



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN HISTORIA
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

De la utopía a la re-evolución. Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua: estrategia transversal de enseñanza de historia y recuperación del conocimiento de la comunidad Mahuixtlán en tercer grado de secundaria

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN HISTORIA**

**PRESENTA:
VANIA LEÓN LEYVA**

**ASESORA: MAESTRA ERIKA MICHELLE ORDÓÑEZ
LUCERO**

SUA(y)ED
Filosofía / Letras

JULIO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

Y uniéndose así las vidas y los trabajos de varios,
fuéramos todos juntos mucho más lejos
de lo que podría hacer cada cual por sí solo.

René Descartes

Ejercer la memoria del tiempo en el que se gestó esta tesis, me parece la resonancia de una utopía, un atisbo de un sueño más grande que no habría sido posible sin la ayuda de muchas personas a las que quiero agradecer por su contribución de varias formas.

En primer lugar, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, por permitirme formarme en ella.

Mi agradecimiento a mi tutora, Mtra. Michelle Ordoñez por la confianza que me otorgó en la exploración de este tema, acompañar este proceso y timonear el barco hasta llevarlo a un puerto seguro. Así como al Comité tutorial integrado por: Dr. Sebastián Plá, Dra. Dalia Argüello, Dr. Rodrigo Vega y Dra. Elena Mazzetto, quienes a través de su lectura atenta, sus enriquecedores comentarios impulsan a continuar esta investigación desde diferentes perspectivas.

A Martha, gracias por tu guía, paciencia, acompañamiento y valiosos consejos en el ámbito pedagógico.

Todo mi agradecimiento a mis padres Onelia y Gilberto, quienes me han brindado apoyo incondicional, desde que tengo uso de razón y aún cuando la pierdo.

Crear en mí y darme la libertad de equivocarme, es uno de los actos más generosos que he recibido. Gracias también a mi hermano Gil, y mi sobrino Gilis, por ser parte esencial de mi núcleo y estar de muchas maneras.

A Ramiro, sin lugar a dudas, compañero fiel de sueños compartidos, que me brinda amor, calma y el soporte para continuar sin miedo.

A Yaco, por habitarme y ser la inspiración de todo proyecto que emprendo, por ser la estrella que alumbra mis penumbras.

A los amigos que se convirtieron en familia. Cuyo vínculo me resulta asombroso por lo importante que es en mi vida, infinitas gracias por su apoyo, amistad, por tantas vivencias grandiosas e irrepetibles: Abraham, Alberto, Alejandro, Alfonso, Carlos+, Dany, Dulce, Gaby, Homero, Leslie, Kika, Michelle, Nancy, Pancho, Pepe, Raquel, Rafa y Roberto. Me siento sumamente afortunada de haberme encontrado con cada uno de ustedes.

A Cecilia Peña, por todas las veces que me abriste las puertas de tu hogar y compartir tu tiempo, espacio, amistad.

Mi agradecimiento especial a Roberto, sin ti mi camino en la carrera hubiera sido más complicado. Tu generosidad y amistad, las atesoraré el resto de mi vida.

A Meher y Ary, por ser compañeros de batalla; y por supuesto, a los estudiantes de la comunidad de Mahuixtlán por ser la inspiración de esta tesis, son un motivo constante de buscar otras formas, el aliento a reinventarme cada vez que es necesario

ÍNDICE

ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN	6
Capítulo 1. Historia del presente y su enseñanza frente al neoliberalismo y la globalización	20
1.1 Historiografía centrada en para qué producir conocimiento histórico	20
1.2 Posicionamiento ante la globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno	30
1.2.1 Sistema Mundo de Wallerstein como antecedente de la Globalización	31
1.2.2 Globalización con un rostro más humano	35
1.2.3 Globalización y neoliberalismo en México	38
1.3 Didáctica crítica de la historia	43
Capítulo 2. La Cooperativa de Ayuda Mutua y el huerto escolar como estrategias transversales de la Enseñanza de la historia en ámbitos rurales	50
2.1. Qué es el espacio rural y algunas propuestas sobre cómo definir aprendizajes para esta población	50
2.2 Los huertos y su aparición en la educación en el espacio rural	59
2.3 Estrategia de enseñanza Cooperativa de Ayuda Mutua	64
2.4 Los huertos y la cooperativa en la enseñanza de la historia como estrategias transversales	72
Capítulo 3. La investigación-Acción Participativa en Mahuixtlán	76
3.1 Diseño metodológico: Investigación-Acción Participativa (IAP)	76
3.1.1 Características fundamentales de la Investigación- Acción Participativa	79
3.2 Diseño metodológico de Investigación Acción Participativa en Mahuixtlán	85
3.2.1 Objetivos Generales y Particulares del trabajo de campo	86
3.3 Fase 1 Programación del Proyecto	88
3.4 Fase 2 de la IAP: Implementación del proyecto Estrategia transversal Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua	90
3.4.1 Momento 2.1 Reconocimiento de saberes previos de los estudiantes	94
3.4.2 Momento 2.2: Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo	95
3.4.3 Momento 2.3. Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán	97
3.4.4 Momento 2.4 Implementación de propuestas para el Festival de la cosecha	98
3.5 Estrategias y técnicas utilizadas en la IAP: Filosofía para niños y observación participante	99
3.6 Diseño de Categorías de Análisis para la IAP en Mahuixtlán	103
3.7 Postura Ética sobre la Investigación-Acción Participativa y consentimiento de los participantes	104
Capítulo 4. Implementación de la estrategia Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua en Mahuixtlán, Veracruz	104
4.1 Mahuixtlán, Veracruz	105
4.1.1 La Escuela Secundaria Técnica Industrial 95	107
4.2 Los participantes: estudiantes de tercer grado	109

4.3 Implementación de la estrategia transversal	110
4.3.1 Recuperación de los saberes previos: momento 2.1	114
4.3.2 Análisis de los resultados de la recuperación de los saberes previos: Momento 2.1	116
4.3.3 Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa de organización comunitaria al neoliberalismo. Momento 2.2	121
4.3.4 Análisis de los resultados de un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo. Momento 2.2	126
4.3.5 Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán. Momento 2.3	128
4.3.6 Análisis de los resultados de la Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán. Momento 2.3	130
4.3.7 Implementación de propuestas para el Festival de la Cosecha. Momento 2.4	133
4.3.8 Festival de la Cosecha	140
4.3.9 Análisis de los resultados de la Implementación de propuestas para el Festival de la Cosecha. Momento 2.4	148
CONSIDERACIONES FINALES	152
REFERENCIAS	162

INTRODUCCIÓN

En esta investigación como docente e historiadora, diseñé una estrategia de enseñanza relevante y pertinente con la cual los estudiantes desarrollaron sus conocimientos y habilidades adquiridos en su cotidianidad, asimismo recuperaron y aplicaron los saberes de su familia y comunidad. Por ello, en esta tesis se presenta la estrategia transversal para la enseñanza y aprendizaje de la historia en tercer grado de secundaria, a través de la participación activa de los estudiantes de la Secundaria Técnica 95 en el Huerto Comunitario Escolar y la organización y creación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la comunidad de Mahuixtlán, Veracruz. La finalidad de esta estrategia fue enfrentar las posibles problemáticas que obstaculizan el desarrollo comunitario.

Mi acercamiento con el campo ha sido desde que nací, mi familia paterna es cafetalera desde 1940. He observado de cerca el trabajo y el proceso del café como parte de un quehacer familiar y una costumbre de la región. Me tocó presenciar una caída del precio¹ que provocó una fuerte ola migratoria en la zona. En las pláticas de la casa de mis abuelos recuerdo haber escuchado repetidamente que Vietnam vendía café Robusta a bajo costo, e intuía que eso influenciaba directamente en los precios. En ese momento mi mirada no era analítica ni crítica, lo vivía desde la cotidianidad, sólo me preocupaba escuchar a mi papá diciendo que la cosecha de esos tiempos la regalaría a los campesinos porque no le alcanzaría ni para comprar costales al precio que pagaban el café en cereza.

Hago esta referencia porque como antecedente me permitió no partir de cero en el trabajo comunitario. De hecho, fue la base para encontrar herramientas y acercarme a los

¹ La primera crisis cafetalera (1989-1994) y la helada de 1989, que asoló a gran parte de la sierra central, causaron una caída de 60 a 70 por ciento del ingreso de los productores, por el desplome de los precios internacionales y la destrucción de los cafetales, y propiciaron una primera oleada migratoria internacional de origen rural, básicamente desde la sierra de Misantla (Wiggins et al., 1998). Una investigación pionera, realizada por Odile Hoffmann, Bethy Portilla y Elsa Almeida en 1993 en la cuenca de Coatepec, encontró que la crisis del café y la desaparición de los apoyos estatales originaron la agudización de la migración interna definitiva y de la migración interna pendular a la ciudad, así como la constitución de redes migratorias a la frontera norte y a Los Ángeles desde Teocelo (Hoffmann et al., 1994).

participantes en diferentes regiones en las que tuve la oportunidad de trabajar posteriormente.

La primera de estas experiencias comunitarias fue en la realización del documental *¿Quién-es Son de Acá?*², el cual se desarrolló en torno a una orquesta de jazz de niños de una localidad llamada Acatlán. Al principio, resultó complicado obtener una entrevista que fuera más allá de un monosílabo como respuesta, por lo que decidimos instalarnos un mes en el pueblo para convivir más de cerca con los niños y sus familias, fuera del rodaje.

La segunda fue a través de un programa de la SEP, la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE). Recién había salido de la carrera de Historia cuando me integré. Me tocó visitar varias escuelas en tres regiones: Altas montañas, Totonacapan y Los Tuxtlas. Todas diversas, de acuerdo a la zona, el clima, la lengua y las costumbres.

Mi trabajo consistía en tutorar y diseñar temas de historia, así como la documentación visual de los procesos en las tres regiones. Ahí fue donde me di cuenta de la importancia de contextualizar, de buscar conocimientos previos y referentes; pues algunos de los temas que llevábamos no funcionaban al no tener ejemplos cercanos. Fue aquí cuando me dispuse a investigar elementos culturales de cada localidad para adaptar los temas y guiones, aplicarlos y obtener mejores resultados. Parte de la estrategia era hacer un registro de lo aprendido, tanto del tutor, como del alumno. Esto me serviría para saber en qué podía mejorar el tema la siguiente vez que fuera tutorado, y a su vez, notar las diferencias entre una comunidad y otra.

En el 2013, al llegar a la comunidad de Mahuixtlán, a la Secundaria Técnica 95, me asignaron como docente de Artes en 6 grupos, pues mi primera carrera fue Música. Al tratar de seguir el programa me percaté de los retos y complicaciones de llevarlo a cabo, porque los estudiantes no tenían los elementos básicos de música³.

Ante este panorama, tomé un curso en la ciudad de Xalapa de *Herramientas para el Arte Comunitario* impartido por un actor chileno que trabajaba con la comunidad Mapuche.

² Vania León, *¿Quién-es es Son de Acá?*, Universidad Veracruzana, 2009.

³ La música tiene tres componentes básicos: ritmo, melodía y armonía.

Dicho curso, me permitió estructurar lo que hasta ese momento había hecho intuitivamente. El primer paso era conocer a la comunidad para saber cuáles eran las problemáticas, y de ahí planear de acuerdo con las características de los participantes a través del arte desde una perspectiva social.

Ser docente de esta asignatura me permitió plantear un sin fin de temas con diferentes estrategias, desde pequeños coros, hasta un musical con los estudiantes con promedios más bajos, con riesgo de no acreditar varias materias, además de presentar fuertes problemas de conducta.

A partir de los resultados favorables en estos proyectos, los padres de familia se acercaron poco a poco para ofrecerme su ayuda en todo lo que se me ocurriera emprender más adelante. Con la llegada del Huerto Comunitario a la escuela, esta alianza con las familias y la comunidad se fortaleció. Recuerdo con agrado un domingo de faena, cuando cuatro papás que se mantenían serios, hasta con una actitud hosca, nos expresaron agradecimiento a los tres maestros que nos encontrábamos en ese momento por estar ahí, en domingo, con machete en mano, construyendo lo que para nosotros representaba un sueño, brindándonos su apoyo siempre que lo necesitáramos. Desde ese momento, vi con más claridad cuál era el camino que tenía que recorrer junto con la comunidad a través de la historia.

Una vez que fui docente de historia, en el aula percibí el descontento de los estudiantes al considerar la asignatura como una herramienta que únicamente servía para memorizar fechas y nombres del pasado. El reto al que me enfrenté fue que aprendieran a asumirse como sujetos de la historia. Primero, me surgió la interrogante ¿cuál es el aporte formativo de la asignatura Historia en la educación secundaria? En esta etapa educativa van de la mano lo formativo y lo informativo, ¿cómo se podría lograr ese binomio en un escenario de rezago educativo, pobreza y violencia? Al no obtener respuestas inmediatas, sino más dudas, encontré en el trabajo agrario, la posibilidad de trazar un camino diferente para vincular los aprendizajes esperados del programa 2011 de la SEP, y hacerlos

significativos a partir del uso del Huerto y la creación de una Cooperativa de Ayuda Mutua⁴, con la convicción de que esta estrategia se convirtiera en un factor de cambio, no sólo para la escuela, sino para toda la comunidad.

Por ello desarrollé la estrategia mencionada y en relación con los aprendizajes esperados del quinto bloque del programa de historia de tercer año de secundaria, a través del diálogo propuesto por la Filosofía para niños con *El buen vivir* como el tema central. A pesar de los desafíos de carácter administrativo, la respuesta de la comunidad rebasó mis expectativas. Los alcances durante ese ciclo escolar se extendieron a la comunidad, ya que Mahuixtlán fue sede del Festival de la Cosecha en junio de 2017, una fiesta para celebrar los logros y aprendizajes que el huerto y la cooperativa nos habían traído el cual se describe a detalle en el capítulo 4. En este festival compartimos vivencias, festejamos con música, comida comunitaria y artes lúdicas. Esta experiencia fue tan significativa que me di a la tarea de sistematizar su implementación y dar cuenta de sus resultados a través de esta tesis.

Bajo el contexto neoliberal, el proceso del debilitamiento de la agricultura en México involucra varios ámbitos, uno de los más significativos es la subordinación del campo a la ciudad y de la agricultura a la industria la cual se registra desde el siglo XVIII. A estos ámbitos se suman las políticas neoliberales que se traducen en la incapacidad para producir los alimentos que la población necesita, así como la pérdida de expectativas de los jóvenes del campo. En este escenario, en la comunidad de Mahuixtlán el ingreso económico depende en su mayoría del ingenio azucarero. Los jornaleros que trabajan normalmente durante la zafra (la cual dura 6 meses de noviembre a abril), se ven en la necesidad de migrar o realizar otro tipo de trabajos en la época de restauración (esta dura seis meses, de

⁴ Se da la “ayuda mutua” cuando dos o más personas se socorren y cooperan entre sí para lograr las metas individuales o colectivas propuestas. Consultado en Campocoob. Además se consideran cooperativas de ayuda mutua aquellas en las que el trabajo aportado por los socios y sus familiares se realiza en forma comunitaria para la construcción del conjunto de las viviendas de los socios. Dichas cooperativas podrán operar en régimen de usuarios o de propietarios. (Decreto N° 183/018 - IMPO, impo.com)

mayo a octubre). Pocos utilizan sus conocimientos para crear un huerto en casa y de esta manera satisfacer parcialmente sus necesidades alimentarias.

La localidad de Mahuixtlán pertenece al municipio de Coatepec. Ha crecido alrededor de un ingenio azucarero que se estableció alrededor de 1880, cuando la familia Dondé lo adquirió. Eventualmente, cuando la reforma agraria inició la dotación de tierras ejidales en 1932, estas se trabajaron de manera individual. Actualmente en ellas se siembran caña de azúcar, café, maíz, frijol, mandarina, naranja, limón persa, calabaza, pepinos, toronjas, zapotes y recientemente litchis.

A partir de 1975 el ingenio forma parte de la Compañía de Azúcar, S.A., y al no poder pagar los financiamientos fue expropiado por el Estado para saldar la deuda. Más tarde, ante la crisis de los ochenta, tanto el ingenio como las tierras ejidales se convirtieron en propiedad privada del Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares (PROCEDE). Este programa permitía a los ejidatarios sembrar sus tierras. Actualmente el reparto de tierras está condicionado a la producción de caña para el ingenio⁵

Frente a este contexto, la población de Mahuixtlán se compone por familias que se asentaron tres o cuatro generaciones atrás, y por grupos migrantes. Unos vienen de otras comunidades y llegan durante la zafra en noviembre y se van en junio, ya sea que regresen a su comunidad o vayan a otras en busca de trabajo. De la misma forma, algunos habitantes se trasladan a las ciudades al terminar la cosecha. La economía, en la mayoría de los hogares, depende del ingenio. Su producción tiene dos ciclos: la época de zafra y la de reparación. La primera representa un incremento en sus ingresos y la segunda, una disminución, por lo que un porcentaje considerable de personas migran de manera temporal o definitiva.

Además de lo anterior, una razón más para la realización de esta investigación es señalar que una buena alimentación es primordial, sobre todo en la etapa estudiantil pues la ausencia de ciertos alimentos y la presencia en exceso de otros en la ingesta diaria, afecta

⁵ Isidro Rojas Sánchez, *Mahuixtlán: Tenencia de la tierra y relaciones de trabajo en la zona de influencia de un ingenio azucarero*, Veracruz, Universidad Veracruzana, 1985, p.22.

en gran manera el desarrollo de las actividades escolares, por ejemplo, los estudiantes al no tener los nutrientes necesarios o tener sobrepeso, tienen dificultad en los procesos de atención, memoria, motricidad, por mencionar algunas. En este sentido, los jóvenes requieren de una buena alimentación proporcionada en los hogares, que contribuya a afianzar un buen rendimiento dentro y fuera del aula en las diferentes áreas de su vida.

Por lo anterior, la relevancia de realizar esta investigación sobre el tema de la enseñanza de la historia a través del Huerto Comunitario y la Cooperativa, es de interés a nivel internacional, pues organismos como la UNESCO, presentan en el texto *Education for all. No excuses*, los resultados del Foro Mundial de Educación en Dakar (Senegal)⁶, en el cual 164 países se comprometieron a alcanzar seis objetivos para mejorar las oportunidades de aprendizaje para niños, jóvenes y adultos, los cuales tendrían que ser visibles en 2015. Además, en *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*, en 2012,⁷ en la antesala de la Reforma Educativa en México, se planteó el desarrollo de estándares de enseñanza para fortalecer la evaluación de los docentes con miras a la mejora, establecer su certificación y aprovechar la implementación de la reforma curricular para ampliar los enfoques de la evaluación de los estudiantes. En ambos casos surge una propuesta a nivel nacional e internacional para mejorar los estándares de enseñanza.

En relación con las políticas sobre huertos escolares, se encontró que, en el año 2010, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO)⁸ estableció, a través del documento: *Nueva política de huertos escolares*, lo que pueden hacer los gobiernos y sus asociados para su desarrollo, a fin de promover los huertos escolares como punto de partida para la salud del país.

A pesar de haber foros y documentos de organismos nacionales e internacionales sobre la educación y sus directrices, no se encontraron de manera específica aportaciones

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar Senegal, 2000.

⁷ Paulo Santiago *et al.*, Secretaría de Educación Pública (SEP), *Revisiones sobre la OCDE sobre la Evaluación de la Educación*, México, 2012.

⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *Nueva política de huertos escolares*, Italia, 2010.

que estuvieran relacionadas con los huertos escolares en el contexto rural, percepción con que se realiza esta tesis. Las propuestas diseñadas en este nivel no han aterrizado en las características de las comunidades, en las carencias que presentan ni en sus áreas oportunidad, como la comunidad de Mahuixtlán, localidad donde me desempeñé como docente desde mayo del año 2013, y donde llevé a cabo esta estrategia transversal.

El reto en mi enseñanza comenzó con la implementación de un programa nacional vigente que plantea la homogeneidad en los procesos, una escuela con carencias en la infraestructura y un evidente rezago educativo en los estudiantes.⁹ Ubicar espacial y temporalmente a los estudiantes en los diferentes procesos parecía una tarea titánica; y hacer un análisis de fuentes históricas para contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento, me parecía imposible.

Necesité replantear mi quehacer como docente, tomé en cuenta el contexto de la escuela donde estudiantes y familias luchan cada día para sobrevivir, y donde existe un considerable porcentaje de estudiantes que no tiene sus necesidades básicas cubiertas, entre ellas una alimentación adecuada; además de enfrentar problemas sociales que se desprenden de situaciones como la migración, violencia familiar, alcoholismo y endogamia, por mencionar algunos. Asimismo, existen familias que tienen necesidad de cambiar de residencia constantemente como ya se mencionó.

La crisis de la industria azucarera cambió poco a poco los roles dentro de las familias de Mahuixtlán. Ante este panorama las mujeres dedicadas al hogar comenzaron a realizar labores alternas para contribuir al ingreso económico familiar, esto a su vez provocó que el cuidado de los hijos quedara a cargo de los abuelos, tíos, vecinos, y en algunos casos, en la ausencia de un adulto que se haga cargo mientras los padres laboran.

⁹ “El nivel de rezago educativo de los diferentes países del mundo puede ser difícil de determinar debido a que existen diversas maneras de conceptualizar el fenómeno. Igualmente, el número de años de escolaridad aprobados o no y el grupo de edad al que se pertenece. Además, fenómenos asociados a las trayectorias escolares como el ingreso tardío, la reprobación, la repetición y las bajas temporales, entre otros aspectos, llevan a considerar a un individuo rezagado o no”. Consultado en (http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_02a.html).

Estas nuevas dinámicas impactaron en el ámbito socioemocional de las familias, sobre todo en los adolescentes, ante la falta de límites, por un lado, y por otro, en la ausencia de una figura de apego que los impulse y aliente en su desarrollo. Este panorama contextualiza el desinterés que la mayoría de los estudiantes muestra hacia su proyecto de vida y hace necesario repensar el sentido de la enseñanza de la historia. Es decir, transformar la enseñanza pasiva de la historia hacia un aprendizaje activo y significativo.

