentemente más deterioradas presentan palmares y pastizales. A los lados de los ríos se encuentran bosques de galería.

Los bosques tropicales secos (tanto las selvas bajas como los encinares) se han caracterizado por ser los ecosistemas menos estudiados y los menos protegidos del país, no obstante tratarse de zonas con alto grado de endemismos. Han recibido escasos apoyos institucionales, entre otras razones por la ausencia de productos maderables u otros que tengan alto valor económico reconocido.

La familia campesina constituye una unidad de producción que, para vivir, diversifica su actividad: agricultura de subsistencia, venta de fuerza de trabajo, pequeña ganadería, producción de artesanía de palma y elaboración de mezcal. La agricultura se basa en los sistemas de *tlacolol* y de yunta o arado. No predomina un régimen en específico, más bien es un mosaico complejo entre tierras comunales, ejidales y pequeña propiedad, incluso a veces en una misma comunidad de encuentran las tres formas de tenencia de la tierra. El maíz es el cultivo principal, pero en su rendimiento es insuficiente para cubrir las necesidades de una familia promedio. Los rendimientos del maíz son de alrededor de 700 kg/ha (Instituto Maya, 1996). La actividad pecuaria, de carácter familiar, se basa en la crianza de bovinos y caprinos, en un sistema extensivo de libre pastoreo. (Jasmín Aguilar y otros. 2002)

## **2.2 Perspectiva histórica**

Para intentar entender los escenarios actuales en donde se realizó la presente *investigación*, propongo hilar algunas historias. Para esto, desenrollo el enredado ovillo de la memoria y lo asentamos 9 000 años atrás; ¿por qué esta temporalidad? Desde ahí partimos para tejer con estas fibras, un *simplificado* petate de la compleja memoria, que reposa hasta los bordes de nuestra contemporaneidad.

Según Marco A. Díaz León y Artemio Cruz León, en *Nueve mil años de agricultura en México* (Marco Díaz León y Artemio Cruz León, compiladores. 1998), plantean:

*“La milenaria agricultura mexicana que alimentó grandes civilizaciones está actualmente en crisis. Las políticas hacia el campo fallaron: se apostó por el*

*modelos de la 'revolución verde' y se descuidó a los agricultores menos favorecidos, se privilegió a la sociedad urbana sacrificando a la rural, se prefirió comprar grano barato importado en lugar de producirlo y se entregó a la sociedad y a la economía del país al modelo neoliberal en donde los indios y los pobres quedan excluidos.” (pág. 1)*

Según el historiador Alfredo López Austin y el arqueólogo Leonardo López Luján (1996), la primera de las etapas históricas, conocida como México Antiguo se define por su aislamiento continental.

*“Tuvo una enorme duración: 35 000 años. Se inició con la llegada paulatina de bandas de recolectores-cazadores y concluyó, tras grandes transformaciones sociales, con la ocupación europea. El México antiguo nunca existió como unidad histórica, sus límites se fijan artificialmente a partir de las fronteras políticas de nuestros días. No obstante, este concepto es útil porque el conjunto de sociedades que vivieron en el territorio que actualmente ocupa México es uno de los antecedentes de nuestro ser”. (Pág. 15)*

La coexistencia de las tres superáreas culturales (Mesoamérica, Aridamérica y Oasisamérica) es breve en el contexto de los milenios. La diferencia entre ellas comenzó a gestarse hace 7 000 años, con la domesticación del maíz en Mesoamérica. Antes de este hito de la historia continental, el territorio que hoy es México estaba ocupado por grupos humanos muy semejantes entre sí que vivían de la recolección, la caza y la pesca. Según López Austin y López Luján (*Idid.* Pág. 62), de acuerdo con los últimos hallazgos arqueológicos, los seres humanos ya estaban presentes en México hace 35 000 años. Esto significa que en un 80% de nuestro pasado no se practicó el cultivo de las plantas (Op. Cit., pág. 19).

La definición de Mesoamérica parte de tres elementos entrelazados: a) un patrón de subsistencia basado en las técnicas de cultivo de maíz; b) una tradición compartida creada por los agricultores del territorio estudiado, y c) una historia, también común, que hizo posibles que dichas tradiciones de agricultores se vayan formando y transformando a lo largo de los siglos.

Siguiendo a los investigadores L. Austin y a L. Luján, podemos entender como **tradición** a: “un acervo intelectual creado, compartido, transmitido y modificado

socialmente, compuesto por representaciones y formas de acción, en el cual se desarrollan ideas y pautas de conductas con los que los miembros de una sociedad hacen individual o colectivamente, de manera mental o exteriorizada a las distintas situaciones que se les presenta en la vida”.

Los elementos de una tradición van desde los que integran el núcleo duro (no inmunes pero sí resistentes al cambio) hasta los más mutables, pasando por los que tienen ritmos intermedios de evolución. “A partir de los elementos nucleares se genera y estructura continuamente el resto del acervo tradicional. (...)” (Ídem, pág. 63.)

La unidad mesoamericana descansa en una historia compartida por sociedades de desigual grado de complejidad; en un desarrollo fincado en muy intensas relaciones que convirtieron a este conjunto heterogéneo de pueblos en coproductores de un sustrato cultural.

Sobre esta *base mesoamericana* se levantaron las tradiciones locales y regionales, derivadas de particularidades ecológicas, étnicas, culturales e históricas propias de radios más reducidos.

La historia de Mesoamérica se teje, pues, con tres hilos: lo mesoamericano (producto de la gran tradición básica), lo local-regional y la acción globalizadora de “los protagonistas” (pueblo olmeca, mexica, entre otros).

Poco se conoce del periodo preagrícola pero se cuenta con más datos de la transición hacia el sedentarismo agrícola.

José Luis Lorenzo, arqueólogo y antropólogo de la ENAH, llamó Protoneolítico a esta prolongada transición hacia el sedentarismo agrícola. Sus límites externos son difusos. Comienza hacia el 5 000 a.n.e y tiene su fin en el 2 500 a.n.e, época aproximada del nacimiento de Mesoamérica.

Ángel Palerm y Erick Wolf, en su obra *Agricultura y Civilización en Mesoamérica* (1972,) afirman:

*“La intensidad relativa y la extensión geográfica de cada etapa de desarrollo guardan estrecha relación con la variedad de relaciones ambientales de Mesoamérica, con las tecnologías agrícolas empleadas y con ciertos aspectos institucionales que resultan críticos para el desarrollo y la eficiencia de la nueva*

*tecnología". (pág. 205)*

Para entender el paso del Preneolítico es necesario tomar en cuenta el paso del simple cultivo a la agricultura. El cultivo implica la intervención deliberada de los hombres y las mujeres en el ciclo vegetativo con el fin de producir alimentos. Esta acción repetida secularmente puede desembocar en la domesticación de las plantas; es decir, en la modificación genética que beneficia a los seres humanos y crea una dependencia con los vegetales.

Las sociedades pueden definirse como agrícolas cuando adquieren un patrón de subsistencia en el que predominan la producción y el consumo de alimentos cultivados. Esto significa, en pocas palabras, que la agricultura no es solamente una técnica, sino una nueva forma de vivir y de pensar que tiene ventajas y desventajas. En comparación con los recolectores-cazadores, los primeros pueblos agrícolas invertían más horas de trabajo al día para asegurarse el sustento. Además, las cosechas eran vulnerables a los azares climáticos, no contaban con tanta variedad como cuando sólo recolectaban las plantas en los bosques y montes.

¿Qué fue entonces lo que motivó al tránsito gradual a la agricultura? Aún no se sabe con certeza. Múltiples teorías tratan de dar respuesta a esta pregunta, privilegiando algunas los motores de índole social; las causas ambientales, y otras más, a los cambios genéticos de las plantas. Dentro de las primeras se acentúa por la causa del incremento demográfico.

Pasaran mucho años, milenios y las poblaciones siguieran creciendo y con ellas, las técnicas de cultivos y organización alrededor de sus recursos naturales y culturales.

De esta manera podemos ir entendiendo un poco más el escenario mayor en el que se desarrolla este estudio. Para esto, afinamos *el lente* y nos acercamos a la región de interés.

El territorio que ahora comprende el actual Estado de Guerrero, desde tiempos ancestrales, está ocupado por una gran variedad de pueblos originarios (Danièle

Dehouve, 1994).

La región de Chilapa (se puede traducir como *Chilar en el agua*, en lengua náhua) fue parte de la provincia de Coahuixcatlapan, tributaria de los mexicas. Los cohuixcas, que aparecen para el siglo XII en Tlapa y Chilapa, fueron una de las tribus peregrinas que partieron de Aztlán. Casi todos estos grupos fueron conquistados a partir del siglo XV por los mexicas, quienes además iniciaron una serie de migraciones de habitantes de habla náhua en esta región, que se continúan hasta principios del siglo XVI.

En 1448 Texolotecutl, uno de los capitanes de Moctezuma Ilhuicamina conquista más pueblos de la región y funda el Chilapan. Sólo los yopis y su señorío llamado Yopitzingo, que comprendía una parte de la región Costa Chica, entre Acapulco, Ayutla y unos pueblos sujetos a Chilapa, permanecieron indómitos hasta la invasión española. (Op. cit. Dehouve, 1994)

Después de la conquista mexicana, una parte del Chilapan quedó comprendida dentro de la Provincia Tributaria llamada Tepecuacuilco, una de las seis provincias del actual Estado de Guerrero; las otras eran Tlacho, hoy Taxco, Cihuatlán, Tlalcozautitlán, Quiauteopan y Tlapa (Idem.)

Los tributos que debían entregar las provincias eran: mantas de algodón de diferentes tamaños, hachas de cobre, trajes de plumas finas para guerreros, rodela de plumas, tazones barnizados, copal, miel, piedras finas (jade), ocelotes, águilas, guajolotes, leña, ocote, cantaros, ollas, comales, petates, papel amates, chile, maíz y frijol, así como servicios personales de hombres y mujeres.

Frecuentemente se encuentran en la literatura, alusiones a Tepecuacuilco como una región muy rica, quizá una de las más productivas de las 38 regiones tributaria a los mexicas.

Entre 1550 y 1650 los productos comercialmente importantes del ahora estado de Guerrero eran el cacao, el algodón, las jícaras, el ganado, la grana cochinilla y el cascalote (Idem.). Para los españoles, Guerrero fue una región estratégica por la ubicación del puerto de Acapulco y por las ricas minas de plata y otros minerales.

Durante los periodos históricos conocidos como La Colonia y El Porfiriato, se

formaron grandes haciendas productoras de caña, ganado y maíz, donde se permitía a los indígenas sembrar sus cultivos, en ciertas partes destinadas para ello.

*“Los primeros alzamientos insurgentes en la zona, que ocurren al finales de 1810 y cuentan con importante participación indígena, son rápidamente sofocados. Con mejor fortuna corre José María Morelos, enviado por Miguel Hidalgo a levantar tropas en la región del sur. En su recorrido por las cuencas del río Balsas, el cura (...) recluta a muchos de los prohombres de la independencia (hacendados nacionalistas)”.  
(Armando Bartra, 2000, pág. 4)*

Estos aportan también a su peonada: africanos, originarios y mestizos que a una orden del patriótico amo transitan de la condición de mano de obra a carne de cañón.

La batalla por la nación es prolongada y los territorios del sur son escenarios de hechos trascendentes como la proclamación de la independencia, formalizada en el Congreso del Anahuac en 1813 en Chilpancingo. Después de fuertes descalabros durante ocho años, en el que solo Vicente Guerrero y un puñado de insurgentes mantienen vivas las brasas de la insurrección, Agustín de Iturbide se incorpora a la causa, y bajo su circunstancial liderazgo la colonia deviene en nación y la nación en imperio.

Agustín I recompensa al esforzado don Vicente con la Capitanía General del Sur, circunscripción de índole militar que abarca parte de lo que hoy es el estado que lleva por nombre su apellido. (Bartra pág. 18-19)

El Estado de Guerrero nace coma entidad federativa en 1849, a resultas del fugaz apalabramiento de Juan Álvarez y Nicolás Bravo, insurgentes de matriz terrateniente que hicieron del ámbito sureño el escenario de sus pleitos por el poder. Desde entonces los prohombres del sur pasan de patrones de hacienda a patriarcas de extensos territorios, al tiempo que extienden su dominio de la esfera económica a la militar y la política. Y desde entonces, también, los *apoderados de los pueblos del sur* configuran cacicazgos regionales que pugnan por el mando de la entidad, convirtiendo a la gubernatura y los cabildos en disputado botín

patrimonial (ibíd.)

Seguimos ajustando nuestro tejido del petate histórico hasta llegar a la coyuntura conocida como La Revolución Mexicana.

En la segunda década del siglo XX, el zapatismo arraiga en Guerrero el enrarecido ambiente social de la región. Pero a fin de cuentas, el saldo revolucionario es favorable para los "patrones lugareños". Un caudillismo oportunista formado por líderes locales, como los Figueroa de Huitzucó cuya máxima era "Guerrero para los guerrerenses", es bandera del regionalismo reaccionario y conservador.

Sin el temple del caudillaje independentista, los líderes de la Revolución no llevan la justicia social a la entidad sureña pero sí aprovechan el abatimiento circunstancial del centro para imponer su ley. Los gobiernos federales de la posrevolución, como antes Porfirio Díaz, "trataran una y otra vez de someter a los levantiscos déspotas locales haciendo de la entidad escenario perpetuo de rebatingas por el mando" (Op. Cit.).

El antropólogo Marcos Matías Alonso (1997), refiere respecto a este periodo histórico:

*"...La revolución fue precedida por diversas revueltas locales, mediante las cuales los pueblos indígenas demandaban que se les repartiera sus territorios. Algunas propiedades indígenas fueron respetadas por los hacendados, pero esto por carecer de importancia agrícola (...), al ser tepetates y tierras pobres. Las escasas tierras de riego y las aéreas fértiles estaban en poder de los rancheros y hacendados". (pág. 8)*

Los caciques regionales formaron complejas alianzas para debilitar y dividir a la población indígena. Al iniciar el siglo XX, los hombres poderosos del sur controlaban política y económicamente casi toda la geografía guerrerense. Fue este sector de la clase media rural quien encendió la chispa de la revolución en Guerrero para defender sus ranchos, haciendas y demás propiedades. Los revolucionarios de Guerrero estuvieron lejos de los ideales de Zapata y cerca de los de Madero.



Nadie jefatura una auténtica lucha en contra de las haciendas. Las múltiples protestas indígenas de finales del siglo XIX no lograron cristalizarse en una lucha social por la tierra para los indígenas.

*“(La región) se caracterizaba por la existencia de haciendas grandes, medianas y pequeñas. Las grandes propiedades agrarias que dejó intacta la revolución fueron afectadas hasta la época del general Lázaro Cárdenas. “Con el cardenismo las comunidades iniciaron una demanda generalizada por la dotación, restitución, ampliación y confirmación de las tierras comunales, que no han sido totalmente resueltas, subsistiendo aun numerosos conflictos por la tenencia de la tierra”. (Op. Cit. Pág. 19)*

Cuando iniciaron los repartos de tierras, algunas comunidades se resistieron a adoptar la propiedad comunal, manteniéndose como pequeños propietarios, en tanto que en optar, la mayoría, se establecieron ejidos o propiedades comunales. En muchas comunidades coexisten varios tipos de tenencia de la tierra, y se presentan procesos conflictivos que han llegado a costar vidas humanas hasta la actualidad.

Ámbito de caciques conservadores, el estado sureño es también tierra de líderes populares: Jesús H. Salgado es defensor de los campesinos durante la Revolución. Los hermanos Escudero, impulsores de gremios y regeneradores de municipios en los veinte. Dirigentes agraristas, como Feliciano Radilla, en los treinta; personajes cívicos de talla maderista, como Suárez Téllez en los últimos cincuenta y en los sesenta. A fines de esa década y en los tórridos setenta, nuevos guerrilleros sureños forjados entre los pupitres y el pizarrón, como Genaro Vázquez y Lucio Cabañas. Notables héroes del pueblo cuyos minuciosos corridos hacen memorable la historia regional y abonan la autoestima de los “guerrerenses de a pie”. (Armando Bartra, 1998).

La región presenta hoy un complejo tejido de comunidades con muy diversas condiciones sociales y culturales que se reflejan en el grado de identidad indígena (relación con la tierra, lengua, fiestas patronales, rituales), tenencia de la tierra (privada, ejidal, comunal o mezcla de la tres), grado de conservación de los

recursos naturales (muy deteriorados a medianamente conservados) y organización social.

En algunas comunidades como en Acatlán y Zitlala, los usos y costumbres tienen gran peso en la elección de autoridades y en el desarrollo individual de las personas (Matías, 1997) así como en la redistribución de las remesas de los migrantes (Díaz, 2000).

### **2.3 Escenarios *un poco más actuales***

El capitalismo es un modo de producción dominante, global, que actualmente configura la organización social en que desarrollamos nuestras vidas; el cual toma gran parte de su fuerza, a partir de la conquista de América. La llamada acumulación originaria, en sentido histórico, fue posible por la conquista de América, y desde entonces se desencadena el proceso de consolidación del capitalismo, y la dominación de los pueblos originarios; que bien lo refiere Aguirre Rojas: “el proceso de la conquista es una empresa que todavía no ha terminado. Creo que lo importante sería partir de esta idea: que la conquista de América aún está en marcha” (Carlos Antonio Aguirre Rojas, 2000).

El Estado de Guerrero es uno de los tres estados más empobrecidos de México, en lo que refiere al reparto de la riqueza. *Paradójicamente* cuenta con una gran diversidad en lo biológico y en lo cultural, herencia ancestral, como lo referimos en la breve revisión histórica en las páginas anteriores.

Hasta aquí, hemos hecho un rápido recuento histórico del Estado de Guerrero en general. Ahora acercamos aún más *el lente* a la región en cuestión: los municipios de Chilapa y Ahuacutzingo, aunque todo el tiempo estaremos haciendo referencia al escenario estatal.

### **2.4 La población**

Los habitantes de esta región descendientes de pueblos originarios preexistentes al Estado Nación. Mayormente, viven en condiciones de pobreza y presentan elevados índices de desnutrición, mortalidad infantil, analfabetismo y

marginación social. En esta demarcación, el 35% de la familias no tienen tierra, 32.5% de la población no tiene empleo remunerado y más de la mitad migra temporalmente cada año para complementar sus ingresos. La mayoría de quienes poseen tierras disponen de menos de una hectárea. (INEGI, Censo de la población y la vivienda 2010)

Chilapa de Álvarez, la principal ciudad y punto comercial de la región centro-montaña de Guerrero, es un foco de poder económico y político. Se le conoce como la puerta de la montaña y se encuentra asentada en uno de los valles más extensos, rodeado por lomeríos cubierto de palma soyate y maguey. Se cultiva principalmente, jitomate, ajo y maíz con riego.

La reproducción de las unidades familiares campesinas se basa en una estrategia diversificada. Manejan de manera simultánea un conjunto de subsistemas: la parcela agrícola, el huerto familiar, los animales domésticos, la ganadería extensiva, la recolección y la caza. La elaboración y venta de artesanías, la fabricación y comercialización del mezcal.

Como plantea Jazmín Aguilar (2002), las repercusiones de la modificación del artículo 27 de la Constitución, llevado a cabo en el año 1992, llegaron a la región a mediados de los noventa, a través del programa de certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares, mejor conocido como Procede, aceptado en la mayoría de las comunidades. Si bien no se ha abierto un mercado de tierras, sí está llevando a un replanteamiento de las normas sobre lo colectivo y el acceso a los recursos naturales en las parcelas que se titulan. (Jasmín Aguilar, Op. Cit.)

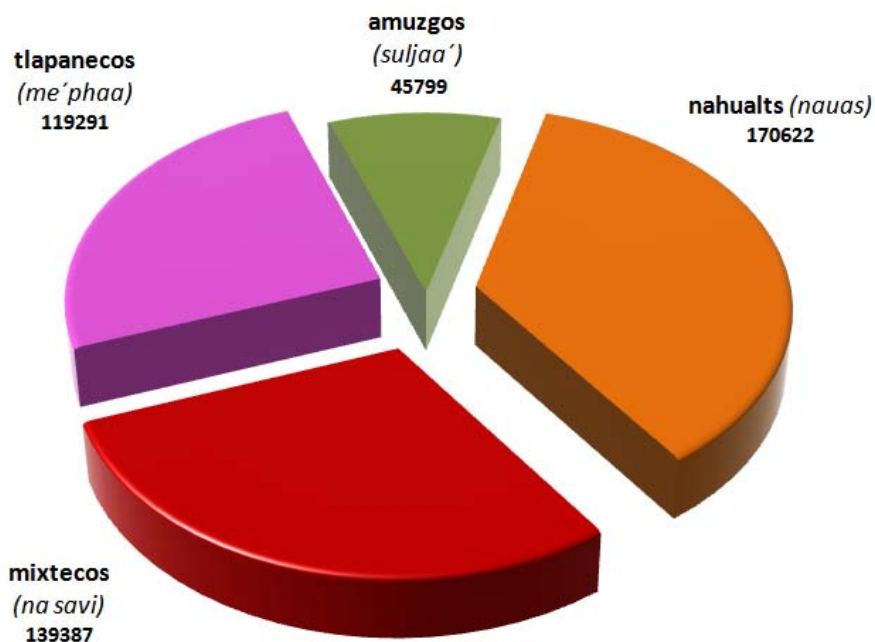
El Estado de Guerrero cuenta con 3.388.768 habitantes, lo que representa el 3% de los habitantes de la Federación. 456.774 personas de 5 años y más hablan lengua indígena lo que representa menos del 15% (INEGI 2010). La población indígena en Guerrero se encuentra esencialmente en la zona de la Montaña y en menor medida en la Costa Chica, siendo estas las zonas más marginadas del estado.

En este Estado han logrado sobrevivir 4 lenguas originarias (Guerrero en Datos, 2013), dando cuenta de las diversas formas de entender el mundo, de

organizarlo, de simbolizarlo.

La población originaria se reparte en 4 grupos:

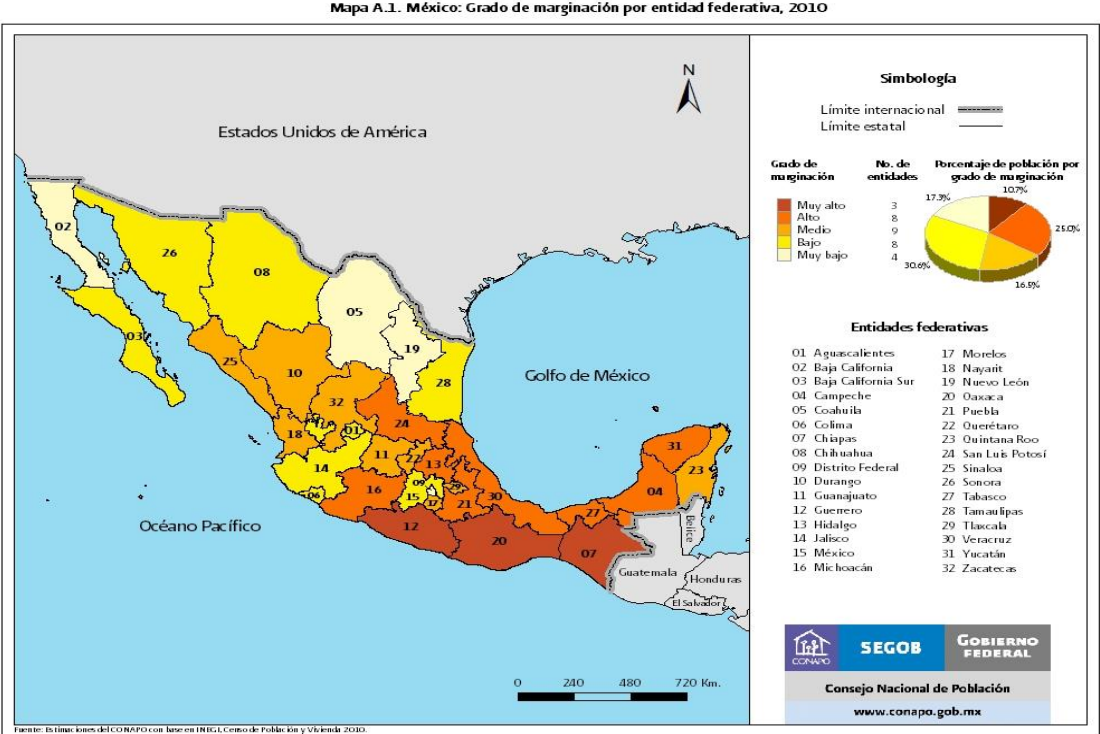
- 170.622 nahuatl (nauas), es decir aproximadamente el 37% de la población indígena
- 139.387 mixtecos (ñuu savii), es decir el 30.5% de la población indígena.
- 119.291 tlapanecos (me'phaa), es decir aproximadamente el 26% de la población indígena.
- 45.799 amuzgos (suljaa'), es decir el 10% de la población indígena.
- El 4% de la población es *Afromexicana*. De todo el país, es el estado de Guerrero el que cuenta con mayor presencia de descendientes de algunos pueblos africanos. (La Jornada Guerrero, 22 de abril 2010)



Guerrero ocupa el primer lugar en grado de marginación a nivel nacional, seguido por Chiapas y Oaxaca. (CONAPO 2010)

Guerrero tiene 37 municipios con comunidades en la categoría de muy alta marginación y 36 en alta marginación, los cuales se ubican en La Montaña, las

Costas Chica y Grande, la Sierra e incluso, colonias populares de Acapulco (CONAPO 2010). Cochoapa el Grande es el municipio más pobre del país (PNUD 2008).



EL Estado de Guerrero es el número **12** en el mapa.

- El 54,94% de las familias tienen ingresos de hasta 2 salarios mínimos.
- En promedio, las remuneraciones que recibe cada trabajador al año en Guerrero son de \$66.22, el promedio nacional es de \$99.14. (CONAPO 2010, INEGI 2010)
- Con relación al ingreso por producto del trabajo asalariado de la población indígena estatal de 15 años en adelante, se tienen registrados 53.041 trabajadores que no tienen ningún ingreso y conforman el 45.7 por ciento de esa franja. 27.964 forman parte de la población indígena que percibe menos de un salario mínimo mensual, lo que representa el 24.1%, lo que provoca altos niveles de migración a estados de como Sinaloa, Sonora, Baja California y Morelos, donde trabajan como jornaleros agrícolas. (Tlachinollan, basado en INEGI 2010)

En los últimos años, a pesar de la tendencia al estancamiento o a la disminución de envío de dinero de mexicanos viviendo fuera de México, cabe mencionar que Guerrero es una de las entidades de la Federación que más remesas recibe por persona. Guerrero recibe 550 dólares en remesas anualmente per cápita, lo que significa el segundo lugar a nivel nacional, después de Michoacán. (CONAPO 2008).

Según el Banco de México, Michoacán, Guanajuato, estado de México, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Veracruz y la Ciudad de México recibieron 55.7 por ciento de las remesas en el 2010.