Por lo anterior, en esta investigación como docente e historiadora, frente a esta problemática, diseñé una estrategia de enseñanza relevante y pertinente con la cual, los estudiantes desarrollaron sus conocimientos y habilidades adquiridos en su cotidianidad, asimismo recuperaron y aplicaron los saberes de su familia y comunidad, situación que les entusiasmó al sentirse útiles, proactivos y reconocidos, la cual se desarrolla en la presente tesis.

Aproximación al estado a de la cuestión

Para partir de experiencias registradas en los temas que me interesa abordar en esta investigación y tener un acercamiento al estado de la cuestión, indagué en algunas tesis y artículos, escritos en los últimos diez años. En el ramo de las tesis, encontré propuestas sobre estrategias para abordar la historia en el aula, desde crear ambientes de aprendizaje adecuados, hasta metodologías para trabajar inteligencias múltiples y nuevas tecnologías de información, así como el planteamiento de nuevos retos entre la didáctica y la disciplina.

Desde el papel del docente, los programas educativos sugieren intervenir a partir de las corrientes pedagógicas del constructivismo y cognoscitivismo; así como llevar a cabo una enseñanza pertinente a la circunstancia presente y significativa de los estudiantes para su vida futura. En la misma línea pedagógica, pero contextualizada al ámbito rural, hallé dos investigaciones que abonan al tema que pretendo desarrollar. Una de ellas, plantea la necesidad de generar un compromiso del modelo formativo vinculado a la enseñanza-aprendizaje de la ruralidad y los problemas locales; parte de la falta de

expectativas y de proyecto de vida de los estudiantes y por otro lado, la falta de compromiso de los docentes y autoridades educativas en los contextos rurales.¹⁰ La segunda, propone otra visión dentro de la escuela pública: la pedagogía libertaria a través de las luchas de Emma Goldman, como una alternativa a los textos institucionalizados donde el aprendizaje no esté motivado por una calificación, donde el conocimiento es más útil y alude a una contraposición de la historia promovida por el estado. Plantea tres ejes: autogestión educativa, apoyo mutuo y construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, la historia se construye desde abajo.¹¹

Por otro lado, encontré los trabajos de huertos escolares como estudios de casos en la ciudad de México y en el estado de Chiapas. El primero es una memoria de un huerto familiar y la parcela escolar en una alcaldía de la Ciudad de México, cuya finalidad era fomentar la participación de ciudadanos y autoridades. El segundo, propone incorporar el huerto escolar a la currícula oficial de educación en el estado de Chiapas, el cual es pionero en México en huertos escolares. Esto, se vincula con el trabajo de Labvida, organización que brinda capacitación a docentes para que aprovechen el huerto escolar en todas sus dimensiones.¹² Por último, revisé una tesis doctoral sobre la producción campesina que plantea transformar la relación de poder espacial mediante una reestructuración del trabajo cooperativo y de la praxis de la ayuda mutua de producción, distribución y consumo.¹³

En la exploración de estos trabajos sobre la enseñanza de la historia encontré diferentes vertientes: desde didáctica de la historia, docencia de la historia, educación histórica y enseñanza de la historia, hasta los problemas metodológicos que les atañen. También se revisaron tesis enfocadas en la implementación de huertos escolares y

¹⁰ Italo Muñoz Canesa, *La ruralidad: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región del Maule Chile*, (tesis de doctorado), Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2014.

¹¹ Juan José Adame Briceño, *Las luchas de Emma Goldman: pedagogía libertaria en la enseñanza de la historia*, (tesis de licenciatura), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

¹² Scheherezada López Betanzas, Luleima Viney, *Oportunidades y retos en la incorporación del huerto a la currícula oficial de educación básica: experiencia de profesores en el estado de Chiapas*, (tesis de licenciatura), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Chiapas, 2014.

¹³ Samuel Pérez Ortiz, *La producción campesina de un espacio cooperativo. Dinámicas territoriales hacia una soberanía alimentaria*, (tesis de doctorado), Universidad de Alicante, 2014.

comunitarios, unas desde miradas y propuestas externas, otras en las cuales los docentes vinculan el huerto con aprendizaje en la apuesta de la soberanía alimentaria.

Son varios los escenarios que convergen con el tema de la presente tesis, sin embargo, no se encontró registro alguno que conjunte la enseñanza de la historia a través de un huerto comunitario y la puesta en marcha de una Cooperativa de Ayuda Mutua en una escuela de una zona rural en México.

Para aproximarme más al tema de investigación, encontré diez artículos académicos escritos desde 1986 a 2019, cuyos hallazgos divido por temas: ruralidad, enseñanza de las ciencias sociales, filosofía para niños, huertos comunitarios, y, por último, cooperativismo.

Sobre ruralidad, Leticia Vargas Salguero, en *La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la educación fundamental*,¹⁴ explica el origen de la Educación Fundamental como una educación alternativa ya no centrada en la escuela y en los maestros tradicionales, sino en equipos interdisciplinarios promotores del desarrollo humano local. Bajo la misma premisa, Abílio Amiguiño en *La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local*¹⁵ propone reivindicar la utilidad y el significado social del trabajo cognitivo, desnaturalizando el currículo, reconstruyéndolo socialmente, al integrar escenarios de responsabilidad comunitaria y ecológica como salida. En este artículo, encontré similitudes con uno de los objetivos de esta investigación, pues propone deconstruir el programa y adaptarlo al contexto. De la misma manera, en *El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos*, de María Belén San Pedro,¹⁶ se exploran las concepciones de los docentes de centros en contextos rurales sobre las posibilidades del entorno cercano como espacio de aprendizaje educativo y su posible vinculación con los términos de Historia rural.

¹⁴ Leticia Vargas Salguero, "La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la educación fundamental" en *Decisio, CREFAL*, no. 52, ene-abr, (2020), pp. 1-6.

¹⁵ Abílio Amiguiño, "La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local" en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 15, núm. 2, (2011), pp. 25-37.

¹⁶ María Belén, San Pedro Veledo, "El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos" en *Aula abierta*, vol. 45, núm. 1 (2017).

En el ámbito de las Ciencias sociales, Paula Pantoja Suárez, en *Enseñar la historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia*,¹⁷ propone crear y construir alternativas de futuro a partir del conocimiento del pasado, dentro de los contextos o espacios socialmente vivos en los cuales se desenvuelven los sujetos y se construye cultura. En este sentido, Humberto Domínguez Chávez y Rafael Carrillo Aguilar en *Reflexiones sobre las dificultades para la enseñanza/aprendizaje de la Historia*,¹⁸ proponen que la enseñanza/aprendizaje, debe relacionar su componente de saber social a proyectos ideológicos y políticos, lo que denominamos dificultades contextuales.

En el artículo de Mabel Marta Artidiello, *Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela*,¹⁹ explica que esta filosofía favorece a que el estudiante edifique sus propias ideas, argumentos y conclusiones, a través de un proceso de indagación al estilo de Sócrates; permite interrogarse la vida, encontrar sentido y realización personal; encontré un recurso utilizado en mi práctica por medio del diálogo y la toma de acuerdos.

Relacionado con esta tesis, Daniel Armienta, Charles Kecks, Bruce Ferguson, y Antonio Saldívar en *Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones*.²⁰ Proponen estrategias docentes para crear mecanismos de vinculación con familias, docentes y directivos, al igual que con actores externos a la escuela, para establecer y dar continuidad a los huertos.

¹⁷ Paula Pantoja, "Educación rural: oportunidades para la innovación" en *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1 (2015), pp. 53-60.

¹⁸ Humberto Domínguez, Rafael Carrillo, "Reflexiones sobre las dificultades para la enseñanza/aprendizaje de la Historia", enero de 2008. Consultado en (https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-1/HMI/Dificultades_H.pdf).

¹⁹ Mabel Marta Artidiello, "Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela" en *Ciencia y Sociedad*, vol. 43, núm. 3, (2018), p.18.

²⁰ Daniel Armienta Moreno *et. al.*, "Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones" en *Innovación educativa*, vol.19 no.80, (2019).

Por último, sobre la Cooperativa de Ayuda Mutua, León Schujman, en el texto *La Enseñanza del Cooperativismo en la Educación Pública*,²¹ propone la implementación del cooperativismo en la enseñanza para contribuir a la consolidación y desarrollo por la difusión de la teoría y la praxis de la cooperación y la incorporación del progreso científico.

Estas publicaciones y organizaciones abordan los huertos escolares y comunitarios desde la perspectiva de la soberanía alimentaria como un derecho fundamental para el ser humano. De igual manera, estas prácticas conllevan a un trabajo cooperativo de ayuda mutua. En este sentido, los estados del sur de México han sido pioneros en la incorporación de huertos en las escuelas, buscando estrategias transversales desde las diferentes asignaturas para su trabajo.

A partir de esta búsqueda de antecedentes académicos del tema de interés de esta tesis se puede decir que, no encontré artículos ni tesis que incorporaran, desde la historia del presente y la didáctica crítica, el Huerto Comunitario y la Cooperativa de Ayuda Mutua con enfoque de la Investigación Acción Participativa.

En consecuencia a estos hallazgos, para el desarrollo de esta tesis se formularon las siguientes preguntas de investigación:

De manera general se responde: ¿de qué manera los proyectos escolares como el huerto en nivel secundaria contribuyen a un aprendizaje de la historia para el presente de jóvenes de contextos rurales?

De manera particular se respondieron las siguientes cuestiones

- ¿Qué aportes hacen la historia crítica y los conceptos de globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno a la comprensión de la comunidad de Mahuixtlán?
- ¿Qué características deben tener los proyectos transversales para que respondan a las necesidades académicas y de vida cotidiana de los estudiantes de contextos rurales?

²¹ León Schujman, "La Enseñanza del Cooperativismo en la Educación Pública" en *Revista Idelcoop*, Vol. 13, Núm. 48, (1986).

- ¿Cómo se llegó a la apropiación de la historia en el presente en la comunidad Mahuixtlán con la Práctica de campo Huerto Comunitario y Cooperativa?
- ¿Cuáles son los resultados y alcances de la implementación de la estrategia Huerto Comunitario y Cooperativa de ayuda mutua para la enseñanza de la historia en contextos rurales?

Por lo anterior, los objetivos de esta tesis son:

De manera general: proponer una estrategia transversal de enseñanza de historia a partir de la recuperación del conocimiento de los alumnos de la comunidad Mahuixtlán sobre trabajar en el campo y la reflexión de nuevas formas de gobierno, con la finalidad de vincular los aprendizajes esperados del Programa de Historia de SEP 2011 del 3er Grado de Secundaria con el Huerto Comunitario y Cooperativa de ayuda mutua para contribuir a la apropiación de la historia en el presente de los estudiantes.

De manera particular se pretende:

- Realizar un acercamiento desde un enfoque crítico y la relevancia de estudiar en historia los conceptos de globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno a través de una investigación documental para fundamentar su enseñanza.
- Sistematizar la implementación del Huerto Comunitario y Cooperativa en la comunidad Mahuixtlán de 2016 a 2017 para generar conocimientos respecto a la apropiación de la historia por medio de proyectos transversales.
- Presentar el diseño metodológico de investigación acción participativa para su implementación en la escuela secundaria técnica no. 95 de Mahuixtlán.
- Analizar el conocimiento de la comunidad escolar y su detección de áreas de oportunidad como punto de partida para la enseñanza de la historia a través de una reflexión profesional con la finalidad de proponer la contextualización para generar proyectos de enseñanza de historia en el medio rural.

La presente tesis se estructura de la siguiente manera: el capítulo 1 *Historia del presente y su enseñanza frente al neoliberalismo y la globalización*, responde cuestiones

sobre las aportaciones conceptuales de la historia del presente y el posicionamiento teórico con el cual se realizó esta investigación, además se define la didáctica crítica y su relación con las nuevas formas de gobierno.

En el segundo capítulo, *La Cooperativa de Ayuda Mutua y el Huerto Comunitario como estrategia transversales de la Enseñanza de la historia en ámbitos rurales*, responde a la pregunta de investigación sobre las características de los proyectos transversales para que respondan a las necesidades académicas de acuerdo con la vida cotidiana de los estudiantes de contextos rurales.

El capítulo 3 presenta el método de investigación: *La investigación-Acción Participativa en Mahuixtlán*, tiene como objetivo presentar el diseño metodológico de investigación para su implementación en la escuela secundaria técnica no. 95 de esta comunidad, el desarrollo de este capítulo permitió sistematizar la estrategia transversal Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua implementada de 2016 a 2017.

En el capítulo final: *Implementación de la estrategia Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua en Mahuixtlán, Veracruz*, se presentan los resultados y alcances de la implementación de esta estrategia para la enseñanza de la historia en contextos rurales.

Los estudiantes de tercer grado de secundaria de Mahuixtlán lograron apropiarse de la historia del presente porque relacionaron los procesos del país con su propia historia, identificaron problemas en su comunidad y fueron capaces de proponer alternativas a éstos de manera colaborativa y posicionarse como agentes de cambio en su comunidad.

Capítulo 1. Historia del presente y su enseñanza frente al neoliberalismo y la globalización

La historiografía crítica se plantea como una forma de problematizar el pasado y los procesos de construcción de conocimiento histórico. A partir de esta, se han suscitado debates ligados a los problemas de la realidad, la memoria y la transmisión del conocimiento del pasado, que conllevan a otro eje de problemas como son: la identidad, la influencia de las tradiciones y la condena del pasado. Éstos llevan a la discusión doble del poder: por un lado, una historia oficial y por el otro, el surgimiento de las historias de grupos marginados.

Por lo anterior, en este capítulo se realiza un acercamiento, desde un enfoque crítico, a la relevancia de estudiar los conceptos de globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno, a través de una investigación documental, para fundamentar su enseñanza crítica. Con esta finalidad, se presenta en un primer momento la historiografía centrada en para qué producir conocimiento histórico, seguido del posicionamiento ante la globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno para terminar con el apartado Didáctica crítica de la historia, a partir de hacer historia del presente.

1.1 Historiografía centrada en para qué producir conocimiento histórico

La historiografía del siglo XX se distinguió por distanciarse de las maneras tradicionales de hacer y escribir historia²². Por el contrario, dirigió el estudio de la disciplina a temas como economía, sociedad, cultura, mentalidades, entre otras. De esta manera, restó importancia a los acontecimientos para dar peso a los procesos, estructuras y relaciones de la sociedad desde una perspectiva global. En este tenor, retomo la *Historia del Presente*²³,

²² Peter Burke alude a la historia tradicional como una narración de acontecimientos que presenta una vista desde arriba, centrada en las grandes hazañas de los grandes hombres, estadistas, generales, y ocasionalmente eclesiásticos, en: Peter Burke *et al.*, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza editorial, 1996, p.15

²³ La Historia del Presente se ligó al estudio de la Segunda Guerra Mundial y los periodos posteriores, la cual se explica más adelante.

desde la perspectiva y necesidad de responder a los problemas de la inmediatez, así como la evolución de la disciplina para adaptarse a las circunstancias del entorno.

La historia del tiempo presente se inicia en la inmediatez, ésta a su vez se inscribe en una determinada coyuntura dentro de una larga duración; es decir, se aborda un proceso. De tal manera, la importancia del cambio histórico se significa a partir del acontecimiento y así, se restablece el vínculo entre pasado y presente.

Para este apartado, analizaré, en primer lugar, la *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, de Walter Benjamin, desde su postura de los fundamentos de la historia crítica de la génesis de la sociedad moderna. Puesto que su perspectiva es crítica y emancipatoria, al posicionarse desde la visión de los oprimidos, dominados, de los vencidos de la historia. Desde esta óptica, es referente para el imaginario utópico y las luchas sociales.²⁴

Sobre este autor, Bolívar Echeverría²⁵ advierte, como editor y traductor de la obra de Walter Benjamin, que “sobre el concepto de historia es un borrador, compuesto en diferentes momentos entre fines de 1939 y comienzos de 1940, a partir de notas escritas en un cuaderno, en papeles de muy distintos formatos, inclusive en bordes de periódicos. Es el escrito de un hombre que huye, de un judío perseguido”.²⁶ De igual manera, apunta que: “la redacción de estas reflexiones, la sensación coyuntural de derrota y de indignación que prevalecía entre todos los antifascistas consecuentes después del Tratado de Munich (1938) y el Pacto Germano-Soviético (1939)”.²⁷

Aunque la obra mencionada está contextualizada en la cultura europea, ésta sirve como reflexión para dialogar acerca de los procesos sociopolíticos y culturales

²⁴ Walter Benjamin, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, (trad. de Bolívar Echeverría) en *Contrahistorias*, México, 2005, introducción.

²⁵ Bolívar Echeverría fungió como traductor al español de la obra de Walter Benjamin, entendiendo la traducción como forma de actualización y al traductor como quien traslada el texto a un contexto aparentemente ajeno y explota así sus potencialidades dentro de una nueva realidad sociocultural. Echeverría establece un diálogo con Benjamin desde el contexto latinoamericano con el fin de romper concepciones del lenguaje que lo limiten a valores instrumentales, reafirmando su papel como matriz histórica, no esencialista, de identidad colectiva e individual, consultado en: <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/867>

²⁶ Benjamin, *op. cit.*, introducción

²⁷ *Idem*

contemporáneos de América Latina, debido a su particular comprensión de la historia que destaca los vínculos del pasado con el presente y futuro, en la cual muestra una oposición al tiempo cíclico, además considera que el tiempo lineal, ininterrumpido, es una construcción ideológica dominante.²⁸ Es decir, la homogeneización del tiempo queda fuera de la decisión colectiva y social. Bajo esta idea, en su *Tesis VI*, Walter Benjamin, hace una referencia a la rememoración y argumenta que, “articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal como verdaderamente fue”²⁹, el autor alude a que cada generación puede concebir el tiempo de manera diferente, a partir del entendimiento de que el pasado está presente; no como lo infiere el materialismo histórico en el que se espera un acto mesiánico que viene de fuera de la sociedad para dejar de ser instrumentos de la clase dominante.

Por lo anterior, para este autor, hay una idea del tiempo ligada a la redención de los oprimidos (aquellos que han convocado al pasado son los que se han redimido) pues señala que “la tradición de los oprimidos nos enseña que el ‘estado de excepción’ en que ahora vivimos es en verdad la regla.”³⁰ Esto supone una transformación del presente y una reparación en términos de la lucha, debido a que “el sujeto del conocimiento histórico es la clase oprimida misma, cuando combate. En Marx, esta clase, aparece como la última esclavizada, como la clase vengadora, que lleva a su fin la obra de la liberación en nombre de tantas generaciones de vencidos”³¹, alude a la conciencia de clase como producto de la práctica de la lucha de la clase trabajadora.

Otro punto sobre la tesis de Benjamin, es la concepción crítica que hace sobre la cultura asociada al legado de los vencedores:

Cuando se pregunta con quién empatiza el historiador historicista. La respuesta resulta inevitable: con el vencedor. Y quienes dominan en cada caso son los

²⁸ Walter Benjamin sostiene que cuando miramos hacia el pasado, la cadena de eventos que vemos no son entidades lineales, solo las vemos como lineales porque esa es la única forma en que sabemos cómo darles sentido. Consultado en (<https://ichi.pro/es/que-pasa-si-el-tiempo-no-es-lineal-173320727145274>)

²⁹ *Idem*

³⁰ Walter Benjamin, *op. cit.*, Tesis VIII

³¹ *Ibid.*, Tesis XII

herederos de todos aquellos que vencieron alguna vez. Por consiguiente, la empatía con el vencedor resulta en cada caso favorable para el dominador del momento (...) Y como ha sido siempre la costumbre, el botín de guerra es conducido también en el cortejo triunfal. El nombre que recibe habla de bienes culturales, los mismos que van a encontrar en el materialista histórico un observador que toma distancia. Porque todos los bienes culturales que abarca su mirada, sin excepción, tienen para él una procedencia en la cual no puede pensar sin horror (...) No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como este no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros. Por eso el materialista histórico se aparta de ella en la medida de lo posible. Mira como tarea suya la de cepillar la historia a contrapelo.³²

Por lo anterior, es clara la postura del autor, pues va en contra de la versión oficial del historicismo desde un proceso activo de lucha con un énfasis político y cultural. Rescato la idea de cultura, asociada con distintas formas de vida y de lucha, desde la praxis. Asimismo, el plantear la “rememoración” de los procesos sociopolíticos de los movimientos populares contemporáneos como ejemplos de estas concepciones vinculadas a las demandas de los grupos minoritarios, los movimientos como la descolonización en África, los sindicales, obreros, feminista, de reivindicación gay, al sentirse excluidos de la narrativa hegemónica. Es decir, se considera que llevaron a renovaciones historiográficas. Por ejemplo, Carlos Aguirre apunta al movimiento estudiantil del 68 como el presente que irrumpió “para todas las sociedades de aquellos tiempos, una definitiva irrupción del presente y de su vigencia total, en el conjunto de las conciencias que lo protagonizaron y que lo presenciaron de cerca”³³ al ambicionar la transformación del presente. Es decir, la historiografía del tiempo presente utilizó un nuevo paradigma metodológico basado en los testimonios vivos ligados a la actualidad como su mayor recurso. En esta línea, tomé como referencia *La historia vivida: sobre la historia del presente* de Julio Aróstegui, porque ésta

³² *Ibid.*, Tesis VII.

³³ Carlos Aguirre Rojas, *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?* Barcelona, Montesinos, 2004, p. 112

fue influenciada por los orígenes de *Le histoire du temps présents* como historiografía, surgida en Francia, en la década de los 70, la cual, emergió de manera institucional con materializaciones metodológicas que exigen una actitud más abierta a la interdisciplinariedad y al uso de métodos que respondan a las necesidades, problemas e intereses del presente.³⁴ Aróstegui menciona la existencia de límites temporales, como resultado de una decisión social materializada en un proyecto intelectual concreto ligado a fenómenos generacionales. Para él, existe una delimitación de la coetaneidad y del tiempo histórico homogéneo. Dado así, la historia del presente se basa en criterios sustancialmente socioculturales, no sólo es una referencia temporal su delimitación, además incluye el problema de establecer algo que proviene del pasado.

En este carácter social de la coetaneidad o la contemporaneidad, las generaciones son afectadas por tal coincidencia provocando paralelismos en el desenvolvimiento psicológico, sociológico, cultural e histórico, surgiendo disparidades entre generaciones. Aróstegui cita a Hobsbawm³⁵ cuando señala que:

la interacción generacional como un proceso productor de realidades históricas perceptibles, como origen y vehículo de acciones históricas, en la política, las instituciones culturales, el mundo laboral o las formas de vida y como un instrumento de explicación posible de cambios históricos, ha sido utilizada prácticamente nada por el análisis historiográfico.³⁶

De igual manera, menciona que las generaciones se renuevan, como nuevos portadores de cultura que irrumpen continuamente en la sociedad debido a que “la sucesión

³⁴Pierre Nora, señala que un punto de vista propio exige un actitud científica más abierta a la interdisciplinariedad y a la utilización de métodos innovadores en dominios como la historia oral, la historia de la memoria o de las representaciones.

³⁵ Hobsbawm, uno de los más importantes historiadores británicos, escribió extensamente sobre una gran variedad de temas. Como historiador marxista se centró en el análisis de la "revolución dual" (la Revolución francesa y la Revolución industrial británica). En ellas vio la fuerza impulsora de la tendencia predominante hacia el capitalismo liberal de hoy en día. Otro tema recurrente en su obra fue el de los bandidos sociales, un fenómeno que Hobsbawm intentó situar en el terreno del contexto social e histórico relevante, al enfrentarse con la visión tradicional de considerarlo como una espontánea e impredecible forma de rebelión. Uno de los intereses de Hobsbawm fue el desarrollo de las tradiciones. Consultado en: <https://biblioteca.ucm.es/data/cont/media/www/pag-44621/Biograf%C3%ADa%20de%20Eric%20John%20Ernest%20Hobsbawm.pdf>.

³⁶ Julio Aróstegui, *La historia vivida*, Madrid, Alianza Editorial, 2004, p.114

generacional queda condicionada también por la necesaria transmisión constante de los bienes culturales. Ello lleva al nacimiento de una tradición, lo que hace que las nuevas generaciones se eduquen en el universo de valores creado por aquellas que las reciben”³⁷. En consecuencia, cada generación está unida por identidades temporales, aun teniendo un presente propio que está ligado al presente de otras generaciones. Lo anterior, supone un juego perpetuo de sucesión.

En cuanto a la memoria, tiene un papel como protagonista en la constitución del ser humano, que da soporte a la percepción de la temporalidad, la continuidad de las identidades personal y colectiva que entrelazan vivencias del pasado y presente. En este sentido, la comprensión de la historiografía resulta confusa en su evolución y destino posterior; el historiador no puede prever ni adivinar. Es una modificación en la forma de distribución y recepción, “es atender también al origen, la naturaleza y el alcance de *la demanda social* de historia viva a la que induce la crisis cultural. Y es que la historia del presente como pretensión historiográfica es ella misma histórica, ha nacido en su momento histórico preciso, en un determinado presente”³⁸. Ante este panorama, los historiadores mejoran instrumentos y otros hechos al argumentar que: “la Historia del mundo tiene en la actualidad, en las condiciones de globalización, información y tendencias al cambio, una perspectiva enteramente nueva”³⁹, puede entenderse que es posible un estudio abierto a la interdisciplinariedad.

En el proyecto actual (término que utiliza Aróstegui), se destacan los procesos coetáneos en cambios particulares a su alcance, “la del presente es, por definición, historia vivida y en ella la totalidad tiene que estar remitida o plegada a lo que los sujetos «ven» de sí mismos, a la forma en que se sienten constructores, actores parciales de toda totalidad y partícipes de una historia”,⁴⁰ podría entenderse que el presente histórico es subjetivo, perceptible; sin embargo, brinda la posibilidad de hacer un discurso particular.

³⁷ *Ibid.*, p.116

³⁸ *Ibid.*, p.202

³⁹ *Ibid.*, p.203

⁴⁰ *Ibid.*, p.205

Julio Aróstegui considera que los hechos históricos que conforman el mundo actual se caracterizan por la sociedad mediática, la mundialización, los comportamientos masivos, en una suerte de intervención globalizada, demanda ética y economía de lo inmaterial. Hay que mencionar, que el autor señala a la comunicación y a la globalización como fuerzas universalistas unificadoras del planeta, homogeneizadoras cuya derivación directa conlleva a un progreso tecnológico, y que en realidad es un espejismo. Por el contrario, la globalización ha suscitado controversias de diversa índole. Éstas son una confrontación entre lo universal y lo particular, entre la homogenización y diferenciación. Uno de los propósitos de la globalización es generar un patrón universalista de desarrollo y modos de absorción, esto conlleva a una derivación a una cultura o comunicación de masas. Conviene subrayar que la ciencia y tecnología son parteras del progreso y una fuente importante para la comunicación y la globalización.

El autor señala que hay una utopía de la globalidad como futuro de la humanidad, y aunque no es algo nuevo, sino un pensamiento recurrente desde siglos antes desde los años 80, “en los albores de la «nueva economía», la globalización se ha presentado como una tendencia de enorme impacto y con nuevos caracteres. Por lo demás, es un hecho que desborda con cierta amplitud el campo económico; «influye, recubre, recrea o revoluciona todas las otras formas de organización social del trabajo, producción y vida”⁴¹, bajo estos fenómenos, la globalización va a generar una oposición.

Aróstegui apunta a que un tercio de los países desarrollados acumula la mayor parte de la riqueza frente a países más poblados con dificultades más complejas, con problemas ambientales como, escasez de agua, deterioro de vegetación, ausencia de tierra de cultivo, energía y comunicaciones. Estas condiciones son similares a las de la comunidad de Mahuixtlán contexto de esta investigación, que desarrollaré con detalle en el capítulo 4.

En la resistencia de los países con dificultades, como México, se reivindica la identidad y esto lleva a la vuelta del sujeto a la teoría social y a la exploración de la historia

⁴¹ *Ibid.*, pp. 291-292

ligada a la reclamación de la identidad, el componente mayor de nuestra cultura: el identitario, como lo explica Aróstegui a continuación:

El impulso identitario tiene igualmente que ver con la lucha por la posesión del poder, duro y blando, la preservación y privatización de los recursos, la pulsión primaria a la defensa frente a desigualdades y desequilibrios socioeconómicos, la resistencia a los movimientos migratorios o la oposición a la explotación, todas ellas realidades cuya ligazón descubren cada día la observación y la crítica sociales.⁴²

Bajo esta consideración, se aborda *¿Qué historia enseñar?* de Josep Fontana, quien presenta un ensayo sobre los aportes de la historia a la conciencia crítica del pasado y comprender mejor la actualidad. Además, expone los métodos utilizados por los historiadores a mediados del siglo pasado, los cuales quedaron como recetarios para dar respuestas a partir de una teoría previamente memorizada, “como una suerte de conjuros para actuar sobre la realidad presente y transformar el mundo”.⁴³ También menciona que el análisis del pasado escrito terminó en una retórica vacía que causó un doble desencanto en la política e historia que generó un desconcierto en el terreno de los métodos de los historiadores pues explica que:

En lo que se refiere a las posibilidades de cambiar sustancialmente el mundo, y a un desconcierto en el terreno de los métodos de los historiadores, que se retiraron del compromiso cívico a la tranquilidad de la vida académica, y dejaron de interesarse por los grandes problemas de la sociedad para dedicarse a refinamientos que sólo interesaban a los iniciados ⁴⁴

Con lo mencionado, el autor refiere que la historia lineal del pasado se enfoca en hacer protagonista al Estado, dejando de lado la historia de hombres y mujeres de a pie, esta historia, de la que los historiadores nada dicen, sin embargo, existe. En este tipo de historia se olvidan las aportaciones de los pueblos no europeos, ahí reside la importancia del saber de las culturas populares; entonces, el trabajo del historiador es tomar en cuenta

⁴² Aróstegui, *op. cit.*, p.361

⁴³ Josep Fontana, “¿Qué historia enseñar?”, en *La enseñanza de la historia en España hoy*, núm. 7, (2005), p.15

⁴⁴ *Idem*

a las colectividades humanas que necesitan contar con una memoria, un papel esencial en la formación de la conciencia, en la construcción del presente recordado “que no es la evocación de un momento determinado del pasado, sino la capacidad de poner en juego todo un conjunto de experiencias previas para diseñar un escenario al que podemos incorporar los nuevos elementos que se nos presentan”.⁴⁵

De igual manera, este autor, apunta al presente recordado, y cómo debe contribuir a la conciencia colectiva para responder a los nuevos problemas que se presentan, creando espacios con fractura al encajar e interpretar los nuevos hechos que se presentan, es decir, “escenarios en los que el pasado se ilumina, por decirlo con palabras de Walter Benjamin, en el momento del reconocimiento”⁴⁶, en este sentido “es el problema el que dicta el método no el método el problema”⁴⁷, los que viven en el mundo exterior necesitan de la historia al cumplir ésta con las funciones que la memoria personal tiene para cada individuo, les proporciona identidad y una visión de la historia consciente o inconsciente propia de todos los ciudadanos. Asimismo, Fontana menciona el uso público de la historia, “está claro que hay que denunciar los abusos de este discurso público y que eso justifica en buena medida el trabajo del historiador”⁴⁸, por ello hay que participar activamente en la formación de la memoria pública, en palabras de Bloch: es necesario “formarse una idea de las necesidades sociales y esforzarse en difundirla”⁴⁹

De lo anterior, se desprende la posible respuesta a la interrogante del título del artículo: *¿Qué historia enseñar?*, se dibuja una posibilidad de enseñar a los estudiantes a pensar, a dudar, a no aceptar los hechos que contienen los libros de historia, a encontrar razones en los grandes fracasos del siglo XX, y así evitar que se reproduzcan en el futuro. En relación con lo que el autor señala, debe hacerse una denuncia a la globalización que se presenta como neutral, provocando que la riqueza se esté redistribuyendo en favor de unos cuantos. También, aconseja que el historiador debe investigar con herramientas de su oficio

⁴⁵ *Ibid.*, p.21

⁴⁶ *Ibid.*, p.22

⁴⁷ *Ibid.*, p.16

⁴⁸ *Ibid.*, p.22

⁴⁹ *Idem*

los grandes problemas de su tiempo para ayudar a entenderlos y aplicarse para resolverlos. No aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado. Concluye con el objetivo fundamental de la historia en la educación; aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza denunciar prejuicios que enfrentan necesariamente a unos con otros:

Ha de ser un tipo de historia que se haga en el interior de este mundo revuelto y cambiante, como pedía Moderno. Que cumpla la exigencia que formulaba Bloch de convertirse en “la voz que clama en la plaza pública” y que nos ayude, como pedía pocos días antes de su muerte Alberto Flores Galindo, a reencontrar la dimensión de la utopía: la esperanza de que todo es aún posible. Éste es el tipo de historia que necesitamos para el siglo XXI, la que puede conseguir que nuestro trabajo sea útil en términos sociales.⁵⁰

Lo dicho hasta aquí supone el desprendimiento de la historia vieja de pergamino, para aludir a una conciencia social e ideológica, en el involucramiento de nuevas generaciones en la propuesta de una renovación del mundo, con su respectiva dosis de utopía, por lo que se refiera a la responsabilidad del historiador y del profesor de historia lleva a su compromiso con su función social.

Sobre esta idea se requiere hacer una serie de reflexiones sobre qué historia se debe y puede enseñar en conjunto con los estudiantes, salirse de su papel pasivo e involucrarse de manera más activa, donde los contenidos no sean indiferentes, pues considero que la importancia del estudio de la historia en el ámbito educativo radica en obtener experiencias en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan los seres humanos. Por ello, con esta propuesta se enseña a través de la didáctica crítica para hacer historia del presente reflexionando en conjunto con los estudiantes sobre su pasado familiar, su presente y a su vez cómo se puede transformar su futuro siendo ellos partícipes, como se verá en los capítulos 3 y 4. Además, se considera la memoria crítica, la cual orienta hacia una pedagogía contra la dominación en todo tiempo y lugar. Puesto que, se busca que el

⁵⁰ *Ibid.*, p. 27

recuerdo de vivir esta experiencia como estudiantes, se use en perspectiva de un proyecto futuro en Mahuixtlán.

1.2 Posicionamiento ante la globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno

Con la finalidad de desarrollar un posicionamiento desde la historia del presente y su enseñanza resulta necesario situarse en el contexto de México en el neoliberalismo:

La estabilización de la economía a partir de un manejo realista del presupuesto, la privatización de empresas paraestatales, la reforma fiscal, la desregulación económica, la reforma financiera, la liberalización del comercio, la renegociación de la deuda externa y el fortalecimiento de la tenencia de la tierra es el nuevo camino con que el pueblo de México y su gobierno están llevando a cabo una ambiciosa reforma del Estado.⁵¹

Aunque se suele hablar del neoliberalismo como un modelo económico dominante y controversial, aún existen diversidad de posturas sobre su definición. Desde que el neoliberalismo se impuso en México (como se desarrollará más adelante), ha resultado pertinente analizar este modelo económico dominante en varios países del mundo desde hace más de tres décadas. Por ello, en las siguientes líneas haré un breve recorrido histórico desde los orígenes del análisis del sistema mundo de Immanuel Wallerstein, las promesas rotas de la globalización expuestas por Joseph Stiglitz para cerrar con el impacto y consecuencias del neoliberalismo y la globalización en México.

⁵¹ En palabras de Pedro Aspe Armella, secretario de Hacienda durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Consultado en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252000000100004)

1.2.1 Sistema Mundo de Wallerstein como antecedente de la Globalización

Immanuel Wallerstein, argumenta que “la realidad social en que vivimos y determina cuáles son nuestras opciones no ha sido la de los múltiples estados nacionales de los que somos ciudadanos sino algo mayor, que hemos llamado sistema-mundo”.⁵²

En la primera parte del análisis de Wallerstein, propone tres fases del sistema mundo. La primera, Sistema mundo moderno, cuenta con una economía mundo capitalista se desarrolla durante el S.XVI. La segunda, parte de la Revolución francesa en 1789, en ésta, el autor señala que este proceso dio paso a la geocultura⁵³ de un sistema mundo dominado para ejercer un liberalismo centrista. La tercera y última fase, tiene su raíz en la Revolución mundial de 1968 como presagio del final del sistema mundo moderno.

La primera fase alude a que la economía del mundo capitalista ya existía desde hace varios siglos. Por ejemplo: la economía-mundo capitalista, dos siglos antes, ejecutaba la acumulación del capital y la constante necesidad de cambio tecnológico, aunado a la expansión de fronteras (geográficas, psicológicas y científicas) lo cual no es algo nuevo. De ahí que la economía mundo en expansión provocó un incremento de las tendencias democratizantes. En este sentido, Wallerstein se apoya en la idea de André Gunder⁵⁴, para reflexionar sobre cómo “el desarrollo del subdesarrollo no era visto como un estado originario cuya responsabilidad recaía como una consecuencia del capitalismo histórico.”⁵⁵

La segunda fase de análisis de Wallerstein, afirma que una economía mundo y un sistema capitalista van de la mano, no tienen un cemento unificador en cuanto a una

⁵² Immanuel Wallerstein, *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*, 1a edición en español, tr. Carlos Daniel Schroeder, Siglo XXI, México, Argentina, España, 2005, p.3

⁵³ Wallerstein nota una tensión entre las identidades nacionales y el sistema interestatal, como la superestructura política de la economía capitalista, así como la ambivalencia entre nacionalismo e internacionalismo. En este tenor, la cultura se vuelve un terreno de batalla ideológica llamada geocultura.

⁵⁴ André Gudner Frank, fue un estudioso de las ciencias sociales. Sus aportaciones académicas se dividen en dos partes: la primera puede considerarse como su etapa de estudioso de América Latina, tanto en su devenir histórico, como en el estudio de los problemas contemporáneos de la región; y la segunda, la del estudio preferente sobre la economía mundial. En los años ochenta junto a Immanuel Wallerstein y Samir Amín, realizaron críticas a los estudiosos en economía mundial que subestimaban y hasta despreciaban a los países más desarrollados del mundo existentes hasta el siglo XVIII, India y sobre todo China. Consultado en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362006000200011)

⁵⁵ Wallerstein, *op. cit.*, p.12.

estructura política o cultura homogénea, de tal manera que la eficacia reside en la división del trabajo. De esa manera, el autor explica que: “históricamente, la única economía-mundo que sobrevivió por un largo periodo ha sido el sistema-mundo moderno, y esto es porque el sistema capitalista echó raíces y se consolidó como su característica definitoria”⁵⁶.

Dentro de este análisis, considero de suma importancia recuperar la clasificación jerárquica global dentro del mundo moderno, “los hombres sobre las mujeres, los blancos sobre los negros (o los no blancos), los adultos sobre los niños (o los ancianos), los educados sobre quienes carecen de educación, los heterosexuales sobre gays y lesbianas, los burgueses y profesionales por sobre los trabajadores, los residentes urbanos por sobre los rurales.”⁵⁷ Esta jerarquía, mencionada por el autor, indica que, en un mundo con una economía globalizada, las protecciones sociales se han debilitado, provocando una expansión de la desigualdad social.⁵⁸

Sobre la tercera fase de análisis, el sistema mundo moderno en crisis (bifurcación, caos y opciones) para este autor se inscribe en la revolución del 68 que se caracterizó por el estallido de manifestaciones, desórdenes y violencia en muchas partes del mundo a lo largo de un período de tres años aludiendo a las circunstancias particulares que rodearon las manifestaciones locales de este fenómeno global.⁵⁹ Por tanto, en esta fase el autor habla de la globalización y mundialización como procesos de antaño que insisten en el progreso, logros y conquistas que acompañan al capitalismo. Desde esta lógica, existe un papel desmesurado de las organizaciones transnacionales, una difusión de patrones culturales y un movimiento mundial de las mercancías.

Por ello, Wallerstein apunta que el Sistema Mundo Moderno, en el que vivimos, es de una economía mundo capitalista cuya consecuencia es que las políticas nacionales se

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 19-20.

⁵⁷ *Ibid.*, p.30.

⁵⁸ Así mismo, esta idea se relaciona con las *Tesis sobre la historia* de Walter Benjamin en el desarrollo de su teoría crítica al plantear sus perspectivas desde los oprimidos, de los derrotados, de los que sufren.

⁵⁹ Immanuel Wallerstein, “1968: revolución en el sistema mundo”, en *Viento Sur*, núm. 9, (1993), p.97, consultado en https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/1968- la_revolucion_en_el_sistema_mundo.pdf.

centraron en la inclusión y exclusión a lo largo de dos siglos. A su vez, el autor afirma que “aquellos que estaban excluidos buscaban la inclusión, y quienes ya estaban incluidos se inclinaban, con frecuencia a mantener restringido el criterio de elección para acceder a los derechos del ciudadano, manteniendo las exclusiones”⁶⁰, por lo tanto, aquellos excluidos, han tenido que organizarse por fuera de los canales parlamentarios. De acuerdo con lo anterior, parece una constante dentro de este sistema, señalar que la desigualdad social más allá de una distribución de ingresos inadecuada, se refiere a que existe un sector que obstaculiza el ascenso de los desfavorecidos.

En cuanto a la población rural, la mayor parte está fuera de la economía salarial. Los cambios en el uso de las tierras rurales provocan el desplazamiento de la población, de ahí que para Wallerstein “para tales personas, la oportunidad de un empleo asalariado en áreas urbanas representa un importante aumento en el ingreso total para la unidad doméstica de la cual son parte”⁶¹ aunque esto represente que los salarios sean muy bajos. En esta investigación, lo explicado por Wallerstein se refleja en el contexto de la Investigación-Acción Participativa realizada en Mahuixtlán.

Carlos Aguirre, realizó un valioso análisis de la obra citada de Wallerstein, confirmó que sus teorías de globalización y mundialización no son nuevas y remontó su existencia a varios siglos de distancia, puesto que encubre las teorías de progreso, avances, logros y conquistas de otras épocas. Además, señaló que son procesos antiguos que acompañan a la historia del capitalismo, “pues lo mismo el papel desmesurado de las organizaciones transnacionales, que la difusión planetaria de ciertos patrones culturales, o del movimiento global de las mercancías, junto al flujo casi instantáneo de las noticias y de la información, son todos procesos que ya hemos conocido hace varios siglos.”⁶²

Aguirre apuntó, de acuerdo con el texto de Wallerstein, que hace tres décadas una nueva etapa del capitalismo se ha desarrollado a través de innovaciones tecnológicas y

⁶⁰ Wallerstein, *op.cit.*, *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*, p.38.

⁶¹ *Ibid.*, p.56.

⁶² Carlos Aguirre R., “Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del Análisis de los Sistemas-Mundo” en *Textos de Economía*, vol. 10, núm. 2, p.38.

cambios sociales derivadas en tres crisis: terminal, múltiple y de orden profundo y civilizatorio. Desde lo ecológico, esto se ve inmerso en una lógica dominante y su relación con el hombre-naturaleza hasta el nivel cultural, las estructuras del saber vigentes y el plano tecnológico económico social y político.

Concerniente a esto, es evidente que la crisis económica mundial ha provocado el crecimiento de la deuda externa de los países de la periferia⁶³ por medio de mecanismos de explotación por parte del centro hacia esta periferia y el crecimiento informal o subterráneo. Asimismo, hay una pérdida del poder adquisitivo en los salarios de las clases trabajadoras aunado al desempleo creciente, que a su vez provoca migraciones masivas de trabajadores que se desplazan de las zonas rurales a las grandes ciudades, provocando mayor desigualdad económica y social; dividiendo a la población en pobreza y pobreza extrema.