Guerrero tiene un grado de marginación muy alto en cuanto al estado en que se encuentran las viviendas:

- El 19,58% de las viviendas no tienen drenaje ni servicios sanitarios.
- El 4,38% de las viviendas no cuentan con energía eléctrica.
- El 29,79% de las viviendas no tienen agua entubada.
- El 50,18% de las viviendas cuentan con algún tipo de hacinamiento.
- El 19,61% de las viviendas tienen piso de tierra.

(CONAPO 2010)

En Guerrero, para muchas personas, sobre todo indígenas y mujeres, el derecho a la educación no se cumple por varios motivos. La situación de pobreza obliga a los niños y niñas a trabajar para mejorar la economía familiar. Además, muchas comunidades aisladas no cuentan con la infraestructura adecuada para facilitar la educación (falta de aulas, mobiliario, libros, servicios básicos, falta de maestros, clases sobrelLENas, entre otras)

- El 31,60% de la población mayor de 15 años no terminó la educación primaria (CONAPO 2010).
- 15.3% de la población mayor de 15 años no tiene ningún grado de escolaridad.

- Guerrero ocupa el tercer lugar de los estados con la escolaridad más baja, con 7,3 años escolares en promedio, es decir, que actualmente se tiene en promedio poco más de primero de secundaria. (Comparado con un promedio de 8,6 años a nivel nacional; Chiapas ocupa el último lugar con 6,7 años y Oaxaca el penúltimo con 6,9). (INEGI 2010)

## 2.5 Analfabetismo

El 18% de la población mayor de 15 años es analfabeta, un 60% de este total siendo mujeres (INEGI 2010)

El porcentaje de analfabetismo de la población indígena a nivel estatal es de 50.5 %. El 29.5% de la población indígena es monolingüe, Guerrero ocupando el segundo lugar de monolingüismo en el país después de Chiapas. (INEGI 2010)

- Guerrero ocupa el tercer lugar más bajo a nivel nacional en cuanto a derecho a servicios de salud, con un 53,3% (INEGI 2010).
- En Guerrero hay 1,4 de médicos por cada mil habitantes lo que posiciona a la entidad en el 21 lugar nacional. En cuanto a ingresos hospitalarios, la entidad está en el 31º lugar nacional (INEGI 2009)
- En Guerrero el 19,3 de los menores de un año de edad mueren por mil nacidos vivos mientras la media nacional es de 13,7. (INEGI 2011)
- El "*Índice de los Derechos de la Niñez Mexicana*" que mide la disponibilidad y calidad de los servicios básicos en lo que respecta a la salud, la educación, la nutrición y otras esferas importantes durante la primera infancia, ubicó Guerrero como el estado con la puntuación más baja (2.90). Todo el territorio de México alcanzó 5,71 sobre una escala de 0 a 10. (UNICEF, 2005)
- En Guerrero, un 49 por ciento de los niños que entra a primaria padece desnutrición y un 45 por ciento que salen de ésta sufren de lo mismo. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE, 2007)
- Guerrero ocupa el primer lugar a nivel nacional en ser el estado con mayor índice de mortalidad materna, debido a que por cada 100 mil nacimientos

que se registran, existen 114.2 muertes, por encima de Oaxaca y Chihuahua con 102.7 y 99.2 respectivamente (INEGI 2010)

- Mientras que Guerrero, con un promedio de 2,3 hijos por mujer, tiene la tasa de fecundidad más alta del país (CONAPO 2009), hay una falta de atención a las mujeres en su edad fértil. En Guerrero, el 55,7% de las muertes de mujeres en hospitales ocurren durante el embarazo, el parto o el puerperio, comparado con un 49,7% a nivel nacional. (INEGI 2006)

## **2.6 La tierra: *choque de visiones***

El concepto de tierra es distinto según los pueblos indígenas y la población mestiza. Los pueblos indígenas siguen considerando la tierra como La Madre Tierra (*Totlananzin/Tonantotlalli* en lengua nahua), algo integral, sagrada y colectiva, que no se puede vender. Han predominado en México los regímenes de propiedad ejidal y comunal de la tierra:

- Ejidos: cada ejidatario recibe una parcela de tierra, y toda decisión que tiene que ver con las tierras de este núcleo, se tiene que tomar en la asamblea de ejidatarios en su totalidad.
- Tierras comunales: la tierra pertenece a la totalidad de los miembros de una comunidad, y en consecuencia, los beneficios de la misma se distribuyen entre todos.

En Guerrero, el 56.9% de la superficie total de las tierras están bajo esos regímenes:

- 1.514.459 hectáreas son tierras ejidales (44.6%)
- 417.445 hectáreas son tierras comunales (12.3%). (INEGI 2007)

La visión indígena de la tierra va chocando con otra visión mercantilista: la tierra ha sido reducida por el sistema económico actual a su sola dimensión material y ha sido fragmentada en distintos momentos bajo el amparo de la ley. Surgió el concepto de propiedad privada, y de ahí muchos problemas agrarios. (Agenda



Estatat para el Desarrollo y la Autonomía de los Pueblos Indígenas de Guerrero, Tlachinollan A.C., 2005)

## **2.7 Legislación sobre la tierra: *fragmentación y privatización***

La propiedad colectiva de la tierra ha sido atacada en muchas ocasiones en la historia mexicana. Como lo referí más arriba, al final de la guerra de Independencia, en el año 1856, las leyes de desamortización prohibieron la propiedad comunal, ordenaron la división de las tierras comunales y se autorizó la expedición de títulos de propiedad privada. Es así que, en las regiones de la Costa Chica y de la Montaña, las mejores tierras fueron acaparadas por los hacendados que compraban supuestos títulos de propiedad a caciques locales, sin tomar en cuenta a los comuneros.

Si bien los pueblos indígenas lograron recuperar parte de sus tierras después de la Revolución Mexicana, la reforma constitucional del artículo 27 en 1992, permitió una nueva apertura hacia su privatización de las tierras. De esta reforma nacieron el PROCEDE (Programa de Certificación de Derechos Ejidales) y el PROCECOM (Programa de Certificación de Derechos Comunales).

Muchas organizaciones civiles han denunciado el PROCEDE y el PROCECOM por las divisiones que ha generado en las comunidades y en los ejidos, y por propiciar el acaparamiento y la venta de las tierras colectivas. Por ejemplo, cuando los ejidos aceptan el PROCEDE, los campesinos pueden obtener créditos, pero en cambio tienen que dejar en garantía sus tierras, y si luego no logran cumplir con el crédito, pierden sus tierras. Por otro lado, cuando entran al PROCEDE, tienen que empezar a pagar el impuesto predial tanto por la parcela como por el solar. Por eso, el PROCEDE está visto por mucha gente como un mecanismo neoliberal contra la comunidad campesina a través de la privatización de la tierra. (YORAIL MAYA 4, 2002)

También se critica mucho la forma en que se "*proponía*" dicho programa. En un principio, en el año 1993, se presentaba como un programa voluntario. Se ha denunciado que la Procuraduría Agraria trataba de imponer el PROCEDE en todos los núcleos agrarios, a través de presión y chantaje con los comisariados comunales y ejidales, para que sean ellos quienes se encarguen de informar a la gente y de convencerla de *los beneficios* de este programa. De esta manera parece que los campesinos decidieron libremente la privatización de sus tierras y asumieron las consecuencias. En varios lugares, el programa estuvo presentado como una condición para quienes quieren beneficiarse de los demás programas de apoyo al campo, como PROCAMPO. (Agenda Estatal para el Desarrollo y la Autonomía de los Pueblos Indígenas de Guerrero, Tlachinollan A.C. 2005; Foro Estatal "*Nuestra Palabra hecha camino*", Tlachinollan, 2005)

## **2.8 Conflictos agrarios**

A principios de enero del año 2012, la subsecretaria de Gobierno para Asuntos Agrarios, Roxana Mora Patiño dio a conocer que en la entidad persisten 50 conflictos agrarios; 20 de ellos son considerados "*focos rojos*". El estado tiene ya un alto índice de muertos, heridos, desplazados y encarcelados, debidos a conflictos agrarios, algunos de ellos teniendo ya varias generaciones de duración.

Los conflictos agrarios surgen:

- Por falta de disponibilidad de tierras;
- Por ambigüedades y vacíos jurídicos respecto a los derechos y títulos agrarios desde hace décadas e incluso siglos;
- Por planes sobrepuestos producto de la entrega de documentos alterados por las autoridades agrarias;
- Por desacuerdos acerca de los límites territoriales;
- Por el acaparamiento y las ocupaciones ilegales de ganaderos y madereros que cuentan con la protección y respaldo de las autoridades;

- Por respuestas inadecuadas o negligentes de las autoridades en la resolución de dichos conflictos.

## **2.9 Agua/Hidro-electricidad**

El estado de Guerrero cuenta con algunos de los ríos más importantes del país, como son el Río Balsa, el Río Costa Chica y el Río Costa Grande. Esto ha posibilitado la construcción de un gran número de presas para riego e hidroeléctricas. Para el año 2009 aportaba el 9.8% de la producción eléctrica total y el 11.9% de la producción hidro-eléctrica. Mientras tanto, Guerrero junto con los estados de Oaxaca y Chiapas son las entidades del país en las que los habitantes cuentan con menos energía eléctrica en sus domicilios. (INEGI 2009)

## **2. 10 Minerales**

- En Guerrero se encuentran yacimientos de alabastro, mármol, plata, oro (11.5% de la producción nacional), plomo y zinc (7.8% de la producción nacional).(INEGI 2009)
- En el periodo 2005-2010, el Gobierno Federal entregó en concesiones mineras de 50 años cada una, cerca de 200,000 hectáreas del territorio indígena de la Montaña y Costa Chica del estado de Guerrero. El propósito es que estas empresas multinacionales realicen actividades de exploración y explotación de minerales a cielo abierto, sin tomarse en cuenta los derechos territoriales y a la consulta de los pueblos indígenas. En estas zonas se encuentran 42 yacimientos mineros, de oro y plata principalmente. (Informe XVI Luchar para construir el amanecer de la justicia, Centro de derechos humanos de la Montaña Tlachinollan, 2011)

## **2. 11 Agricultura**

El 59.8% de la superficie estatal está dedicada a actividades agropecuarias o forestales (INEGI, 2010). El estado produce ajonjolí, café, plátano, cacao, papaya, mango, tabaco, limón y maíz. La explotación forestal también es variada. Se utilizan las maderas de pino, encino, cedro y caoba.

Un 35.7% de la población desarrolla actividades en el sector primario, ocupando de este modo el segundo lugar después de Chiapas. El promedio es de 14.3% a nivel nacional. (INEGI 2010)

## **2. 12 Biodiversidad**

Guerrero ocupa el cuarto lugar en biodiversidad del país, atrás de Chiapas, Veracruz y Oaxaca. (SEMARNAT, 2010)

El Estado de Guerrero es una entidad rica en recursos naturales. En sus 63.596 km<sup>2</sup> de extensión, que corresponden al 3.3% de la superficie nacional y al 14 lugar respecto a la superficie de las demás entidades federativas. Existen extensas playas (su litoral tiene una longitud de aproximadamente 500 Km), yacimientos mineros y de materiales para construcción, bosques, selvas y abundante caza y pesca. Esto es posible gracias a un complejo marco físico, que comprende entre otras cosas una variada topografía, así como una variedad de materiales litológicos y de unidades climáticas. (SEMARNAT, 2005)

## **2. 13 Flora y Fauna**

El Estado presenta todos los tipos de vegetación de las zonas templadas, tropicales secas y costeras. Se calcula que hay en la entidad más de 6.000 especies de plantas (hay 30.000 en todo México, o sea una quinta parte).

La fauna del lugar es variada y una de las más importantes a nivel nacional. Están reportadas 1.332 especies de vertebrados (de las cuales 326 se encuentran en peligro, siendo 114 de estas endémicas de México).

A pesar de ser una de las entidades con mayor biodiversidad (cuarto lugar a nivel nacional), sus recursos naturales presentan un alto grado de deterioro, manifestándose esto en la pérdida de la flora y fauna silvestres, la deforestación, la erosión del suelo, el abatimiento de los mantos freáticos y la desaparición de ríos en el estiaje. Esta importante riqueza natural que se menciona, está seriamente amenazada por la constante destrucción de los ecosistemas a través de factores como el cambio de uso del suelo, los incendios forestales (quinto lugar a nivel nacional), la depredación de flora y fauna silvestres, el escaso o nulo manejo de residuos sólidos, la expansión de la mancha urbana, entre otros. (SEMARNAT, 2010)

Alrededor del 90 % de México está deforestado, según el Programa de la ONU para el Medio Ambiente (PNUMA). A nivel nacional, Guerrero ocupa el primer lugar en deforestación. Desde la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) se desmontaron en el aguerrido estado, el 40% de las selvas. (Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, 2011)

## **2.14 Áreas naturales protegidas-APN**

Las Áreas Naturales Protegidas son porciones terrestres o acuáticas del territorio nacional representativas de los diversos ecosistemas, en donde el ambiente original no ha sido esencialmente alterado y que producen beneficios ecológicos cada vez más reconocidos y valorados. Se crean mediante un decreto presidencial y las actividades que pueden llevarse a cabo en ellas se establecen de acuerdo con la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, su reglamento, el programa de manejo y los programas de ordenamiento ecológico. Están sujetas a regímenes especiales de protección, conservación, restauración y

desarrollo, según categorías establecidas en la Ley. En el año 2011, la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas administraba 174 áreas naturales protegidas en el país, que representaban 25.384.818 de hectáreas (12,92% de la superficie terrestre del país). Guerrero cuenta con 5 APN, incluyendo tres parques nacionales y dos santuarios. (SEMARNAT, 2010)

## **2.15 Migración**

La migración es un fenómeno muy fuerte: Guerrero ocupa el primer lugar a nivel de migración interna y el quinto lugar en cuanto a la migración internacional. Según datos del consulado general mexicano, el 11,5 % del total de los mexicanos en Estados Unidos son guerrerenses. 107.724 personas migraron en los últimos 5 años, de los cuales 43.111 migraron a Estados Unidos, en mayoría hombres, siendo las mujeres las que emigran más al interior del país. (INEGI, 2010)

Existen dos tipos de migración: los jornaleros agrícolas en la temporada seca (noviembre-mayo), y la migración de largo plazo a los Estados Unidos.

*Migración temporal durante la temporada seca:*

- Más de 40 000 jornaleros/as salen cada año a los estados del Norte de México (Sonora, Baja California, Sinaloa) para trabajar.
- Otros jornaleros/as salen a los Estados Unidos (Chicago, Oregon, California, Arizona, Mississippi, Florida, Nueva York, Virginia, Carolina del Norte)

*Migración de largo plazo: entre 1/4 y 1/3 de la población guerrerense vive en Estados Unidos:*

- Por lo menos un millón de guerrerenses radican en Estados Unidos, entre indocumentados y nacionalizados.

- Hay cerca de 300 mil guerrerenses en Chicago, en número de habitantes es la segunda ciudad guerrerense después de Acapulco. (INI-INEGI, 2010)

## **2. 16 El sistema de peonaje: *¿esclavismo posmoderno?***

Frente a la pobreza y la imposibilidad para las familias más marginadas de poder subsistir, la única solución, aparentemente indiscutible, es ir a trabajar como jornaleros/as agrícolas. Existe una gran masa de desempleados agrícolas desorganizados e indefensos, dispuestos a cualquier cosa. Se van incluso los niño-as. Muchos no saben ni leer ni escribir, por eso son los más indefensos y las primeras víctimas de la explotación de los grandes patrones.

### **2.17 Riesgos al intentar *cruzar la frontera:***

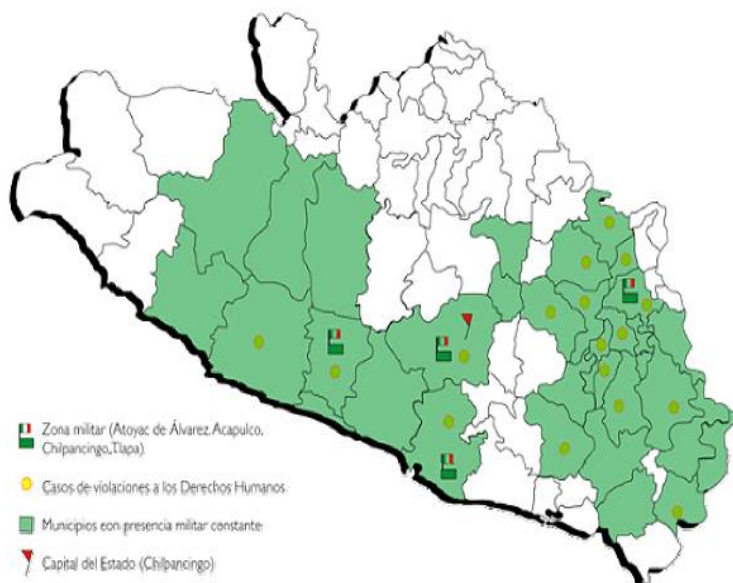
- Cada día, entre 50 y 60 guerrerenses intentan cruzar la frontera hacia Estados Unidos. (Héctor Barenca Martínez, director general de Atención a Guerrerenses en el Extranjero, de la Secretaría de Desarrollo Social, 2012)
- Con la firma del TLC en 1994 y la implementación del programa '*Operación Guardián*' en 1995, Estados Unidos construyó un muro en 50 Km de frontera, subieron los riesgos y el número de migrantes que mueren en el intento de cruzar.

## **2. 18 Un negocio internacional floreciente: Tráfico de indocumentados**

Los coyotes locales piden alrededor de 4000 dólares para pasar a una persona *al otro lado* (sin incluir los gastos del viaje a la frontera), lo que genera fuertes endeudamientos entre los y las que se arriesgan al *sueño americano*. También se generan redes de corrupción con autoridades locales además de las redes del crimen organizado.

## **2. 19 Militarización**

En Guerrero, la presencia de las Fuerzas Armadas en la vida pública y particularmente en el ámbito de la seguridad fue una constante durante el siglo XX. En los albores del siglo XXI, la tendencia no parece revertirse. En el presente, la militarización se justifica como un componente de la política de seguridad que el Gobierno Federal ha impulsada en el marco de llamada "*Guerra contra el narcotráfico*", sin embargo, en Guerrero, a la presencia militar sigue subyaciendo la pretensión de que funcione con fines de contención social, como ha sido una constante histórica en la entidad. (Informe XVI Luchar para construir el amanecer de la justicia, Centro de derechos humanos de la Montaña Tlachinollan, 2011)



El 6 de octubre de 2011, el gobierno federal y de Guerrero anunció la puesta en marcha de la Operación Coordinada "*Guerrero Seguro*", en un intento por responder a la grave crisis de seguridad que se vive en la entidad. De acuerdo con la escasa información que hasta ahora se ha hecho pública, el nuevo operativo conjunto implica el despliegue de 2 mil elementos de la entidad, a razón de mil elementos del Ejército, 300 de la Marina, 650 de la Policía Federal y 50 de la Procuraduría General de la República (PGR), a los que se sumarían mil policías estatales y 500 más que se incorporarán al servicio en noviembre.



Cabe mencionar que al cierre de esta tesis (primeros días de diciembre de 2014), estos datos quedan obsoletos por la desbordada situación de violencia que se vive en el país y en el Estado de Guerrero principalmente.

## **2.20 Narcotráfico**

En marzo de 2011, el comandante de la 35ª Zona Militar, Roberto de la Vega Díaz, reveló que a escala nacional Guerrero ocupa el primer lugar en la producción de enervantes. Subrayó que Guerrero es el principal productor de amapola en México (un 60% de la producción nacional según la Secretaría de la Defensa Nacional-SEDENA), la cual se siembra principalmente en Tlacotepec, en la parte más alta de la sierra. Detalló que cada hectárea de amapola produce 8 kilos de goma de opio, con los cuales se puede elaborar un kilo de heroína, con valor en el mercado de unos 4 millones 500 mil pesos.

Durante 2010, en los 56 municipios donde opera la 35 Zona Militar se destruyeron 23,906 plantíos de amapola, que sumaron más de 3,843 hectáreas sembradas, lo que equivale a casi cuatro canchas de fútbol juntas (SEDENA, 2011).

## **2.21 Narcoviolencia**

Según fuentes periodísticas, de ser tradicionalmente un estado utilizado por el narcotráfico para la siembra de marihuana, Guerrero se convirtió en un foco rojo de la seguridad nacional junto a Chihuahua, Tamaulipas y Sinaloa. Entre 2007 y 2010, la disputa entre narcotraficantes dejó 1.698 homicidios entre ejecuciones y enfrentamientos en el estado, 520 de ellos sólo en 2010, según estadísticas del gobierno federal. En Acapulco hubo 370 asesinatos en 2010, aunque la problemática también se extendió a varios municipios. De hecho, sólo 19 ayuntamientos estuvieron exentos de ejecuciones por parte de la delincuencia organizada. Se dieron también 953 asesinatos durante el primer semestre del año

2011.

Según reportes de la Procuraduría General de la República-PGR y de autoridades estatales, la llamada Costa Grande de Guerrero, se convirtió desde el 2005 en una región dominada por la narcoviolencia. Petatlán, uno de los ocho municipios de esta región, es considerado por autoridades federales, como "*foco rojo*". En virtud de que en su serrana geografía operan tanto bandas de talamontes, como narcotraficantes dedicados a la siembra, cosecha y venta de la goma de opio que se recolecta de los sembradíos de amapola.

Los informes oficiales refieren que en la actualidad el cártel de Sinaloa, logró supremacía en la región, luego de que sicarios de este grupo criminal mencionado lograron imponerse sobre sus contrincantes, "*Los Zetas*".

Igual, en este apartado como en el anterior, los datos ofrecidos quedan rebasados por la realidad cambiante. Es mucho más compleja la situación después de la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa.

## **2.22 Transnacionales**

Entre el 1° enero de 1999 y el 30 de junio de 2011, Guerrero recibió 150.7 millones de inversión extranjera directa. Los países con mayor participación fueron: Estados Unidos de América, Suiza, Luxemburgo, España y Canadá. Las inversiones se realizan principalmente en los sectores económicos de los servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas, los servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles y la construcción. (INEGI 2010)

La mayoría de las empresas mineras que están operando en el estado guerrerense y que proyectan sus negocios en los territorios de la Montaña y la Costa Chica, son capitales multinacionales principalmente canadienses. La lista la encabezan compañías como Goldcorp y Barrick; seguidos de capitales

estadounidenses con las empresas Renco Group, Freeport-MacMoran y CopeerGold, los capitales británicos con Hoschmin y los chinos con Blliton y Mitsubishi. A nivel nacional la empresa con mayor presión está representada por el Grupo México-Peñoles, identificada también con diversas violaciones a los derechos laborales. (Informe XVI Luchar para construir el amanecer de la justicia, Centro de derechos humanos de la Montaña, 2012)

Las comunidades se adhieren al sistema de siembra y cultivo de enervantes por necesidad, porque los precios de los demás cultivos (café, maíz, jamaica, frijol, entre otros) han bajado mucho. Aun así, su nivel de vida no mejora.

En una hectárea se puede cosechar cuatro kilos de amapola, aproximadamente mezclada entre otros cultivos. En Guerrero, el kilo de la amapola se paga 30 mil pesos. El valor del mismo, conforme se va acercando a Estados Unidos, asciende hasta triplicarse al pasar la frontera.

Como afirma el Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan A.C, en vez de combatir las causas del cultivo de droga (la pobreza), se combate a las comunidades indígenas. Los cultivos y el tráfico de drogas ilícitas de la región se suman a las que provienen de Sudamérica y gran parte de éstas se dirige hacia Estados Unidos; negocio que sigue aumentando.

En los dos últimos años, en la región de Chilapa, ha ido aumentando la presencia significativa de grupos de narcotraficantes por la disputa de *plazas* de acción.

Es este contexto bio-histórico-socio-cultural, en el que el GEA trabaja con los programas **Manejo Campesino de los Recursos Naturales** (MACARENA), **Sistemas Alimentarios Sustentables** (SAS) y **GEAVIDEAO**, desde hace más de 20 años en la región. En el siguiente capítulo se describen algunos aspectos de su quehacer, y en particular la línea de comunicación, educación, arte y cultura, donde interviene la propuesta de **El Morral Simbólico**.

## **CAPÍTULO 3: HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACION COMUNITARIA DEL TERRITORIO**

### **3.1 Trabajo con perspectiva**

A lo largo de 20 años de esfuerzos conjuntos, el GEA y 20 comunidades de la región han desarrollado paulatinamente un proceso de vinculación e intercambio, en el cual se han impulsado diversas estrategias campesinas mediante proyectos grupales, comunitarios y regionales, articuladas en un programa regional de manejo campesino de recursos naturales y sistemas alimentarios sustentables.

El GEA ha llegado a la región colaborando con la organización campesina S.S.S. Sanzekan Tinemi. En los últimos años también han colaborado con otros actores regionales como el Colectivo de la radio comunitaria Uan Milawak Tlajtoli, algunas parroquias, escuelas, y con profesores y estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero-UAG.

El objetivo general ha sido contribuir al fortalecimiento de las capacidades de las familias, las comunidades y la organización campesina para que logren un mayor control y un manejo sustentable de sus sistemas de recursos naturales y agroalimentarios.

Partiendo de las prioridades y necesidades de las comunidades, buscan asentar procesos de planeación integral del territorio campesino en los que los pocos apoyos disponibles se pongan al servicio de las iniciativas locales.

Para entender y atender la problemática de los territorios ejidales y comunales de manera integral, GEA construyó progresivamente diferentes propuestas de trabajo junto con asambleas, autoridades y comités comunitarios, así como con promotores y experimentadores campesinos.

Se ha dado lugar a la reflexión con las comunidades en diferentes espacios de interacción como son: asambleas comunitarias, talleres comunitarios de diagnóstico y planeación, reuniones intercomunitarias y talleres regionales de capacitación e intercambio. Se ha buscado articular los intereses de los distintos proyectos que se han desarrollado en la región en estrategias conjuntas de

manejo territorial y planeación comunitaria (Lucio Díaz, Catarina Illsley, Catherine Marielle, Jorge García y Pilar Morales, 2005)

### **3.2 Integración en el trabajo**

En el contexto mencionado, tres programas de trabajo del GEA han venido acompañando a las comunidades y avanzando en la construcción de un proyecto regional integral:

1. Manejo Campesino de Recursos Naturales (1994-2014)
2. Sistemas Alimentarios Sustentables (2001-2014)
3. GEAVIDEO (2001-2014)

Reuniendo el trabajo y los esfuerzos de asambleas, autoridades y comités comunitarios y habitantes de la región, se han construido alternativas y propuestas por la tierra, los montes, las aguas, la agricultura campesina, la comida sana y la vida comunitaria.

En el año 2008, después de un proceso de reflexión de más de tres años, la labor en la región se organizó en líneas de trabajo, que permitieron caminar hacia procesos más integrales con las comunidades de la región.