Esta desigualdad no sólo se presenta en países desarrollados, esta política de explotación y acaparamiento reproducen asimetrías en distintos sectores sociales en todo el mundo. De tal modo que, la crisis global y estructural se ha dado en todo el nivel de realidades y actividades políticas, en una crisis en la cual, el Estado renuncia a cumplir sus funciones básicas, de proveer a la población de mínimos y aceptados servicios de seguridad salud y educación pública, por un lado, y por el otro, mantener legitimidad y credibilidad entre las poblaciones. Al no existir estas garantías, se ha incrementado el crimen y otras formas de violencia social, así como un deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de la población que han llevado a una destrucción del tejido social que va desde lo familiar hasta una entidad urbana o rural. Se han observado de igual manera en “todo tipo de instituciones, escuelas, fábricas, prisiones, empresas, oficinas estatales y hasta lugares de encuentro y recreación social.”⁶⁴

Sobre esta misma línea, Carlos Aguirre menciona que la obra de Wallerstein se centra en la proyección del futuro de las lecciones de los cinco siglos anteriores, como

⁶³ La noción de país periférico se emplea en el terreno de la política, la sociología y la economía para aludir a las naciones que no forman parte del centro de poder a nivel mundial.

⁶⁴ Aguirre, *op. cit.*, p.41

“ejercicios prospectivos que, como ya hemos señalado, han resultado acertados en una gran medida, en virtud de que se apoyan, doblemente, de una parte en la proyección al futuro”, y de otra parte en esa mirada crítica “siempre desconfiada de los lugares comunes dominantes, y más bien atenta a las estructuras y realidades profundas de la historia y del presente”.⁶⁵

Lo dicho hasta aquí expone los antecedentes de la globalización, que a finales del s.XX hace simbiosis con el neoliberalismo, en palabras de David Harvey es “una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio”⁶⁶, así mismo menciona que los defensores de este modelo tienen influencia en el ámbito académico, medios de comunicación, entidades financieras, en corporaciones e instituciones del estado, y en organismos internacionales, principalmente.

Alude que el proceso de neoliberalización ha causado “divisiones del trabajo, de las relaciones sociales, de las áreas de protección social, de las combinaciones tecnológicas, de las formas de vida y de pensamiento, de las actividades de reproducción, de los vínculos con la tierra y de los hábitos del corazón.”⁶⁷ Sobre la globalización sostiene que representa un cambio importante en el discurso, y se pregunta por qué habla del imperialismo, el neocolonialismo y las diferentes formas de dominación. Considera importante develar quién se beneficia con ese cambio discursivo, quién lo provocó y porqué.⁶⁸

1.2.2 Globalización con un rostro más humano

Bajo esta premisa, es el momento de plantear la interrogante de Joseph Stiglitz:
¿Por qué la globalización como una fuerza que ha creado tanto bien ha sido controvertido?

⁶⁵ *Ibid.*, p.44.

⁶⁶ David Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*, Oxford, Ediciones Akal, 2007, p. 8.

⁶⁷ Harvey, *op. cit.*, p.9.

⁶⁸ David Harvey, “Globalización y urbanización” en *6º Encuentro de Geógrafos de América Latina*, publicado en geographikós, n. 8 (1997).

Esta pregunta es pertinente debido a que el autor fungió como funcionario en el Fondo Monetario Internacional, al retirarse de su cargo escribe el *Malestar de la globalización*, del cual expondré algunos puntos que siguen esta línea de estudio.

Stiglitz, establece que los pueblos subdesarrollados⁶⁹ se han revelado contra los programas de austeridad impuestos en sus países. Señala el lado afable de la globalización cuando expone que ésta ha reducido la sensación de aislamiento experimentada en buena parte del mundo, ha brindado acceso al conocimiento, ha introducido nuevas tecnologías. A su vez, ha permitido el acceso a nuevos mercados y la creación de nuevas industrias. De la misma forma, ha reducido costes de transportes y comunicación, así como un desmantelamiento de barreras artificiales de bienes servicios capitales conocimientos. Sin embargo, para los países en vías de desarrollo, no se cumplieron las promesas del beneficio económico, “la creciente división entre los poseedores y los desposeídos ha dejado a una masa creciente en el Tercer Mundo⁷⁰ sumida en la más abyecta pobreza y viviendo con menos de un dólar por día.”⁷¹

Este autor menciona que occidente aseguró prosperidad para estos países y el efecto fue el contrario pues se generó más pobreza. Los críticos de la globalización acusan a los países occidentales llamándolos hipócritas, dado que “occidente marcó la agenda de la globalización, y se aseguró de acaparar una cuota desproporcionada de los beneficios a expensas del mundo subdesarrollado”⁷², por ello los bancos occidentales se beneficiaron por la flexibilización de los controles sobre los mercados de capitales en América Latina

⁶⁹ Este término es utilizado por el autor. Agrego como referencia el siguiente concepto: Un país subdesarrollado, o país menos desarrollado, es aquel que tiene un nivel bajo de producto interno bruto (PIB) per cápita y presenta impedimentos estructurales para su crecimiento económico sostenido. Así, muestra, por ejemplo, elevados índices de desigualdad y corrupción. Consultado en (<https://economipedia.com/definiciones/pais-subdesarrollado.html>).

⁷⁰ Término utilizado por el autor. El tercer mundo es un término utilizado para hacer referencia a las naciones con menores niveles de ingresos. A su vez, dichos países también muestran mayor tasa de desempleo y bajos resultados en los indicadores de desarrollo. Consultado en (<https://economipedia.com/definiciones/tercer-mundo.html>).

⁷¹ Joseph Stiglitz, *El malestar de la globalización*, Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2002, pp. 18-19.

⁷² *Ibid.*, p.19

cuyos efectos negativos son el fracaso de proyectos agrícolas o infraestructuras y la amortización que los países subdesarrollados tuvieron que cubrir entre los préstamos.

El autor distingue como una de las características de la globalización tener un gobierno global sin estado global, acompañado de los ministros de finanzas, economía y comercio vinculados a intereses financieros y comerciales. Además de la integración de tres instituciones que gobiernan la globalización; el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), fundadas para reconstruir Europa tras la Segunda Guerra Mundial para impedir una nueva depresión Global en forma de préstamos desde los años 80; la tercera, la Organización Mundial del Comercio (OMC) gobierna las relaciones comerciales internacionales, además de proporcionar el foro donde se llevan a cabo las negociaciones comerciales, y garantiza que los acuerdos se cumplan.

En la era de Ronald Reagan y Margaret Thatcher predicaron la ideología del libre mercado en los Estados Unidos y el Reino Unido, las instituciones mencionadas sirvieron para que “las ideas fueron impuestas sobre los reticentes países pobres que necesitaban con urgencia sus préstamos y subvenciones”⁷³, el FMI y el BM, “pudieron haber planteado a los países perspectivas alternativas sobre algunos de los desafíos del desarrollo y la transición, y al hacerlo pudieron haber fortalecido los procesos democráticos”⁷⁴, sin embargo, obedecieron a la voluntad del G7.⁷⁵

El gobierno global ha propuesto la autoridad fiscal, privatización y liberalización de los mercados aconsejados por el consenso de Washington, diseñado para responder a los problemas reales de América Latina, “muchas de esas políticas se transformaron en fines en sí mismas, más que en medios para un crecimiento equitativo y sostenible. Así, las políticas fueron llevadas demasiado lejos y demasiado rápido, y excluyeron otras políticas que eran necesarias”,⁷⁶ para América Latina, el crecimiento no vino acompañado de una

⁷³ *Ibid.*, p.24.

⁷⁴ *Ibid.*, p.25.

⁷⁵ El Grupo de los Siete (G7) es un foro de siete economías muy industrializadas: Canadá, Francia, Alemania, Italia, Japón, Reino Unido y Estados Unidos. Su objetivo es coordinar las finanzas, la economía, el empleo, la seguridad, la política comercial y muchas otras áreas. Consultado en (<https://www.ioe-emp.org/es/organizaciones-internacionales/g7>).

⁷⁶ Stiglitz, *op. cit.*, p.56.

reducción de la desigualdad, por el contrario, aumentó la pobreza. En el caso de México, se logró cierto crecimiento, “los beneficios fueron acaparados por el 30 por ciento y especialmente por el 10 por ciento más rico. Los pobres apenas ganaron, y muchos están peor.”⁷⁷

En contraparte a lo expuesto, destaco la aportación de Stiglitz, quien propone una globalización con un rostro más humano, hace un fuerte señalamiento sobre cómo el crecimiento económico inducido por la globalización, socava a las sociedades rurales tradicionales, y, por otro lado, cómo la democracia sustituye las antiguas dictaduras de la élite por las nuevas dictaduras de las finanzas internacionales. Debido a lo anterior, este autor cierra con una reflexión sobre las reformas que debieran realizar las instituciones que responde a este rostro humano:

Si vamos a abordar las legítimas preocupaciones de quienes han expresado su malestar con la globalización, si vamos a hacer que la globalización funcione para los miles de millones de personas para las que aún no ha funcionado, si vamos a lograr una globalización de rostro humano, entonces debemos alzar nuestras voces. No podemos, ni debemos, quedarnos al margen.⁷⁸

1.2.3 Globalización y neoliberalismo en México

En el contexto de la globalización como ruta única ligada al neoliberalismo, en esta distribución desigual de las pérdidas y ganancias económicas producidas por este proceso, haré una breve descripción de su adaptación en México.

A partir de 1982, durante el gobierno de Miguel de la Madrid, y las tres administraciones sucesoras (1982–2000), México aplicó el proyecto neoliberal, dejando atrás el Estado interventor.⁷⁹ Esto implicó la desregulación comercial, industrial y

⁷⁷ *Ibid.*, p.84.

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ Produce bienes y presta servicios en forma directa. Su poder económico fija límites y desplaza a la inversión privada. Asume la tarea de industrializar el país, construir la infraestructura, educar a la población, crear empleos, democratizar la tierra, combatir la pobreza, y erradicar las enfermedades, todo por medio del gasto público. Utiliza el modelo de sustitución de importaciones como herramienta de desarrollo económico. Consultado en (<https://www.monografias.com/docs/Estado-Interventor-F3UX7YUFJ8GNZ>).

financiera,⁸⁰ además de priorizar la inversión por el capital productivo. En las mismas circunstancias se adoptan las directrices del FMI y el BM.⁸¹ Las consecuencias sociales han resultado al evadir el Estado su responsabilidad social provocando exclusión, marginación y pobreza extrema.⁸²

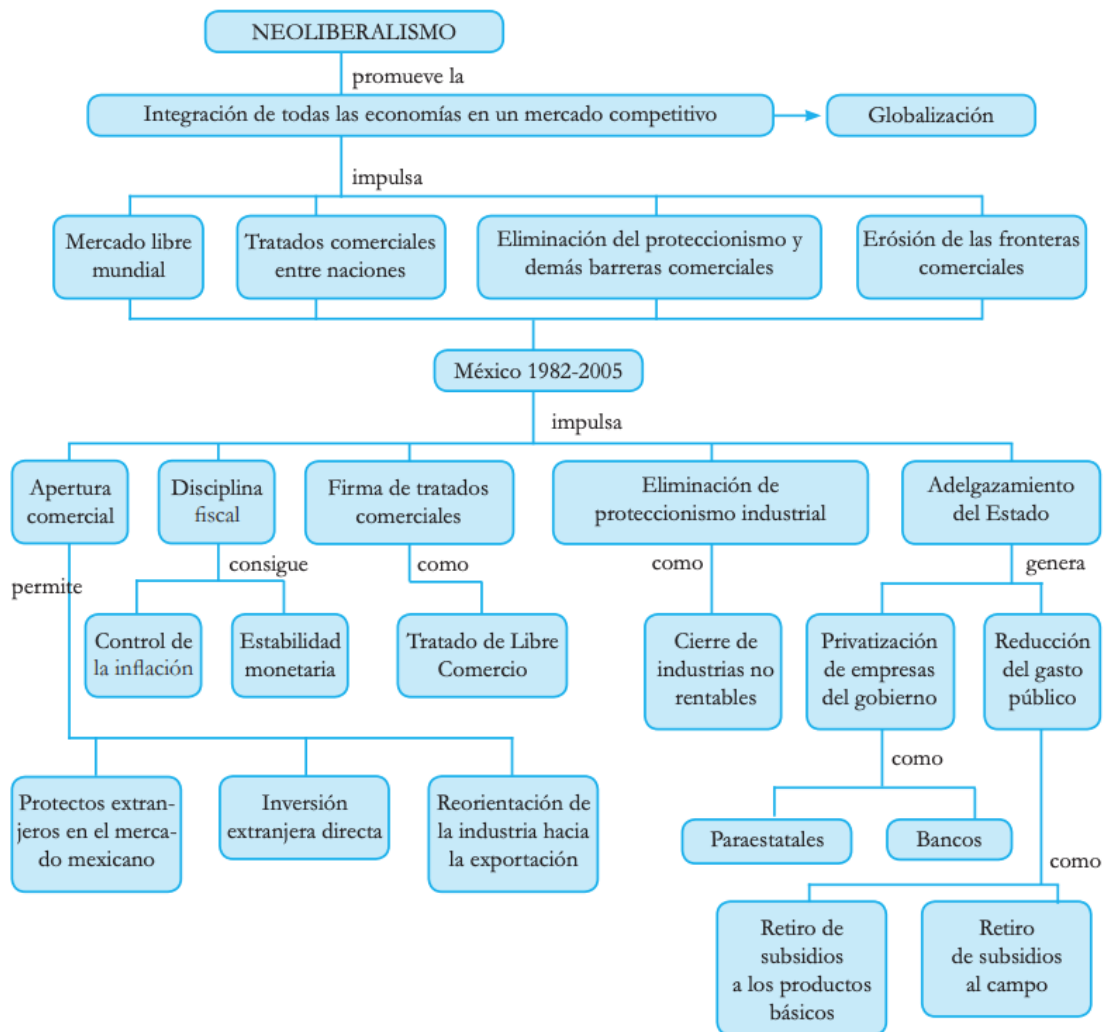
En el caso de los países de América Latina se han evaluado los desequilibrios económicos, sociales, políticos y culturales como consecuencias de este modelo. En México, desde la instauración del neoliberalismo, se impulsó la apertura comercial que permite proyectos extranjeros en el mercado mexicano, inversión extranjera directa y reorientación de la industria hacia la exportación; disciplina fiscal para lograr el control de la inflación y estabilidad monetaria; firma de tratados comerciales como el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. Por otro lado, impulsa el proteccionismo industrial al cerrar industrias no rentables; y el adelgazamiento del Estado a través de la privatización

⁸⁰ El programa de liberalización comercial de 1985 a 1987 fue uno de los de mayor alcance respecto a los de otros países en desarrollo. La mayor parte del comercio internacional de México se liberó previamente a su ingreso al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) signado en 1986, en el proceso de internacionalización de la economía de México, con programas como o, los Programas Nacionales de Fomento Industrial y Comercio Exterior (PRONAFICE) con la intención de lograr un incremento en las importaciones, y se cancelaron los Certificados de Devolución de Impuestos (CEDIS) a las exportaciones y ajustes a los créditos preferenciales a las mismas. A partir de 1985 viene el el Programa de Fomento Integral de las Exportaciones Mexicanas (PROFIEEX), y con ello la desaparición del Instituto Mexicano del Comercio Exterior (IMCE) y el Programa de Aliento y Crecimiento (PAC). Consultado en: Humberto García Bedoy, *Neoliberalismo en México. Características, límites y consecuencias*, México, Centro de Reflexión Teológica A.C, p.23.

⁸¹ las recomendaciones del CW estuvieron destinados a encontrar soluciones para ayudar a los países a afrontar la crisis de la deuda externa, fueron adaptadas por los gobiernos como un posible catalizador que serviría para impulsar a las economías de los países y alejarse de manera gradual de los procesos de crisis de los ochenta, sin embargo, las recomendaciones encaminadas a favorecer a la población en general terminaron por beneficiar a la élite político-empresarial. Consultado en (<https://www.redalyc.org/journal/5138/513862147024/html/#fn4>).

⁸² La Conferencia Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) nombra la deuda social que tiene el reordenamiento neoliberal al acentuar las desigualdades y los desequilibrios sociales aumentando el monto de la población con recursos mínimos para vivir, además constata que hubo una claridad la dinámica de este proceso de pauperización: en la década de los ochentas — dice —, el 5% de la población más rica mantuvo o aumentó sus ingresos, mientras que el 75% de la población vio reducidos los suyos, según el Informe Preliminar. Y añade que la población que sobrevive en extrema pobreza se incrementó en casi 50 millones, y que los niveles latinoamericanos del salario mínimo equivalen a un tercio menor que hace 11 años, publicado en 1992. Consultado en: Humberto García Bedoy, *Neoliberalismo en México. Características, límites y consecuencias*, México, Centro de Reflexión Teológica A.C., pp. 75 y 76. En su informe anual la CEPAL (2021) estima que en América Latina, entre 2020 y 2021 las personas en situación de pobreza extrema se incrementaron en 5 millones. Es decir, sube a 86 millones en 2021, como consecuencia de la profundización de la crisis social y sanitaria derivada de la pandemia Covid-19.

de empresas del gobierno como paraestatales y bancos, y la reducción del gasto público con el retiro de subsidios a los productos básicos y el retiro de subsidios al campo.⁸³ Lo anterior se puede observar en el siguiente esquema.⁸⁴



Esquema 1. Características del Neoliberalismo en México

En el esquema anterior se muestran las características del neoliberalismo en México. En el primer sexenio a cargo de Miguel de la Madrid, en un severo contexto de crisis económica en el cual se “tuvo que soportar la crisis estructural de la economía

⁸³ Francisco Salazar, “Globalización y política neoliberal en México” en *El cotidiano*, vol.20, núm. 126 julio-agosto, 2004. Consultado en (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512604>).

⁸⁴ Esquema tomado de “México y el mundo: Neoliberalismo y Globalización”, en *DGEP/ Problemas socioeconómicos y políticos de México*, p.34. Consultado en (http://ual.dyndns.org/biblioteca/Problemas_Politicos_Sociales_Mexico/Pdf/Unidad%20I.pdf).

mexicana concretada en: crisis agrícola, desarticulación industrial, déficit de la balanza de pagos, déficit fiscal, desigual distribución del ingreso, etcétera; y también, tuvo que hacer frente a la recesión económica de 1982⁸⁵. No obstante fue en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en el cual se dieron los cambios constitucionales más significativos como se presenta en la siguiente tabla⁸⁶:

Materia	Tema específico	Artículo	Año
Política	Gobernabilidad y tribunales electorales	54 y otros	1989
Financiera	Privatización bancaria (Ley de instituciones bancarias)	28	1990
Religiosa	Reconocimiento de derechos de religiosos	130	1992
	Desregulación de rituales públicos.	130	1992
Agraria	Fin del reparto agrario y privatización de los ejidos en parcelas individuales	27	1992
Educativa	Permisividad de la educación religiosa en planteles particulares y obligatoriedad de la educación secundaria	3, 5 y 31	1993
Financiera	Desregulación de la Inversión Extranjera directa (Ley de Inversión Extranjera)	4	1993
Política	Requisitos para los candidatos a Presidente de la República	82	1994

Tabla 1. Cambios constitucionales de carácter neoliberal en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

Desde el comienzo de su mandato, Salinas se comprometió a transparentar la vida política, lanzó un ambicioso plan de reformas económicas. El Partido de la Revolución Institucional (PRI) se atribuía el triunfo de la tecnocracia, dejando atrás el populismo y el nacionalismo para iniciar una era de reformas en el ámbito económico y una amenaza en el desmantelamiento de la estructura estatal corporativista. Pronto se aceleraron las campañas de privatizaciones, comenzando por Teléfonos de México (TELMEX), seguida de las comunicaciones viales y aéreas. Después, los sectores químico, siderúrgico, seguros, hoteles, medios de radio y televisión, y finalmente la banca. Posteriormente vendría el régimen minifundista del ejido “perpetuado como la principal conquista social de la

⁸⁵ *Idem.*

⁸⁶ Tabla tomada de “México y el mundo: Neoliberalismo y Globalización”, en *DGEP/ Problemas socioeconómicos y políticos de México*, p.18. Consultado en (http://ual.dyndns.org/biblioteca/Problemas_Politicos_Sociales_Mexico/Pdf/Unidad%20I.pdf).

Revolución pero que, según el Gobierno, dificultaba la mecanización y la capitalización del agro mexicano por la reducida extensión de las parcelas comunitarias.”⁸⁷

Con estas reformas, la enmienda al artículo 27 de la Ley Agraria de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, puso fin al reparto agrario y la promesa de progreso a través del *Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos*, en el que “los tres países los asumían un cronograma para la eliminación de todos los aranceles al comercio trilateral en un plazo de diez años a partir del primer día de 1994. Si todo iba bien, en 2004 el TLCAN debía estar plenamente operativo”⁸⁸. En este contexto, la agricultura es afectada con fuerza y se agrava la crisis económica, al liberarse los aranceles, y condiciones de producción desventajosas respecto a sus competidores internacionales.

Otro elemento de interés a destacar dentro de la política del neoliberalismo en México, es el de Servicios educativos, cuyas consecuencias se pueden observar desde este periodo en tres aspectos:

1. Obsolescencia de los planes y programas de estudio de la educación pública; falta de actualización de profesores; falta de capacidad para atender a la población demandante, instalaciones insuficientes e inadecuadas por mencionar algunos.
2. Bajos niveles de calidad educativa, que impiden el cumplimiento de estándares internacionales.
3. Baja supervisión de las autoridades educativas, respecto al funcionamiento de los centros educativos públicos y privados.⁸⁹

Lo expuesto en esta parte, me lleva a la reflexión de la necesidad de una didáctica crítica situada en la enseñanza de la historia del presente que contribuya a la transformación los grandes desaciertos impuestos por la ideología dominante, en la

⁸⁷Consultado en https://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_norte/mexico/carlos_salinas_de_gortari).

⁸⁸ *Idem*.

⁸⁹ Las dos últimas décadas del siglo XX en México, DGEP/ Problemas socioeconómicos y políticos de México, p.60. Consultado en http://ual.dyndns.org/biblioteca/Problemas_Politicos_Sociales_Mexico/Pdf/Unidad%20I.pdf).

concreción de proyectos direccionados al medio rural, el cual se abordará en el capítulo dos.

1.3 Didáctica crítica de la historia

En la introducción a *Les Lieux de Mémoire*, Pierre Nora apunta que “el mundo entero ha entrado en la danza por el fenómeno bien conocido de la mundialización, la democratización, la masificación, los media”⁹⁰, se refiere a la toma de conciencia que ha surgido de la reflexión sobre las consecuencias de la globalización. El autor sugiere que los estudiosos del tema han constatado que mientras más acelerados y traumáticos han sido los cambios sociales, políticos y económicos, las identidades nacionales y culturales se han afirmado.

Debido a esto, algunos historiadores traspasan el ámbito académico al resaltar la trascendencia de estudiar *la historia del tiempo presente*, buscan una participación activa y consciente en el debate público, es decir, centran la atención en el espacio tomando en cuenta las condiciones y un conocimiento profundo de lo que significa. A partir de lo anterior, este apartado se centra en la didáctica crítica de la historia del presente, ya que la enseñanza de la historia cobra relevancia si se le propone como una de las formas para el desarrollo de la participación en los estudiantes.

Para el desarrollo de este apartado, tomo como referencia a Raimundo Cuesta, Doctor en Historia por la Universidad de Salamanca, catedrático de la misma y profesor de Secundaria, quien, desde finales de los años noventa, muestra su preocupación al tratar de unir la historia de la educación y del currículum con los fundamentos de una didáctica crítica de las ciencias sociales.

En su publicación *Pedagogía, Historia y Memoria Crítica*, explica su propuesta de una didáctica crítica. Parte de aportaciones historiográficas como la historia del presente, la historia desde abajo y la historia genealógica, con el objetivo de tener un conocimiento

⁹⁰ Pierre Nora, “Entre mémoire et histoire” en *Les lieux de mémoire*, t.1, La République, 2a ed., París, Gallimard, 2001, pp. 23-43.

receptivo a la dimensión subjetiva, valorativa e interpretativa, y el compromiso de generar una perspectiva hacia el pasado, el presente y futuro. Alude que la didáctica crítica tiene que trabajar a través de la epistemología, la hermenéutica y la ética, para lograr una educación histórica del deseo y a su vez opción de un mundo distinto y mejor.

Una de las ramas propuestas por la didáctica crítica es la genealogía que, según Cuesta, es una modalidad de historia crítica que problematiza el presente y pasado, y funge como historia del presente. En este tenor señala: “a quienes nos preocupan los problemas actuales de la enseñanza de lo histórico y nos interesamos por la construcción de una didáctica crítica, el pasado de la disciplina escolar constituye como la premisa y antesala de cualquier propuesta de acción pedagógica”⁹¹, pues asegura que la didáctica es inseparable de la crítica, y ésta sólo se verifica plenamente cuando se transforma y hace historia del presente, “cuando se realiza una metódica negación de lo dado como realidad natural y eterna”.⁹² De allí, la importancia de los docentes como deber social, de una memoria crítica que orienta hacia una pedagogía contra la dominación en todo tiempo y lugar.

Cuesta alude a dimensiones y relaciones de la memoria con la historia: la primera, es la dimensión individual, es un recuerdo que deviene, “interpela a los demás, comprende el mundo, y, por lo tanto, el recordar deviene en elemento consustancial del individuo.”⁹³ Por lo tanto, debe usarse el recuerdo en la perspectiva de un proyecto futuro, resignificar y reconocerlo, es también un acto de poder.

La segunda, es la dimensión social, la recuperación coleccionista de la sociedad, es decir, en las glorias del pasado. “De donde se sigue la importancia estratégica de comprender la memoria como social, pensar la memoria como un elemento de recuperación de esa benjaminiana historia a contrapelo, de una historia que se desliza a contracorriente

⁹¹ Raimundo Cuesta, *Pedagogía, Historia y Memoria crítica. Una mirada a los discursos y lugares de la memoria*, Chile, Ed. On demand, 2014, p.3

⁹² *Idem*.

⁹³ *Ibid.*, p. 31.

de la idea de progreso normalizada en los cánones historicistas al uso.⁹⁴ Allí se entrelazan el derecho ciudadano de la conmemoración y el deber histórico-educativo del no-olvido.

En cuanto a la tercera dimensión: la conflictiva, es el campo atrapado entre lo que fue y será, “no sólo el presente y el pasado, que se puede decir que son los dos elementos con los que se forja la memoria, sino también el futuro; el futuro es el tercero en discordia, el otro elemento que juega”⁹⁵, y por último la dimensión selectiva filtra información y esto puede llevar al olvido: “un acto de memoria implica inmediatamente un acto de olvido.”⁹⁶

Dichas dimensiones llevan a una construcción socio-histórica mediada por los conflictos de poder, “la historia con memoria es un conocimiento receptivo a la dimensión subjetiva, valorativa e interpretativa del pasado en tanto que construcción social sostenida en determinadas formas de recordar.”⁹⁷ La didáctica crítica surge como una contramemoria, portavoz de la experiencia histórico-social, como una herramienta de resistencia y esperanza.

En su obra, en coautoría con Juan Mainer y Julio Mateos, *Genealogía, historia del presente y didáctica crítica* abordan la historia en rasgos de continuidad a través de cuatro dimensiones; arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. Se trata de un discurso que se relaciona entre conocimiento, poder y procesos de subjetivación, que, en palabras del autor, sirve a la función productiva de conciencias a cargo del Estado para generar sujetos ciudadanos dentro de la lógica del gobierno.

Por su parte, los autores se denominan apasionados y practicantes de la genealogía y sintetizan y sugieren los siguientes aspectos de lo que entienden por mirada genealógica para el ejercicio de la crítica del presente. Dividen su propuesta en *crítica histórica*, es la razón desde la razón, es una *crítica de los regímenes de verdad* que configuran cuerpos de conocimiento científico desde la posición de que todo conocimiento es una construcción social; *crítica de la filosofía del sujeto*, donde el sujeto se constituye y destruye (se disocia)

⁹⁴ *Ibid.*, p.36, Walter Benjamin se refiere a la historia a contrapelo al espacio de la reflexión crítica del mundo contemporáneo, en una postura en constante ruptura de su entorno inmediato.

⁹⁵ *Ibid.*, p.37.

⁹⁶ *Ibid.*, p.39.

⁹⁷ *Ibid.*, p.47.

en el mismo proceso de conocimiento; *crítica de la historia como memoria*, cita a la contramemoria de Walter Benjamin⁹⁸; *crítica de la historia continuista*, plantea la idea del progreso y de la concepción de lo histórico como un tiempo uniforme que se representa un destino fatal⁹⁹; *crítica del presente*, es genealogista y utiliza la dialéctica negativa de la escuela de Frankfurt¹⁰⁰; *crítica de la historia continuista y totalizadora*, a través de rupturas, contingencias y discontinuidades; *crítica de la reificación*, de la naturalización del presente, y *la crítica de las razones del poder y de nosotros mismos*.¹⁰¹

En cuanto a la historia crítica para la educación, Cuesta propone crear una conciencia histórica tanto individual como colectiva, una intersección de memorias sociales para pensar históricamente problematizando desde lo didáctico crítico genealógica para que la enseñanza de la historia emprenda un contraste.

Con referencia a *Historia con memoria y didáctica crítica. Cambio conceptual, pensamiento crítico y razón anamnética*, el autor menciona que la memoria es una herramienta cognitiva, interpretativa y política, susceptible de interpretación, por lo tanto, las memorias sociales individuales cambian e introducen la labor hermenéutica, entendida como el análisis de los discursos sobre las formas de recordar el pasado desde el presente. A su vez, la memoria es un medio crítico político de aproximación a la realidad. De igual manera menciona que la historiografía y educación histórica escolar utilizan la razón anamnética como saber añorante, tal como lo plantea Walter Benjamin en “La rememoración de los vencidos” y Theodor Adorno en “la nueva ética contra la lógica de la

⁹⁸ Raimundo Cuesta, “Genealogía, Historia del presente y didáctica crítica” en *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, España, Prensas universitarias de Zaragoza, 2008, p. Walter Benjamin se refiere a la historia a contrapelo al espacio de la reflexión crítica del mundo contemporáneo, en una postura en constante ruptura de su entorno inmediato.

⁹⁹ M. Foucault ha criticado la historia continuista como metafísica y tradicional, a la que opone el antídoto de lo que denomina una historia efectiva.

¹⁰⁰ Cuesta, *op. cit.*, p.16, Theodor Adorno, es el autor de la *Dialéctica Negativa*, “la no afirmación de la identidad entre razón y realidad, entre sujeto y objeto, entre éste y su concepto”.

¹⁰¹ *Idem*, Adorno recomendaba pensar contra nosotros mismos y el propio Nietzsche sabía muy bien que a veces el saber, como el escorpión, tiene que volver el aguijón contra sí mismo, ver referencia 9.

barbarie”, es decir, proponen un nuevo paradigma centrado en el recuerdo de las víctimas, en la recuperación de sus sufrimientos y sus luchas políticas, personales, colectivas.¹⁰²

Es así como el autor define la memoria como el método de conocer, interpretar y valorar para alcanzar una construcción colectiva, asumir la autoconciencia y contribuir a las memorias sociales vinculadas a la clase, género y etnia, y se asumen como un conjunto de prácticas determinadas social e históricamente.

Desde la didáctica crítica están las dimensiones educativas de la memoria como una práctica contrahegemónica para generar una nueva conciencia social que conlleva a una pedagogía crítica que debe insistir en la memoria del sujeto, el relato espontáneo y el no espontáneo del pasado vivido, y pasado aprendido. “Las memorias sociales no sólo son consecuencia de experiencias vividas, sino también de situaciones históricas, que, aunque no vividas, acaban recordadas colectivamente y, transmitidas de generación en generación, se encarnan en las vivencias de los individuos.”¹⁰³

Desde la misma perspectiva, Pedro Miralles Martínez y Pilar Rivero Gracia exponen en el artículo *Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en educación infantil*, en el cual puntualizan, a manera de método, estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Aluden que la presencia de la historia en el currículo de la educación infantil contribuye a la construcción gradual de la propia identidad, ayuda a interpretar huellas del pasado, “el trabajo con fuentes históricas y la elaboración de producciones propias del alumnado implican diferentes formas de comunicación y representación.”¹⁰⁴

De igual manera, explican los conceptos del tiempo y cambio, interpretación del pasado, deducción e inferencia de información a partir de las fuentes históricas. Así como el papel del docente quien funge como facilitador de los aprendizajes, es una guía y un

¹⁰² Raimundo Cuesta, “Historia con memoria y didáctica crítica” en *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de La Geografía, La Historia y Las Ciencias Sociales*, 15,(2011), p.20.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 24.

¹⁰⁴ Pedro Miralles, Pilar Rivero, “Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1) 2012, p. 82.

modelo que tiene que basarse en experiencias previas, potenciar las producciones propias del alumnado que le permitan sintetizar y comunicar información histórica. A continuación, enlisto la propuesta de esta estrategia metodológica:

1. Aprendizajes significativos. Base de los nuevos conocimientos, integración del bagaje conceptual de los estudiantes.
2. Trabajo globalizado. Integra todas las áreas del currículo, aspectos más significativos del alumnado.
3. Implicación y participación. El alumno es el protagonista de su aprendizaje, se incluye lo que puede aportar, y de esta manera se busca motivarlo.
4. Ideas e intereses de los niños como base de la programación. Partir de ellos y huir de metodologías estándar.
5. Acercamiento lúdico. Jugar es aprender.
6. Fomento de relaciones y asociaciones. La integración de los elementos de trabajo que se van llevando a cabo en el aula, se globaliza en todos los contenidos, y se realiza una secuenciación de hechos con una relación causal.
7. Experiencias y vivencias cercanas. A partir de su propia experiencia y vida de su entorno inmediato.
8. El papel de la imagen: elemento ilustrativo y llamativo. Acercarse a fotografías y representaciones artísticas.
9. Recursos y materiales motivadores: elementos del aula, la familia, parcela del tiempo, juegos, disfraces, imágenes, juegos de simulación.
10. El protagonismo de los niños y su familia. Participación de forma activa, talleres, salidas didácticas.

Con las referencias anteriores situó mi trabajo docente en hacer historia del presente, en la búsqueda del sentido histórico, en potencializar los saberes del pasado, en la construcción de diferentes formas de conciencia histórica, más allá de los aspectos legitimadores que hemos aprendido. Y en un primer momento, crear una conexión entre la

enseñanza basada en el análisis crítico de los conceptos históricos, con la centrada en la reflexión acerca de la conciencia histórica.

A manera de cierre de capítulo, para la realización de esta investigación se tomaron como elementos base los análisis de la historiografía del presente desde el derecho de cada generación a plantear sus interrogantes y problemas, a pensar su propia historia, para atender procesos sociales, como las demandas de grupos minoritarios o subalternos. Asimismo, indagué sobre el sistema mundo para desentrañar el funcionamiento del capitalismo y su proyección en el sistema mundial. Bajo esta óptica se abordaron las consecuencias de la globalización y el neoliberalismo en Latinoamérica y México como son abandono del campo, la estandarización de los saberes escolares, la migración y la precarización del trabajo entre otras.

Después de este recorrido, desde la postura de la historia y su enseñanza se abrió la interrogante ¿qué historia enseñar?, seguido de las propuestas de la didáctica crítica de la historia, las cuales en conjunto con la Investigación-Acción Participativa (desarrollada en el capítulo 3) dieron la oportunidad de llevar a la realidad de manera crítica los postulados teóricos sobre neoliberalismo, globalización y nuevas formas de gobierno.

Por tanto, en esta propuesta se retoman las dimensiones didáctica crítica: individual, social, constructiva y selectiva las cuales llevan a una construcción socio-histórica de los estudiantes, es decir, a partir de la didáctica crítica se logra construir historia del presente.

Capítulo 2. La Cooperativa de Ayuda Mutua y el huerto escolar como estrategias transversales de la Enseñanza de la historia en ámbitos rurales

El presente capítulo se centra en la enseñanza de la historia del presente, abordada en el apartado anterior, a través de proyectos transversales que respondan a las necesidades académicas y de vida cotidiana de los estudiantes en los contextos rurales. En un primer momento, se desarrolla qué es el espacio rural y algunas propuestas sobre cómo definir aprendizajes para esta población. Posteriormente, se explican el desarrollo de los huertos y la Cooperativa de Ayuda Mutua en la educación en el espacio rural y se concluye el capítulo con el apartado: los huertos y la cooperativa en la enseñanza de la historia como estrategias transversales, los cuales motivaron llevar a cabo una Investigación-Acción Participativa con la implementación del Huerto Comunitario y una Cooperativa de Ayuda Mutua en la comunidad de Mahuixtlán durante el periodo escolar 2016-2017 con estudiantes de tercer grado de secundaria como se presenta en los capítulos tres y cuatro de esta investigación.

2.1. Qué es el espacio rural y algunas propuestas sobre cómo definir aprendizajes para esta población

Para comprender el espacio en donde se implementó este trabajo, en primer lugar, se discutirá el concepto de espacio rural para posteriormente definir el concepto y contexto de escuela rural, mismo en el que se desarrolla este proyecto en la comunidad de Mahuixtlán.

Mercedes Larrubia, en su artículo sobre el espacio rural menciona que, una primera dificultad para abordar el tema es su definición, puesto que para conceptualizarlo se hace referencia al espacio no urbano relacionado con lo agrícola, lo agrario y lo rural, esto tiene su origen en la década de los sesenta cuando se tendía a ligar los espacios rurales a la agricultura.

La autora menciona que esta identidad se reforzó con el comienzo de la industrialización, de esta manera, el espacio rural dentro del marco de la economía global, fungió como el productor de alimentos y materias primas, así como suministrador de mano de obra en la actividad industrial en el medio urbano y como consecuencia las políticas del medio rural se hacían en torno al desarrollo agrario.

En este sentido, Velasco en sus *Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural*, define el espacio rural a partir de tres criterios. El primero, criterio ocupacional, según el cual, la población se dedica a actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería. El segundo, criterio espacial, el cual, considera entorno rural aquel que se encuentra alejado, en la mayoría de las ocasiones, del ámbito urbano. El último, criterio cultural, que considera que las personas que cohabitan en el entorno rural comparten ciertos aspectos culturales distintos a quienes viven en el contexto urbano.¹⁰⁵

Por su parte, Larrubia añade que el espacio rural se encuentra en constante transformación en la medida en que se incorpora paulatinamente a la dimensión global. A raíz de la crisis económica de los setenta, “se empiezan a producir nuevas modificaciones en las áreas urbanas y rurales, las relaciones entre ellas cambian, fruto de las condiciones cambiantes de la sociedad”.¹⁰⁶ A la vez, las consecuencias de esta crisis a partir de la desindustrialización, el nacimiento de una conciencia ecológica en el medio urbano y el freno de la emigración en el medio rural. En este contexto, desaparece la agricultura tradicional y aparece la agricultura de mercado en el engranaje económico del mundo industrial, esto provoca que la equivalencia de ruralidad y agrarismo termine o se modifique. La autora señala que “de esta manera se ha ido buscando progresivamente una conceptualización más acorde con la realidad cambiante, pasando, de una conceptualización polar entre ambos mundos a otra más gradual”.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Luis Velasco Carpizo, *Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural* (tesis de grado), Universidad de Valladolid, 2012, pp. 9-10.

¹⁰⁶ Remedios Larrubia, “El espacio rural. Concepto y realidad geográfica” en *Baética: Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, N° 20, 1998, p. 80.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 86.

Así mismo, Larrubia refiere un cambio social progresivo asentado por Mitchel, quien, diferencia distintos tipos de comunidades rurales, según su grado de cambio y manera de integrarse, éstas son “abiertas integradas, cerradas integradas, abiertas sin integrar y cerradas sin integrar”.¹⁰⁸ Para este autor, son las comunidades abiertas integradas y las desintegradas cerradas las que presentan situaciones extremas. La primera ofrece mayores posibilidades de adaptación en las situaciones de cambio, al tener una relativa autonomía. La segunda consiste -en palabras del autor- en tener una población marginal, envejecida e incapaz de mantener una economía viable. Con lo anterior, la autora apunta la dificultad de establecer un concepto de ruralidad. Sin embargo, toma en cuenta que “existe en el territorio una serie de elementos que permiten reconocer tales espacios como rurales”, dichos elementos pueden ser de tipo sociocultural, ocupacionales, ecológicos, entre otros.¹⁰⁹ Aún con estas precisiones, se requiere pensar en la escuela rural como un lugar con características propias adaptables a la diversidad en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, entre otros.

Ante este panorama y desde la perspectiva internacional, en el año 2004 la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentaron un proyecto educativo para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Los estudios integrados en este proyecto dan cuenta de la situación educativa y las políticas orientadas a la educación rural de esos países. Dicho proyecto, formó parte de la Alcancía Internacional contra el Hambre coordinada por la FAO y la iniciativa Educación para todos, coordinada por la UNESCO.¹¹⁰

El proyecto mencionado, estipula que las escuelas en sectores rurales de América Latina constituyen un testimonio de búsqueda de igualdad de oportunidades y una fuerte presencia de la idea democrática en sectores apartados y postergados del continente. En

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 87.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 91.

¹¹⁰ Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/Italia-CIDE-REDUC, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, Italia, 2004*, Consultado en (<http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>).

esta búsqueda, se trató de frenar la migración campo-ciudad, debido a las condiciones de marginalidad que se generaban.¹¹¹ Por ello, el desarrollo escolar en el medio rural se presenta como una posibilidad para que los jóvenes permanezcan en el campo y no formen parte de la marginalidad urbana.

El fundamento de este trabajo parte de los fenómenos sociales y políticos en las dos últimas décadas del s. XX en América Latina, en las cuales, el continente transitó por una crisis profunda¹¹² que trae consigo aumento de la pobreza y descenso generalizado del nivel de vida, como también se vivieron décadas de experiencias autoritarias para llegar a consolidaciones democráticas¹¹³. En este panorama en el mundo rural latinoamericano, se sigue concentrando la mayor pobreza en el continente como manifestación de los desequilibrios generados por la desigual distribución de los ingresos, riqueza y propiedad de la tierra, aunado al desplazamiento de poblaciones indígenas y campesinas, desaparición de productos tradicionales, desajustes en comunidades locales; consecuencias del neoliberalismo que lejos han quedado de mejorar el bien común como se desarrolló en el primer capítulo.

De acuerdo con los estudios de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la realidad social es consecuencia del proceso de neoliberalización, no hay una reducción de la pobreza sino una inmovilidad de esta.¹¹⁴ Se destaca lo que varios autores llaman la falacia del discurso de la libertad de mercado, que la aplicación de las medidas neoliberales a nivel global no ha contribuido un desarrollo de toda la sociedad como la

¹¹¹ Alude a las condiciones de vida que traen consigo el hambre, la enfermedad, la ausencia de una vivienda digna, escasa educación, principalmente.

¹¹² Buena parte de las crisis latinoamericanas fueron causadas por la exportación que hicieron a este continente los países centrales, como lo hicieron en general al Tercer Mundo, de sus crisis de estancamiento de los 70. La inflación y la restricción externa llevaron a sucesivas devaluaciones y ajustes, promovidos y administrados por el Fondo Monetario Internacional (FMI) (en Argentina en 1975, en Perú en 1976); en Chile fue la dictadura de Pinochet la que impuso el nuevo modelo de la escuela de Chicago desde el golpe de 1973. En México la que provocó el ajuste fue la crisis de la deuda en la década de 1980. Consultado en Manuel Marí, *Las crisis del último cuarto del siglo XX en América Latina. El fracaso de las políticas y la crisis de la perspectiva*, (<https://www.teseopress.com/cienciatecnologiadesarrollo/chapter/42/>).