Para conocer más sobre la organización de la labor en la región entrevisté a Lucio Díaz, colaborador del SAS y MACARENA, coordinación de la línea Comunicación, Educación, Arte y Cultura en la región de Chilapa. (2011), que comenta:

*“La intención es acompañar a las comunidades mirando la integralidad de la vida campesina, del manejo comunitario del territorio; con esa visión se fueron conformando, a lo largo de los años, líneas de trabajo, estas líneas permiten organizarnos como equipo de trabajo regional en la construcción de proyectos comunitarios en diferentes espacios territoriales, en diferentes espacios de la vida comunitaria que también tienen que ver con niveles de gestión de los recursos y de toma de decisiones diferentes, en los montes, barrancas y manantiales de uso común, o en la parcelas, patios y solares de las casas en un ámbito más familiar, por ejemplo”.*

Actualmente, se organizan en líneas que buscan acompañar actividades y

espacios importantes del manejo campesino del territorio.

A partir del trabajo en las comunidades se lograron los siguientes acuerdos:

- **Tepec:** el cerro. El manejo comunitario del monte y la biodiversidad.
- **Coatl:** la conservación del suelo y el agua en microcuencas.
- **Tlalli:** la tierra. La agroecología comunitaria.
- **Chantli:** el hogar. El patio, el solar y la vivienda campesinos.

**Atzintli:** nuestra agüita querida. Agua y salud con las escuelas. (Marielle, op. cit. pág. 4)

Como comentan en el libro *Morral campesino* (Ídem.), estas líneas buscan ir nutriendo *sueños y planes de trabajo comunitarios, escolares, colectivos y familiares*, en diferentes espacios del territorio y de la vida campesina. Por tal motivo, los planes y los trabajos surgen del diálogo, teniendo como punto de partida el conocimiento de la realidad, del territorio, y de los acuerdos, las instituciones y las formas de organización de la gente en cada comunidad.

Cada línea desarrolla actividades de diseño metodológico, investigación, acompañamiento técnico, comunicación y formación. Diferentes ramas de estudios (como la ecología, la biología, la geología, la hidrología, la agronomía y la antropología.) y el uso de herramientas como la cartografía, han enriquecido la formación técnico-campesina para los procesos comunitarios. La formación en lo teórico, lo político y lo jurídico ha adquirido otra relevancia en la defensa del territorio y las semillas.

Las *Jornadas por la Madre Tierra* y la Comunicación Andariega surgen como líneas transversales del proyecto regional, promoviendo la valoración de las memorias, los saberes y las culturas campesinas.

El agua ha sido el recurso eje para impulsar procesos participativos de planeación de uso del territorio. Esto implica integrar el monte, las áreas agrícolas, los solares, los huertos, las zonas urbanas, las escuelas, es decir todo el territorio. Para ello fue útil la planeación comunitaria de microcuencas.

*“Una cuenca es el territorio, con sus cerros, laderas y valles, cuyas aguas confluyen (...) en un mismo cuerpo de agua. (...) una cuenca se divide en subcuencas; cada subcuenca a su vez se divide en microcuencas y cada*

*microcuenca se puede dividir en unidades de escurrimiento...". (Catarina Illsley coordinación, 2008)*

Aprendiendo y enseñando, se va construyendo un centro de generación, rescate e intercambio de saberes y culturas locales y regionales. Un petate de saberes que se va tejiendo poco a poco... (Marielle, 2012, pág. 5)

### **Hacia el fortalecimiento de la Organización Comunitaria del Territorio**

*Las Jornadas por la Madre Tierra*, marco pedagógico en el cual se propone el *Morral Simbólico*, han acompañado diferentes líneas de trabajo, construyendo un puente intergeneracional e integrando conocimientos a partir del trabajo concreto con las comunidades. A continuación describimos algunos quehaceres de las líneas con las que se ha podido integrar el proyecto educativo.

1. Acompañando la Planeación Comunitaria con Escuelas. *Atzintli* (significa Agüita limpia, querida o respetada en lengua nahua)

El proyecto de planeación comunitaria escolar trabaja junto a maestros, estudiantes, padres de familia, autoridades y comunidad respecto al tema de agua, salud y saneamiento en el ámbito escolar, considerando el agua como centro vital para la pervivencia de la comunidad. La salud contemplada holísticamente en sus relaciones con todos los seres que dependen de este recurso vital. Analizan la manera en que se dan las relaciones en este sistema, y haciendo una reflexión de cuáles son las necesidades que tiene la escuela en materia de agua. Son éstas algunas de las reflexiones que son importantes para identificar las necesidades reales de la escuela y de la comunidad en relación a ella.

Aquí *Las Jornadas* hacen su acompañamiento y aporte pedagógico-didáctico y muchas veces fortalecen el enlace entre los integrantes de las *abrigadas* y la comunidad educativa. En ocasiones el trabajo previo con los niños y niñas, es la puerta de entrada para presentar con antecedentes, respaldo y referente el trabajo de la organización civil en la comunidad.

## 2. Tlalli. Agricultura comunitaria

La línea de trabajo Tlalli tiene dos objetivos. El primero es fortalecer la agricultura campesina indígena, la defensa de los maíces criollos, la milpa y los espacios que proveen alimentos dentro de los territorios, para la autonomía alimentaria de las comunidades. El segundo es favorecer que animadores, experimentadores, comités de agua, autoridades, niños, jóvenes, abuelos, y sus instituciones comunitarias, continúen fortaleciéndose y cuenten con más espacios y capacidades (técnicas, metodológicas, organizativas y de comunicación) para impulsar procesos de agricultura campesina sustentable, como parte del manejo comunitario del territorio.

Las actividades de la línea se integran en trabajos de:

- 1) Planeación parcelaria ecológica.
- 2) Capacitación, experimentación e intercambio.
- 3) Generación y rescate de saberes de la agricultura campesina.
- 4) Animación y comunicación (estrategia transversal)

Colaboran con las Jornadas por la Madre Tierra y los festivales comunitarios, con encuentros y recorridos donde se comparten a nivel comunitario y regional los aprendizajes sobre la identidad, la memoria y la cultura de los pueblos campesinos.

Como los adultos, los *Jornaleritos (niños y niñas participantes de las Jornadas por la Madre Tierra)* también cuentan con su morralito agroecológico. Este morralito contiene algunas de las herramientas básicas que tiene que cargar en su *Morral de conocimientos campesinos*, los niños y las niñas de las comunidades comprometidos con el cuidado de la Madre Tierra. Aquí participan en los talleres de preparación de abonos orgánicos e insecticidas orgánicos, huertos comunitarios y escolares, colecta de plagas, colecta de plantas comestibles en parcela y montes, selección de semilla criolla en parcela, entre otras actividades.

## 3. Chantli. El patio de mi casa



La línea de trabajo Chantli tiene dos objetivos. El primero es reafirmar y fortalecer el valor del patio, la casa y el solar como lugares necesarios para la alimentación y armonía de las familias campesinas, propiciando la recuperación de saberes tradicionales y la integración de otros conocimientos o tecnologías orientadas a la salud, los lazos comunitarios y al cuidado de la Madre Tierra. El segundo es fortalecer las capacidades técnicas y organizativas de familias, colectivos de mujeres y comunidades para avanzar hacia la sustentabilidad de los espacios domésticos y la autosuficiencia alimentaria de las familias y la comunidad.

Cuenta con tres estrategias de trabajo:

- 1) Planeación familiar y colectiva, capacitación y experimentación.
- 2) Generación y rescate de los saberes sobre la casa, el patio y el solar.
- 3) Animación y comunicación (estrategia transversal). Es en esta última donde participan junto a Las *Jornadas*, ya que se animan espacios de intercambio, aprendizaje y convivencia entre niños, mujeres y hombres. Los aprendizajes también se comparten en festivales y visitas a nivel comunitario y regional.

Desde esta línea de trabajo, los participantes de las Jornadas, acompañan y participan en todas las labores y ecotecnias que tienen que ver con el solar de la casa. Los niños y las niñas participan activamente de todo el proceso de armado, llenado y puesta en marcha de filtros de agua para beber, de estufas ahorradoras de leña (*Lorena*, construidas de lodo y arena). No es un taller especial para los más pequeños, sino que camina en simultáneo con los mayores. Con el acompañamiento y coordinación de los promotores Madre Tierra, ellos van viendo, preguntando e interviniendo en el proceso de construcción.

#### **4. COATL (*Serpiente de Agua* en lengua náhua. GEA, 2010)**

Esta área de trabajo busca:

- La recarga y cuidado de manantiales
- Conservación de suelo y agua
- Almacenamiento de agua para el ganado y riego de emergencia

Para lograr estos objetivos, emplea diferentes técnicas, como son:

- Control de cárcavas y ahondamiento de barrancas
- Protección y reforestación de barrancas y manantiales
- Represas de mampostería
- Represas de piedra acomodada
- Represas de gavión

Con los niños también se han realizado simulacros de retranques en barrancas. A manera de juego, se construyó uno pequeño, analizando formas correctas e incorrectas de su armado, sus beneficios a los manantiales y en consecuencia a la disponibilidad de agua en la comunidad. Siempre con el acompañamiento de promotores comunitarios.

#### 4. BIODIVERSIDAD – *TEPEC*. Monte en lengua nahua (Gea, 2010)

Refiere al manejo comunitario de la biodiversidad. Para esto se parte de reconocer las normas y acuerdos comunitarios. Algunos de éstos son:

- Normas para el monte y la leña,
- Zonas de recarga de acuíferos,
- Manejo comunitario de Producto Forestal no Maderable, (PFNM), como el maguey mezcalero y la palma sollate,
- Valoración y cuidado de especies con valor cultural y alimentario.

Se cuenta con ciertas técnicas accesibles que respaldan estos acuerdos campesinos; algunas de ellas son:

- Reservas campesinas
- Zonas de restauración comunitaria
- Reforestación y semilla regada
- Zanjales trinchera
- Producción de planta a pequeña escala

Se acompaña a las comunidades en el re-conocimiento y re-valoración del manejo y usos de las plantas en el monte. La dinámica de talleres es una de las formas de intercambio de conocimiento entre la gente de la comunidad sobre el reconocimiento de su propio territorio y de la diversidad de plantas que ahí

disponen. En éstos identifican con qué plantas cuentan, la cantidad disponible, y qué tipo de usos (medicinal, comestibles, etcétera) les dan, siendo este un aspecto importante para esta área de trabajo.

## 5. LA COMUNICACIÓN ANDARIEGA

El proyecto del Video Andariego (andariego porque va a las comunidades para construir una comunicación con la gente) es la propuesta en donde se comparten películas que complementan y refuerzan la labor de las distintas líneas de trabajo del GEA. Las proyecciones son cuidadosamente seleccionadas, ya que el objetivo es compartir material audiovisual alternativo al que ofrece la programación chatarra de los bipolios televisivos y radiales.

La Comunicación Andariego también acompaña el conjunto de los espacios de trabajo con las comunidades, así como foros, talleres y seminarios a nivel regional y estatal. También impulsa los ciclos de cine-debate sobre temáticas como la migración, los medios de comunicación, la problemática socio-ambiental, los y las jóvenes en esta coyuntura histórica, entre otros contenidos, junto con los estudiantes y profesores/as de la Unidad Académica Preparatoria No. 26 “Albert Einstein” en Chilapa de Álvarez, Guerrero.

El proyecto Radio Milpa (un par de bocinas colocadas en el techo de una camioneta que recorre las comunidades en las cuales trabajamos) ha sido una forma de comunicación muy útil. Esta no sólo sirve para compartir la palabra en las comunidades, sino también para la animación de los diferentes talleres y reuniones, y para invitar a los niños y niñas a participar en las *Jornadas por la Madre Tierra* y en el Video Andariego.

Otra herramienta de comunicación es el periódico mural que sirve para devolver productos, compartir e informar a toda la comunidad, en las escuelas, en talleres y en los intercambios de experiencias campesinas.

*Totalnanzin, Nuestra Madre Tierra*. Es el programa de radio del GEA que se trasmite por la radio educativa comunitaria *Uan Milawak Tlajtollí* (significa *La Palabra Verdadera* en lengua nahua). Se encuentra ubicada en la Unidad Académica Preparatoria número 26 de Chilapa, cada jueves (de 18 a 20 horas)

por el 94.1 de FM; ya se ha ganado un lugar en el aire chilapeño. Si bien no llega a la gran mayoría de las comunidades con las que participamos, ha sido un espacio de encuentro y comunicación donde está presente la voz de muchas campesinas y campesinos de la región comprometidos con la Madre Tierra. También es un espacio abierto para que los y las jóvenes de la ciudad de Chilapa compartan su *palabra verdadera* respecto a la querida *Totlalnanzin*.

### **Tendiendo puentes**

En el transcurso de todo este proceso donde se trabajaba (y se trabaja) principalmente con adultos campesinos y campesinas, no faltaban niños y niñas que acompañaran desde *fuera* los distintos talleres. Principalmente en las actividades de la Comunicación Andariega siempre eran los que más respondían al llamado para ver las películas que se proyectaban en la cancha o comisarías comunales. Fue así que se comenzaron a proyectar videos adecuados a la edad, culturalmente apropiados y significativos, sin perder el enfoque en revalorar el conocimiento campesino.

En el año 2006, en la escuela secundaria técnica Héroes del Sur, de la comunidad de Topiltepec, municipio de Zitlala, Guerrero, se realizaron los primeros talleres participativos e informativos sobre los Maíces Transgénicos. Estos referían a su origen, la manipulación política y genética y los perjuicios para la salud de las personas y de la Madre Tierra. De esta experiencia se cuenta con un material escrito e interactivo *¿Maíz transgénico? Riesgo para el ambiente, la salud y la soberanía alimentaria en México*, Catherine Marielle, coord., 2007, GEA AC, México.

Sin embargo con las niñas y los niños campesinos no se tenía un trabajo permanente por parte del GEA. Fue así cuando en febrero del 2008 se iniciaron las primeras pláticas de propuesta educativa entre el GEA y el Centro de Educación y Arte-CEA, colectivo de educadoras populares de la ciudad de México.

El desafío era y es, cómo lograr una propuesta educativa y de trabajo culturalmente apropiada e inclusiva para este conjunto de la población, sin caer en los clichés de lo que llaman *educación ambiental*, tan urbano, tan culturalmente

alejado de la realidad de este sector campesino.

Por lo mismo, en vez de utilizar la categoría de educación ambiental, preferimos nombrarlo como saberes campesinos, entendiéndolo como el conjunto de teorías-prácticas que tienen los habitantes del territorio heredadas y recreadas por ellos mismos, enfrentándose a los cambios de la naturaleza y de las políticas públicas de destrucción masiva.

Es en la praxis (Freire 1986) campesina, como síntesis inacabable del proceso de relación mujer/hombre-naturaleza, en la cual revalorizo e intento *cuidadosamente intervenir* como miembro “*de fuera*”, como los-las otros que dialogan intercambiando experiencias de posibles soluciones a algunos de los conflictos del campo mexicano.

En un inicio, los talleres fueron *la versión para niños* de los talleres de los adultos. Esto es: que si los señores y las señoras hacían su plan de trabajo anual en un mapa, los niños y las niñas al mismo tiempo dibujaban su mapa de comunidad reconociendo todos los elementos que la conforman (monte, agua, instituciones, cultivos, quienes los trabajan, ganado, entre otros).

A lo largo de este tiempo el equipo de trabajo ha ido revisando la propuesta inicial e intentando seguir el ritmo de cambio que va indicando la realidad de la región, de las comunidades, de los intereses que los niños y las niñas van expresando. En diálogo permanente con los participantes del proceso de organización comunitaria del territorio, van estableciendo temas de interés, modos de hacer comunitarios, sueños de cuenca, de comunidad, de escuelas y entre todos ven cómo hacerlos realidad.

Creemos que el espacio de la institución escolar es un espacio que potencializa el trabajo de *Las Jornadas*, en caso de encontrar maestros y/o directivos interesados y comprometidos con la comunidad. Esta situación ha sido poco frecuente en la veintena de comunidades en las que trabaja el GEA. Pero en las pocas que se ha podido comenzar a caminar algunas propuestas escolares, el compromiso docente se ve reflejado con su participación en el trabajo comunitario.

A lo largo del proceso, nos encontramos con la coyuntura de huelgas magisteriales, que inician en el mes de septiembre del año 2008. Si bien

respetamos y coincidimos con algunos de los reclamos de los y las docentes; esta coyuntura nos dio posibilidad para reforzar la modalidad de trabajo directamente con los niños, niñas y jóvenes, previa aprobación de las autoridades comunitarias. Es así que vamos caminando hacia la concreción de la propuesta de las *Jornadas por la Madre Tierra*.

## CAPÍTULO 4: APORTES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA

### 4.1 Crítica a la educación hegemónica

En la educación hegemónica, los saberes campesinos, (dando cuenta de una concepción holística de la realidad), son sustituidos por otros utilitarios y funcionales al poder hegemónico donde los contenidos son atomizados y con poca relación contextual.

Para Antonio Gramsci, la hegemonía en la relación educativa supone el papel destinado a la educación en el contexto internacional, como expresión de un proceso hegemónico que trasciende las fronteras nacionales, la *mundialización* (dimensión esencial de la globalización); y el papel en el ámbito internacional, en materia educativa, de los organismos internacionales.

*“La ideología obtiene legitimidad recurriendo al expediente de universalizarse o eternizarse, presentando los intereses de la clase dirigente como si fueran de toda la sociedad. Esta, promueve, para asegurar la permanencia de su cultura y su visión de mundo: la continuidad de la unidad social y cultural. Esto apunta al carácter cultural del sistema hegemónico educativo, siendo la intención de la clase dirigente asegurar esa continuidad histórica del control sobre la difusión de la cultura a través del principal agente: el sistema educativo. (...) Al mismo tiempo, ese carácter totalizador se manifiesta como un elemento central, que la clase dirigente le confiere al proceso hegemónico educativo en la búsqueda del consenso que posibilite un apoyo social de base a programa político y económico. Así (se constituye) la política educativa vinculada a una estrategia de legitimación y reproducción general del sistema capitalista” (Guillermo Miranda Camacho, 2006, pág. 43)*

Para que funcione el sistema capitalista, todos deben estar de un modo u otro penetrados por la ideología para asumir “conscientemente su tarea”. El ejercicio del poder hegemónico (relación asimétrica de poder) a través de los discursos y las prácticas educativas concretas, refuerzan el aspecto individualista de las relaciones sociales.

En algunas las escuelas primarias y telesecundarias que visitamos de la región de estudio, pudimos observar la aplicación de planes de estudios anacrónicos, sin considerar la diversidad cultural, con estéticas y éticas urbanas, culturalmente alejadas de las realidades que viven los compañeritos-as en el campo.

Así, los trabajos solidarios de ayuda, intercambio y cooperación espontánea (relaciones de reciprocidad) de los campesinos son sustituidos gradualmente por el trabajo asalariado de jornalero y la educación hegemónica es funcional a este cometido. Los hombres y las mujeres se convierten en simples ejecutores de labores atomizadas. Así, los trabajos solidarios sólo existen en las sociedades actuales como una manera para realizar actividades comunitarias, pero son secundarios a la remuneración de las tareas.

El entorno campesino es biodiverso, natural y culturalmente, circunstancia vital que a la vez estimula y exige tener mujeres y hombres competentes para realizar una serie de multiactividades ocupacionales. En su trabajo cotidiano los campesinos y las campesinas se ven enfrentados a la necesidad de desarrollar múltiples labores.

Asimismo, las jornadas rurales son caracterizadas por desarrollarse en un ambiente de trabajo socializado, es decir, existe una especial preferencia de los campesinos por trabajar en grupo para *sobrellevar* con otros en el cumplimiento de las tareas. Según ellos, trabajar acompañados los alivia de algunas labores fuertes, pues son compartidas, y se les hace el día más corto. Constituyen auténticos momentos de oralidad y para la socialización de los saberes y sentimientos ligados a sus mundos de vida. En éste, participan niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, en continuo compartimiento de las obligaciones, en el recordatorio constante de sus pasados y presentes y el avizoramiento del porvenir. Las y los jóvenes, como activos integrantes de los grupos de trabajo, se involucran mediante una interesante precocidad laboral en la ayuda de los mayores. Comienzan cuando niños, imitando a los padres en la lúdica diaria y luego van encargándose de responsabilidades más complejas en la medida que ocurre su madurez personal. En el transcurso de su crecimiento, las y los jóvenes aprenden de sus mayores y luego en sus interacciones con otros grupos, consolidan sus



conocimientos y establecen un proceso simultáneo de aprender otras experiencias y enseñar a miembros, tanto menores como mayores. Se genera en la edad productiva un diálogo intergeneracional que forja y fusiona los saberes de las culturas locales (Jesús Núñez, 2006).

Al encontrarse también inmersos en un mundo natural que les aporta sus elementos esenciales para desarrollar sus procesos productivos, los campesinos están irremediablemente expuestos a una dependencia ambiental que marca los tiempos atmosféricos propicios para sembrar y criar a sus animales. La lluvia y la temperatura, aunado a la fertilidad de los suelos, son los recursos de la naturaleza más utilizados por los campesinos y de ellos depende la realización de las prácticas que indican cuándo comienzan y se cierran los ciclos productivos. Para ello, han preservado a través de los tiempos la interpretación de signos ambientales para la predicción del tiempo por señales naturales a través de bioindicadores, indicadores atmosféricos e hídricos. La correlación en la aparición de éstos les otorga una guía que orienta a los campesinos sobre las condiciones atmosféricas y, por consiguiente, la disponibilidad del agua de lluvias para cubrir las necesidades de sus rubros de producción durante el transcurso del año.

Creemos que ante la feroz imposición cultural después de la conquista española (conquista que aún sigue vigente, como dice Aguirre Rojas; ver capítulo 2), las y los campesinos han preservado celosamente los núcleos esenciales donde se forjan y se consolidan sus saberes: no han cambiado sus estamentos básicos para aprender las prácticas cotidianas de vida y lo han imbricado, como mediación, al mundo mágico-religioso de sus antepasados. Se conforma así la tríada Familia-Trabajo-Creencias, como soporte principal de los mundos de vida del campesino haciendo un zurcido que liga la trama natural-social y espiritual de las culturas rurales (Jesús Núñez, 2006).

Las voces de algunos niños y niñas materializan la teoría, desde la palabra, desde su vivir cotidiano en el campo, del cual tenemos mucho que aprender.

El simbolismo para dar cuenta de las distintas voces que entrevistan a los y las participantes de en las actividades-juegos de las *Jornadas por la Madre Tierra*,

son: Xoco = X, Pío = P y Caracol = C. Los primeros también colaboradores del GEA.

***Esmeralda Elote: “Hola, yo me llamo Elote, me gusta mucho trabajar, me gusta ir con mi abuelito a trabajar, cortamos hoja...”***

- P: *¿A dónde vas a trabajar con tu abuelito?*

- ***Esmeralda Elote: Al campo***

- P: *¿Por qué te gusta?*

- ***Esmeralda Elote: “Porque es muy divertido”***

- P: *¿Qué más haces con tu abuelito?*

- ***Esmeralda Elote: Cortamos la mazorca, la desgranamos,...***

- P: *¿Qué has aprendido, Elotito, en las Jornadas?*

- ***Esmeralda Elote: “Las tres reglas (respetar, escuchar y compartir) y a jugar”***

La hibridación de los saberes campesinos señala el amalgamiento que han sufrido, por el contacto, el encuentro de los saberes tradicionales y modernos y que hasta ahora dejan ver la posibilidad de una coexistencia con rasgos propios, de cada uno de ellos, en la práctica de una agricultura que empuja hacia la tecnificación, monocultivo y mercado. Es una lucha entre un imaginario campesino centrado en el trabajo multifacético y una sociedad urbana que demanda rápidos cambios culturales para modernizar y globalizar sus patrones de vida campesina.

#### **4.2 Descolonizar la educación, aportes para una pedagogía de la Madre Tierra**

A pesar de la crudeza con la cual han sido vapuleados los pueblos campesinos, desde la conquista hasta la globalización, dejando tras de sí sabiduría y legados patrimoniales, han persistido elementos básicos de resistencia cultural que aún los identifican como culturas que re-crean y re-construyen su organización.

Es la posibilidad necesaria, urgente y pertinente de reiniciar un proceso educativo con la "cabeza bien puesta" -en alusión a Morín (1999)- que vigorice

nuestras culturas locales para propiciar diálogos horizontales entre mujeres y hombres campesinos y otras culturas en forma autónoma. Vista de esta manera, la *Pedagogía por la Madre Tierra* es una apuesta a la reafirmación cultural de los referentes cosmovisivos propios de estos grupos sociales bajo un enfoque integrador y revalorizador. Despertándonos al sueño de otros movimientos sociales, podría sumarse como una alternativa pertinente más, para propiciar una educación en un continente latinoamericano predominantemente oral, indígena, campesino e intercultural.

Es por ello que encaminar nuestro andar educativo hacia una *Pedagogía de la Madre Tierra* pasa obligadamente por cuestionar y tomar posturas ante la ciencia moderna como requisito necesario para plantear en otro terreno del conocimiento las vías alternas de posibilitar una mayor empatía y simbiosis entre los indicadores de la trilogía ciencias-realidades-hombres/mujeres.

Coincido con Jesús Núñez cuando propone que repensar una educación campesina en este sentido, pasa por el tamiz de generar políticas educativas acordes con los contextos socio-culturales campesinos que involucran aspectos trascendentales de la vida nacional. Entre las principales, la concepción de la educación y la escuela rural; la formación de los profesionales que participarán en los programas de desarrollo agrario; la participación de las culturas rurales en los programas de desarrollo; las metodologías pertinentes para revalorizar y reanimar los saberes campesinos y los mecanismos para la sinergia de los Saberes locales y universales.

Siguiendo la línea de este autor, quien plantea que en consecuencia, se considera que el primer paso para una *Pedagogía de los Saberes Campesinos*, (en este trabajo se nombra como *Pedagogía de la Madre Tierra*), es iniciar un proceso de reanimación y vigorización cultural de las sociedades campesinas.

Una primera parte de esta propuesta se convierte en sí en un proceso de introspección y revalorización del saber campesino para otorgarle el justo estatus académico, para ponerlo a dialogar horizontalmente con el saber hasta ahora acreditado por la ciencia moderna.

El segundo paso de una *Pedagogía de los Saberes Campesinos* es la *sinergia*

de los saberes, mediante el cual las universidades estratégicamente pueden aprovechar las fortalezas de cada dominio del conocimiento para generar nuevos saberes, con mayores aportes culturales campesinos, ambientalmente sostenibles, socialmente aceptables, culturalmente compatibles y humanamente significativos. Propone, por lo tanto, asumir un proceso académico permanente de investigación-acción-reflexión-transformación (de todos los actores y *actrices* sociales) que procura relaciones sociales entre los hombres y las mujeres campesinas, con mayor equidad y justicia. Este es, un modo de ver, el cuarto paso para la propuesta pedagógica en discusión.

En suma, la concepción teórica de la sinergia de los saberes en el seno de una educación campesina transformadora implica toda una política educativa en una *Pedagogía de la Madre Tierra* con características revalorizadoras e integrales. Ésta debe reconocer y validar los mecanismos de constitución del saber, y sus formas de existencia, inherentes a los miembros de las culturas campesinas como fin y medio para afianzar las propias identidades y garantizar la pervivencia de la biodiversidad natural y cultural de los pueblos.

### **4.3 La dialogicidad**

Como ya dijimos anteriormente, en el campo educativo, es del pedagogo brasileño, Paulo Freire, dentro de la llamada pedagogía crítica, de quien retomamos, principalmente, las herramientas teóricas metodológicas para construir una propuesta educativa participativa y culturalmente significativa junto a las niñas, niños y jóvenes indígenas campesinos.

El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubrimos así, que no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

Los hombres y mujeres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres y las mujeres para la transformación del mundo, por lo que se convierte

en una exigencia existencial.

Y no podemos dejar de recordar que para Freire (1990), la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

*“Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos. Todos nosotros sabemos algo; todos nosotros ignoramos algo; por eso, aprendemos siempre.” (Freire 1990)*

#### **4.4 Propuesta metodológica**

Las metodologías participativas, permiten combinar ciertas habilidades para el autodiagnóstico de las problemáticas comunitarias y la planeación colectiva desde las miradas de los niños, niñas y jóvenes sobre su territorio, como son los talleres donde se estimula la escritura, la oralidad, el dibujo, y el juego. Se trata de una metodología que parte de poner en el centro los conocimientos previos de los y las participantes acerca de su territorio y los elementos que lo conforman, la organización comunitaria, etcétera.

##### **4.4.1 El camino de las *Jornadas***

**¿Cómo conocen los niños y jóvenes su territorio, se lo apropian, lo transforman, dan cuenta de él?**

Las Jornadas por la Madre Tierra buscan tender puentes entre la comunidad, los niños, niñas y jóvenes, las escuelas y los procesos de organización comunitaria del territorio.

***“Pues me he sentido bien participando (en las Jornadas por la Madre Tierra) con mi opinión; ahí me enseñan a hacer los abonos, como cuidar las plantas y a sembrar árboles”***

*Juan (10 años), abrigadista Los Xocoyoles*

#### **4.4.2 Objetivos de la propuesta educativa Jornadas por la Madre Tierra (Lucio J. Díaz M., Mireya Villegas y M. Carolina Seminara, 2011)**

Objetivo General:

- Fortalecer el vínculo de los miembros más pequeños y jóvenes de las comunidades con su *terruño* acompañando procesos de enseñanza-aprendizaje que revaloren la identidad, la cultura y el saber campesino, a través del juego, la alegría y el compañerismo.

Objetivos Específicos:

- Abrir espacios de diálogo entre niños, niñas, jóvenes, adultos y abuelos-as en las comunidades que favorezcan la transmisión de saberes.
- Fomentar el interés de las y los jóvenes por los espacios y servicios esenciales para la continuidad de la vida comunitaria, así como por el cuidado de la cultura y del territorio.
- Propiciar espacios permanentes de reflexión y acción a través de compartir saberes y construir en colectivo otros nuevos, donde niñas, niños y jóvenes identifican y debaten problemáticas, alternativas y sueños propios y de la comunidad.
- Que los niños, niñas y jóvenes propongan y organicen actividades colectivas acordes a sus necesidades e inquietudes.

#### **4.4.3 Juegos y talleres**

Se trata de que los niños, niñas y jóvenes conozcan las historias de la comunidad, que aprendan y enseñen sobre su territorio y valoren sus riquezas: la tierra, el agua, el monte, las semillas, los maíces criollos y los saberes campesinos, para así poder cuidarlos.

Pienso que rescatando y compartiendo los saberes que las y los jóvenes comuneros tienen sobre la tierra en la que viven y el valor de la palabra de todos, se pueden construir nuevos conocimientos.

#### **4.4.4 Lugares y momentos del proceso de trabajado**

Trabajamos en espacios de la comunidad como canchas y comisarías, en los patios campesinos, en las milpas, en el monte y en los manantiales. Las escuelas también pueden ser espacios para tender puentes entre los niños y niñas, los y las jóvenes estudiantes, las maestras y maestros, la comunidad y sus procesos.

*Las Jornadas* involucran, desde su planeación, a la comunidad, a las autoridades y los comités comunitarios, a hombres, mujeres y abuelos o *huehues* de cada comunidad que comparten su experiencia y sus conocimientos, dándole contenido significativo a la propuesta educativa.

Este es un espacio de encuentro temporal, las actividades pueden durar un par de horas, variar la frecuencia de los encuentros una vez cada 15 días o en ocasiones hasta 5 días seguidos (como en los casos de los Festivales de la Milpa y la Comida tradicional).

El trabajo colectivo permite pensar y sentir la comunidad y el territorio desde la creatividad y puede ser una experiencia significativa que le de fuerza y pensamiento propio al presente y al futuro.

Creemos que el espacio de la institución escolar potencializa el trabajo de *Las Jornadas*, en caso de encontrar maestros y/o directivos interesados y comprometidos con la comunidad. Esta situación ha sido poco frecuente. Sin embargo en las pocas escuelas en que el personal docente se ha comprometido, se ha logrado caminar hacia propuestas escolares con resultados muy interesantes. Un ejemplo de ello es la “Olla escolar” en la Telescundaria de Tenexatlajco.

El conflicto magisterial, del año 2008, dio la posibilidad para reforzar la modalidad de trabajo directamente con los chicos y jóvenes, previa aprobación de las autoridades comunitarias. Esto alentó la propuesta de las *Abrigadas por la Madre Tierra*.

#### **4.4.5 Las Abrigadas por la Madre Tierra, una forma de organización comunitaria temprana del territorio**

Estas son el resultado de un proceso de acercamiento y trabajo con las y los

niños y jóvenes a lo largo de cinco años. Si bien consideramos que estamos en una etapa de conformación del proyecto en algunas comunidades, en otras, se pretende caminar hacia su fase de consolidación. Aquí los y las participantes tienen como base la organización comunitaria para ir resolviendo distintas situaciones respecto al cuidado de la Madre Tierra, aspirando a que cada vez adquieran mayor grado de autonomía para reconocerlas, enfrentarlas y resolverlas.

En algunas comunidades se han formado colectivos de niños y niñas que participan de manera organizada en las *Jornadas*. Con ellos se impulsa la propuesta educativa por medio de talleres, recorridos, juego, reflexión, creación y trabajo colectivo.

Las brigadas comunitarias nacieron del entusiasmo de las y los compañeritos con el trabajo. Representan un compromiso de organizarse como integrantes de la comunidad para trabajar por la Madre Tierra. Son espacios de encuentro, aprendizaje, diversión y organización.

También son espacios de organización entre niños y jóvenes donde se investigan y descubren historias, saberes, memorias y experiencias de la comunidad, se valora la cultura propia y el arraigo a la tierra.

A través de una asamblea abierta donde participan con sus pares, las brigadas eligen el nombre que los identifica y re-une. Las brigadas que se conformaron fueron:

*Los Ahuejotes*, en Ahuihuiyuco

*Las Tortugas-Ayotzis*, en El Jagüey

*Flor de Campo*, en Oxtoyahualco

*Manantial de los Tecuanis*, en Tecuanapa

*Los Xocoyoles*, en Xocoilzintla

A través de las brigadas, sus integrantes participan en recorridos a manantiales, barrancas, montes y parcelas, conociendo más de su territorio y aprendiendo con los grandes sobre diferentes trabajos de cuidado del monte, de conservación de suelo y agua, de protección de manantiales, de agroecología campesina, entre otros.



Tampoco ha faltado la presencia de los y las pequeñas abrigadistas en reuniones comunitarias y en encuentros regionales de intercambio campesino, donde han aprendido a compartir su trabajo por medio de dibujos, de murales, de mapas, con obras de teatro y títeres o con el baile. Así los chicos aprenden junto con los grandes y su visión y alegría enriquecen la vida comunitaria.

*Las Jornadas y Abrigadas por la Madre Tierra* son acompañadas por promotoras y promotores comunitarios. A partir del acercamiento de los jóvenes a esta experiencia, de forma personal o a través de otros talleres temáticos que se desarrollan, fuimos invitando a caminar a estas “piezas claves” en el proceso del *Fortalecimiento de la Organización Comunitaria del Territorio*. ¿Quién mejor que las y los jóvenes para ayudarnos a afinar la propuesta de trabajo para que sea culturalmente significativa? Además de ir construyendo esta capacitación permanente, este proceso propicia la continuidad de la propuesta educativa, y por supuesto, su superación.

Las promotoras y promotores comunitarios son jóvenes a la espera de una posibilidad de continuación de sus estudios superiores, lo que apoyamos rotundamente y sería de gran aporte a la comunidad contar con profesionistas originarios y sensibles a la realidad campesina.

*“Mi nombre es Gladis y mi nombre de jornal es Gato. Dentro de las Jornadas por la Madre Tierra nosotros aprendemos a cuidar nuestro medio, la tierra y los árboles. Tenemos como varias tareas también que las aprendemos mediante juegos y para los niños es muy divertido, ya que a ellos les encanta jugar y pues cuando aprenden por medio de eso entonces es más sencillo captar su atención. Bueno, creo que uno de los objetivos que tienen las Jornadas por la Madre Tierra son que los niños aprendan a valorar lo que tienen en sus comunidades y que ellos, cuando crezcan y puedan ir a otros lugares, si así lo deciden, lleven en sus corazones ese valor que tiene su hogar y la tierra que los hizo crecer, que les dio mucho, porque aquí en el pueblo de Xocoyolzintla, todas las familias, la mayoría siembra maíz o calabaza y frijol para comer. Entonces, yo creo que los niños tienen mucho también que compartir con los grandes y a veces ellos nos pueden enseñar, a sus padres también lo que hacen, porque algunos adultos no tienen ese interés o lo descuidan y en cambio si ellos aprenden a valorar esto que tienen, que muchas veces los van valorando porque no lo recuerdan en las escuelas o en las casas, entonces por medio de esto sobresaltar, resaltar pues esto que nos constituye y que sin embargo nos olvidamos de eso”. Gladis Tepec Hernández, promotora comunitaria de las Jornadas por la Madre Tierra de la comunidad de Xocoyolzintla.*

A continuación presentamos un pequeño morral de ideas y actividades que desarrollamos a lo largo de estos tres años de labor.

El juego y las actividades colectivas fortalecen el compañerismo y son generadoras de aprendizajes significativos, ya que ayudan, no sólo a compartir y divertirnos, sino también a descubrir de manera propia nuevos conocimientos.

#### **4.4.6 Talleres con las escuelas**

##### *Elaboración de sueños de comunidad y escuelas*

La escuela puede ser un espacio para reunir a la comunidad fortaleciendo la educación de las y los compañeritos. En las *Jornadas* con escuelas se aprende de la historia y los saberes de la comunidad, se conoce, se lee y se piensa el territorio desde la experiencia campesina y se conocen otras experiencias.

Con proyectos concretos como los huertos escolares, la experimentación de propuestas agroecológicas y la participación en recorridos, reuniones y trabajos comunitarios, se acompaña, desde la escuela, la organización comunitaria del territorio. La escuela se vuelve así más cercana a la vida de la comunidad.

Además esta instancia educativa se vuelve un lugar de encuentro y de construcción de propuestas para la comunidad y la comunidad también se vuelve un espacio de aprendizaje y de integración de conocimientos para los estudiantes.

El trabajo en el ámbito escolar da la posibilidad de que maestras y maestros se involucren con la comunidad en estos procesos y le den continuidad a las actividades, reforzando también sus programas educativos. Las jornadas en escuelas se proponen y planean con maestros, directivos y comités de madres-padres de familia.

Como parte de la organización comunitaria del territorio se invita a toda la comunidad a reflexionar sobre los problemas de la escuela, de la salud y la alimentación, y a soñar juntos alternativas.

#### **4.4.7 Compartiendo entre todos sabemos más**

Si bien se ha ido construyendo una propuesta educativa con niños, niñas y jóvenes, que integra conocimientos y actividades en torno a los ejes territorio-

comunidad, historia, agua, milpa y alimentación, no se trata de un programa fijo o rígido pues busca poner en el centro la imaginación y los ritmos de cada participante y de la comunidad.

Se trata de construir nuevos conocimientos integrando los saberes de muchos. Unos sabemos unas cosas, otros otras, entre todos podemos apoyarnos y saber más.

**-Niño Abridista: “Escuchar, compartir y respetar. Que si están hablando que escuchemos y que guardemos silencio, después ya nos toca hablar”**

**-Niña Abridista: “Y respetar es no decirle a otro niño cosas feas y respetar a todos, a las plantas y animales”**

#### **4.4.8 Mural y teatrillo**

Estas herramientas buscan organizar las actividades para llegar a productos finales que permiten compartir el trabajo: un mural, una obra de teatro, una obra de títeres, el mapa de la comunidad, entre otros. Se propicia la integración de las artes y la creatividad y se refleja de manera colectiva lo aprendido, donde se retoman y expresan los conocimientos de los niños y niñas sobre su comunidad, la agricultura, el manejo campesino de los recursos naturales y los trabajos de la gente.

Los niños y las niñas también pueden ser maestros y maestras y compartir su trabajo con toda la comunidad.

Con proyectos comunitarios como la producción de planta nativa en viveros colectivos y jornadas de reforestación se reúnen los esfuerzos de toda la comunidad y se concreta el interés por mejorar los territorios comunitarios, aprendiendo del trabajo colectivo y fortaleciendo el arraigo a la tierra.

Es así como, a través de las Jornadas por la Madre Tierra, juntos con niñas y niños, jóvenes, autoridades, comités comunitarios, animadores agroecológicos, maestros, maestras y la comunidad en general, ayudamos desde nuestro pequeño esfuerzo a cuidar a nuestra Madre Tierra, Totlalnantzin.

#### **4.4.9 Morralito de actividades**

En este camino hemos encontrado algunos espacios y actividades que buscan vincular a los más jóvenes con el trabajo, la problemática y las iniciativas de la comunidad. Así, poco a poco, se han ido tejiendo diferentes ideas y métodos para compartir y descubrir conocimientos, experiencias y técnicas.

Todos los espacios de la comunidad son espacios de aprendizaje, por eso trabajamos en los patios campesinos, en las parcelas, en la milpa, en el monte y en los manantiales, con las escuelas, recorriendo el territorio, leyendo historias de la región, escuchando a los-as abuelos-as sabios-as, haciendo experimentos, festivales y muchas cosas más.

#### **4.4.10 El juego y la alegría. Juegos tradicionales de las comunidades**

El intercambio de saberes y la defensa de las culturas pueden comenzar con el juego. En cada región y en cada comunidad existen juegos tradicionales que son expresiones de las culturas populares. Las y los compañeritos dicen que poco a poco se deja de jugar porque muchos se van a las maquinitas o andan viendo la televisión.

El juego ayuda a crear espacios de alegría, de confianza y de intercambio. En las Jornadas por la Madre Tierra, las niñas y los niños enseñan juegos de su comunidad y conocen juegos de otras comunidades, así jugando se rescatan y valoran de manera creativa muchas tradiciones.

#### **4.4.11 El morralito agroecológico**

Se trata de talleres, visitas a parcelas y pláticas con campesinas y campesinos de mucha experiencia, donde niños y jóvenes aprenden más sobre la memoria y los conocimientos de la agricultura propia; se conocen y discuten algunos problemas y se comparten las buenas ideas.

- C: -¿Y de todas las actividades de las Jornadas por la Madre Tierra, cuál es la que más les gusta y por qué?

- **María Mariposa:** “A mí la que más me gusta es cuando vamos a recolectar bichos, a recolectar semilla o cuando venimos a jugar a la cancha”

- **Adriana Ardilla:** “A mí me gusta cuando voy a un día de campo, porque me distraigo”

- C:- ¿Y qué aprenden?
- **María Mariposa: “A respetar, a escuchar y a compartir”**
- **Adriana Ardilla: “Hacemos dibujos, jugamos”**
- **Niño: “Jugar, aprender a dibujar, ver películas, hacer títeres”**

También aprendemos haciendo huertos, abonos naturales, manejo natural de plagas, selección de semillas criollas y diversos trabajos para proteger la parcela. Desde la escuela y con la familia se experimenta y se comparten propuestas para cultivar alimentos sin venenos, cuidando nuestra salud y con respeto a la Madre Tierra.

#### **4.4.12 Caminando el territorio**

Guiados por comités comunitarios de agua, por autoridades del pueblo o por animadores agroecológicos, hacemos recorridos con niñ@s y jóvenes para reconocer entre todos el territorio, para quererlo y cuidarlo. Los compañeros comparten sus conocimientos sobre la organización comunitaria, las obras de conservación de suelo y agua, la agricultura campesina o los cuidados del monte. Se comparten los esfuerzos y sueños de la comunidad. A veces, además de los niños y jóvenes, participan también maestros de las escuelas.

Visitamos barrancas, manantiales y ameles, para entender mejor el agua comunitaria; se recorren parcelas de cultivo para saber más de su historia y de su importancia para la alimentación de las familias. También se caminan los montes cuidados por la comunidad, para compartir conocimientos sobre las plantas que son importantes; se visitan los parajes para conocer sus nombres y su historia; se identifican los tipos de suelos según los saberes campesinos.

Para conocer otras experiencias y construir nuevos conocimientos se comparten otras ciencias como la biología, la agronomía, la geología y la hidrología que nos ayudan a comprender y descubrir fenómenos en la naturaleza, en los cultivos, en el suelo o en el agua.

#### **4.4.13 La búsqueda del tesoro**

Es otra manera de visitar y conocer los trabajos de la comunidad y de

reconocer el territorio de manera divertida y dinámica con los jóvenes de las escuelas. Se trata de una gran carrera de equipos que van resolviendo pruebas hasta llegar a la meta donde está el tesoro. A lo largo de la carrera los participantes van descubriendo estaciones relacionadas a diferentes trabajos de la comunidad como la comisaría, el taller de abonos naturales, los huertos colectivos o los trabajos del comité de agua.

En cada estación los jóvenes tienen como reto superar una tarea en colectivo y resolver un acertijo apoyándose del diálogo con autoridades, comités comunitarios, animadores agroecológicos y colectivos de mujeres quienes comparten sus conocimientos y platican sobre sus trabajos. Una vez resuelto el reto se avanza a la siguiente estación.

Al final, en la meta, con todo lo aprendido durante la carrera, reflexionando juntos, podemos darnos cuenta de que el verdadero tesoro está en la comunidad, en el agua, los montes y la tierra, en las semillas criollas, en la cultura, en las tradiciones, en la sabiduría de los ancianos, de las señoras, de los señores, de los jóvenes y de los niños. Todos somos los ganadores y guardianes de ese tesoro, y por lo tanto, todo el tiempo lo tuvieron: el tesoro con ellas-os.

#### **4.4.14 Experimentos y proyectos**

Con alumnas-os y maestras-os, construimos proyectos como huertos escolares, donde aprendemos a organizarnos para trabajar en colectivo, a diseñar y planear un huerto ecológico y a producir verduras sanas que diversifiquen nuestra alimentación. Los jóvenes pueden animar a sus familias a tener su propio huerto según su agrado.

Buscando alternativas campesinas para el manejo natural de las plagas y reducir el uso de líquidos tóxicos en la comunidad, se han organizado, con niños, jóvenes y señores, colectas de insectos y experimentos como trampas de luz en las milpas para conocer la diversidad de los insectos que se encuentran en este espacio. Juntos identificamos las plagas que afectan los cultivos y también a los insectos que son benéficos y que indican una buena salud del suelo.

Aprendemos a construir representaciones de nuestro territorio como las

maquetas, la caja de erosión y la rampa que nos facilitan la comprensión de muchos fenómenos, como conocer la dinámica del agua, del suelo y de la cuenca. Así podemos reflexionar más sobre la situación de la comunidad y la región.

Hemos aprendido a medir la lluvia para conocer la intensidad de los temporales y la cantidad de agua que cae en el territorio. Conocemos más sobre los manantiales de la comunidad y cuánta agua tienen durante el año, sobre los trabajos, normas y acuerdos para cuidarlos y para compartir mejor el agua.

Las y los compañeritos han llevado a cabo otras iniciativas y proyectos colectivos para acompañar a la comunidad en el cuidado del monte, como la recolección de semilla de árboles para la producción de planta nativa en pequeños viveros colectivos y comunitarios o las jornadas de reforestación donde participan junto a las autoridades de la comunidad.

#### **4.4.15 Compartiendo con la comunidad**

Se busca organizar las actividades en torno a productos finales que permiten integrar conocimientos y compartir todo el trabajo con la comunidad. Con murales colectivos, obras de teatro, obras de títeres o mapas de la comunidad se presentan de maneras divertidas, artísticas y creativas, las reflexiones y los aprendizajes que resultan de las pláticas con los abuelos sobre la historia de la comunidad, de los talleres y recorridos con señores y señoras y de las pláticas con la Madre Tierra.

También se han compartido con las comunidades obras de teatro de compañeros que vienen de otras partes de México y del mundo.

#### **4.4.16 Los festivales comunitarios**

A través de festivales donde se involucran las autoridades del pueblo, los comités comunitarios, los animadores agroecológicos, los colectivos de mujeres, las brigadas por la Madre Tierra y las escuelas, se han generado espacios de encuentro comunitario para pensar y soñar el territorio de manera festiva y en convivencia.

Los festivales se vuelven espacios de encuentro entre niños, jóvenes, adultos y

ancianos para recuperar la memoria, pensar lo que tenemos actualmente y soñar comunitariamente nuestro futuro.

Todo este rico camino recorrido nos lleva a plantearnos qué pasa con los niños y niñas y jóvenes, que participaron con tanto entusiasmo, cuando migran; ¿de qué les servirá todo lo experimentado y compartido en estos talleres? No sabemos la respuesta exacta pero una vez más apostamos a reforzar su Morral Simbólico para la diáspora.



## **CAPÍTULO 5: EL MORRAL SIMBÓLICO DE JÓVENES CAMPESIN@S MIGRANTES**

*“... porque cuando uno sale fuera, te alejas de todo esto y te llegas a olvidar de dónde vienes. (...) debemos de tener siempre presente de donde somos porque nuestras costumbres y nuestra cultura es esto lo más importante y donde quiera que vayamos (...) nuestra cultura siempre va a ir con nosotros”.* Gladis Gato, promotora comunitaria de *las Jornadas*, Xocoyolzintla, Guerrero, México, Madre Tierra.

### **5.1 Antes de que migren**

¿Cómo *capitalizamos* la experiencia de talleres y reflexiones que han estado viviendo los niños y jóvenes, durante estos 6 años antes de que migren?

Estos dos últimos años observamos que varios jóvenes que habían participado con mucho entusiasmo en las actividades anteriores, ya no lo querían hacer porque ahora las consideraban “cosas de niños”. A varias convencimos que nos ayudaran con los pequeños, ya que ellas habían tomadas varios talleres y “*se la sabían*”. Varias jóvenes accedieron, por lo que reflexionamos que podríamos experimentar un piloto de formación de promotores-as educativos por la Madre Tierras, para que de manera autónoma pudiera seguir reuniéndose. Además las y los jóvenes que accedan a esta capacitación tendrían un reconocimiento tanto por parte de las autoridades de su comunidad como del GEA A.C, con quienes, en el marco de su labor, se realiza esta propuesta.

De la experiencia anterior quiero profundizar *El Morral Simbólico de Jóvenes Campesin@s Migrantes*. Este consiste en una serie de saberes-prácticas educativas con la que “carga” el-la joven campesino-a al migrar. El camino es largo, por lo que intentaremos que este morral lleve las herramientas necesarias para ayudar a resolver situaciones al ausentarse del territorio de origen. Cuando se sale de este, los migrante se encuentran más vulnerables ante *el otro, juegan de visitantes* y no conocen con certeza *las reglas del nuevo juego*.

Si antes de migrar las y los jóvenes viven una serie de experiencias significativas de reconocimiento y revaloración de sus prácticas culturales, corren menos riesgo de desintegrarse social y emocionalmente en los territorios ajenos.

Los resultados son medibles a mediano y largo plazo; habrá que entrevistar a esos jóvenes cuando estén de regreso de los hacinados campos de cultivo en Sinaloa o Estados Unidos o habrá que ir a entrevistarlos allá.

## **5.2 Tejiendo el morral**

### **1. ¿Con quién lo queremos tejer?**

En este piloto, por lo pronto, con jóvenes campesinos-as entre, 11 y17 años, de las comunidades de El Jagüey y Xocoyolzintla, en la Montaña Baja del Estado de Guerrero.

Con sus autoridades ejidales y municipales, comités de agua, reforestación, huertos y ver si hay alguna otra organización comunitaria interesada en participar en entretejer esta propuesta.

## **5.3 ¿Con qué lo cargamos?**

En esta experiencia de investigación-acción interdisciplinaria, pedagógica, etnológica y agroecológica, desarrollamos una metodología evocativa (Rossana Podestá Siri, 2007) para que jóvenes campesinos-as migrantes nos cuenten y se compartan entre pares cómo piensan, sienten; y hablen acerca de su territorio.

A lo largo del proyecto las y los jóvenes trabajarán diversos lenguajes verbales (oralidad, escritura) y no verbales (dibujo, fotografía y video) ocupando ellos el rol de autores de sus múltiples producciones a partir de una consigna detonadora ¿con qué cargaría mi morral de joven campesino en caso de migrar a otro territorio?

Los resultados de todo este trabajo nos dejaran ver la posibilidad que depositamos en los jóvenes para que ellos mismos se enfrenten no sólo a describir sus mundos, sus ópticas de vida, sus intereses, sus opiniones y creencias, sino introducirlos a la investigación y a la refuncionalización de la lectura y escritura de su territorio partiendo de su propia realidad.

## **Fase 1**

### 1° etapa:

- Primeras visitas con autoridades comunitarias y grupo de jóvenes involucrados/as en las Jornadas por la Madre Tierra.

- Reuniones y/o asambleas comunitarias para lograr acuerdos en tiempos y formas de llevar a cabo la formación propuesta.

#### 2° etapa:

- Prueba piloto de la metodología diseñada. Realización de los talleres educativos. **3 encuentros (3/6).**
- Se afina la metodología y primeros resultados. Primeros bocetos del *Real Morral Simbólico*.
- Se recuperan materiales verbales y no verbales diversos.

#### 3° etapa:

- Los-as jóvenes jerarquizan los materiales y los arman según sus visiones culturales. **3 encuentros (6/6).**

#### 4° etapa:

- Sistematización. Análisis de todos los materiales y el proceso logrado.
- Devolución de los materiales a las comunidades en las que trabajó.

**Recursos:** Cámaras fotográficas. Cámara de video. Fotografías. Materiales para dibujo. Material para la creación de los morrales y cuadernos.

#### **Mecanismos de participación de los actores:**

Directa. Trabajo con las y los jóvenes en las parcelas, casas, traspatios, barrancas, milpas, chautles, comisarías y otros sitios que consideremos significativos.