¹¹³ *Idem*, p. 9.

¹¹⁴ CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) *Panorama Social en América Latina*, Santiago de Chile, 2012, Consultado en (<https://www.cepal.org/es/publicaciones/1247-panorama-social-america-latina-2012>).

teoría enuncia. El neoliberalismo se encargó de crear ilusiones que aseguraban un mayor flujo de capitales y el éxito económico, ocultando sus objetivos de fondo.

Las problemáticas que se pretendían atender en el proyecto mencionado de la FAO-UNESCO-DGCS fueron: la primera, “la noción de especificidad de la cultura rural; la segunda se vincula a las nociones de inequidad y falta de oportunidades para la población rural”.¹¹⁵ Desde el enfoque cultural, los hábitos y costumbres se enseñan por canales públicos, uno de ellos es la escuela. En la tercera problemática, se hace una crítica a las condiciones deficientes en los materiales y la cobertura para la educación rural, por tal motivo es necesario analizar y replantear el tipo de contenido y organización de la práctica educativa.

La cuarta considera “la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente de las políticas y que parece de primera importancia para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales.”¹¹⁶

A partir de lo anterior se plantea como problema central, la falta de pertinencia histórica de la escuela para los habitantes rurales, y las políticas dirigidas a la población indígena. De ahí la relevancia de implementar estrategias transversales como la Cooperativa de Ayuda Mutua y el Huerto Escolar para la enseñanza de la historia del presente en Mahuixtlán desde la didáctica crítica de la historia.

Este enfoque¹¹⁷ desprende el concepto de oportunidad educativa, el cual, se refiere al grado de probabilidades para incrementar la calidad de vida de los estudiantes. Reimers¹¹⁸, propone cinco niveles de oportunidad. Al primero, corresponde la oportunidad de ingresar al primer grado en una escuela. El segundo incluye, la oportunidad de aprender en primer grado lo suficiente para completarlo y tener la base que permita ir progresando en

¹¹⁵ *Ibid.*, p.10.

¹¹⁶ *Ibid.*, p.11.

¹¹⁷ Estrategias transversales

¹¹⁸ Fernanco M. Reimers, *El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Volumen XXIX, N° 1, México, 1999, p. 40.

su educación. El tercero, se refiere a la oportunidad de completar un ciclo educativo. En el cuarto se refiere a la oportunidad de tener conocimientos y habilidades comparables a los demás graduados de ese ciclo. En el quinto, se busca que la oportunidad de que, lo aprendido en el ciclo, sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas, para tener más opciones en la vida.

Considero que lo expuesto por Reimers es significativo para la educación en contextos donde impera la pobreza. Sin embargo, en la educación rural, habría que puntualizar que lo aprendido contribuya con la creación de una economía solidaria, y en la reparación del tejido social de la comunidad. Algunos ejemplos de la Red de Huertos Escolares presentan experiencias que han surgido en la zona sur del país, en estados como Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán; lugares donde se han creado cooperativas y comedores comunitarios sostenibles, excluyendo la venta de alimentos chatarra en sus escuelas.

Si bien, el acceso a la educación para las poblaciones rurales en la segunda mitad del s. XX aumentó, los retos que empiezan a cobrar importancia son la permanencia y conclusión de la educación básica; y el más complejo, a mi parecer, el sistema de competencias donde resaltan los méritos individuales y no la desigualdad de oportunidades educativas. Refiero aquí a uno de los planteamientos propuesto por Tomaševski, “este enfoque¹¹⁹ plantea que la educación debe ser aceptable, esto es, que los estudiantes deben sentirse a gusto en la escuela y deben percibir que están aprendiendo y que lo que aprenden coincide con sus intereses y les va a resultar útil en la vida ”.¹²⁰ Encuentro en este enfoque, la justificación a la adaptación de los contenidos para los estudiantes que viven en comunidades rurales; estrategia que explico a detalle en los siguientes capítulos.

En el proyecto de la FAO, en el caso de México, se describe el aumento de localidades rurales en las últimas décadas, aunado a una presión demográfica entre 1980 y

¹¹⁹ Se refiere al enfoque intercultural.

¹²⁰ Silvia Schmelkes, *El derecho a la educación*, en “El derecho a una educación de calidad”, Informe 2014, México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, p.11

2000, cuyo crecimiento fue de 2.4 millones de personas. El informe da cuenta de la carencia de estudios sobre la relación trabajo y escuela en la niñez entre 12 y 14 años, lo que imposibilitó tener una visión clara de la realidad escolar. Se estima que el 76.1% eran trabajadores sin pago. En efecto, el texto indica que “en 1990 el 90% de las comunidades rurales tenían menos de 100 habitantes. Esto obliga a generar estrategias novedosas para proveer el servicio educativo sobre todo en los sectores aislados del país.”¹²¹

Asimismo, el texto menciona que los años 90 sirvieron para evaluar temas relacionados con la educación para la población rural e indígena. De esta manera, en México se dieron cambios en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a nivel constitucional, así como una Ley Federal de Educación que propone el desarrollo para atender la diversidad de poblaciones del sistema educativo.¹²²

De igual manera, se menciona al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como uno de los organismos más activos en los últimos años en temas de educación rural, al realizar programas de educación comunitaria. Como último punto, reconoce las aportaciones de los acuerdos y declaraciones internacionales de los años 90, en la modificación de aspectos elementales de la política hacia los sectores rurales e indígenas.¹²³

En América Latina existen valiosos precedentes en el cambio de la educación, asentados desde 1911 como respuesta a la transformación social del movimiento revolucionario que había planteado como problemas fundamentales la tierra y la educación. Por ello, en México el propósito de las escuelas “se centraba en la urgencia de enseñar a la población analfabeta a hablar, leer y escribir en español y a realizar operaciones elementales de cálculo”¹²⁴, este modelo de escuela debía extenderse por todo el territorio nacional. En este contexto educar a la población tenía otro fin aunado a la alfabetización,

¹²¹ Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/Italia-CIDE-REDUC, p. 21

¹²² *Idem.*

¹²³ En primer lugar hay un aumento importante de los recursos asignados por el Estado a la educación (aumento del 5.9% del gasto fiscal a un 15.6% entre 1988 y 1991) y en segundo lugar, se generan planes de modernización educativa a nivel de la educación primaria, entre ella la de carácter indígena. Consultado en (<https://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>).

¹²⁴ Vargas, *op. cit.*, p.17.

contar con una población que tuviera capacidad de emitir un voto con conciencia para tener un país democrático.

Fue Vasconcelos quien puso en práctica la idea de los maestros misioneros¹²⁵, con este proyecto “se establecieron las “casas del pueblo”, que llegaron a contar con: 1 mil 164 maestros y monitores, 48 maestros misioneros, 1 mil 039 planteles y 65 mil estudiantes.”¹²⁶En 1925, surge en México “la creación de escuelas rurales, las misiones culturales, los comités de educación, los internados indígenas regionales, la escuela regional campesina y, finalmente, las escuelas normales rurales.”¹²⁷ de estas últimas algunas continúan vigentes en los estados de Guerrero, Michoacán e Hidalgo. Sobre esta experiencia Salguero, menciona en el artículo que John Dewey¹²⁸ al conocer una escuela rural en México comentó: “No hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad, que el que se encuentra en la nueva escuela rural mexicana.”¹²⁹

Dicha expresión responde al propósito de la Escuela Rural, la cual, desde sus inicios, fue atender a la población marginada, se enfocó en las comunidades a partir de la idea del trabajo y esfuerzo de la comunidad en conjunto, “el Plan de Enseñanza de la Escuela Rural planteaba, entre otras cosas, que el plan de estudios contemplara las necesidades y aspiraciones de la comunidad y de la vida del campo, por lo que cada escuela debería tener su programa particular”¹³⁰; por otro lado, la Misión, se encargó de propagar la política educativa revolucionaria y además contribuía al mejoramiento de las comunidades en lo económico, social y espiritual. En cada comunidad se enseñaban principios de higiene, medicina tradicional, vacunación; se orientaba a las madres en la crianza y cuidado de los niños, economía doméstica, fomentaba la cooperación y afecto en

¹²⁵ Estos docentes en calidad de ambulantes tenían el encargo de recorrer el país para ubicar los núcleos indígenas y estudiar las condiciones económicas de cada región.

¹²⁶ Mensaje presidencial del general Álvaro Obregón, 1924, en Larroyo, 1952, p. 323.

¹²⁷ Vargas, *op. cit.*, p.18.

¹²⁸(Castillo, 1966, p. 289) pedagogo social e impulsor de la educación progresiva en los Estados Unidos, en Vargas, p.18.

¹²⁹ Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, A.C./ Editorial Paz-México, 1966, p. 289.

¹³⁰ Vargas, *op. cit.*, p.18.

los hogares por parte de sus miembros. Se sumaban a estas instrucciones las de industrias caseras, agricultura, zootecnia y construcciones rurales. Cada comunidad se proveía con equipos de carpintería, cocina, agricultura, jardinería, una biblioteca y un botiquín.

En México, en 1950 por mandato de la IV Asamblea General de la UNESCO, nació el Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina (CREFAL). Inicia sus actividades en el contexto de la posguerra (Segunda Guerra Mundial) donde gran parte de la población vivía en condiciones precarias, sin vivienda, alimentos y analfabeta. “Este panorama planteaba la urgencia de reconstruir el mundo, y en este proceso de reconstrucción, la educación se vio como el medio idóneo para lograr superar las condiciones de la posguerra en varios aspectos”¹³¹, de esta manera inició la idea de la educación fundamental.

Fueron la ONU junto a otras instituciones especializadas las que entendieron la educación como:

[...] la educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y los adultos, que no disfrutaban de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenece. Esa educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida adecuado [...] Utiliza métodos activos, concentra el interés sobre los problemas concretos que el medio plantea [...]¹³²

Leticia Vargas da cuenta de los precedentes de la escuela rural mexicana y menciona que en junio de 1950 se realizó el primer seminario entre estudiantes y profesores CREFAL, donde se pusieron sobre la mesa los problemas de la Educación Fundamental y se discutió proporcionar el mínimo de conocimientos recomendados por la ONU, “hacia la necesidad de impartir una educación para la vida, una educación integral que incluyera a

¹³¹ *Idem.*

¹³² Castillo, Isidro, *Educación Fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, México, en: Vargas S., Leticia, *La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la Educación Fundamental*, CREFAL, 2018, México.

hombres, mujeres y niños y atendiera todos los componentes de la vida comunitaria: el hogar, la economía, la recreación, la alfabetización, sus angustias y alegrías.”¹³³ De esta manera se plasmaron estas directrices en el *Ideario. Principios, orientaciones metodológicas*, el cual presenta ocho principios de la filosofía ideal como base de la educación fundamental “y que surge como una respuesta ante la situación del mundo de la posguerra, en un intento por evitar otra crisis social como la que atravesó la humanidad; era, pues, el momento de transformar las estructuras y, desde luego, de transformar el ámbito educativo como elemento primordial en la reconstrucción del mundo.”¹³⁴

Desde esta visión, la educación significó un cambio radical en la concepción de los educadores y las nuevas teorías educativas, se planteaba en ese momento una pedagogía basada en la niñez, la cual contemplaba a la comunidad como un todo y a la escuela como parte de ella, el enfoque se centraba en la capacidad de la propia comunidad para resolver sus problemas con la colaboración de sus participantes junto a las instituciones.

Este libro, *Ideario. Principios, orientaciones metodológicas*, sirvió para el primer curso que se llevó a cabo en veinte comunidades rurales en México. De esa manera, se llevó a cada contexto territorial para encaminar a las sociedades hacia un desarrollo sostenible y solucionar problemas de cada región o localidad, a partir del respeto de las manifestaciones culturales propias. A partir de esta experiencia, se hace evidente la necesidad de definir aprendizajes en el espacio rural. Por ello, a continuación se presentan los huertos como una expresión que responde a esta necesidad educativa.

2.2 Los huertos y su aparición en la educación en el espacio rural

En relación con el apartado anterior, en el contexto de las misiones culturales, las parcelas escolares fueron el antecedente de los huertos escolares en México, aparecieron en 1922 “se establecen principalmente en escuelas de las zonas rurales, donde se realizaban diferentes actividades agrícolas y educativas en terrenos asignados por los

¹³³ Vargas, *op. cit.*, p.16.

¹³⁴ *Idem.*

ejidos a las escuelas.”¹³⁵ Los primeros lineamientos sobre la operatividad de las parcelas escolares fueron determinados por la Secretaría de Educación Pública y el Departamento Agrario se encuentran en el Código Agrario de 1934, reformado en 1942. En el primero, se contempló la parcela escolar en las resoluciones dotatarias. Y en el segundo, se acaba la parcela escolar, la expropiación de terrenos ejidales comunales mediante una resolución presidencial. Para 1971, todo lo relacionado a la parcela escolar había perdido vigencia¹³⁶, aunque se incluyó dentro del capítulo IV de la Ley de Reforma Agraria:¹³⁷

Artículo 101: La parcela escolar deberá destinarse a la investigación, enseñanza y prácticas agrícolas de la escuela rural a que pertenezcan. Deberá procurarse que en la misma se realice una explotación intensiva, que responda tanto a la enseñanza escolar, como a las prácticas agrícolas y científicas que se realicen en favor de los ejidatarios. La explotación y distribución de los productos que se obtengan de las parcelas escolares [...] se destinarán preferentemente a satisfacer las necesidades de la escuela y a impulsar la agricultura del propio ejido.¹³⁸

Por lo anterior es visible que las iniciativas de creación de huertos, en educación rural se presentaron desde inicio del S.XX como parcelas escolares; con el avance del neoliberalismo éstas perdieron fuerza, lo cual coincide con el abandono del campo mexicano, la desvalorización del trabajo del campesino a la par del crecimiento industrial. Será hasta el S.XXI que se recupere la práctica del huerto escolar apoyada por organismos internacionales, como el que se menciona a continuación.

En el contexto internacional, en el año 2010, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) emite la *Nueva política huertos escolares como medida para fomentar la alimentación y nutrición*. Establece que:

¹³⁵ Carlos Vizcaíno, *Caracterización de la parcela escolar en el estado de Colima*, (Tesis de maestría), Universidad de Colima, México, 1988, en Armienta, *op. cit.* Consultado en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161).

¹³⁶ Vizcaíno explica que la parcela escolar fue perdiendo importancia con el tiempo y su desaparición es una muestra del abandono del campo mexicano y la desvalorización del trabajo campesino frente a los procesos de urbanización y a las políticas de industrialización y modernización.

¹³⁷ *Idem.*

¹³⁸ Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1971, p. 25.

Los huertos escolares son zonas cultivadas en torno a las escuelas o cerca de ellas, que al menos en parte están bajo el cuidado de los estudiantes. Suelen producir hortalizas y frutas; las actividades pueden ser cría de animales y pesca en pequeña escala, apicultura, plantas ornamentales y de sombra, así como producción de alimentos básicos en pequeña escala.¹³⁹

Es decir, los fines de los huertos escolares son la promoción de la buena alimentación, la educación nutricional y el fomento de técnicas de subsistencia a través de diversas maneras de aprendizaje que van más allá del currículo escolar. En este documento sobre alimentación y agricultura, se menciona que los huertos escolares se utilizaron con fines de educación científica o capacitación agrícola. En la actualidad, en aras de mejorar la seguridad alimentaria, la protección del medio ambiente y el mantenimiento de los medios de subsistencia, los huertos escolares pueden convertirse en un elemento a favor para cuidar la salud. A través de los huertos, las escuelas están en disposición de enseñar a los estudiantes que la alimentación es indispensable para su desarrollo y crecimiento, protegerse de enfermedades y contar con la energía suficiente para realizar sus actividades del día a día. Con el respaldo adecuado los huertos escolares permitirán alcanzar los siguientes objetivos:

- Enseñar a la niñez la manera de obtener diversos alimentos – hortalizas, frutas, legumbres, pequeños animales – y hacerlo pensando en una buena alimentación.
- Demostrar a la niñez y sus familias cómo ampliar y mejorar la alimentación con productos cultivados en casa.
- Fomentar la preferencia de los niños por las hortalizas y frutas y su consumo.
- Reforzar los almuerzos escolares con hortalizas y frutas ricas en micronutrientes
- Promover o restablecer los conocimientos hortícolas en las economías dependientes de la agricultura.

¹³⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), *Nueva política de huertos escolares*, 2010, Prólogo. Consultado en (http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/red-icean/docs/Nueva_pol%C3%ADtica_de_huertos_escolares_-_FAO.pdf).

- Fomentar la capacidad empresarial en el ámbito de la horticultura comercial.
- Aumentar la sensibilización sobre la necesidad de proteger el medio ambiente y conservar el suelo.¹⁴⁰

Es decir, los huertos escolares dependen de los objetivos anteriores para establecer vínculos entre la buena salud y la alimentación escolar. Un punto imprescindible es el apoyo de las familias y la administración de la escuela puesto que “algunos casos de éxito bien documentados parecen indicar que los programas más sostenibles crecen a menudo de manera orgánica: se comienza con una estructura pequeña”¹⁴¹, esto permite que el crecimiento sea gradual y la coordinación prolongada. En cada contexto, es necesario investigar la manera de ayudar a las escuelas a conseguir autonomía.

En el contexto de México, el Colegio de la Frontera Sur, a través del equipo multidisciplinario de Laboratorios para la Vida (LabVida), comenzó a promover en el año 2010 los huertos escolares en Chiapas brindando una serie de talleres, cursos, encuentros e intercambios; al mismo tiempo impulsó la conformación de la Red Chiapaneca de Huertos Educativos (RCHE), así como la Red Nacional (RN) y la Red Internacional de Huertos Escolares (RIHE). Esta red se ha extendido a varios espacios geográficos en México y otros países de Latinoamérica. A la fecha, se han realizado siete encuentros internacionales donde se comparten temas como seguridad alimentaria, sostenibilidad, semillas locales, permacultura, autoproducción de alimentos, entre otros. Una de las grandes riquezas en estos encuentros son las experiencias compartidas de las escuelas en sus diferentes niveles y particularidades.¹⁴² Siendo los estados de Chiapas y Oaxaca, en la participación de México, un ejemplo de un trabajo sostenible del huerto bajo un enfoque cooperativista que ha tomado en cuenta la situación social y la diversidad cultural de los actores escolares.

En el caso de la comunidad internacional, destacan casos de Huertos Escolares del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, en Brasil, con la fuerte vinculación que

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 3

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 4

¹⁴² Consultado en (<https://www.redhuertos.org/quienes-somos/>).

ha tenido con la agroecología, la educación del campo y la soberanía alimentaria. Dentro de su estructura, tiene una experiencia para niños que lleva el nombre de: Niños/as construyendo la soberanía alimentaria, cuyo objetivo principal es contribuir a la construcción del buen vivir, con foco en la soberanía alimentaria popular de niños/as, madres, padres y familias asentadas de la reforma agraria¹⁴³.

Otro ejemplo significativo de Huerto Escolar se inscribe en Uruguay, con el Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria-Universidad de la República, cuyo objetivo fue: “contribuir a la conformación de redes comunitarias que en forma autogestionaria sean capaces de identificar y generar alternativas para resolver sus principales problemas, especialmente aquellos relacionados a la inseguridad alimentaria.”¹⁴⁴ Esta iniciativa, logró resultados sorprendentes con la integración interinstitucional a través de equipos interdisciplinarios (salud ambiente-educación-planificación urbana- agroecología).

Por otro lado, cabe mencionar el importante trabajo de LabVida, y su gran aportación para los educadores de diferentes niveles en México, *El Manual de huertos escolares para docentes*, que enlaza los temas de distintas asignaturas de los programas de la SEP con los temas del huerto. Está diseñado para adaptarlo al contexto de cada escuela que decida llevarlo a cabo.

En la revisión de este material, localicé la aportación de los huertos escolares a los temas en ciencias, principalmente biología y ecología, matemáticas, español, medio ambiente y nutrición, sin embargo, poco se aborda desde la historia, excepto el tema del maíz desde los pueblos mesoamericanos. Fue aquí donde encontré una oportunidad de vincularme desde la asignatura de historia, a través de la reflexión de temas como el neoliberalismo y la globalización en México, el trabajo del Huerto escolar con un enfoque cooperativista, que se describirá de manera general en el siguiente apartado.

¹⁴³ Consultado en (<https://www.redhuertos.org/wp-content/uploads/Memorla-Oaxaca.pdf>), p.18.

¹⁴⁴ Consultado en (<https://www.redhuertos.org/wp-content/uploads/Memorla-Oaxaca.pdf>), p.13

2.3 Estrategia de enseñanza Cooperativa de Ayuda Mutua

“Nunca un hombre solo”¹⁴⁵Heller, 1972

La ayuda mutua se ha caracterizado por ser un medio de supervivencia para la obtención de alimentos y reproducción de los seres humanos. Para abordar este apartado, tomé como referencia la tesis doctoral de Samuel Ortiz, *La producción campesina de un espacio cooperativo. Dinámicas territoriales hacia una soberanía alimentaria*, España, Universidad de Alicante, 2014. En ella el autor recopila diversas prácticas de ayuda mutua de las comunidades alrededor del mundo, como las campesinas andinas (sistema minka) de comunidades centroamericanas, el tequio en México, la práctica del *mutirão* o *puxirão* en comunidades de la amazonía brasileña. Menciona que recientemente, se registran organizaciones colectivas y cooperativas con una notable incidencia territorial; *artiél* y la *obshchinal* en la Rusia zarista, los *mir* y los *kolhjos* en la Rusia soviética, las comunas anarquistas y las colectivizaciones durante la Guerra Civil Española, los *spolem* polacos y respectivas organizaciones cooperativas de la antigua Yugoslavia, de China, o de Cuba.