La **Fase 2**, consiste en visitar a los jóvenes en los campos agrícolas del Norte de México y/o en los de Estados Unidos, o esperarlos a su regreso a la comunidad de origen y entrevistarlos para que nos cuenten que tanto les sirvió el morral, *si pesó*

*mucho*, qué fue de utilidad, qué les faltó, etc.

Por la situación actual de violencia e inseguridad que se vive en la región de estudio, descrita en el capítulo 2, consideramos no pertinente por el momento llevar a cabo la etapa de aplicación de esta propuesta. Considero que ahí radica parte importante de su riqueza pero en este periodo avanzaremos en la etapa teórica-metodológica de este trabajo intervención educativa.

## **5.2 El Morral Simbólico del Joven Campesino Migrante: una propuesta pedagógica**

**Aclaración:** quise salirme tantito de la tradicional estructura de los programas al seccionarlos en *módulos*, me suenan un tanto rígidos y culturalmente poco significativos para este caso. Por lo mismo propongo reemplazarlo por *Ixtle*, hilos con los que se teje un morral. Aquí va la propuesta:

### **IXTLE 1 - ¿CONSTRUIMOS UN MORRAL?**

#### 1. ¿Por qué y para qué de estos talleres?

Invitación a reflexionar para que pueden servir estos talleres, que re-orientación les darían ellos-as.

Recordamos los acuerdos de trabajo realizados con estos jóvenes cuando eran niños y acentuamos la importancia de cumplirlos. Algunos de estos son **el respetar, el escuchar, el compartir** con todos los seres. Posteriormente serían las reglas básicas a cumplir para cualquiera que quiera ayudar y jugar con la Madre Tierra.

#### 2. ¿Desde dónde lo tejemos? Nos situamos. Los calendarios y las geografías.

La migración es uno de los grandes ejes problemáticas que atraviesan las complejas realidades del campo mexicano. Corresponde a una realidad vivida por

la mayoría de los compañeritos-as que participan de las *Jornadas*, tanto porque son niños-jóvenes jornaleros agrícolas o tienen familiares cercano que lo son.

Juan es un compañerito *abrigadista*, de 11 años (en el momento de la entrevista en 2010), que entre los meses de diciembre-mayo trabaja como jornalero agrícola (desconocemos su condición laboral en el mismo) junto con su familia cosecha jitomate en los campos de producción en Sinaloa.

*“Me llamo Juan, y me gusta mucho sembrar a la milpa con mis hermanos y también me gusta (...) como cosecharla, a pizcar, a cortar hoja. Y me gusta cuando el temporal se pone bien, no hace falta el tipo de agua y también me gusta cuando se da mucho la mazorca porque cuando no sale mucho maíz, nos salimos a trabajar para ir a traer dinero para comprar como maíz y para que el maíz nos da como hora este año, este en los años en los meses que nos vamos lo ahorramos ese maíz y con el dinero que ganamos podemos comprar otras cosas que se ocupan y a la milpa no le echamos otros abonos que el abono orgánico y miramos que ese abono le hace bien a la milpa (...) , porque los abonos hay unos como que la milpa como que la secan”*

3. Memoria, ¿De dónde venimos? La historia comunitaria. Importante el recuperar la historia individual, familiar, comunitaria, regional, estatal, nacional y mundial. No estamos fragmentados y desconectados del mundo. Somos parte de él. Lo que ocurre en él nos repercute y viceversa. Intentado sembrar conciencia global. Sabemos que la tienen, solo recordarla, ayudarla a que germine.

4. ¿Por qué la gente migra?, ¿Por qué la gente de esta comunidad migra, dónde migra?

Mapeos participativos:

- Mapeos migratorios: establecemos rutas, medios de transportes, tiempos, estrategia que utilizan los migrantes de la comunidad.

## **IXTLE 2 - ITACATE**

El caminar hacia una soberanía alimentaria, el no depender totalmente de los circuitos de producción capitalista, por medio de la selección de qué tipos de semillas de maíz, frijol, calabaza que se quiere sembrar (ente otras variedades que ofrenda la milpa en estas latitudes), puede contribuir a hacerlo con pasos firmes.

Al Itacate lo podemos preparar de tortillas, tacos, frutas, elotes, entre otras. Para eso vamos a ver en este Ixtle 2 algunas pequeñas hebras que lo pueden componer:

1. **Caminar el territorio.** Los montes y las parcelas.
2. **Sueño de parcela.** Milpas. Abonos.
3. **Viveros comunitarios** con Semillas de la región.

Proponemos realizar un vivero comunitario con las y los jóvenes, donde ellos y ellas mismas participen activamente en todas las fases de su conformación.

Siempre acompañados por algún experimentador agroecológico de la comunidad, para asesorarnos en la primera etapa del proceso.

- 1° Colectamos semillas de la región.
- 2° Se guardan en bolsas de papel, indicando la fecha y el paraje en donde se recolectaron. El tiempo de secado depende de qué tan húmedas estén las semillas (5 días aproximadamente).
- 3° Sembrarlas en envases de botellas de pet, recolectadas por lo jóvenes en las calles y barrancas de la comunidad.
- 4° Organización para traer lama (tierra fértil) del río.
- 5° Decidir en asamblea de qué manera se va organizar para llevarlo a cabo (turnos para regar, controlar plagas, etc.)

Es en la participación directa de todo el proceso, desde la selección y colecta de semilla, pasando por su sembrado- regado y plantación que el valor del trabajo adquiere sentido significativo; los y las jóvenes se apropian, lo entienden, lo cuestionan, lo modifican.

Los y las *jóvenes abrigadistas* pueden vivenciar que es posible organizarse para hacer cosas que los pueda beneficiar como sujeto individual y como sujeto

colectivo.

Como pequeño colectivo, el trabajo grupal fortalece el sentimiento de pertenencia a un equipo, la actividad unifica a pesar de las diferencias de edades que existen entre ellos. También la comunidad se ve fortalecida.

El objetivo es acompañar en el reconocimiento de la riqueza de la biodiversidad en la comunidad, para valorarla y cuidarla.

**4. Herbario comunitario.** Colecta de plantas de la comunidad para hacer un herbario comunitario.

Un herbario es una forma de saber qué plantas hay en la comunidad. También es una forma de compartir todo el conocimiento y riqueza sobre la biodiversidad con las futuras generaciones; pudiendo compartirles qué plantas existen, qué uso se les da y con qué nombre se las conoce, entre tantas posibilidades.

Se realiza un recorrido de campo para observar y recolectar varios tipos de plantas. Es importante que las plantas se guardaren en la prensa envuelta en papel periódico y cuenten con una copia. La prensa es una herramienta que se usa para la recolección de plantas; nos permite ir las acomodando en campo y que no pierdan sus características físicas, para su posterior estudio taxonómico o morfológico. Se le adjunta una hoja con los siguientes datos: nombre de la planta, la fecha y el lugar de colecta, el uso que le dan en la comunidad, más otras observaciones que se quiera agregar.

El recorrido consiste en ver y reconocer los árboles y las plantas de la comunidad y en que las y los jóvenes, a partir de sus experiencias, comenten qué nombres, qué uso reciben, si son medicinales, comestibles y/o alguna otra función.

## **5. Observación de comportamiento de plagas en parcelas**

### **Objetivos:**

Conocer la biodiversidad en las parcelas de la región de las cuencas Chilapa-Zitlala y Las Joyas para diseñar una estrategia de manejo agroecológico de plagas acorde a las necesidades campesinas.

Que la comunidad participe activamente de la actividad para revalorizar su

conocimiento al respecto y lograr un fluido intercambio de saberes de técnicas de control orgánico de plagas.

Al llegar al terreno, los jóvenes se dividen en equipos y se les asigna una parte de la parcela para realizar la actividad. La hectárea se divide en 5 puntos; cada uno de estos puntos es un cuadro de 4 x 5 metros delimitado por listones de colores. Este límite nos ayudará a ubicar el área de trabajo de cada equipo. Cada equipo de trabajo elige un nombre que los identifica y unifica.

A cada grupo se les da pequeñas palas y lupas poder observar las plaga.

Se presentan varias trampas para cazar insectos pero que no los mate y permita regresarlos a su lugar una vez que hay terminado el estudio.

Reflexionamos con ellos sobre la importancia de conocer las plagas que existen en las parcelas y sus ciclos reproductivos para ir experimentando propuestas agroecológicas para su control reproductivo. No todos los bichos son malos para la milpa. Algunos le ayudan comiéndose a otros más destructivos. O como las lombrices que en su andar por la tierra la oxigenan. Y otros, como el chapulín, que si no hay gran cantidad (a eso le llamamos plaga), no afecta los cultivos.

## **6. Taller de insecticidas orgánicos**

### **Objetivos:**

Conocer la biodiversidad en las parcelas de la región de las cuencas Chilapa-Zitlala y Las Joyas para diseñar una estrategia de manejo agroecológico de plagas acorde a las posibilidades comunitarias.

Que la comunidad participe activamente de la actividad para revalorizar su conocimiento al respecto y lograr un fluido intercambio de saberes en la técnica de control orgánico de plagas.

Se experimenta distintos tipos de insecticidas orgánicos a partir del sondeo que realicen los jóvenes con distintos miembros de la comunidad.

7. **El espacio doméstico.** Se propone construir una estufa ahorradoras de leña y un filtro de agua. Ecotecnias que complementan las necesidades básicas en una



cocina: fuego para cocinar y agua segura para consumo humano.

8. **Festividades regionales alrededor de la milpa.** Fase investigativa, donde darán cuenta a partir de su vivencia propia como el rescate de la historia aportada por los *huehues* (ancianos) de la comunidad.

### **9. Taller de selección de Semillas Criollas en parcela para parar a los transgénicos.**

Para seleccionar un buen maíz, el criollo, el de la comunidad, para las próximas cosechas tendrán que seleccionar las plantas y marcarlas con un mecate de color llamativo. Esta marca será otorgada a las plantas que contaran con ciertas características, según las indicaciones del promotor campesino:

- Contar con más de 10 espigas;
- No estar abichadas;
- Buscar donde hay *competencia* entre 3 plantas y seleccionar la que tenga el tallo más fuerte;
- Seleccionar a las plantas más chaparras, ya que las de mayor altura son más propensas a que el viento las quiebre;
- Buscar las *cuateras* (plantas que dan doble mazorca).

Se dividen en equipos para la labor con quienes consultaran antes de marcar las plantas según los criterios nombrados anteriormente.

Una vez finalizada la actividad, se reflexiona respecto a la importancia de ser guardianes de sus semillas criollas, el tesoro de la comunidad.

### **IXTLE 3 - GUAJE CON AGUA-VIDA**

Indispensable este valioso líquido para la sobre-vivencia de todos los seres vivos que habitamos en la Madre Tierra.

1. Recorridos al chautle, ojos de agua y barrancas.

¿De dónde se toma el agua en la comunidad?

¿Qué caminos toma por su paso?

¿Cuáles son “sus descansos” en este territorio?

Como parte de la formación en conocimientos técnicos que creemos que también es importante que vayan manejando las y los jóvenes, les proponemos el taller de *Medición de agua de lluvia* en la comunidad. Saber con cuánta agua cuentan al año puede ayudar a aprovecharla, administrarla y cuidarla para el beneficio de cada familia y de toda la comunidad en su conjunto. Creemos que si desde temprano se van introduciendo en la reflexión del tema, ya de adultos, es posible que puedan resolver problemáticas de forma *más fluida*, ya que cuentan con un cúmulo de experiencia (ensayo y error) desde temprana edad. También en estos talleres hacemos hincapié en no vivir los errores en estos experimentos (y en la vida) como fracasos, con una connotación negativa. La vida está llena de éstos, por lo que queremos propiciar que las y los participantes desarrollen una actitud positiva frente a las situaciones de conflicto, a que todo problema tiene solución y es más fácil si nos organizamos y lo resolvemos desde el conjunto, eso nos da más fuerza, siempre considerando de no perjudicar a otros con nuestras acciones.

### **1. Taller de Medición de agua de lluvia**

Reflexionamos sobre la importancia del agua en la vida, cómo se puede medir el agua de lluvia y para qué sirve hacerlo.

Se les comparte a los participantes el material que se usa para medir la lluvia: bote de chile (vacío), regla, cuaderno y lápiz.

Se realiza una demostración de cómo medir el agua de la lluvia: se llena una bolsa de nailon con agua, que previamente se ha agujereado, para que cuando el agua se escurra, simule una nube con lluvia. Esta se coloca a un metro sobre el bote de chile y este comienza a llenarse gradualmente.

Los observadores se organizaron en equipos. Se le da a cada representante de grupo los materiales necesarios (arriba mencionados) para medir agua de lluvia.

Cada equipo va midiendo la cantidad de agua que cae en el bote y anotan las cifras medidas en un papel bond para ver si coincidían las cantidades de agua medida por los demás participantes. Repetimos varias veces el ejercicio para que todos puedan medir personalmente el agua de *la lluvia*.

El proyecto sigue fortaleciendo el proceso de crear confianza en sus saberes campesinos, de incentivar a las y los jóvenes pregunten a sus familias en el caso que no sepan, tengan dudas o les interese saber más acerca de todo lo que tienen en el campo, sus formas de cultivos, la diversidad de plantas, sus usos, sus orígenes, las historias que se cuentan alrededor del agua, la tierra, el aire, el fuego, la migración, entre otras.

## **2. Mapeos participativos**

Dibujar el mapa de su comunidad en un gran mural de papel craft, integrando algunos elementos que conforman el territorio: Monte, Parcelas, Ganado, Maguey, Agua y Aspectos Sociales. Estas temáticas se corresponden con las mesas de trabajo del Taller de Planeación Integral del Territorio, donde participaron los adultos de la comunidad. Luego de realizarlo, reflexionamos sobre la interacción entre los distintos elementos representados.

El ejercicio de la construcción del mapa de la comunidad con los elementos constitutivos del territorio cuenta con una gran riqueza pictográfica-simbólica y de revalorización del saber campesino. Cabe señalar que es la primera vez en sus vidas que realizan ese ejercicio de percepción integral de su espacio en ámbitos educativos, ya que en la escuela sólo les piden dibujar el camino de su casa a la escuela. (SEP, 2008, Libro integrado. Primer grado, pág. 52-53)

Caminamos las barrancas con la ayuda de algún promotor comunitario para observar con más detenimiento varios elementos que hay en el camino: pilas de agua donde almacenan el valioso líquido; las mangueras que la transportan hacia la comunidad, el color de la tierra, el porqué de su color; las diferentes plantas con sus usos, la caca de los animales en el camino, diversos animales benéficos para los cultivos y la tierra, tecorrales, etc.

## **3. Sistemas de riego de la comunidad, comités de agua y riego. Investigación estudiantil.**

- ¿Quiénes lo conforman?
- ¿Cómo están organizados?
- ¿Cuál es su función?
- ¿Qué pasaría si no existieran?

#### **4. Los Caballeritos. Historias sobre el agua**

Leemos el siguiente texto como disparador para recolectar más historias líquidas.

*“Los Caballeritos son seres del agua, chaneques, que son como niños. Ellos son los que están llamando al agua, son los que se encargan del agua, de llamarla y cuidarla. Se pelean con los que no quieren cuidarla, se pelean con los que quieren quitar el agua o secarla. Se dice que los caballeritos de otros lados intentan llevar el agua hacia donde ellos viven. Aquí hacia el lado oeste, ya casi encima de la sierra, es donde el agua empieza a tomar diferentes caminos, como que se empieza dispersar, una parte viene hacia aquí, que es de la que se encargan los caballeros de aquí.*

*En la tarde, se mira que vienen en el cielo, prendiendo como lumbres. Si les gritas se pueden morir al día siguiente. Los caballeros nacen. Un caballero tiene su propio ángel que lo acompaña cuando se va a pelear o cuando está enfermo. No se les debe de criticar, pueden morir. Los caballeros son niños, muchachos, muchachas que nacen con ese don. Unos dicen que lo adquieren por medio de las hierbas pero sólo son unos cuantos que Dios les da la obligación de velar por su pueblo”. Doña María de la Luz Yeicli Capulín de la comunidad de Ayotzinapa, Guerrero.*

#### **5. Festividades regionales alrededor del agua.**

Estas son una de las fiestas más importantes. Se encuentran sincretizadas con la tradición católica de la Santa Cruz, que va del día 27 de abril al día 4 de mayo, coincidiendo con el inicio de la temporada de lluvia. En la cultura campesina adquiere mucho significado ya que está relacionada con la fertilidad de la tierra, con la cosecha y por consecuencia, con la vida. Las formas de festejarla varían bastante de comunidad en comunidad, aunque se encuentre muy cerca geográficamente. Aquí se puede sacar mucha diversidad de danzas, música, rituales y por consecuencia, Historias.

## **IXTLE 4 - SARAPE**

### **Abrigados para el camino**

¡Que el camino y sus vicisitudes no nos agarren desabrigados! Para eso necesitamos un *Sarape*, un abrigo para los días fríos o cuando en la oscura noche capitalista no brille ni una estrella de esperanza. La organización comunitaria nos puede abrigar en esos momentos fríos fuera del territorio de origen. La organización comunitaria, como esa práctica ancestral de unirse para facilitar, beneficiar al conjunto sobre el individuo. Estas hebras son trenzadas y tensadas sobre la organización del trabajo colectivo.

En el inicio del año 2009, después de reflexionar con los niños y las niñas de Xocoyolintla, le proponemos a un grupo constante (que viene participando de manera muy entusiasta), se elijan un nombre de grupo que los identifique, *algo* que sea característico de Xocoyolintla. Luego de varias opiniones de nombres apelativos posibles, concluyen, todos los presentes, y por unanimidad a través de voto directo, que se llamarán la Brigada Los Xocoyoles (Xocoyol: planta que en lengua nahua significa amargo.), planta autóctona que le da nombre a su comunidad.

Pronto concluiremos que la palabra Brigada no es significativa para estos compañeritos-as, por la razón que vimos escritos en sus gafetes, por su puño y letra, la palabra: *Abrigada*, categoría que nos convenció mucho más que la propuesta formulada por nosotros-as inicialmente. Nos convenció por todo lo que implica la acción de abrigar, de proteger, de sentirse seguros, donde las palabras y sentimientos son escuchados, platicados, y compartidos en muchas ocasiones.

- C: *¿Cómo se llaman estas actividades que venimos a hacer nosotros cuando jugamos con ustedes?*

- **Todos:** *“Las Jornadas por la Madre Tierra”*

- C: *¿Ustedes están organizados en grupo o algo así, verdad?*

- **Todos:** *“¡Sí!”*

- C: *¿Y cómo se llama su grupo, su brigada por la Madre Tierra?*

- **Todos: “La Abrigada de Los Xocoyoles”**

- C: *¿Por qué eligieron ese nombre?*

- **Niño 1: “Porque se lo pusimos nosotros, nos preguntaron qué nombre les queríamos poner y les pusimos la Abrigada de Los Xocoyoles”**

- C: *¿Qué actividades hacen en esta Abrigada, en estas Jornadas?*

- **Niña 2: “Recolectamos animalitos (plagas) y también semillas para sembrarlas”**

**1. Autoridades comunales** –ejidales y municipales. ¿Cómo se organiza la comunidad?, ¿Desde cuándo es así?, ¿Qué otras formas de organización comunitarias conocen?

## **2. Fiestas religiosas**

Como ejemplo de este ejercicio, Gladis Tepec Hernández, (promotora comunitaria por la Madre Tierra) joven mujer originaria de la comunidad de Xocoyolintla, nos *abre la ventana* en el ámbito de las fiestas patronales:

*“Las fiestas que se realizan con más frecuencia en el pueblo son para celebrar el día de algún santo, como son los de San Cristóbal, el 10 de julio; San José, el 18 de septiembre y la virgen de Guadalupe, el 12 de diciembre”.*

Como nombramos en el **IXTLE 3 - GUAJE CON AGUA-VIDA**, una fiesta que se destaca por su origen nahua, aunque ya fusionada con el santoral católico, es la celebración del 2 de mayo de la Petición de Lluvias o de la Santa Cruz. La Santa Cruz se encuentra en uno de los cerros de la comunidad donde cuentan las personas más grandes, que ahí dentro pasa un río subterráneo.

Gladis continúa platicando:

*“Para cada celebración eligen a un padrino y un mayordomo para cada santo; también participan los diputados, que son personas que ayudan a preparar el pozole para todo el pueblo. Este alimento se prepara en la casa del padrino y los diputados ayudan a servirlo a toda la gente que llega a la fiesta”. Cuando se trata del chautle o manantial, la celebración debe llevarse a cabo en el lugar donde este se encuentra. Existen dos chautles, el que está más lejos del poblado abastece a un poco más de la mitad del pueblo,*

*así que los que ocupan de esa agua van hasta este el 2 de mayo, llevando cada familia un pollo y las tortillas. Una vez que llegan allí, todos los participantes se reúnen y los preparan en un solo traste. Los pollos son sacrificados en el lugar donde sale el agua y preparan luego con estos, un caldo rojo. El 6 de mayo se festeja el otro chautle, el más cercano al poblado y esa parte del pueblo se organiza diferente pues todos están obligados a asistir y el que no es mayordomo o diputado tiene que ir con la cruz rezando; el padrino es quien carga la cruz hasta el chautle. Allá realizan el mismo ritual descrito para el anterior”.*

Después de más de cuatro años de trabajo intenso, la comunidad cuenta con un gran templo católico totalmente de cemento y roca de la región, construidos gracias al dinero enviado por los ciudadanos *xocoyoles* que se encuentran *del otro lado*, principalmente, y a su administración y aporte de mano de obra de los de *este lado*. Los ciudadanos se sienten orgullosos de esta labor comunitaria erigida a pie de carretera.

## **IXTLE 5 - RESORTERA**

La Resorterera es un *medio* que sirve para recortar distancia entre dos puntos, en este caso, entre el sujeto y la realidad. Por ejemplo la lecto-escritura del territorio, de la realidad que tienen como jóvenes a veces es impuesta por medios externos imponiendo ética y estéticas mercantilistas. Estos medios son los clásicos de la *Incomunicación* (TV, radios comerciales, etc.) o en otras ocasiones, los de la educación hegemónica. Por lo mismo, es válido apelar a la resorterera simbólica en cuanto actores y actrices sociales que estamos tratando de cambiar la realidad injusta e impuesta desde referentes culturales poco significativos.

Queremos compartir algunas herramientas para recortar la distancia entre la realidad vivida y una de tantas formas de ordenarla en un papel. Para esto proponemos la técnica de registro **etnografías interactivas**.

Conjunto los dos conceptos bases:

- 1) *Etnografía*: Estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos.
- 2) *Interacción*: modo de diálogo, interacción; acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etcétera.

La propuesta es que las y los protagonistas escriban lo vivido en los días de trabajo. Trato de no situarme como única registradora de *la realidad*. Pretendo, se filtren las voces, las miradas, los sentimientos-pensamientos de los y las demás integrantes del grupo.

Además de la escritura de su propio *Diario de campo*, este se puede complementar con fotos, audios, videos, dibujos más todo lo que la imaginación de los participantes dicte.

## **IXTLE 6 – SEMILLAS**

Semillas como potencial, como esperanza, como nueva vida, ¿Cuáles vamos a sembrar?

Propuestas a corto, mediano y largo plazo construida por las y los participantes.

Algunas semillas de nuestras propuestas son: **Respetar, Escuchar y Compartir**, valores ejes de esta propuesta de trabajo que estamos reiterando constantemente con niñ@s y jóvenes. Semillas que pretendemos *abonarlas de la manera más orgánica posible*. Del dialogo de saberes con l@s campesin@s rescatamos un aprendizaje base, hasta en apariencia obvio, el de si sembramos maíz, cosechamos maíz, si sembramos frijol, cosechamos frijol. Entonces si sembramos confianza en sus saberes, en su capacidad ancestral de trabajar con-para el beneficio de la Madre Tierra, la cosecha seguramente será una rica experiencia que fortalezca la organización comunitaria del territorio.

La realidad es que **El Morral Simbólico** lo cargan independiente de esta propuesta educativa.

Espero que pronto la justicia y la paz sean las tortillas de cada día en estas tierras y que la migración, sea acaso, una autentica elección y no una política de desterritorialización como hasta el momento; y que se siga fortaleciendo el Morral



de l@s que se quedan.

### **Desde la voz y el corazón del presente**

La última palabra la tienen ellas-ellos; su materialización también. Confiamos en su sabiduría. No sabemos si estamos llevando a cabo las acciones correctas pero sí tenemos la certeza desde donde las estamos haciendo. Creemos que desde el re-conocer al otro-otra, desde el escuchar y dialogar auténticamente, tarea nada fácil, podemos construir otra educación, otra forma de relacionarnos entre los seres humanos y los saberes, sostenidos por la Madre Tierra.

Palabras de Karina Kiwi, cuando tenía 10 años. Actual joven campesina de la comunidad de Xocoyolzintla, dando su opinión en el año 2010.

*-P: Karina Kiwi, yo te quisiera preguntar, ¿cómo te imaginas tu comunidad en un futuro?, ¿cómo quisieras verla?, ¿cómo quisieras ver la naturaleza de tu comunidad?*

**- Karina Kiwi: “(...) Y también como les decía yo, que nos dieran una bolsita cada quien, y dijo mi mamá: “no pues vamos a sembrarlas... primero pélalas las semillas”, na´ más porque dice que no tienen donde va a sembrarlas pero si dice que las va sembrar. Y ahí en mi casa tenemos un poquito de plantas y todo eso.**

**También me contó mi mami, (...), como su papá tenía una huerta, la sigue teniendo una huerta, y dice que antes había muchas plantitas, que hay corría como una zanja de agua y (...) había mucha fruta y ejotes y dice que en el bordo de las zanja de agua estaba bien pero bien verde, me gustaría ver antes el pasado y quiero ver también en el futuro que ayuden a sembrar más plantas y árboles y ayudar el medio ambiente también para que se mire más bonito y asombroso y verde y todo eso”.**

## **A modo de conclusión**

Lejos de considerar acabado este proceso de revaloración de los conocimientos campesinos, creemos que es sólo el inicio, el despunte de un proceso que, si no es retomado por la educación formal, igualmente tiene toda la posibilidad y la fuerza de que lo sea por la misma organización de las y los jóvenes campesinos, en el marco de la organización comunitaria.

A través del acompañamiento a las autoridades comunitarias y ejidatarios en general que participan en los distintos talleres de agroecología que promueve el GEA, *los que vienen atrás*, fuera de los espacios educativos formales, van recordando, re-valorando los conocimientos de la milpa. Este es uno de los desafíos: **que los campesinos y las campesinas vayan recuperando la voz y la puedan hacer escuchar aunque en el currículum de la educación hegemónica no aparezca reconocida dignamente su identidad.**

¿Cómo enseñar-aprender la pedagogía de la Madre Tierra? **No lo sé** precisamente pero surge una rica diversidad de ideas, basadas en los procesos de la *investigación*. El Morral Simbólico pretende ser uno de las múltiples posibilidades.

Por eso, en primer lugar, la educación campesina debe estar ligada al imaginario educación-juego-trabajo como finalidad significativa para los miembros de la comunidad. Una educación que recree el trabajo campesino y lo potencialice con nuevos saberes representa un fértil sendero para lograr la pertinencia de la educación de la gente del campo.

El segundo criterio por considerar es la reafirmación de los grupos sociales dentro de una *educación ética* que garantice la pervivencia de la familia campesina como reproductora social, económica y cultural e inmersa en códigos, símbolos, normas, tabúes, creencias y tradiciones que integralmente otorgan sentido a sus vidas.

Sinergizar la sabiduría campesina con los conocimientos científicos modernos requiere desaprender para luego aprender sobre la base de sus fortalezas y de

sus debilidades.

La educación, como proceso vital en la transformación de las sociedades, ocupa un rol fundamental en el diálogo intercultural para tender puentes entre los saberes acuñados en las culturas campesinas y los saberes acreditados por la ciencia moderna. Estas posibilidades de interrelación suponen repensar el sistema educativo para revitalizar las culturas locales dentro de nuevos referentes contextuales e institucionales que le otorguen pertinencia y voz propia a los procesos de formación de los grupos sociales campesinos.

Esta permanencia de los saberes forjados en antiquísimas generaciones constituye las verdaderas esencias que orientan la supervivencia campesina pues, a pesar de los ingresos culturales foráneos, garantizan su identidad y estructura interna.

Ver, oír, tocar y repetir parecen ser los elementos fundamentales para aprehender los saberes sustentadores de la vida en los ecosistemas humanos y naturales campesinos. Todos estos procesos se producen en un medio pleno de una rica oralidad y memorización de sus contenidos y destrezas. En consecuencia, el aprendizaje del trabajo campesino requiere de la presencia e interacción entre el sujeto que enseña y el-la que aprende, *in situ*, ante el hecho evidente de que éste va a ser socializado por la vía de la demostración práctica. El saber que se enseña, contrario a lo comúnmente señalado, no se transmite linealmente de generación en generación sino que sigue un dinámico proceso de re-creación experimental -experimentación campesina- de lo nuevo mediante un mecanismo de probar-adaptar-adoptar, práctica realizada por todas las generaciones, para ir moldeando su eficiencia ante las ofertas ambientales y demandas sociales. Para ello, se recurre a un estilo de pensamiento concreto eminentemente inductivo que involucra desde el "probar en poco" hasta la adopción de las prácticas en función de los recursos endógenos, pertinencia sociocultural y las exigencias del entorno.

A lo largo de estos años de caminar la propuesta Jornadas por la Madre Tierra y ahora El Morral Simbólico de Jóvenes Campesin@s Migrantes, hemos podido

observar y vivir el proceso de fortalecimiento de la organización *temprana* del territorio.

Desde un inicio creímos en la capacidad organizativa de los niños, niñas y jóvenes. Partiendo de escuchar su palabra, fuimos dialogando con ellos-ellas, ideas y propuestas de acción local para ayudar a nuestra Madre Tierra. Siempre desde una mirada integral de la realidad, intentamos fortalecer los puentes de interconexión de causas-efectos de nuestras acciones como seres humanos, los distintos grados de responsabilidad que existe en el cuidado o descuido respecto a nuestro hogar, el planeta Tierra.

Por lo mismo, estamos aprendiendo a leer la realidad, o las realidades, según como se mire y también a re-escribirlas. Por ejemplo, ciertos discursos gubernamentales, empresariales o hasta incluso de algunas organizaciones de la sociedad civil, donde necesitan jactarse reiteradamente de ser “políticamente verdes”, tratamos de analizarlos junto con las y los jóvenes, de cómo estos discursos-prácticas afectan a la Madre Tierra, en consecuencia a nuestra salud y a la organización comunitaria tradicional. Recién así, reflexión mediante, concluimos y si les creemos o no a estas instituciones con sus “buenas intenciones”.

Desde el proyecto creemos que existe una política de desterritorialización de los campesinos-indígenas de sus áreas de ocupación ancestral, a través de mostrar como única opción a la emigración a los campos de cultivos en Sonora y Sinaloa, entre otros estados dentro de México y a los campos agrícolas en los Estados Unidos.

Frente a esta realidad de creciente migración aparentemente imparable, proponemos fortalecer la organización comunitaria del territorio. Esto es, seguir fomentando los trabajos que se llevan a cabo a través de acuerdos comunitarios, que prioricen beneficiar al conjunto de la población y del territorio. Mientras más fuertes son las raíces identitarias y organizativas, más fuertes y menos indefensos se sentirán las y los jóvenes al emigrar, al ser interpelados por las situaciones de violencia y vulnerabilidad en que se encuentran las personas al dejar su lugar de origen.

Si desde temprana edad viven una cultura organizativa comunitaria fuerte es muy probable que de grandes la reproduzcan o mantengan la intención, considerando los cambios de los tiempos. Esto lo refuerza vivir directamente los beneficios de la cultura organizativa comunitaria y este es uno de los principales objetivos de que experimenten *La Abrigada*.

Este morral simbólico de elementos o herramientas (de las cuales puedan echar mano cuando así lo crean conveniente) que los hace sentir seguros, que pertenecen a un lugar, y que ese lugar tiene una manera particular de organizarse para beneficiar, no sólo a ellos como individuos, sino también a la Madre Tierra y a todos los seres que habitan en ella. No existen fronteras que limiten el poder revivir los aprendizajes significativos.

Esta hipótesis se comprueba a mediano plazo, cuando estos jóvenes migren en busca de una “mejor posibilidad de vida” (o el sueño americano, tan publicitado en los medios de comunicación masivos y en las estéticas hegemónicas) y se enfrenten a todas las hostilidades que el sistema no escatima con los y las migrantes campesinos/as-indígenas, vayan donde vayan. Tal vez estos/as migrantes, cuando vean desafiadas sus identidades originales, propongan adaptar la experiencia de organización comunitaria del territorio al lugar donde se encuentren; tal vez sólo puedan aplicar algunos de las tres reglas: **Respetar, Escuchar y Compartir**, y recuerden de que son posibles otros modos de trabajar, de organizarse y de vivir dignamente.

Por lo menos ésta es nuestra intención: que cuenten con esta herramienta vivencial, con otra posible opción en su morral simbólico de los migrantes campesinos/as, herramientas que no pesen, sino que den alivio en los momentos difíciles, cuando en apariencia, sólo queda como única opción olvidarse de su gente, de su territorio, de su cultura para poder sobrevivir en una tierra ajena.

No sé si encontraremos *Abrigadas por la Madre Tierra* en los hacinados campos de explotación agrícola en Sonora, Sinaloa o incluso en California, Chicago o cualquier otro lugar de destino al que lleguen nuestros/as compañeros/as, pero sí esperamos que cuenten con esta “botella de agua”

simbólica que les permita saciar la sed real del desarraigo.

Frente a un sistema hegemónico globalizante que desarticula, fragmenta los conocimientos, las identidades, las culturas, en síntesis, que deshumaniza, proponemos entender-vivir el quehacer humano y ecológico de manera articulada, integrada, dialógica, siendo, recreándose constantemente, por lo mismo, en constante cambio hacia una solidaridad globalizada.

*“Yo quiero compartir mi experiencia en las Jornadas por la Madre Tierra. Aquí he aprendido a querer esta mi tierra, a volverme a sentir, porque cuando uno sale fuera, te alejas de todo esto y te llegas a olvidar de dónde vienes. Algunas veces no, entonces como que creo que debemos de tener siempre presente de donde somos porque nuestras costumbres y nuestra cultura es esto lo más importante y donde quiera que vayamos (...) nuestra cultura siempre va a ir con nosotros”.*  
Gladis Gato, promotora comunitaria de *las Jornadas*, Xocoyolzintla, Guerrero, México, Madre Tierra.

## REFERENCIAS

AGUILAR, Jasmín y otros, 2002, Normas comunitarias indígenas y campesinas para el acceso y uso de los recursos Naturales, Colección Manejo Campesino de los Recursos Naturales, GEA AC-Gaia-Proyecto Sierra de Santa Martha a.c-Methodus, México.

ÁLVAREZ, Elena; Pedrós, Ugena, 2002, Educación Ambiental. Explorando caminos humanamente ecológicos, armoniosos, equitativos y sustentables, Editorial Pax México, Colombia.

BARTRA, Armando, 1998, Guerrero: modelo para armar, en Guerrero en movimiento, Trace n° 33, Centre Français d'Études Mexicaines et Centraméricaines.

\_\_\_\_\_, 2000, Guerrero Bronco. Campesinos, ciudadanos y guerrilleros en la Costa Grande, Colección Problemas de México, 1° edición, Ediciones Era, México.

CONCRAB, 2005, Processo de Planejamento e Organização do Assentamento-PPOA Caderno de Cooperação Agrícola n° 13, Brazil.

CHAPELA, Luz María, 2000, Nuestras identidades, INI, México.

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN INDIGENA E INTERCULTURAL, 2010, Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos. Campaña contra la discriminación en la educación que se ofrece a los pueblos originarios, Colección: Documentos, México.

DIAZ MARIELLE, Lucio Jacinto, 2005, Regulación comunitaria de recursos naturales, autonomía y sustentabilidad: el caso de comunidades indígenas de la región de Chilapa, Guerrero, Tesis licenciatura en Etnología, ENAH, México.

DIAZ, Raúl, 2001, Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada, Niño y Dávila editores, Argentina.

CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 2008, editorial Roig, México.

FAUCAULT, Michael, 1980. El orden del discurso, Barcelona, Tusquets.

\_\_\_\_\_, 1982. "El sujeto y el poder", en Dryfus y Rabinow, Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, UNAM, México.

FREIRE, Paulo, 1997, Política y Educación, Siglo XXI Editores, México.

\_\_\_\_\_, 1998, La educación como práctica de la libertad, 47 a. edición, Siglo XXI Editores, México.

\_\_\_\_\_, 1997, Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI Editores, México.

\_\_\_\_\_, 1998, Pedagogía del oprimido, 51ª edición, Siglo XXI Editores, México.

\_\_\_\_\_, 1993, Cartas a quien pretende enseñar, 3ª. Edición, Siglo XXI Editores, México.

\_\_\_\_\_, 1997, La educación en la ciudad, Siglo XXI Editores, México.

\_\_\_\_\_, 1998, Pedagogía de la esperanza, 3ª. Edición, Siglo XXI Editores, México.

\_\_\_\_\_, Moacir Gadotti, Sergio Guimaraes, Isabel Hernández, 1987, Pedagogía, diálogo y conflicto, Ediciones Cinco, Argentina.

GADOTTI, Moacir, 2002, Pedagogía de la Tierra, Siglo XXI editores, México.

GEERTZ, Clifford, 2006, La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.

CLIFFORD, James, 1998, Sobre la autoridad etnográfica en El surgimiento de la antropología posmoderna, compilación de Carlos Reynoso, Serie CLA.DE.MA Antropología, Gedisa Editorial, España.

GLOCKNER FAGETTI, Valentina, 2008, De la montaña a la frontera. Voces e imágenes de los niños mixtecos de Guerrero, UAM, México.

GONZÁLEZ VELASCO, Laura, 2004, Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan 1º ed. Buenos Aires: Movimiento Barrios de Pie, Argentina.

GUTIÉRREZ Chong, Natividad, 2001, Mitos nacionalistas e identidades nacionales: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano. FONCA-IIS-Plaza y Valdés Editores, México.

H Aidar, Julieta, s/f, Los procesos de identidad en la semiótica visual, mesa redonda en el Congreso de Semiótica en Canadá.

\_\_\_\_\_, 1998, "Análisis del discurso", en Galindo Cáceres, Jesús (comp.), Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación, México, CONACULTA/ Addison Wesley Longman, pp. 117-164.

MARIELLE, Catherine, coordinadora, 2008, ¡SAS! Una experiencia campesina



hacia sistemas alimentarios sustentables, GEA A.C, México.

MATIAS Alonso, Marcos, 1997, La agricultura indígena en la montaña de Guerrero, Atepetl, DVV, PACMYC y Plaza y Valdez, México.

PALERM, Ángel y Erick Wolf, 1972, Agricultura y civilización en Mesoamérica, SepSetentas, México.

PODESTÁ SIRI, Rossana, 2007, Niñas y Niños del campo y de la ciudad. Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores, SEP-CGIB, México.

QUINTAR, Estela Beatriz, 2002, La enseñanza como puente a la vida, colección Conversaciones didácticas, Castellanos editores- UPN Hidalgo-Universidad Nacional del Comahue, México.

ROBIN, Régine, 1976, "Discurso político y coyuntura", Universidad de París, trad. Carmen Villanueva Ávila.

ROCKWELL, Elsie, 1992, "*Los usos magisteriales de la lengua escrita*", Revista Nueva Antropología vol. XII, N°42, México.

VILLORO, Luis, 1982, Creer, saber, conocer, 1º edición, Siglo XXI, México.

**General:**

AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio, Chiapas y la conquista inconclusa, Entrevista con Bolívar Echeverría, <http://www.revistachiapas.org/No11/ch11aguirre.html>.

ANDERSON, Benedict, 1995, Imagined Communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, Verso, London, New York.

ANGENOT, Marc, "La "intertextualidad": pesquisa sobre la aparición y difusión de un campo nacional", pp. 36-51.

BERGER L. y Thomas Luckmann, 2006, La construcción social de la realidad, 1ª ed. 20ª reimpresión. Amorrortu ed., Buenos Aires.

BERMUDEZ Avilés, Marbella, 2005, La reflexión de la práctica de los Maestros de Actividades Culturales de la escuela primaria, tesis de maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.

DUCROT, Oswald y Tzetan Todorov, 1981, Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Siglo XXI, España.

DAY Brian A., Martha C. Monroe, 2001, Educación y comunicación ambientales para un mundo sustentable. Manual de experiencias internacionales. USAID-GREENCOM-AED-GEA, México.

DIAZ LEON, Marco Antonio y Artemio Cruz León compiladores, 1998, Nueve mil años de Agricultura en México. Homenaje a Efraim Hernandez Xolotzin, GEA AC-Universidad Autónoma de Chapingo, México.

ECO, Umberto, 2001, *Come si fa una tesi di laurea*. Le materia umanistiche, Milán, Tascabili Bompiani.

GARCIA DE LEÓN, Antonio, Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia. Colección Problemas de México, de. Era, 2º ed. en un vol., 3º reimpresión 2002. México.

GLEIZER SALZMAN, Marcela, 1997, Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas. FLACSO-Juan Pablos editores, México.

GONZÁLEZ Santiago, María Virginia, 2008, Agroecología. Saberes campesinos y agricultura como forma de vida. Universidad Autónoma de Chapingo, México.

GRUPO DE ESTUDIOS AMBIENTALES, 1992, Educación Ambiental. Desde Río hacia las sociedades sustentables y de responsabilidad global. Cuadernos para una sociedad sustentable. Fundación F. Ebert- Grupo de Estudios Ambientales, A.C.

H Aidar, Julieta, El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso. México, pp. 33-65.

\_\_\_\_\_, s/f, La argumentación: problemáticas, modelos operativos. pp. 67-98. s/d.

Herrera-Lasso M., Luis coordinador, 2009, México, país de migración, Siglo XXI editores, México.

LEACH, Edmund; 1981, *Cultura y comunicación. La lógica de los símbolos*, Siglo XXI, España.

MARIELLE, Catherine, 2007, ¿Maíz transgénico? Riesgo para el ambiente, la salud y la soberanía alimentaria en México. GEA AC, México.

MOYA GARCIA, Xavier y Sally-Anne Way, 2001. Ganando espacios. Las metodologías participativas en procesos rurales en México. Veredas hacia la participación. EDUCE-IDS-GEAAC-Indesol, Mexico.

NUÑEZ, Jesús. Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*. [on line]. jul. 2004, vol.19, no.2, p.13-60.

Disponible en la World Wide Web:  
<[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1316-0087.

PROFOCOM. Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio. Ministerio de Educación de Bolivia. 2014  
[http://ver.minedu.gob.bo/documentacion/UF13\\_Valores\\_espiritualidad\\_religion.es.pdf](http://ver.minedu.gob.bo/documentacion/UF13_Valores_espiritualidad_religion.es.pdf)

PÊCHEUX, Michel, 1969, "Hacia el análisis automático del discurso", Biblioteca Románica Hispánica, ED. Gredos, Madrid.

ROSALDO, Renato, 1991, Cultura y Verdad, Nueva propuestas de análisis social, Grijalbo, México.

SÁNCHEZ GUEVARA, Graciela, 1995, La construcción de la historia: un enfoque lingüístico discursivo, Tesis de Maestría en Lingüística, ENAH, México.

SÁNCHEZ GUEVARA, Graciela, 2005, La configuración de las identidades nacionales en dos historias oficiales: un análisis semiótico-discursivo transdisciplinario, Tesis doctoral en Antropología, ENAH, México.

TAPIA, Chela, 2004, Charlas de pedagogía sobre la escuela moderna, entrevistada por Andrea Barcena, edición especial con motivo del 40 aniversario de la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, México.

ZEMELMAN, Hugo, 2002, El conocimiento como desafío posible, colección Conversaciones didácticas, Castellanos editores-UPN Hidalgo- Universidad Nacional del Comahue, México.

### **Páginas en Internet**

Grupo de Estudios Ambientales A.C

<http://geaac.org>

- Guerrero en Datos

[http://www.sipaz.org/data/gro\\_es\\_01.htm](http://www.sipaz.org/data/gro_es_01.htm)

- INEGI n° de censo 2010 de Población y Vivienda 2010 estado de Guerrero

<http://www.inegi.org.mx/>

- Migrar o Morir: Jornaleros Agrícolas (*Guerrerenses*) en los Campos Tóxicos de Sinaloa

<http://www.youtube.com/watch?v=WLI5eRZNkmw&feature=channel>

- Militarización en Guerrero

<http://www.youtube.com/watch?v=k9pOrnYJQNM&feature=channel>

- Tlachinollan A.C Centro de Derechos Humanos de la Montaña

<http://www.tlachinollan.org/>

### **Material Audiovisual**

- Video "A carta da Terra. Valores e princípios para um Futuro Sustentável". Cultivando Agua Boa-ITAIPU Binacional-V & M do Brasil-Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis.

- Video "Las 4 Ecologías de Leonardo Boff". Cultivando Agua Boa-ITAIPU Binacional-V & M do Brasil-Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis.

- Video "Está gritando La Tierra", GEAVIDEO-Grupo de Estudios Ambientales A.C, s/d.

- Video "Oxtoyahualco: Un pueblo recuperando el agua perdida", GEAVIDEO-Grupo de Estudios Ambientales A.C, México, 2007. Marco Díaz León.

- Video "Sistemas Alimentarios Sustentables. ¿Qué es eso del SAS?", GEAVIDEO-Grupo de Estudios Ambientales A.C, México, 2008. Marco Díaz León.

- Video "Rituales Agroecológicos de los Teenek. Los orígenes según los Teenek", Colección Gente de Maíz, GEAVIDEO-Grupo de Estudios Ambientales A.C, México, 1999. Marco Díaz León.

- Video "Aventuras de Homshuk. Cuentos Popolucas. Usos del Maíz Popolucas. Tradición y modernidad", Colección Gente de Maíz, GEAVIDEO-Grupo de Estudios Ambientales A.C, México, 1999. Marco Díaz León.

## ANEXO A

### Cartografía básica I. Mapa de comunidad desde la mirada de los niños



Niños y niñas realizando el mapa de su comunidad, Trapiche Viejo, municipio de Ahuacotzingo, Guerrero, octubre 2008

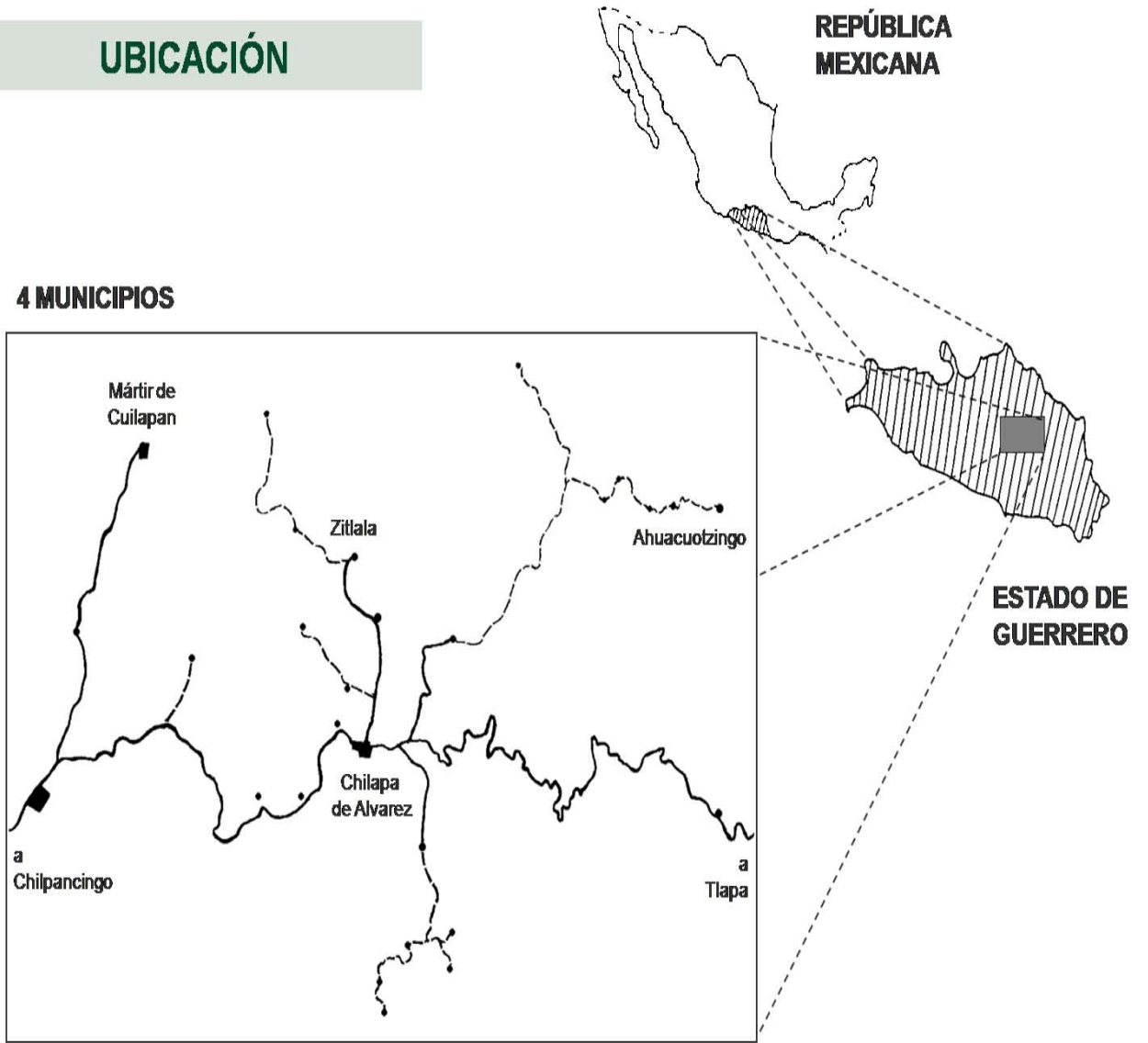


Detalle del mapa anterior

# Cartografía básica II

## Localización de la región de estudio

### UBICACIÓN

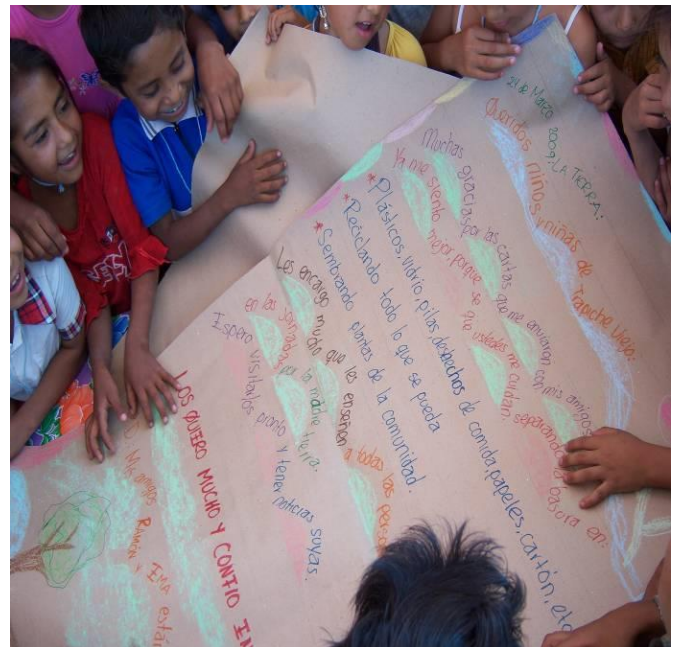


## ANEXO B

### Cartas a la Madre Tierra



Abrigada Manantial de los Tecuanis, Trapiche Viejo, municipio de Ahuacotzingo, Guerrero, marzo 2009 / Abrigada Flor de Campo, Oxtoyahualco, municipio de Ahuacotzingo, Guerrero, julio 2009



Respuesta de la Madre Tierra a la carta mandada por la Abrigada Manantial de los Tecuanis, Trapiche Viejo, municipio de Ahuacotzingo, Guerrero, marzo 2009

## ANEXO C

### Recopilación de algunos juegos enseñados por los niños y las niñas de las comunidades en las *Jornadas por la Madre Tierra*

#### **1. Hielos y Cerillos; El Congelado; La Mancha** (*Xocoyotzintla, Oxtoyahualco, Totolcintla, Trapiche Viejo*)

Estas son 3 formas distintas de nombrar el mismo juego, cambian según la comunidad.

Los participantes eligen a algunos de sus compañeros para que ellos sean los hielos, los que congelan, o la mancha. La cantidad de estos dependerá de la cantidad de participantes del juego.

Los elegidos tienen que perseguir a sus compañeros y atraparlos para así convertirlos en hielos, congelarlos, o mancharlos, según sea el caso. A los que ya atraparon, los pueden liberar sus compañeros que aun sigan *libres* o que ya hayan sido liberados por otro compañero.

El juego termina cuando todos los participantes se han convertidos en hielos, mancha, o estén congelados. Si esto se demora mucho en suceder, terminan cuando estén muy cansados o aburridos de jugar el mismo juego.

#### **2. La Monjita y El Diablo** (*La Providencia, Ahuihuiyuco*)

Se comienza eligiendo a el/la que será el diablo y el/la que será la monjita.

Se hace un círculo con todos los participantes tomados de las manos excepto el diablo que se pondrá fuera de este y la monjita que se pondrá adentro.