Ortiz, también apunta que, con el impulso del movimiento obrero y sindical, se avanzó en la creación y organización de cooperativas con el objetivo de emancipar a la clase trabajadora. Es en Inglaterra industrial, donde germina el movimiento cooperativista contemporáneo en este movimiento surge la cooperativa Rochdale creada en 1844, “a iniciativa de 28 obreros -27 hombres y una mujer-, ampliamente influenciada por las teorías del socialismo utópico de Robert Owen y de sus Aldeas Cooperativas”.¹⁴⁶

En el caso de América del Norte y Latinoamérica el cooperativismo moderno fue influenciado por las experiencias europeas desde la segunda mitad del s.XIX y se consolidó por el continente americano. Aquí destaca la actividad colectiva en el medio rural y la

¹⁴⁵ Agnes Heller, *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, (Trad. Sacristán), Madrid, Grijalbo, 1972,

¹⁴⁶ Samuel Ortiz Pérez, *La producción campesina de un espacio cooperativo. Dinámicas territoriales hacia una soberanía alimentaria*, 2014, p. 219. Consultado en (<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41198>).

asociación con el cooperativismo agrario practicado en todos los países de América del Sur.

Las causas de esta asociación se explican en el siguiente párrafo:

El interés cooperativista y de la mutualidad surge de nuevo ante la falta de medidas por parte de la economía de mercado para encontrar soluciones satisfactorias a problemas tan relevantes como el desempleo masivo de larga duración, la exclusión social, el hambre o la subnutrición, la degradación de las condiciones de vida de la población, la reducción de servicios públicos básicos como la sanidad, la educación, la vivienda, el transporte, incluso debido al progresivo deterioro ambiental y el expolio de los recursos naturales.¹⁴⁷

Este cooperativismo, se da dentro de un territorio, el autor lo define como una producción del espacio con interrelaciones dialécticas. Menciona que actualmente se habla de una re-territorialización, es decir, una nueva forma de pensar y organizar un espacio a partir de prácticas no capitalistas, donde la soberanía alimentaria juega un papel en las prácticas de alguna organización no capitalista y que implica:

- Redistribución de la riqueza.
- Mayor autonomía social.
- Participación democrática.
- Autogestión colectiva.
- Respeto a la diversidad cultural e identitaria.
- Generalización mundial de los Derechos Humanos.
- Integración armoniosa con la naturaleza.

Lo anterior, conlleva una materialización de la práctica de la ayuda mutua y de la solidaridad, desde una interpretación marxista “la re-territorialización vendría a expresar la territorialización del valor del trabajo frente a la del capital; la reapropiación colectiva de los medios de producción; una restauración de las relaciones sociales de producción; y la socialización del producto del proceso del trabajo.”¹⁴⁸

¹⁴⁷ *Ibid.*, p.217.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p.123.

Para materializar este trabajo, se requiere priorizar lo público y lo colectivo para un acceso real a la alimentación, al agua potable, a la educación, a la salud, a la vivienda, movilidad y transporte. De la misma forma, la recuperación del territorio como identidad social y colectiva, además, de la conservación de todas las formas de vida: ecosistemas agroecosistemas y etnoagroecosistemas. Un ejemplo de lo que emerge en el medio rural:

Son denominados *movimientos sociales del campo, movimientos campesinos* o bien *movimientos por una soberanía alimentaria*, aquellos que integran organizaciones de diferente índole localizados en el medio rural (sindicatos agrarios, organizaciones no gubernamentales, asociaciones y/o cooperativas, plataformas) pero también quedan incluidas algunas iniciativas colectivas en áreas urbanas (grupos, asociaciones y cooperativas de consumo, cooperativas integrales, redes de producción y consumo, huertos urbanos, comedores ecológicos, otros proyectos cooperativos relacionados con la alimentación, plataformas y colectivos), las cuales pretenden recuperar la función del ser humano como integrante activo de la naturaleza en su relación dialéctica.¹⁴⁹

Por otra parte, el progreso representa espacios con criterios de eficiencia rentabilidad y competitividad territorial en el contexto actual de la expansión del capital, en la globalización o mundialización, existe un modelo representado por las teorías neoliberales. Debido a que “el neoliberalismo, como teoría de unas determinadas prácticas políticas, fundamentalmente en el área de la economía, defiende un modelo de desarrollo asentado expresamente en la libertad de mercado, la iniciativa empresarial sin restricciones por parte de la administración pública”¹⁵⁰ forma parte de la esencia de la globalización, pues se considera una expansión y producción espacial de un modo de producción capitalista, “por consiguiente, la globalización neoliberal domina y gobierna el espacio, territorializa y des-territorializa, ejerciendo una acción constante en todas las esferas del ser

¹⁴⁹ *Ibid.*, p.124.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p.129.

humano y del planeta, mercantilizando todos los aspectos de la vida e, incluso, de la muerte.”¹⁵¹

Además, Ortiz señala una manipulación de este sistema, al crear necesidades a través de la publicidad, fomentar imágenes culturales preconcebidas de la perfección humana, de degradar la imagen femenina y, estandarizar y homogeneizar los patrones de belleza. Afirma que la esencia del capitalismo reside en la apropiación de beneficios y de los medios de producción para un sector reducido y privado de la sociedad, asimismo concentra recursos y crea desequilibrios entre diferentes territorios provocando la desigualdad social y una división de clases, en este sentido la desterritorialización es posible para la pequeña agricultura, la agricultura familiar y los campesinos. Los planteamientos de Ortiz coinciden con lo expuesto sobre la globalización en el primer capítulo de esta investigación.

Otro tema importante que toca el autor es sobre los alimentos transgénicos y agrotóxicos, que en la lógica del capital también representan una acumulación. Menciona que a partir de la segunda mitad de los años 90 del s.XX, estos alimentos aparecen como una solución para la seguridad alimentaria mundial que distribuye alimentos contra la desnutrición y se enfoca en la orientación de tipos de cultivos como el azúcar, la soya, el maíz, eucalipto y palma africana; se refiere a ellos como monocultivos.

Indica que la desnutrición y el hambre han sido el resultado de las relaciones sociales de poder creadas desde una lógica con acciones, formas y estructurar, mercantilizar y conseguir un beneficio privado. Cita a David Harvey para reafirmar esta postura:

“Las diferentes dinámicas de empobrecimiento están íntimamente ligadas a procesos de des-territorialización y, por tanto, unido dialécticamente a la territorialización de la acumulación del capital. No obstante, el empobrecimiento es una circunstancia social clave en el análisis de la producción del espacio

¹⁵¹ *ibid.*, p.130.

geográfico, condicionado por las contradicciones existentes y sus limitaciones que sirven para racionalizar el sistema de producción capitalista”¹⁵²

En cuanto a la soberanía alimentaria, Ortiz se refiere a ésta como un término geográfico donde mandan relaciones de carácter dialéctico.

La FAO desde 1974 y en 1996 promovía definir el concepto de seguridad alimentaria. En este sentido, sirve como instrumento en la historia de luchas sociales políticas y económicas como una territorialización específica de la lucha de clases, resulta necesario universalizar y territorializar el acceso a una alimentación sana, de calidad, con autonomía, estructural. La cadena productiva alimentaria desde la producción hasta el hábito cotidiano del consumo, “se podría afirmar, incluso, que el concepto de soberanía alimentaria bien podría relacionarse con denuncias históricas de otros movimientos revolucionarios campesinos como aquellas de “La tierra para quién la trabaja” o “Tierra y Libertad.”¹⁵³

En relación con la soberanía alimentaria, Ortiz tiene cinco consideraciones para su desarrollo:

1. Noción de escala. Frente a la globalización, se requiere fomentar la producción local, economía, mercados y consumo local.
2. Dimensión geográfica de la soberanía alimentaria, se necesita, disponibilidad, conservación y aprovechamiento de los bienes naturales por parte de las comunidades locales.
3. Cuestión del trabajo, se precisa la organización social técnica y territorial del trabajo.
4. Realizar denuncias de las técnicas y tecnologías desarrolladas por la sociedad capitalista aplicadas a la producción agroalimentaria.
5. Diseñar proyectos o modelos de desarrollo territorial, derivados de los conflictos de transformación de las relaciones sociales, condiciones de vida en el campo y defensa del territorio.

¹⁵² David Harvey en Samuel Ortiz Pérez, *La producción campesina de un espacio cooperativo. Dinámicas territoriales hacia una soberanía alimentaria*, 2014. Consultado en (<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41198>).

¹⁵³ *Ibid.*, pp.181-182.

Por todo lo anterior, se requiere considerar las diversas teorías vinculadas con relaciones sociales y técnicas de producción, como la reproducción de la agricultura campesina y familiar de trabajo cooperativo, colaborativo, colectivo, solidario o de ayuda mutua.

Según el autor, la cooperación campesina se establece de manera jurídica, en situaciones de parentesco, en grupos colectivos, de manera vecinal, a escala local y regional.

La producción local cooperativa así como las alianzas entre territorios ha de basarse en relaciones de convivencia colectiva y de inter-cooperación territorial e identitaria, especialmente en base a una sólida alianza entre campo y ciudad; la educación técnica y política ejercida de forma cooperativa incluye la formación en valores comunitarios, colectivos, cooperativos y pedagogías participativas.¹⁵⁴

La acción real de un trabajo cooperativista consiste en ser un proyecto alternativo socioespacial que tenga una óptima organización del trabajo con vistas a la transformación del espacio capital y tiene que basarse en la creación y la consolidación de cooperativas coherentes y consecuentes con los valores de cooperación solidaridad y ayuda mutua, de esta manera se dará una organización cooperativa como práctica sociocultural o distintas escalas y en distintos sectores de producción.

Para los intereses de este tema, incorporo el cooperativismo en el ámbito educativo. Uno de los referentes utilizados para desarrollar esta estrategia es la Fundación de Educación Cooperativa IDELCOOP¹⁵⁵ de Argentina, por ello comparto apuntes del artículo *La Enseñanza del Cooperativismo en la Educación Pública*.

En este artículo se explica que la enseñanza del cooperativismo en la educación pública tiene sus antecedentes en el seno de la Revolución Industrial como reacción de defensa de los sectores menos favorecidos de la sociedad. Surge como un socialismo

¹⁵⁴ Ortiz, *op. cit.*, p.211.

¹⁵⁵ Fundación de Educación Cooperativa, entidad civil sin fines de lucro, creada por el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, con el objeto de promover, realizar y estimular la educación y capacitación cooperativa y los estudios e investigaciones destinados al adelanto y difusión de la doctrina cooperativa, de su práctica y de las ciencias y técnicas vinculadas a ella. Inició sus actividades el 12 de octubre de 1973. Consultado en (<http://idelcoop.org.ar>).

utópico formado por escritores y activistas de la vida social como una organización y relación económico-social bajo principios de libertad, igualdad y fraternidad; bajo una realidad que les negaba condiciones dignas de vida y laborales a los trabajadores, y como consecuencia de esa distribución desigual del ingreso en condiciones inocuas e inhumanas.¹⁵⁶

El artículo menciona a Robert Owen como un referente, pues éste fue un educador cooperativista que vinculó la teoría y la práctica en colonias fabriles como *Nuevo Lanar* en Inglaterra y *Nueva Armonía* en Estados Unidos. La metodología que utilizó fue una acción recíproca entre teoría y praxis. Esta circunstancia se explica según la propia Alianza porque:

El esfuerzo de reformar el sistema económico sobre la base de los principios cooperativos requiere de una disciplina diferente a la de las empresas privadas o gubernamentales. La cooperación como forma de ayuda mutua recurre a motivaciones distintas de los impulsos del egoísmo, del interés personal o de la sumisión a una autoridad debidamente constituida.¹⁵⁷

Ante este escenario, la formulación de educación y capacitación cooperativa tiene una doble condición de la entidad:

- a) Una empresa de producción de servicios en un mercado competitivo con un movimiento de ideas que impulsan el mejoramiento del hombre en el progreso económico y social.
- b) Además, la educación atiende a la conducta humana al capacitar en conocimientos destrezas y habilidades para el proceso productivo.

La vinculación de la IDELCOOP con la educación cooperativa, tiene como antecedente un sistema educativo desarticulado dirigido por un estrato social privilegiado, burocratizado, carente de objetivos explícitos, inhibidor del espíritu crítico y de renovación. Bajo estas condiciones, se propone “una política educativa que tiene por objeto construir un nuevo sistema educativo que sea herramienta del establecimiento de una sociedad justa,

¹⁵⁶ León Schujman, “La enseñanza del cooperativismo en la educación pública” en *Revista de Idelcoop*, vol. 13, núm. 48 (1986), pp.1-2.

¹⁵⁷ Alianza Cooperativa Internacional, “Nuevos enfoques de los principios cooperativos en el mundo” en *Idelcoop*, Rosario, 1985, en Schujman, *op. cit.*, p.2.

imperiosamente creadora, democrática, capaz de movilizar fuerzas insospechadas y a menudo dormidas para que pueda despertar un nuevo tiempo histórico”.¹⁵⁸

De esta manera se implementa el cooperativismo en las escuelas argentinas con la Ley 16583, en la enseñanza teórica práctica del cooperativismo, y se logra la conformación de cooperativas desde el nivel primaria hasta el nivel superior.

El artículo agrega cómo lograron esta incorporación en las escuelas a partir de las siguientes tres acciones:

1. Revisión de planes de estudio que concuerden con el ideario cooperativista.
2. Sensibilizar a la comunidad, y a la comunidad educativa sobre objetivos y propósitos.
3. Capacitación del cuerpo docente.

Referente a las asignaturas, la IDELCOOP alude a que se puede enseñar desde ciencias sociales, historia, geografía, cívica, incluso física y matemáticas. Si se trabaja en conjunto se lograrían los principios de la fundación:

La tremenda carga de competitividad y exacerbado individualismo, de sexualismo degradante y violencia animal, que caracteriza aun en nuestros días a la mayoría de las series y videos importados en la televisión y otros medios de comunicación social en la Argentina, hace de la escuela, la primera trinchera para la defensa de los principios de fraternidad, solidaridad, ayuda mutua y trabajo constructivo, que son innatos en el ser humano y que encuentran en el cooperativismo una de sus expresiones más tangibles.¹⁵⁹

Con estos ejemplos, en Argentina y la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (por sus siglas FUCVAM). Encuentro que el contexto de la comunidad educativa donde trabajo presenta también programas educativos sistémicos, que no atienden prioridades de la vida cotidiana ni incentivan la participación colectiva. Por el contrario, en la educación cooperativa, veo un eje transversal para dejar de ser entes aislados y responder a las necesidades reales que tienen los estudiantes. De esta manera,

¹⁵⁸ *Ibid.*, p.4.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p.5.

pueden lograrse objetivos orientados al aprendizaje significativo y generar educación para la vida.

2.4 Los huertos y la cooperativa en la enseñanza de la historia como estrategias transversales

Desde mi perspectiva, la investigación social está cargada de una teoría extensa, opté por vincular la teoría con una acción práctica que me permita valorar una realidad en un contexto específico, desde un quehacer comprometido con un interés social basado en la coyuntura social y política, y la necesidad de hacer proyectos sociales que lleven a una transformación.

De acuerdo con la crítica de la IDELCOOP, se requiere una política educativa que brinde herramientas para una sociedad más justa, que movilice y transforme fuera de la escuela donde los participantes estén conscientes del momento histórico en el que viven.

Con los puntos anteriores, desde el porqué y el para qué, decidí tomar el Huerto Escolar y la Cooperativa de Ayuda Mutua como elementos que fomentan el trabajo colaborativo y disminuyen el individual, centrándose en la comprensión, asimilación y construcción significativa de los participantes.

Considero que estas actividades son transversales al contribuir al desarrollo de conocimientos o saberes relacionados con los contenidos teóricos de matemáticas, la interacción con el medio físico, natural, social, cultural, así como la lingüística y el arte.

Es decir, la construcción de un huerto conlleva al aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales de integración y solidaridad, tal y como lo estipula la Red de Huertos Escolares y Comunitarios (RHEC):

El huerto es como la propia red, pues ambos se constituyen de una diversidad de organismos integrados en un mismo espacio, lo cual nos permite nutrirnos unos a otros para el bienestar comunal. Lo interdisciplinario, intersectorial e intergeneracional, presente en la diversidad de actores que nos constituye, implica

también una integración de diversas habilidades, aptitudes, conocimientos y experiencias que nos fortalecen en colectivos.¹⁶⁰

Dicha red labora colaborativamente por medio de comisiones asignadas por sus miembros, de la siguiente manera:

1. Intercambio de saberes (organiza el programa de talleres, tequios y eventos de la red).
2. Materiales didácticos (organiza fichas de actividades enviadas por los maestros y elabora otros materiales).
3. Comunicación (responsable por la difusión de actividades, página web y envío de relatorías).
4. Vinculación y gestión de recursos (establece vínculos con organizaciones e instituciones que aporten recursos humanos y materiales).
5. Fortalecimiento interno (responsable del intercambio de semillas y plántulas en cada evento, organización de las reuniones, etc.).

Con la organización que plantea la red, pareciera fácil implementar esta estrategia en una comunidad que conoce del trabajo en el campo, sin embargo, las barreras comienzan desde los miembros de la plantilla del plantel escolar hasta algunos padres de familia que la consideran como un retroceso en su educación al considerar, por la experiencia personal, que el campo no reedita económicamente. Ante este panorama se propone la siguiente tabla:¹⁶¹

Tabla 2. Formas de relación entre docentes-comunidad escolar y elementos de persuasión y convencimiento.

Actores	Elementos de persuasión y formas de participación
Docentes	Apoyo y participación en las labores de construcción y seguimiento
Padres y madres de familia	Alimentación, justificación, planeación previa e involucramiento por aptitudes

¹⁶⁰ En los siguientes capítulos desarrollo el trabajo que se ha realizado con la RHEC.

¹⁶¹ Tomada de Daniel Armienta *et. al., op. cit.* Consultada en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161).

Alumnado	Educación ambiental, pensamiento crítico y convivencia
Directivos y docentes	Conexión con el currículo oficial
Intendencia y veladores	Conocimientos y apoyos en labores
LabVida, RIHE, RCHE, SEMARNAT, ERA, SEDATU, DIF	Apoyo con materiales y recursos, conocimientos, seguimiento

162

En la medida en que los diferentes actores se convencen, se tendrá un trabajo más sólido, la familia y otras instancias sociales comunitarias no pueden anular su responsabilidad educativa, social e histórica.

El trabajo con la RHEC ha sido fundamental para la reflexión, la construcción de estrategias, y la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias y al compartir el objetivo de “contribuir a una mayor integración de las actividades curriculares, convirtiendo al aula viva que es el huerto, en un aula integral que permita entretener las diversas disciplinas (aparentemente desconectadas) y las propias vidas de las personas con las actividades del huerto.”¹⁶³

El siguiente aspecto trata de la cooperación y ayuda mutua; ambos son elementos esenciales para aprender a obrar en conjunto para un mismo fin, en una conducta gregaria y cooperadora. Por lo anterior, estimo que para llegar al convencimiento de trabajar en una cooperativa se necesita un trabajo previo y afianzado para que se convierta en un comportamiento habitual, es decir, aprender desde la primera infancia estos valores del cooperativismo: autonomía, responsabilidad, participación, democracia, ayuda mutua y solidaridad.

Adherí esta estrategia, para que los estudiantes respondieran a sus necesidades a través de actividades autofinanciadas ligadas con el huerto escolar, y a su vez estas

¹⁶²Formas de relación entre docentes-comunidad escolar y elementos de persuasión y convencimiento, tomada de Daniel Eduardo Armienta *et al*, “Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones” *Innov. educ.*, México, vol.19, n.80, agosto, (2019), pp. 161-178. Consultado en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161&lng=es&nrm=iso).

¹⁶³ Juliana Merçor *et. al.*, “La Red de Huertos Escolares y Comunitarios de Xalapa” en *Decisio, CREFAL*, México, enero-abril (2017), p.43.

herramientas sirvieran para la gestión democrática y un funcionamiento similar al de una empresa cooperativa.¹⁶⁴

En síntesis, la historia del presente y la didáctica crítica de la historia, aportan a la enseñanza de la historia en los jóvenes de Mahuixtlán conocer su entorno inmediato, reconocer que las generaciones que les anteceden tenían una cultura que se basaba principalmente en el conocimiento del medio en el que vivían y el valerse de los recursos naturales y las labores del campo. Saberlo y aplicarlo era imprescindible para su subsistencia. Además, les ayuda a comprender los problemas ambientales, sociales y económicos de la sociedad, ahora inmersa en una crisis global provocada entre muchas otras razones, por el consumo excesivo de productos que no necesitamos. De lo anterior se desprende la necesidad de incorporar el huerto en el espacio rural para rescatar los saberes previos del campo, y la Cooperativa de Ayuda Mutua como un ejercicio de producción social y autogestionaria. Por ello se implementó la metodología Investigación-Acción Participativa para planificar y actuar a partir de la observación y reflexión de lo cotidiano, y de esta manera pasar de las prácticas individuales a un proceso de cambio social colectivo.

¹⁶⁴ En los siguientes capítulos abordo de manera más amplia su ejecución.

Capítulo 3. La investigación-Acción Participativa en Mahuixtlán

La educación básica en México parece posicionar el conocimiento académico en un nivel superior al popular, provocando una ruptura entre el especializado y el de sentido común. El ámbito de las ciencias sociales se mueve entre indicadores y estándares para medir y validar el conocimiento. En este sentido la Investigación-Acción Participativa (IAP) busca construir puentes entre los tipos de conocimiento mencionados para la formación de una ciudadanía más crítica y participativa. Debido a que como menciona Freire, “no puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso automáticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él como sujeto de su pensamiento”.¹⁶⁵ A continuación se presenta la definición de la Investigación-Acción Participativa.