Entre las uniones de manos de los participantes, habrá dos que servirán de puertas para el diablo, por debajo de estas el diablo podrá entrar y salir del círculo, pero solo por estas dos uniones podrá hacerlo. La monjita en cambio podrá entrar y salir del círculo por cualquiera de las uniones.

El diablo debe atrapar a la monjita, y todos los demás jugadores tienen que impedir que lo haga, bloqueándole el paso por debajo de sus uniones de brazos. El diablo intenta con todas sus fuerzas entrar y salir por cualquier unión para poder atrapar a la monjita, que estará saliendo y entrando del círculo constantemente para escapar del diablo. Esta también provoca al diablo corriendo alrededor del círculo muy cerca del límite con él, pudiendo éste a veces agarrarla de un lado a otro.

El juego comienza con un dialogo entre el diablo y la monjita:

Diablo (D): Monjita, ¿qué estás haciendo?

Monjita (M): estoy rezando.

D: ¿para quién? ¿Para mí o para dios?

M: para dios.

D: ¿y para mí?

M: nada

D: ¡a malaya la monja cara de toronja!



M: ¡a malaya el diablo cara de tizón!

D: ¡a que te atrapo!

M: ¡a que no!

Dicho esto comienzan a correr.

### **3. Pastel partido** (*La Providencia, Acatlán, Ahuihuiyuco, Xocoyolzintla, Oxtoyahualco*)

- Todos los participantes se colocan en círculo unidos por sus manos, de esta manera se forma el pastel.
- Dos de los participantes, serán los encargados de cortar el pastel con sus manos. Para esto, hacen el gesto de un cuchillo con sus manos, y cortan donde están unidos dos brazos.
- Los dos participantes elegidos, corren en sentidos contrario d ellos primeros y los que llegan al lugar vacío dejado por los elegidos ganan. Los que llegan ultimo son los próximo a iniciar una nueva vuelta del juego.

### **4. Gallinita Ciega** (*Acatlán*)

Entre los participantes eligen a un compañero para que sea la gallinita ciega y se le vendan los ojos de manera que no pueda ver nada.

Se delimita un espacio no muy grande por el que tendrán que correr los demás niños al escaparse de la gallinita ciega, del cual no podrán salir.

La gallinita ciega deberá intentar atrapar a sus compañeros, luego de que se le hayan dado varias vueltas para que quede mareada y desorientada; y le sea más difícil agarrar a sus compañeros, los que deberán molestarla tocándole el cuerpo o diciéndole cosas cerca sin que ella pueda alcanzarlos.

El que sea agarrado por la gallinita deberá reemplazarla. Así inicia el juego nuevamente, tantas veces quieran los y las participantes.

### **5. Campanita de Oro** (*Tepozcuautla*)

Todos los niños se ponen en pareja. Una de ellas deberá hacer de puente, colocándose uno enfrente del otro y tomándose de las manos.

Los dos niños eligen una fruta cada uno, y solo sabrán entre ellos que es quien.

Por debajo de ellos van pasando todas las demás parejas, mientras se canta: “campanita de oro, déjame pasar, con todos mis hijos, menos el de atrás, tras, tras. Será melón, será sandía, será la vieja del otro día, día, día”. Cuando se dice el último *día*, la pareja del puente deberá bajar los brazos y atrapar a la pareja que esté pasando en ese momento por debajo de ellos.

El puente les ofrece sus frutas a los atrapados: “melón o sandía” (o las frutas que hayan escogido) y cada uno deberá elegir una. El que elige sandía se va detrás del que es sandía, y el que elige el melón se va atrás del melón. Al terminar de pasar por el puente todos los participantes, quedan

formadas dos filas respectivas al melón y a la sandía.

Cuando todos los niños están en las filas, estas deberán tirar hacia su lado agarrándose al niño de adelante, para botar a la fila contraria. La fila que lo logre será la ganadora.

#### **6. Veinte** (*Tepozcuautla*)

Este juego se utiliza cuando se quiere elegir a alguien que inicie un juego de persecución.

Se colocan los niños en una hilera (sentado o de pie) y uno comienza a contar los pies que hay.

Cuando llega al número 20, el niño del pie indicado, debe quitarlo de la hilera.

Se empieza nuevamente a contar los pies partiendo del subsecuente al pie quitado, hasta llegar a 20.

El o la último/a que queda, es el iniciador del juego siguiente.

#### **7. Los Atrapados** (*El Jagüey, Xocoyotzintla*)

Un niño será el que comenzara a atrapar, todos los demás se colocan en una hilera frente al niño.

Cuando se da la señal de que empiecen, todos los niños de la hilera deberán correr hacia enfrente, pasando al otro lado de la hilera invisible del niño sin que él los atrape. El niño tendrá que intentar atrapar a los que más pueda para que se queden con él y se unan a su hilera.

Los que lograron pasar vuelven a colocarse en hilera frente a los nuevos atrapadores, los que a su vez también se pondrán en hilera pero tomados de las manos. Ahora los que podrán atrapar serán solo los que están en los dos extremos de la hilera, y únicamente con la mano que tienen libre. Para atrapar se moverán hacia los laterales pero deben intentar no separarse.

Se repite el mismo movimiento hasta que todos los niños y las niñas son atrapados.

#### **8. Cebollitas** (*El Jagüey, Xocoyotzintla, Totolcintla, Oxtoyahualco*)

El espacio de juego debe contar con cualquier tipo de poste grande agarrado al piso (poste de luz, poste del aro de básquet, etc.)

Comienza sentándose un niño frente al poste y agarrándose de él de manos y pies lo más firme posible.

Uno a uno se va sentando cada niño detrás del último, agarrándose con los brazos por el estómago, en una especie de abrazo.

El niño más grande de estatura, se quedará de pie y se encargará de quitarle las capas de niños a la cebollita que se creó en torno al poste.

Cuando están todos listos, sentados y bien agarrados a su compañero de adelante, el que está de pie agarra al último de la fila y comienza a jalar lo más fuerte que pueda, hasta que se suelte la primera capa de la cebolla, o más.

Ira así quitando cada capa de la cebollita hasta que ya no quede ninguna, ni la que está más pegada al poste.

### 9. Los Listones (*Trapiche Viejo, Tecuanapa*)

En este juego se elegirá un niño o niña como un diablo y un ángel respectivamente. Los demás serán los listones de colores.

Cada listón-niño/a debe elegir en voz baja su color.

Una vez que los participantes dicen estar listos o *listones*, comienza el dialogo entre el diablo y el ángel:

Diablo: ¡toc-toc!

Ángel: ¿quién es?

Diablo: el diablo

Ángel: ¿qué quiere?

Diablo: un listón.

Ángel: ¿de qué color?

Diablo: (dice algún color)

Ángel: (repite a los listones el color que pidió el diablo).

Si hay del color que pidió, éste se pone a correr escapando del diablo, el que lo perseguirá hasta atraparlo.

El listón debe intentar volver a la *base* sin que el diablo lo atrape. Si llega a esta, elige otro color.

Si el diablo lo atrapa al ángel, el mismo se debe quedar con él y ser el próximo que pide un listón con el mismo dialogo anterior y salir a agarrarlo. Cada listón nuevo deberá hacer lo mismo.

Si no hay del color que pide el diablo, deberá seguir diciendo alguno hasta que halla del color que quiere.

El juego acaba cuando el diablo se ha quedado con todos los listones.

### 10. El nido de la gallina (Colonia La Candelaria, Chilapa de Álvarez)

No hay límites en la cantidad de participantes. Lo juegan tanto niñas como niños.

Todos tomados de la mano, comienzan a caminar en círculo y a cantar lo siguiente:

*“El nido de la gallina, no sirve para cocer. Se le echa la cebolla y un poco de oler (lo representan haciendo movimientos con las manos como si estuvieran echando alimentos en una olla).*

*Componte niña, componte niña, que ahí bien tu marinero, que parece carpintero.*

*Anoche, yo te vi, moviendo la cadera (lo representan haciendo movimientos de caderas) y haciendo pam, pam, pam.”*

Desarman la ronda y se dirigen todos a una niña que representa a Mamá Carlota (elegida previa a iniciar el juego).

(N: niños, M C: Mamá Carlota)

Todos los niños a Mamá Carlota:

*N- Mamá Carlota, ¿nos dejas ir al cine?*

*M C- No, hasta que regresen.*

*N- (cada uno se dan una vuelta en el lugar) ¡ya regresamos!*

*M C- ¿Qué le dieron al Padre?*

*N – Un pastelote (hacen el ademán con las manos)*

*M C – Y a la virgen, ¿qué le dieron?*

*N – Agua bendita (muestran las manos en forma de ofrecimiento)*

*M C - ¿Y a mí?*

*N – ¡Chichis de pelotas! (hacen el ademán con las manos)*

La Mamá Carlota comienza a perseguir a todos los niños que salen corriendo evitando que esta los atrape. Al primero que agarra, en la siguiente vuelta es La Mamá Carlota.

**11. Blancos y Negros** (*El Jagüey, Xocoyotzintla, Totolcintla, Oxtoyahualco*)

El grupo de participantes se divide en dos equipos. Cada uno forma una fila enfrentada, paralelas al medio del espacio delineado.

Cuando la coordinadora del juego dice: "Blancos", los integrantes del equipo de los Blancos tienen que perseguir a los del Negro. Solo quedan a salvo, cuando arriban a un espacio predeterminados. Los que son capturados por los blancos pasan a formar parte de sus filas. Viceversa cuando se dice: "Negros".

Gana el equipo que cuenta con más integrantes en sus filas.

**ANEXO D**  
**Relatorías de las actividades de las *Jornadas por la Madre Tierra* en**  
**Xocoyolzitla**

**Jornadas por la Madre Tierra**  
***“Verano Andariego 2008”***

**Actividades Julio**

**OBJETIVOS:**

Trabajar con niños y jóvenes realizando actividades y pensando entre todos sobre la importancia y respeto por la Madre Tierra y cómo mejorar la comunidad.

**FECHA:** 4 de Julio del 2008

**COMUNIDAD:** Acatlán, Municipio de Zitlala, Guerrero.

**LUGAR:** COMISARÍA Y PLAZA DE LA COMUNIDAD

**ACTIVIDADES:**

Para iniciar las actividades queremos crear un ambiente de confianza y respeto en donde los jóvenes y niños puedan expresarse con materiales y juegos creativos.

**Presentación:**

Todos los participantes hacemos un círculo agarrados de las manos. Nos presentamos diciendo nuestro nombre y nuestro color favorito.

Escribimos y coloreamos nuestro nombre en un cartoncillo. Cada uno se lo pega en el cuerpo para que todos lo podamos leer.

Si es necesario el grupo se dividirá entre niños pequeños y niños más grandes y jóvenes.

Presentación para niños: PELOTA IMAGINARIA: Nos colocamos en círculo y un niño le lanza una pelota imaginaria a otro diciendo su nombre. Imaginando forma, tamaño y velocidad. El que recibe la pelota repetirá el nombre del que se la aventó y nuevamente lanzará a otro su nombre-pelota.

Presentación para Jóvenes: PRESENTACIÓN POR PAREJAS: El grupo se divide en pares y uno de la

pareja le cuenta al otro todo lo que quiera para darse a conocer. Luego se intercambian. Al finalizar cada pareja va a compartir con el resto del grupo lo que le dijo el otro, incluso lo que percibió por sus gestos y actitudes.

**Juego de la Comunidad:**

Los participantes nos mostrarán juegos que ellos conozcan y los jugaremos. Se jugó a la “Gallina ciega” y al “Pastel partido”

**Expresión Corporal:**

Ejercicios de calentamiento para el trabajo y juego de “caminata por la selva”.

**Actividad Generadora:**

Lo que me gusta de mi comunidad: Preguntarnos ¿Qué me gusta de la Comunidad? ¿Qué me gustaría mejorar? Se elige la línea de trabajo. Ejemplo: La basura.

**Cierre:**

Comentarios de la experiencia y convocatorias.

**Conjunto de actividades propuestas:**

Ejercicio de expresión corporal, Video Andariego, títeres, expresión plástica, juegos organizados, mural colectivo.

**FECHA:** 5 de Julio del 2008

**COMUNIDAD:** Acatlán, Municipio de Zitlala, Guerrero.

**LUGAR:** COMISARÍA Y PLAZA DE LA COMUNIDAD

**ACTIVIDADES:**

**Presentación (2da parte):**

**JUEGO DEL SALUDO:** Consiste en caminar por el espacio y al cruzarse con algún compañero saludarse de diferentes maneras, de forma hablada y gestual.

**JUEGO DEL ASESINO:** Todos cierran los ojos, la tallerista elige a un asesino tocándolo con la mano. Se abren los ojos y se camina por el espacio, todos se saludan con una palmada menos el asesino que lo hace con dos palmadas, esa será su manera de “asesinar”, el que es tocado por el asesino se sale del juego.

JUEGO DE 1, 2,3 CALABAZA: Todos los participantes nos ubicamos en un extremo del espacio y una tallerista en el otro, quien de espaldas dirá -1, 2,3 Calabaza-y cuando voltea todos los niños se tendrán que congelar, así sucesivamente hasta llegar a donde se encuentra la talleristas.

JUEGO DE LA ESCULTURA HUMANA: Formamos un círculo y un compañero pasa al centro colocándose en una posición cualquiera sin moverse, de esta manera se van acomodando todos los participantes hasta llegar a formar una escultura entre todos.

#### **Preparación para el trabajo plástico:**

JUEGO DE LAS MARIONETAS: En parejas, uno es el titiritero y otro la marioneta, el primero irá indicando los movimientos del otro imaginándose hilos imaginarios que salen de distintas partes del cuerpo. Posteriormente los papeles se invierten.

JUEGO DE LOS OBJETOS: Para este ejercicio utilizamos una cubeta y un sombrero. Todos en círculo observamos al participante que se ubica en el centro con uno de los objetos y lo transforma en cualquier otro.

#### **Actividad plástica:**

Se dividió a los participantes en 6 grupos de 10 integrantes aproximadamente. Por grupo se repartió el material para hacer el diseño del títere, dibujándolo y describiéndolo. Posteriormente se realizó el títere con el material desechable (cartones, botellas, latas, etc.) traídos por los niños. Para esta actividad se les mostró un ejemplo de títere con material de reúso.

Breve exposición de los productos finales y posterior reflexión de la importancia de la posible re-utilización de la basura.

**Vídeo Andariego:** Proyección de la película “La Princesa Mononoke”.

Breve reflexión sobre la temática de la película en torno a la Madre Tierra con el símil del espíritu del bosque. Asistieron aproximadamente 10 adultos y 15 jóvenes además de los niños.

#### **EVALUACIÓN**

Cantidad: 54 niños

Edades: 3 a 12 años aprox.

#### **¿Qué funcionó?**

En los juegos de presentación tanto el de nombres y colores como el de la pelota, casi la totalidad de los niños se integraron sin dificultades.

Los niños nos enseñaron a jugar “Pastel partido” “La gallina ciega” e incluso juegos de equilibrio formando una pirámide humana.

Los ejercicios planeados de expresión corporal en general funcionaron. Resaltando que en el momento del juego del saludo, los niños demostraron estar acostumbrados al contacto físico como el abrazo.

Uno de los valores que quisimos rescatar fue el compartir, ya que notamos que en ciertos casos se generaban situaciones de peleas por el material de trabajo. Un vecino de la Comunidad nos regaló una bolsa de pepinos que luego compartimos con los niños donde reafirmamos el valor del compartir.

El tema recurrente dado en el ejercicio del “Cadáver Exquisito” (contar un cuento entre todos) fue el de las Festividades.

Preguntamos cuales actividades se realizan en la Comunidad, qué cosas les gustan y cuáles les gustaría mejorar. Con el fin de que ellos dibujaran en un papel aquello que expresaron.

El tema a mejorar que surgió fue el de la basura, así que les pedimos que para el día siguiente llevaran al taller basura limpia, ya que con ella haríamos títeres.

En conclusión los niños en general fueron participativos, creativos y dispuestos a los trabajos planteados.

### **¿Que no funciona?**

El lugar de trabajo fue muy reducido para la cantidad de niños que asistió tanto en el interior de la comisaría como en el lugar externo techado. Creemos que faltó espacio para que los niños se desplazaran con mayor facilidad.

## **Jornadas por la Madre Tierra**

**GEA-CEA**

**10 y 11 de Octubre de 2008**

**Totolcintla, municipio de Acateyahualco, Guerrero, México, Madre Tierra**

### **1º Día**

En el patio de la escuela primaria:

11 a 12:30 horas.

Todos los participantes hacemos un círculo agarrados de las manos. Nos presentamos diciendo



nuestro nombre y el nombre de un animal que comience con la misma letra.

Escribimos y coloreamos nuestro nombre en un cartoncillo. Cada quien pega el suyo en su cuerpo para que todos lo podamos leer.

Armamos un círculo con todos los participantes que comienzan a copiar, cada cual su modo, movimientos que realiza la tallerista, tales como: relajar cabeza, cuello, “sacudirnos las hormigas” de distintas partes del cuerpo.

Comenzamos apropiarnos del espacio caminando como hormiguitas, como elefantes, hacia distintas direcciones, de manera rápida, lenta, etc.

Luego le pedimos a los niños que nos enseñen a que juegan en su comunidad. Jugamos a *Hielos y Cerillos*.

Todos los participantes cerramos este primer momento de actividades, dándonos un abrazo de caracol.

Participan 28 niños de la escuela primaria mayormente y 4 del jardín de niños.

Los invitamos a participar de las actividades de las 5 de la tarde en ese mismo lugar.

17 a 19 horas.

Dentro de este marco, en que los niños nos enseñaban lo que sabían, jugamos a la “Cebolla”.

Los invitamos a armar un gran mural en papel craft, integrando las temáticas: **Monte-Parcelas, Ganado, Maguey, Agua, Aspectos Sociales**. Indicamos las características que marcan los niños en el mural. Estas temáticas se corresponden con las mesas de trabajo del Taller de Ordenamiento Territorial que fue realizado por los adultos de la comunidad en junio de este año.

Los niños se dividieron en 5 equipos, cada uno con un responsable de los materiales entregados, quienes cumplieron de manera excelente esta función. Se procuró que cada equipo estuviera compuesto de igual cantidad de niños y niñas de diferentes edades. También este aspecto jugó una función integradora en los equipos.

Si bien para las 19 horas ya estaba acabado en mural, solo faltaba unos últimos retoques, la lluvia cerró la actividad de manera abrupta. Nos faltó hacer la presentación del mismo por parte de los niños.

El mapa lo tenemos en las oficinas de GEA.

Video Andariego. Se aprovecha para invitar a los niños a las actividades del día siguiente.

## **2º Día.**

Solo asistió Alberto Armadillo al taller de ensilado, quien trabajó a la par de los adultos. Debemos observar qué pasó que no asistieron los demás niños. Si bien la comunidad ya había acordado previamente diversos trabajos comunitarios para el mismo día de este taller; en las actividades anteriores de *Las Jornadas* los niños y las niñas se veían muy animados.

Video Andariego. Proyección del documental “Los últimos Zapatistas”. Asistieron 15 niños y 35 adultos.



Niños/as realizando el mapa de su comunidad / Alberto Armadillo participando en elaboración del silo. Ambas fotos en Totolcintla, municipio de Acateyahualco, Guerrero, México, octubre 2008

## ANEXO E

### Tabla de talleres y números de participantes 2008-2010

#### El camino de las Jornadas por la Madre Tierra

Comunidad	Nº de participantes	Fecha	Modalidad
<b>Tepozcuautla</b>	55 estudiantes	16 de marzo 2009	Acompañamiento al taller de cuencas. Con la escuela primaria y participación en el taller regional.
	10 niños	30 de julio 2009	Acompañamiento a taller de insecticidas orgánicos
	45 niños	2 de octubre 2009	Acompañamiento a taller de composta
<b>Jagiëy</b>	140 estudiantes de jardín de niños y comisión de 3 alumnos de la telesecundaria	19 de marzo 2009	Jornadas por la Madre Tierra con acompañamiento al taller de planeación de cuencas. En el Jardín de niños y con la Telesecundaria en el taller regional.
	39 niños	15 de julio 2009	Acompañamiento al taller control de plagas
	15 niños	29 de julio 2009	Acompañamiento a taller de recolección de insectos en parcela
	29 niños	13 y 14 de agosto 2009	Acompañamiento a taller de huerto familiar
	25 niños	19 de agosto 2009	Acompañamiento a taller de huerto familiar y visita de la Madre Tierra y su amiga Emma
	47 niños	30 de septiembre 2009	Jornadas por la Madre Tierra. Obra de teatro con la Madre Tierra, Ema y El Chatarrero.
	27 estudiantes	27 de octubre 2009	Chatarrero (campaña por una buena nutrición de los niños y el cuidado del medio ambiente).
	20 estudiantes	11 de diciembre	Acompañamiento de una comisión de alumnos de la telesecundaria al taller de selección de semillas en

		2009	parcela.
4 estudiantes	7 de diciembre 2009		Acompañamiento de una comisión de alumnos de la telesecundaria al Taller de nutrición en la Comisaría ejidal.
5 alumnos	19 de diciembre 2009		Acompañamiento de una comisión de alumnos de la telesecundaria a la instalación de Atrapa niebla en Reserva comunitaria.
20 alumnos	26 de abril de 2010		Caminos de aprendizaje con alumnos de la telesecundaria Vasco de Quiroga.
15 alumnos	6 de mayo de 2010		Colecta de semilla para la siembra en el vivero de la comunidad, con los alumnos de la telesecundaria Vasco de Quiroga.
40 niños	8 de mayo de 2010		Devolución del trabajo de plagas.
35 niños	23 de mayo de 2010		Jornadas por la madre tierra. Juegos con los niños de la brigada “las tortugas”
25 niños	26 de mayo de 2010		Jornadas por la madre tierra. Actividades recreativas con la brigada las tortugas.
25 niños brigada y 103 alumnos de la Telesecundaria.	28 y 29 de mayo de 2010		Festival del maíz y la comida. Las actividades que se hicieron con los niños fueron: Participación en el vivero comunitario, en la actividad recreativa se hicieron máscaras y se representó un cuento del maíz, también se hicieron juegos con los niños. Rali con Jóvenes de la Telesecundaria Vasco de Quiroga.
20 niños	13 de junio 2010		Jornadas por la Madre Tierra, Tema a trabajar con los niños de la brigada las tortugas: Valores humanos
19 alumnos	17 de junio de 2010		Acompañamiento al taller de capacitación de nutrición a los alumnos de la escuela telesecundaria Vasco de Quiroga.
25 niños	15 al 18 de julio de 2010		Semana de Jornada por la Madre Tierra con la brigada de las tortugas.
20 alumnos	10 de septiembre		Taller de medición de lluvia “Vasco de Quiroga”.

		de 2010	
	16 niños	2 de octubre de 2010	JMT, Cartas a los niños de Argentina.
	15 niños	10 de agosto de 2010	JMT. El tema fue basura orgánica e inorgánica.
	20 niños	10 de septiembre de 2010	Medición de lluvia en la telesecundaria Vasco de Quiroga.
	12 niños	26 de septiembre de 2010	JMT, Actividad recreativa con material reciclado.
	16 niños	2 de octubre de 2010	JMT, cartas de la Brigada de Las Tortugas para los niños de Argentina.
	20 niños	6 de noviembre de 2010	JMT, Taller de nutrición para la brigada de las Tortugas.
	5 alumnos y 3 de la brigada de las tortugas.	16 de noviembre de 2010	Acompañamiento al taller de infiltración y escurrimiento en la escuela telesecundaria Vasco de Quiroga.
<b>Atenxoxola, anexo Jagüey.</b>	31 niños	28 de mayo de 2010	Primera presentación de Jornadas por la Madre Tierra.
	25 niños	3 de agosto de 2010	Jornadas por la madre tierra, presentación de videos SAS.
<b>Oxtoyahualco</b>	40 niños	4 de julio 2009	Primer visita de la Madre Tierra.
	20 niños	8 de septiembre 2009	Acompañamiento a huerto familiar.
	54 niños	3 de octubre 2009	Acompañamiento a taller de medición de agua en escuelas
	35 niños	12 de agosto de 2010	Elaboración del liquido foliar sulfocalsico con los niños de la brigada flor de campo.
	18 niños	15 de	Acompañamiento al lavado de manos en el Jardín de

		octubre de 2010	Niños “Héroes de Chapultepec”
<b>Trapiche Viejo</b>	95 estudiantes	24 y 25 de marzo 2009	Acompañamiento al taller de cuencas. Con la escuela primaria y participación en el taller regional.
	17 niños	29 de julio de 2010	Siembra de árboles con los niños de la comunidad
	17 niños	7 de agosto 2010	Realización de la estufa Lorena con niños de la comunidad.
<b>La Candelaria</b>	40 estudiantes	1 de abril 2009	Acompañamiento a la asamblea de cuencas.
	100 estudiantes	21 de mayo 2009	Jornada de reforestación en la escuela primaria y Jardín de niños
	30 niños	28 de octubre 2009	Jornadas por la Madre Tierra. Obra de teatro con la Madre Tierra, Ema y El Chatarrero.
	35 niños	10 de diciembre 2009	Acompañamiento a taller de nutrición con los niños en la casa comunitaria.
	18 alumnos	6 de septiembre de 2010	Taller de medición de manantial en la escuela primaria de la colonia la candelaria “Nueva Creación”.
<b>Miraflor</b>	31 estudiantes de Jardín de niños y 50 estudiantes de la primaria	9 y 10 de marzo 2009	Relleno del filtro de bio-arena y construcción colectiva del huerto escolar en la primaria
<b>Tenexatlajco</b>	52 estudiantes	17 de marzo 2009	Acompañamiento al taller de planeación de cuencas (desde la escuela primaria)
	77 niños	17 de marzo 2009	Historia de la comunidad y teatro de títeres con material reciclado presentado a la comunidad.
	20 estudiantes	14 de abril 2009	Acompañamiento al taller de diagnóstico comunitario en la comisaría.
	49 estudiantes	26 de mayo 2009	Jornadas de Reforestación en escuelas (primaria y Telesecundaria)
	5 estudiantes	24 de	Participación de la Telesecundaria en el II Foro de

		septiembre 2009	Manejo Comunitario del Agua.
	12 estudiantes	21 de diciembre 2009	Acompañamiento a instalación de atrapa nieblas en la escuela Telesecundaria Aztlán.
	12 estudiantes	4 de octubre 2009	Acompañamiento a Taller de selección de semillas en parcela con los estudiantes de la telesecundaria Aztlán.
	25 estudiantes	19 de octubre 2009	Acompañamiento a taller de geología con Germán en la Telesecundaria.
	12 estudiantes	21 de enero 2010	Reubicación del Atrapanieblas en la telesecundaria Aztlán
	18 alumnos	14 de junio de 2010	Acompañamiento al taller de capacitación de taller de nutrición para los alumnos de la telesecundaria Aztlán.
	24 estudiantes	8 de septiembre 2010	Taller de medición de manantial con los estudiantes de la telesecundaria “Aztlán”.
	15 estudiantes	8 de noviembre de 2010	Camino de aprendizaje, visita de las estudiantes de Biología de la UNAM.
	22 alumnos	17 y 18 de noviembre de 2010	Acompañamiento al taller de infiltración y escurrimiento en la escuela telesecundaria Aztlán.
	15 alumnos	6 de diciembre de 2010	Taller de filtro Bioarena en Telesecundaria “Aztlán” de la comunidad de Tenexatlajco.
	10 alumnos	7 y 8 de diciembre de 2010	Taller de filtro Bioarena en Telesecundaria “Aztlán” de la comunidad de Tenexatlajco.
<b>Tlalcomulco</b>	1 estudiante	3 de abril 2009	Morralito Agroecológico (Composta en parcela)
	110 niños	18 de noviembre 2009	Campaña por la defensa del maíz nativo. Escenografía de la Madre Tierra y Artífice

<b>Tecuanapa</b>	3 niños	24 de julio 2009	Recolección de insectos en parcela
	45 niños	22 de agosto 2009	JMT, formación de brigada “Manantial de los Tecuanes”
<b>El Peral</b>	18 estudiantes	29 junio 2009	JMT taller de medición de agua de lluvias (escuela)
	25 niños	16 de julio2009	Acompañamiento al taller de de recolección de insectos y Video Andariego
	45 niños	20 de agosto 2009	JMT: conociendo a la Madre Tierra y su amigo ramón
	22 niños	14 de noviembre 2009	Campaña por la defensa del maíz nativo. Escenografía de la Madre Tierra y Artífice
	52 estudiantes	10 de diciembre 2009	Acompañamiento a Taller de nutrición en la primaria Francisco I. Madero
<b>Santa Cruz</b>	49 estudiantes	22 de mayo 2009	Reforestación en la telesecundaria (primera plantación)
	49 estudiantes	28 de mayo 2009	Reforestación en la telesecundaria (segunda plantación)
	47 estudiantes	9 de septiembre 2009	Acompañamiento al Taller de nutrición en la escuela Telesecundaria Justino Salmerón Alcocer
	15 alumnos	8 de febrero de 2010	Se junto el material con los alumnos, para el llenado del filtro.
	24 alumnos	9 de febrero de 2010	Lavado del material para el llenado del filtro.
	14 alumnos	11 de febrero de 2010	Desmolde del filtro bioarena con los alumnos de la Telesecundaria Justino salmerón Alcocer.
	14 alumnos	12 de febrero de 2010	Lavado de material para el filtro bioarena con los alumnos de la Telesecundaria Justino salmerón Alcocer.
	13 alumnos	15 de febrero de	Los alumnos dibujan un mural (paisaje).



		2010	
	14 alumnos	20 de febrero de 2010	Los alumnos terminaron el mural y se llenaron los filtros.
	45 alumnos	26 de marzo de 2010	Presentación de las ecotécnicas a los alumnos de la Telesecundaria Justino Salmerón Alcocer.
	13 alumnos	16 de junio de 2010	Acompañamiento a capacitación de nutrición para los alumnos de la Telesecundaria Justino Salmerón Alcocer.
	45 alumnos	28 de junio de 2010	Acompañamiento al taller de medición de lluvia.
	10 estudiantes	7 de septiembre 2010	Taller de medición de manantial con los estudiantes de la telesecundaria "Justino Salmerón Alcocer".
	6 alumnos	24 de noviembre de 2010	Acompañamiento al taller de infiltración y escurrimiento en la escuela telesecundaria Justino Salmerón Alcocer.
<b>Mazapa</b>	19 niños	17 de noviembre 2009	Primer visita de la Madre Tierra
<b>Ahuihuiyuco</b>	5 niños	20 de Mayo 2009	Extracción de acodos para reforestación
	80 niños	1 de julio 2009	Jornadas por la Madre Tierra
	32 niños	13 de julio 2009	Recolección de insectos en parcela
	10 niños	17 de agosto 2009	Taller de filtro bioarena y elaboración de estufa lorena
	25 niños	1 de octubre 2009	Recorrido a piloto del Patio de mi casa de Ahuihuiyuco

	121 niños	8 de octubre 2009	Jornadas por la Madre Tierra
	34 niños	7 de mayo de 2010	Jornadas por la madre tierra y taller de plagas.
<b>La Providencia</b>	25 niños	16 de noviembre 2009	Campaña por la defensa del maíz nativo. Escenografía de la Madre Tierra y Artífice
<b>Acatlán</b>	52 niños	21 de noviembre 2009	Primer visita de la Madre Tierra y su amiga Emma. Cartas a la Madre Tierra
<b>Xocoyolintla</b>	30 niños	19 y 20 de Julio 2009	Recolección de insectos en parcela
	32 niños	26 de julio 2009	Acompañamiento a taller de insecticidas orgánicos
	46 niños	3 de octubre 2009	Acompañamiento al taller de medición de agua
	42 niños	10 de octubre 2009	Acompañamiento a medición de agua de manantial
	32 niños	17 de febrero de 2010	Colecta de semilla para el vivero de la escuela y de la comunidad.
	26 niños	26 de febrero de 2010	Riego del vivero.
	16 alumnos	17 de marzo de 2010	Siembra de semilla para el vivero en la escuela primaria Cuauhtémoc.
	40 niños	21 de abril de 2010	Jornadas por la Madre Tierra.
	20 niños	22 de abril de 2010	Siembra de semillas para el vivero de la comunidad.
	35 niños	27 de abril de 2010	Jornadas por la Madre Tierra.
	25 niños	8 de mayo de 2010	Jornadas por la Madre Tierra

	8 niños	12 de mayo de 2010	Construcción de estufa Lorena con los niños de la Escuela Primaria Cuauhtémoc.
	20 niños	15 de mayo de 2010	Colecta de plantas con la Brigada Los Xocoyoles.
	24 niños	17 de mayo de 2010	Jornadas por la madre Tierra.
	25 niños	21 y 22 de mayo de 2010	Mural pintado por la brigada de Los Xocoyoles, y Festival de la milpa y la comida.
	19 niños	31 de mayo de 2010	Jornadas por la Madre Tierra, Realización de cartas por los niños de la Brigada Los Xocoyoles para otros niños de otra comunidad.
	31 niños	12 de junio de 2010	Jornadas por la Madre Tierra, Tema de trabajo Valores humanos, con los niños de la Brigada de Los Xocoyoles.
	25 niños	19 de junio de 2010	Jornadas por la madre Tierra, seguimiento con el tema de los valores humanos.
	8 niños	28 de julio de 2010	Reforestación en barrancas comunitarias con la Brigada de Los Xocoyoles.
	25 niños	18 de julio de 2010	Taller de nutrición impartido por la promotora Gladis para los niños de la brigada Los Xocoyoles.
	25 niños	7 de agosto de 2010	Jornadas por la madre tierra con el tema “La importancia de reforestar con planta nativa de la comunidad”.
	12 niños	5 de septiembre de 2010	Colecta de quelites con la Brigada de los Xocoyoles.
	18 niños	1 de octubre de 2010	Carta de Los Xocoyoles para los niños de Argentina.
<b>Totolzintla-Aacateyahualco</b>			Sin actividad
<b>Agua Zarca</b>	80 niños	5 de diciembre 2009	Primer JMT: conociendo a la madre tierra y mapa de mi comunidad

	43 alumnos	29 de junio de 2010	Taller de medición de lluvia en la telesecundaria José Vasconcelos.
	44 alumnos	25 de noviembre de 2010	Acompañamiento al taller de infiltración y escurrimiento en la escuela telesecundaria José Vasconcelos.
<b>Hierbabuena</b>	26 niños	5 de diciembre 2009	Primer JMT: conociendo a la madre tierra y mapa de mi comunidad.
<b>Ayahualco</b>	7 niños	21 de mayo 2009	Acompañamiento de jornadas por la Madre Tierra al taller de estufa Lorena.
<b>Zitlala</b>	50 niños	14 de agosto de 2010	Jornadas por la madre tierra, dibujo del mapa de la comunidad por parte de los niños.
	57 niños	21 de agosto de 2010	Jornada pro la Madre Tierra. Conclusión del mapa comunitario dibujado por los niños.
	35 niños	28 de agosto de 2010	Jornadas por la Madre Tierra con el tema “La importancia del agua”.
	38 niños	4 de septiembre de 2010	Jornadas por la Madre Tierra, carta a la madre tierra.

**Total del 2009:** 2 309 Jornaleritoas, Niños y Jóvenes.

**Total del 2010:** 1 679 Jornaleritoas, Niños y Jóvenes.

**TOTAL GENERAL: 3 988**

**ANEXO F**  
**Memoria fotográfica**



Jugando con la Madre Tierra, El Peral, municipio de Chilapa de Álvarez, Guerrero, México, 2009



Visita al chautle, abrigada Los Xocoyoles, Xocoyolintla, municipio de Ahuacutzingo, Guerrero, octubre 2009



Festival de la Milpa y la Comida, septiembre 2010 / Abrigadista Xocoyola marcando el maíz criollo,  
octubre 2008

Xocoyolintla, municipio de Ahuacotzingo, Guerrero, México



Recorriendo el territorio con la Abrigada Los Xocoyoles, Xocoyolintla, municipio de Ahuacotzingo,  
Guerrero, México, octubre 2008

Representación de la obra teatral *La mazorca de oro*, escrita, dirigida y protagonizada por la  
abrigada Las Tortugas en el Festival por la Milpa y la Comida 2010, El Jagüey, municipio de  
Chilapa de Álvarez, Guerrero, México

## **ANEXO G**

### **La Carta de la Tierra (Contra cumbre Río 92)**

#### **P R E Á M B U L O**

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras.

#### **La Tierra, nuestro hogar**

La humanidad es parte de un vasto universo evolutivo. La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida. Las fuerzas de la naturaleza promueven a que la existencia sea una aventura exigente e incierta, pero la Tierra ha brindado las condiciones esenciales para la evolución de la vida. La capacidad de recuperación de la comunidad de vida y el bienestar de la humanidad dependen de la preservación de una biosfera saludable, con todos sus sistemas ecológicos, una rica variedad de plantas y animales, tierras fértiles, aguas puras y aire limpio. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos. La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado.

#### **La situación global**

Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies. Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos. Un aumento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Estas tendencias son peligrosas, pero no inevitables.

## Los retos venideros

La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más.

Poseemos el conocimiento y la tecnología necesarios para proveer a todos y para reducir nuestros impactos sobre el medio ambiente. El surgimiento de una sociedad civil global, está creando nuevas oportunidades para construir un mundo democrático y humanitario. Nuestros retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales, están interrelacionados y juntos podemos proponer y concretar soluciones comprensivas.

## Responsabilidad Universal

Para llevar a cabo estas aspiraciones, debemos tomar la decisión de vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global, se encuentran estrechamente vinculados. Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud. El espíritu de solidaridad humana y de afinidad con toda la vida se fortalece cuando vivimos con reverencia ante el misterio del ser, con gratitud por el regalo de la vida y con humildad con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza.

Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente. Por lo tanto, juntos y con una gran esperanza, afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible, como un fundamento común mediante el cual se deberá guiar y valorar la conducta de las personas, organizaciones, empresas, gobiernos e instituciones transnacionales.

## PRINCIPIOS

### I. RESPETO Y CUIDADO DE LA COMUNIDAD DE LA VIDA

#### 1. Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad



- a. Reconocer que todos los seres son interdependientes y que toda forma de vida independientemente de su utilidad, tiene valor para los seres humanos.
  - b. Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad.
2. Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.
- a. Aceptar que el derecho a poseer, administrar y utilizar los recursos naturales conduce hacia el deber de prevenir daños ambientales y proteger los derechos de las personas.
  - b. Afirmar, que a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común.
3. Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas
- a. Asegurar que las comunidades, a todo nivel, garanticen los derechos humanos y las libertades fundamentales y brinden a todos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial.
  - b. Promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable.
4. Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.
- a. Reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras.
  - b. Transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra.

Para poder realizar estos cuatro compromisos generales, es necesario:

## II. INTEGRIDAD ECOLÓGICA

5. Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida.
- a. Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo.
- b. Establecer y salvaguardar reservas viables para la naturaleza y la biosfera, incluyendo tierras silvestres y áreas marinas, de modo que tiendan a proteger los sistemas de soporte a

la vida de la Tierra, para mantener la biodiversidad y preservar nuestra herencia natural.

c. Promover la recuperación de especies y ecosistemas en peligro.

d. Controlar y erradicar los organismos exógenos o genéticamente modificados, que sean dañinos para las especies autóctonas y el medio ambiente; y además, prevenir la introducción de tales organismos dañinos.

e. Manejar el uso de recursos renovables como el agua, la tierra, los productos forestales y la vida marina, de manera que no se excedan las posibilidades de regeneración y se proteja la salud de los ecosistemas.

f. Manejar la extracción y el uso de los recursos no renovables, tales como minerales y combustibles fósiles, de forma que se minimice su agotamiento y no se causen serios daños ambientales.

6. Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución.

a. Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso.

b. Imponer las pruebas respectivas y hacer que las partes responsables asuman las consecuencias de reparar el daño ambiental, principalmente para quienes argumenten que una actividad propuesta no causará ningún daño significativo.

c. Asegurar que la toma de decisiones contemple las consecuencias acumulativas, a largo término, indirectas, de larga distancia y globales de las actividades humanas.

d. Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas.

e. Evitar actividades militares que dañen el medio ambiente.

7. Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.

a. Reducir, reutilizar y reciclar los materiales usados en los sistemas de producción y consumo y asegurar que los desechos residuales puedan ser asimilados por los sistemas ecológicos.

b. Actuar con moderación y eficiencia al utilizar energía y tratar de depender cada vez más de los recursos de energía renovables, tales como la solar y eólica.

c. Promover el desarrollo, la adopción y la transferencia equitativa de tecnologías ambientalmente sanas.

d. Internalizar los costos ambientales y sociales totales de bienes y servicios en su precio de venta y posibilitar que los consumidores puedan identificar productos que cumplan con las

más altas normas sociales y ambientales.

e. Asegurar el acceso universal al cuidado de la salud que fomente la salud reproductiva y la reproducción responsable.

f. Adoptar formas de vida que pongan énfasis en la calidad de vida y en la suficiencia material en un mundo finito.

8. Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido.

a. Apoyar la cooperación internacional científica y técnica sobre sostenibilidad, con especial atención a las necesidades de las naciones en desarrollo.

b. Reconocer y preservar el conocimiento tradicional y la sabiduría espiritual en todas las culturas que contribuyen a la protección ambiental y al bienestar humano.

c. Asegurar que la información de vital importancia para la salud humana y la protección ambiental, incluyendo la información genética, esté disponible en el dominio público.

### III. JUSTICIA SOCIAL Y ECONÓMICA

9. Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental

a. Garantizar el derecho al agua potable, al aire limpio, a la seguridad alimenticia, a la tierra no contaminada, a una vivienda y a un saneamiento seguro, asignando los recursos nacionales e internacionales requeridos.

b. Habilitar a todos los seres humanos con la educación y con los recursos requeridos para que alcancen un modo de vida sostenible y proveer la seguridad social y las redes de apoyo requeridos para quienes no puedan mantenerse por sí mismos.

c. Reconocer a los ignorados, proteger a los vulnerables, servir a aquellos que sufren y posibilitar el desarrollo de sus capacidades y perseguir sus aspiraciones.

10. Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.

a. Promover la distribución equitativa de la riqueza dentro de las naciones y entre ellas.

b. Intensificar los recursos intelectuales, financieros, técnicos y sociales de las naciones en desarrollo y liberarlas de onerosas deudas internacionales.

c. Asegurar que todo comercio apoye el uso sostenible de los recursos, la protección ambiental y las normas laborales progresivas.

d. Involucrar e informar a las corporaciones multinacionales y a los organismos financieros internacionales para que actúen transparentemente por el bien público y exigirles responsabilidad por las consecuencias de sus actividades.

11. Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica.

a. Asegurar los derechos humanos de las mujeres y las niñas y terminar con toda la violencia contra ellas.

b. Promover la participación activa de las mujeres en todos los aspectos de la vida económica, política, cívica, social y cultural, como socias plenas e iguales en la toma de decisiones, como líderes y como beneficiarias.

c. Fortalecer las familias y garantizar la seguridad y la crianza amorosa de todos sus miembros.

12. Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.

a. Eliminar la discriminación en todas sus formas, tales como aquellas basadas en la raza, el color, el género, la orientación sexual, la religión, el idioma y el origen nacional, étnico o social.

b. Afirmar el derecho de los pueblos indígenas a su espiritualidad, conocimientos, tierras y recursos y a sus prácticas vinculadas a un modo de vida sostenible.

c. Honrar y apoyar a los jóvenes de nuestras comunidades, habilitándolos para que ejerzan su papel esencial en la creación de sociedades sostenibles.

d. Proteger y restaurar lugares de importancia que tengan un significado cultural y espiritual.

#### IV. DEMOCRACIA, NO VIOLENCIA Y PAZ

13. Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia.

a. Sostener el derecho de todos a recibir información clara y oportuna sobre asuntos ambientales, al igual que sobre todos los planes y actividades de desarrollo que los pueda afectar o en los que tengan interés.

b. Apoyar la sociedad civil local, regional y global y promover la participación significativa de

todos los individuos y organizaciones interesados en la toma de decisiones.

- c. Proteger los derechos a la libertad de opinión, expresión, reunión pacífica, asociación y disensión.
- d. Instituir el acceso efectivo y eficiente de procedimientos administrativos y judiciales independientes, incluyendo las soluciones y compensaciones por daños ambientales y por la amenaza de tales daños.
- e. Eliminar la corrupción en todas las instituciones públicas y privadas.
- f. Fortalecer las comunidades locales, habilitándolas para que puedan cuidar sus propios ambientes y asignar la responsabilidad ambiental en aquellos niveles de gobierno en donde puedan llevarse a cabo de manera más efectiva.

14. Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.

- a. Brindar a todos, especialmente a los niños y los jóvenes, oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible.
- b. Promover la contribución de las artes y de las humanidades, al igual que de las ciencias, para la educación sobre la sostenibilidad.
- c. Intensificar el papel de los medios masivos de comunicación en la toma de conciencia sobre los retos ecológicos y sociales.
- d. Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible.

15. Tratar a todos los seres vivientes con respeto y consideración

- a. Prevenir la crueldad contra los animales que se mantengan en las sociedades humanas y protegerlos del sufrimiento.
- b. Proteger a los animales salvajes de métodos de caza, trampa y pesca, que les causen un sufrimiento extremo, prolongado o evitable.
- c. Evitar o eliminar, hasta donde sea posible, la toma o destrucción de especies por simple diversión, negligencia o desconocimiento.

16. Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.

- a. Alentar y apoyar la comprensión mutua, la solidaridad y la cooperación entre todos los pueblos tanto dentro como entre las naciones.
- b. Implementar estrategias amplias y comprensivas para prevenir los conflictos violentos y utilizar la colaboración en la resolución de problemas para gestionar y resolver conflictos

ambientales y otras disputas.

c. Desmilitarizar los sistemas nacionales de seguridad al nivel de una postura de defensa no provocativa y emplear los recursos militares para fines pacíficos, incluyendo la restauración ecológica.

d. Eliminar las armas nucleares, biológicas y tóxicas y otras armas de destrucción masiva.

e. Asegurar que el uso del espacio orbital y exterior apoye y se comprometa con la protección ambiental y la paz.

f. Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo más grande, del cual somos parte.

## EL CAMINO HACIA ADELANTE

Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo. Tal renovación es la promesa de estos principios de la Carta de la Tierra. Para cumplir esta promesa, debemos comprometernos a adoptar y promover los valores y objetivos en ella expuestos.

El proceso requerirá un cambio de mentalidad y de corazón; requiere también de un nuevo sentido de interdependencia global y responsabilidad universal. Debemos desarrollar y aplicar imaginativamente la visión de un modo de vida sostenible a nivel local, nacional, regional y global. Nuestra diversidad cultural es una herencia preciosa y las diferentes culturas encontrarán sus propias formas para concretar lo establecido. Debemos profundizar y ampliar el diálogo global que generó la Carta de la Tierra, puesto que tenemos mucho que aprender en la búsqueda colaboradora de la verdad y la sabiduría.

La vida a menudo conduce a tensiones entre valores importantes. Ello puede implicar decisiones difíciles; sin embargo, se debe buscar la manera de armonizar la diversidad con la unidad; el ejercicio de la libertad con el bien común; los objetivos de corto plazo con las metas a largo plazo. Todo individuo, familia, organización y comunidad, tiene un papel vital que cumplir. Las artes, las ciencias, las religiones, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las empresas, las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos, están llamados a ofrecer un liderazgo creativo. La alianza entre gobiernos, sociedad civil y empresas, es esencial para la gobernabilidad efectiva.

Con el objeto de construir una comunidad global sostenible, las naciones del mundo deben renovar su compromiso con las Naciones Unidas, cumplir con sus obligaciones bajo los acuerdos internacionales existentes y apoyar la implementación de los principios de la Carta de la Tierra, por medio de un instrumento internacional legalmente vinculante sobre medio ambiente y desarrollo.

Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida.

## **Cochabamba, Bolivia, Madre Tierra, 2010**

### Preámbulo

Nosotros, los pueblos de la Tierra:

Considerando que todos somos parte de la Madre Tierra, una comunidad indivisible vital de seres interdependientes e interrelacionados con un destino común.

Reconociendo con gratitud que la Madre Tierra es fuente de vida, alimento, enseñanza, y provee todo lo que necesitamos para vivir bien.

Reconociendo que el sistema capitalista y todas las formas de depredación, explotación, abuso y contaminación han causado gran destrucción, degradación y alteración a la Madre Tierra, colocando en riesgo la vida como hoy la conocemos, producto de fenómenos como el cambio climático.

Convencidos de que en una comunidad de vida interdependiente no es posible reconocer derechos solamente a los seres humanos, sin provocar un desequilibrio en la Madre Tierra.

Afirmando que para garantizar los derechos humanos es necesario reconocer y defender los derechos de la Madre Tierra y de todos los seres que la componen, y que existen culturas, prácticas y leyes que lo hacen.

Conscientes de la urgencia de tomar acciones colectivas decisivas para transformar las estructuras y sistemas que causan el cambio climático y otras amenazas a la Madre Tierra;

Proclamamos esta Declaración Universal de Derechos de la Madre Tierra, y hacemos un llamado a la Asamblea General de las Naciones Unidas para adoptarla, como propósito común para todos los pueblos y naciones del mundo, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, se responsabilicen por promover mediante la enseñanza, la educación, y la concientización, el respeto a estos derechos reconocidos en esta Declaración, y asegurar a través de medidas y mecanismos pronto y progresivos de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universal y efectivos, entre todos los pueblos y los Estados del Mundo.

Artículo 1: La Madre Tierra



1. La Madre Tierra es un ser vivo.
2. La Madre Tierra es una comunidad única, indivisible y auto-regulada, de seres interrelacionados que sostiene, contiene y reproduce a todos los seres que la componen.
3. Cada ser se define por sus relaciones como parte integrante de la Madre Tierra.
4. Los derechos inherentes de la Madre Tierra son inalienables en tanto derivan de la misma fuente de existencia.
5. La Madre Tierra y todos los seres que la componen son titulares de todos los derechos inherentes reconocidos en esta Declaración sin distinción de ningún tipo, como puede ser entre seres orgánicos e inorgánicos, especies, origen, uso para los seres humanos, o cualquier otro estatus.
6. Así como los seres humanos tienen derechos humanos, todos los demás seres de la Madre Tierra también tienen derechos que son específicos a su condición y apropiados para su rol y función dentro de las comunidades en las cuales existen.
7. Los derechos de cada ser están limitados por los derechos de otros seres, y cualquier conflicto entre sus derechos debe resolverse de manera que mantenga la integridad, equilibrio y salud de la Madre Tierra.

#### Artículo 2: Derechos Inherentes de la Madre Tierra

1. La Madre Tierra y todos los seres que la componen tienen los siguientes derechos inherentes:
  - a. Derecho a la vida y a existir; b. Derecho a ser respetada; c. Derecho a la regeneración de su biocapacidad y continuación de sus ciclos y procesos vitales libres de alteraciones humanas; d. Derecho a mantener su identidad e integridad como seres diferenciados, auto-regulados e interrelacionados; e. Derecho al agua como fuente de vida;
  - f. Derecho al aire limpio; g. Derecho a la salud integral; h. Derecho a estar libre de contaminación, polución y desechos tóxicos o radioactivos; i. Derecho a no ser alterada genéticamente y modificada en su estructura amenazando su integridad o funcionamiento vital y saludable; j. Derecho a una restauración plena y pronta por las violaciones a los derechos reconocidos en esta Declaración causados por las actividades humanas.

2. Cada ser tiene el derecho a un lugar y a desempeñar su papel en la Madre Tierra para su funcionamiento armónico.

3. Todos los seres tienen el derecho al bienestar y a vivir libres de tortura o trato cruel por los seres humanos.

### Artículo 3: Obligaciones de los seres humanos con la Madre Tierra

Todos los seres humanos son responsables de respetar y vivir en armonía con la Madre Tierra;

1. Los seres humanos, todos los Estados, y todas las instituciones públicas y privadas deben:

a. actuar acorde a los derechos y obligaciones reconocidos en esta Declaración; b. reconocer y promover la aplicación e implementación plena de los derechos y obligaciones establecidos en esta Declaración; c. promover y participar en el aprendizaje, análisis, interpretación y comunicación sobre cómo vivir en armonía con la Madre Tierra de acuerdo con esta Declaración; d. asegurar de que la búsqueda del bienestar humano contribuya al bienestar de la Madre Tierra, ahora y en el futuro; e. establecer y aplicar efectivamente normas y leyes para la defensa, protección y conservación de los Derechos de la Madre Tierra; f. respetar, proteger, conservar, y donde sea necesario restaurar la integridad de los ciclos, procesos y equilibrios vitales de la Madre Tierra; g. garantizar que los daños causados por violaciones humanas de los derechos inherentes reconocidos en la presente Declaración se rectifiquen y que los responsables rindan cuentas para restaurar la integridad y salud de la Madre Tierra; h. empoderar a los seres humanos y a las instituciones para defender los derechos de la Madre Tierra y todos los seres que la componen; i. establecer medidas de precaución y restricción para prevenir que las actividades humanas conduzcan a la extinción de especies, la destrucción de ecosistemas o alteración de los ciclos ecológicos; j. garantizar la paz y eliminar las armas nucleares, químicas y biológicas; k. promover y apoyar prácticas de respeto a la Madre Tierra y todos los seres que la componen, acorde a sus propias culturas, tradiciones y costumbres; l. promover sistemas económicos en armonía con la Madre Tierra y acordes a los derechos reconocidos en esta Declaración.

### Artículo 4: Definiciones

1. El término “ser” incluye los ecosistemas, comunidades naturales, especies y todas las otras entidades naturales que existen como parte de la Madre Tierra.

2. Nada en esta Declaración podrá restringir el reconocimiento de otros derechos inherentes de todos los

seres o de cualquier ser en particular.