3.1 Diseño metodológico: Investigación-Acción Participativa (IAP)¹⁶⁶

La elección de este diseño metodológico surge porque la IAP es el “proceso por el cual miembros de un grupo o comunidad, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales.”¹⁶⁷ Por ello, resulta necesario tener una aproximación a los antecedentes de este diseño, los cuales parten de Kurt Lewin en 1946, quien alude a un nexo entre la investigación y la acción. Este autor parte de la teoría psicosocial que propone combinar teoría y práctica en la investigación acción a través del análisis del contexto, la

¹⁶⁵ Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, N.Y, Seadbury Press, 1970 en: Nicole Mirra et al., *Doing Youth Participatory Action Research. Transforming Inquiry with Researches, Educators, and Students*, N.Y., Routledge, 2015, p.22.

¹⁶⁶ Las referencias aquí citadas de distintos autores sobre la Investigación-Acción Participativa, utilizan diversas maneras de nombrarla en sus textos. Balcázar la menciona como Investigación acción participativa (iap), Fernanda Soliz y Adolfo Maldonado como Investigación-Acción Participativa, Boris Yopo lo divide en Investigación participativa y Momento de programación acción. En los textos de Nicole Mirra, Antero García, Ernest Morell, y Julio Camarota y Michel Fine, utilizan la siglas en inglés de *Youth Participatory Action Research in Motion* (YPAR). Para fines de esta tesis me referiré a ella como: IAP.

¹⁶⁷ Daniel Selener, *Participatory action research and social change*, Cornell University, NY, 1997, p. 17, en Fabricio Balcazar, “Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación” en *Fundamentos en humanidades*, Universidad Nacional de San Luis, Año IV, No. I/II (7-8), (2003), p. 60.

categorización de prioridades y la evaluación. Más tarde, Fals Borda, en 1972, formula esta investigación proponiendo la inserción del investigador en diferentes condiciones como en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y de la estructura social, el desarrollo del nivel de conciencia de los miembros de la comunidad y el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción. Afirma que estas condiciones llevan a la solución de problemas.¹⁶⁸ Este autor también explica que los resultados de esta metodología generan conocimientos que corresponden con los intereses de transformaciones de las clases empobrecidas, crea ciencia popular que como consecuencia fortalece la lucha, y como resultado de ésta se da una transformación social que sirve como instrumento de educación.

Por otro lado, Fabricio Balcazar, en *Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*, menciona las dificultades de este diseño metodológico; pues la concepción de la ciencia popular no logra integrar los instrumentos de forma coherente, y una metodología que no se puede aplicar a todos los problemas psicosociales, debido a que las actividades centrales de la IAP son: el papel activo de los participantes al documentar su experiencia. En educación, implica aprender a desarrollar una conciencia crítica tomando en cuenta las causas de sus problemas, identificar posibles soluciones, y en la acción, se trata de implementar soluciones prácticas utilizando sus propios recursos.

Balcazar alude a siete principios en la IAP:

- 1) Los participantes son actores sociales que tienen que decidir reflexionar y tener una participación activa.
- 2) La transformación de la realidad social los lleva a incrementar su poder.
- 3) Definir el problema, analizarlo y resolverlo.
- 4) La participación activa es el entendimiento auténtico de su problema.

¹⁶⁸ Balcazar hace referencia al método creado por Fals Borda, que utilizaron el creador, Bonilla y Castillo en 1972, utilizado en un centro de investigación y acción social que dio lugar a la formulación de la investigación-acción participativa como hoy se le conoce.

- 5) El diálogo es la comunicación auténtica.
- 6) Reforzar fortalezas de los participantes.
- 7) Desarrollar un sentido de pertenencia.¹⁶⁹

Validar los presupuestos ideológicos y epistemológicos de la IAP y desde lo ideológico, propone disminuir la injusticia de la sociedad, promover la participación de los miembros y ayudar a incrementar el grado de control sobre aspectos relevantes de su vida, para convertir a los miembros de la comunidad en agentes de cambio. Desde lo epistemológico, considera que esta investigación permite a los participantes aprender a aprender, conducir la investigación, aprender a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social actual. Todo lo anterior, lleva a promover una actitud crítica.

En cuanto a esta metodología Boris Yopo menciona que ésta “es un método de trabajo educativo que pretende romper e innovar un conjunto de técnicas tradicionales en la capacitación y educación”¹⁷⁰ donde es necesario adoptar una posición pedagógica innovativa para crear condiciones objetivas y subjetivas para contrarrestar el formalismo y empirismo de las Ciencias Sociales. Este autor explica que generalmente “se ubican los educadores como capacitadores o transmisores pasivos cuya tendencia es teórica y lógica particular en un estructural-funcionalismo”.¹⁷¹ Lo anterior, desvincula a los docentes de los problemas sociopolíticos, pues no reconocen el significado social de su actividad y se sincronizan con el sistema, con sus condiciones y valores.

En el apartado análisis crítico de los métodos y estilos de investigación, del artículo mencionado, el autor esboza el método tradicional de ésta y plantea soluciones concretas a los problemas, donde hay un nivel descriptivo y morfológico de los fenómenos. En esta perspectiva, los aspectos de la realidad son estudiados de forma aislada, como la educación, salud, nutrición, economía, ruralidad cuando hay relaciones entre fenómenos se

¹⁶⁹ Balcazar, *op. cit.*, pp.67 y 68.

¹⁷⁰ Boris Yopo, *Metodología de la Investigación Participativa*, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional Para América Latina (CREFAL), México, 1984, p. 7.

¹⁷¹ *Ibid.*, p.10.

limita a expresar en correlaciones ambivalentes y circulares, las soluciones son en relación con los datos aislados y atomizados. En este sentido, Yopo concluye que el método tradicional de investigación es copiado de las ciencias físico biológicas. Entonces resulta pertinente cuestionarse ¿Cuál es la diferencia con el método de la IAP?, a lo cual responde que radica en que ésta es un proceso permanente y dialéctico, es ligar la teoría a la práctica y el conocimiento de la realidad concreta y la práctica, además busca reconocer el problema o la materia que ha de ser pensada como proceso político social.

El autor acentúa la dialogicidad como parte de la metodología, en la que la realidad constituye el punto de partida de todo proceso educativo y el conocimiento está condicionado por la práctica social, entre tanto, la participación es primordial en la transformación de una misma realidad que ha de garantizar el entendimiento entre sujetos de la educación. Finalmente alude a que la dialogicidad sólo es posible cuando los sujetos participan del mismo.¹⁷²

3.1.1 Características fundamentales de la Investigación- Acción Participativa

Para el desarrollo de esta investigación, al abordar a autores como B. Yopo se retomaron algunas de las características fundamentales para llevar a cabo este diseño metodológico, las cuales se presentan a continuación.

- Visualiza la realidad como una totalidad donde se interrelacionan múltiples procesos y donde se remarca la relevancia del conocimiento científico como generador de una conciencia crítica de la realidad.
- Asegura la unidad esencial de la teoría y la práctica en el proceso de generación de un conocimiento transformador, enriqueciendo el proceso metodológico.

¹⁷² “La dialogicidad, en cuanto práctica educativa del diálogo y la reflexión colaborativa se nos presenta como el método de lectura crítica de la realidad social capaz de descodificar los estereotipos sociales posibilitando la mirada crítica, la visibilidad, la libre expresión y la autoría colaborativa. A través del diálogo y de las estrategias colaborativas de lectura de la realidad cotidiana la dialogicidad contribuye a estructurar la animación sociocultural como una práctica comunitaria liberadora y transformadora de la realidad social.” Mario Vilché, “La Dialogicidad. Metodología de una Animación sociocultural liberadora” en *quadernsanimacio.net*, no. 20, Julio, (2014). Consultado en (http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index_htm_files/dialogicidad.pdf).

- A través de un proceso de conocimiento crítico de la realidad, pretende su transformación social.
- Supera, dentro de una concepción dinámica de su quehacer científico, la dicotomía sujeto-objeto, es decir, la relación sometedor-sometido.
- Visualiza la investigación y la educación como momentos de un mismo proceso, vale decir, la investigación social se transforma en un quehacer de aprendizaje colectivo.
- El investigador y el educador se insertan en la comunidad vivencialmente para, conjuntamente con ella, ejercer los momentos investigativos y de proyección socio-cultural y económica en un momento histórico determinado.
- Esta estrategia metodológica permite que las decisiones se tomen colectivamente; el problema se define en función de una realidad concreta y compartida.
- Su intención principal es la comprensión global de la realidad cultural, económica, política y social.¹⁷³

Finalmente, Yopo considera “que la investigación es un proceso permanente, con una finalidad social y una dialéctica política. A partir de esta concepción de la investigación como una actividad social, es imprescindible considerar la realidad concreta de un país e identificar sus problemas fundamentales antes de elegir las áreas o los temas de investigación”.¹⁷⁴ De igual importancia, la contribución de Fernanda Solís y Adolfo Maldonado con la *Guía de metodología comunitaria participativa* aporta a la definición de IAP, asegura que ésta es un derecho, un deber y un mecanismo, al permitir el empoderamiento, la construcción de la soberanía y la transformación de grupos marginados para superar dos fisuras: la distancia entre sujeto-objeto al transformarla en una relación horizontal, y la separación de la Investigación-Acción. En esta nueva relación las comunidades ponen las agendas definidas: qué, cómo y para qué se investiga. Afirman que "si entendemos la participación como construcción colectiva, entonces no solo se limita a ser consultados, sino que articula: planificación de propuestas, gestión de recursos,

¹⁷³ 13 puntos tomados del texto de Boris Yopo.

¹⁷⁴ *Ibid.* p.24

ejecución de actividades y evaluación de proyectos contruidos desde, por y para las comunidades."¹⁷⁵ Los autores mencionados citan las herramientas de la comunidad a tomarse en cuenta, entre ellas destacan las asambleas para pensar, decidir y celebrar juntos, la memoria de los haceres del pasado, de las luchas y de las experiencias de los mayores. Resulta de vital importancia, el conocimiento de la relación de todo con todo, de los bosques con el agua, de los suelos con la biodiversidad, de los cultivos con la cultura y así sucesivamente. En la misma línea ponderan el conocimiento colectivo sobre el tiempo, los ciclos, la naturaleza, el uso de las plantas medicinales, la agricultura, las artes de la caza, pesca y artesanías, así como el reconocimiento de los efectos de las reacciones de la naturaleza, las huellas de penetración del capitalismo, como la competencia, el individualismo y la corrupción. Para, Soliz y Maldonado la secuencia de momentos del trabajo participativo son:

1. La práctica a través de los conocimientos vivencias y experiencias no ordenadas.
2. La investigación documental donde se teoriza a partir de la práctica concreta y sentida.
3. La práctica propositiva en la elaboración de una propuesta para mejorar la situación inicial.

De acuerdo con los autores, un investigador popular debe reducir su papel directivo a través de la consolidación de la organización fuerte de la autogestión y la autonomía.

Con lo anterior, considero que mi trabajo cumple los requisitos de los principios de la IAP al realizar una investigación con los estudiantes como participantes, desde una reflexión sobre los problemas de su realidad y en las búsquedas de los caminos para enfrentarlos. Así mismo se fomenta un pensamiento crítico y reflexivo para participar y producir conocimiento colectivo. Si bien es un ejercicio escolar, no deja de ser una construcción

¹⁷⁵ Fernanda Soliz, Adolfo Maldonado, *Guía de Metodología Comunitaria Participativa*, Clínica Ambiental, 2006, p.4.

colectiva de conocimiento donde el derecho a cuestionar se vuelve parte del trabajo cotidiano que abre una brecha al camino de la democratización.

Bajo esta línea metodológica resulta pertinente incluir algunos ejemplos del trabajo de la IAP con jóvenes, debido a la relación estrecha que se tiene con la estrategia transversal planteada en este trabajo.

Como antecedente de la implementación de esta metodología, retomo las aportaciones de Nicole Mirra, Antero García y Ernest Morell en *“Doing youth participatory action research”*,¹⁷⁶ donde exponen que la IAP surge de la tradición de la investigación en movimientos sociales con formas innovadoras de producción del conocimiento, con el fin de organizar y promover la mejora de las condiciones materiales y sociales. Es decir, llevar a cabo este método con jóvenes conlleva a un aprendizaje significativo socialmente consciente e integrado en su contexto, con participantes co-creando espacios y empoderamiento.

Los autores realizaron un análisis de los movimientos latinoamericanos de los años sesenta, donde la IAP surge como una intervención curricular aplicada a las crisis educativas de la clase trabajadora. Además, mencionan que, en Estados Unidos, activistas afroamericanos enfrentaron el desafío de los derechos civiles y la educación racial. Hacen alusión al “Verano de la libertad” en 1964, cuando cuatro organizaciones de derechos civiles con el fin de empoderar a estadounidenses afro descendientes participan en la lucha política a través de la investigación social, a través del proyecto “41 summer schools” dirigido por estudiantes universitarios con el objetivo de contrarrestar el “establisment blanco” enseñando lecciones de confianza, alfabetización de votantes y el desarrollo de habilidades de organización política. Su enfoque principal fue el *Citizenship Curriculum*.¹⁷⁷

Otro ejemplo, en la misma línea, planteado por Morrell E. Rogers en *“Becoming critical public historians: students study diversity and access in post Brown v. Board Los*

¹⁷⁶ Mirra, *op. cit.*, p.10

¹⁷⁷ Conjunto de planes de unidad para relacionar experiencias de la estructura política como catalizador.

Angeles”, relata la participación de estudiantes latinos y afroamericanos de clase trabajadora con promedio menor a C.¹⁷⁸ El autor describe el proceso del tema, en el transcurso de cinco semanas. En el desarrollo de la investigación, los estudiantes aprendieron a convertirse en historiadores críticos. Escribieron anotaciones en su diario, desarrollaron ideas sobre justicia racial, económica y educativa, además de establecer relaciones con seminarios y a través de experiencias personales, al asistir a escuelas urbanas segregadas y de bajos recursos. Además, se familiarizaron con herramientas en investigación histórica; protocolos de entrevistas, taller de fotografía y video, análisis de estadísticas sobre demografía del vecindario y los patrones de rendimiento escolar. En la última semana los estudiantes compartieron sus presentaciones audiovisuales frente a una audiencia de abogados de derechos civiles, investigadores universitarios y miembros de la comunidad. Dicho material mostraba los desafíos que enfrentan los jóvenes en diferentes épocas, tales como: el acceso desigual a clases preparatorias para la universidad, compañeros poco empáticos, entre otros.

Los objetivos de este proyecto fueron: que los estudiantes desarrollaran un conjunto de habilidades con un sentido de misión histórica y que éstos comprendieran el pasado que les llevó al entender su presente y se plantearan cómo podían cambiarlo, y de esta manera, pensar la historia como un proceso de comprender el mundo.¹⁷⁹

En el ámbito latinoamericano, se reconoce a Paulo Freire como un formador humanista transformador, “el YPAR está en deuda con el movimiento latinoamericano con la *Pedagogía del Oprimido* que da forma a la enseñanza, el aprendizaje y la producción cultural en la investigación en ciencias sociales”¹⁸⁰, ya que expone a las estudiantes como sujetos individuales en un papel activo para cambiar su mundo material por medio del diálogo transformador, y de este modo la investigación está ligada a actuar en el mundo para hacerlo más justo, equitativo y humano.

¹⁷⁸ En el sistema educativo estadounidense la C, es una calificación entre 7.0 y 7.9 equivalente en México.

¹⁷⁹ Roger Morrell, “Becoming Critical Public Historians: Students Study Diversity and Access in Post” en *Social Education*, (2016), pp. 366–369.

¹⁸⁰ Mirra, *op.cit.*, p.22.

Bajo esta premisa se considera pertinente mencionar el proyecto “Jóvenes del barrio en el escenario actual de transformación urbanística”¹⁸¹ en la ciudad de Medellín, Colombia. En la historia de este país, en la década de los noventa, Medellín fue una estampa de violencia recurrente debido al narcotráfico y el conflicto guerrillero cuya causa principal de mortalidad fue el homicidio. En el año 2013, se nombra como la ciudad más innovadora del mundo, con proyectos de infraestructura público-privada que se han vuelto emblemáticos en la ciudad, principalmente la construcción del metro subterráneo y el metrocable que comunica a las comunas, ubicadas en la periferia, con el centro urbano.

En este escenario se desarrolló este proyecto, que implicó la convocatoria y reconocimiento de las organizaciones juveniles de cuatro comunas. Las propuestas de acción se enfocaron en la cultura, gestión ambiental, el fomento de la lectura, formación política y producción de medios de comunicación. A esta organización se sumaron estudiantes de dos instituciones educativas acompañando al docente de Ciencias Sociales.

El rol del equipo consistió en el acompañamiento a la ejecución de las iniciativas que giraron en torno a temas relacionados con las víctimas del conflicto armado, el consumo de drogas y alcohol en los jóvenes, así como expresiones artísticas y culturas juveniles.

El trabajo desarrolló las estrategias propias de la IAP, permitió que los jóvenes estuvieran presentes en escenarios públicos que les posibilitaran las decisiones políticas, brindar herramientas para aprender técnicas de investigación para cualificar sus prácticas investigativas y fortalecer su acción ciudadana.

Los retos que se enfrentaron en este proceso fueron epistemológicos, al sacar la investigación de las aulas y quitar la rigurosidad científica para llevarla a los barrios. Pedagógico, en diseñar una serie de talleres lúdicos y participativos y recibir el saber de los

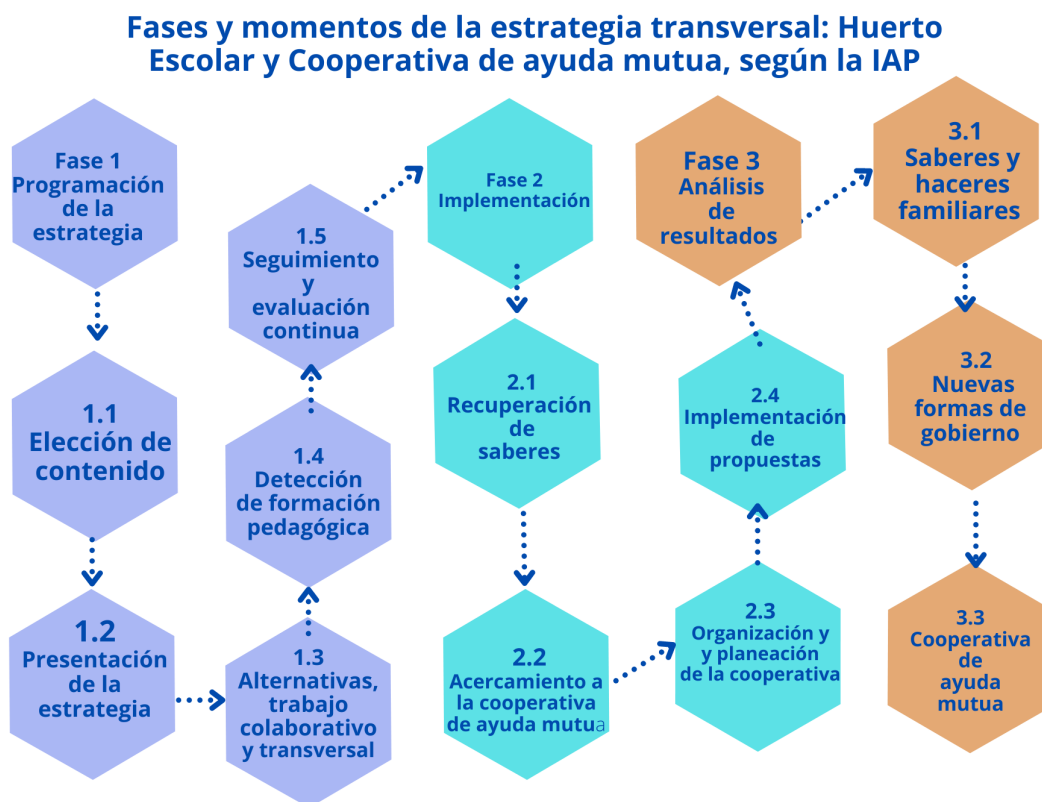
¹⁸¹ Alejandra Morales, *et al.*, “Investigación-acción y educación popular. Opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales”, en *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, Colombia, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre (2016), p. 1671. Este texto se deriva del proyecto Promoción del conocimiento e identidades, el desarrollo de actividades de formación con el enfoque de juventud y la asesoría y promoción de la convivencia y los derechos humanos de las y los jóvenes, ejecutado por la Secretaría de la juventud de la alcaldía de Medellín y operado por el Instituto de Estudios Políticos entre noviembre de 2013 y junio de 2014.

jóvenes investigadores. De esta manera se logró contribuir al principio de la construcción colectiva del conocimiento.

Los autores refieren a F. Borda cuando propone crear seres “sentipensantes” en el diálogo de saberes y a M, Jackson cuando se trata de “un modo de lograr cosas en el mundo más que un modo de poseerlas intelectualmente”.¹⁸²

3.2 Diseño metodológico de Investigación Acción Participativa en Mahuixtlán

En este apartado se desarrolla y narra el diseño metodológico de Investigación-Acción Participativa, el cual se utilizó al llevar a cabo la estrategia transversal de Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua en la comunidad de Mahuixtlán, el cual se realizó en tres fases que se presentan a continuación y se detallarán más adelante.



Esquema 2. Fases y momentos de la estrategia transversal: Huerto Escolar y Cooperativa de Ayuda Mutua, según la IAP.

¹⁸² Morales, *op. cit.*, p.1679.

En la siguiente tabla, se explica cada una de las fases y sus momentos para posteriormente detallarlos.

Fase 1 IAP Programación de la estrategia	Fase 2 IAP Implementación con los participantes	Fase 3 IAP Análisis de los resultados por categorías de análisis
Momento 1.1 Elección de contenido del programa educativo	Momento 2.1 Recuperación de saberes previos	Momento 3.1 Saberes y haceres familiares
Momento 1.2 Presentación de la estrategia y programa educativo a la comunidad	Momento 2.2 Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo	Momento 3.2 Nuevas formas de gobierno ante el neoliberalismo y globalización en América Latina y México
Momento 1.3 Alternativas, trabajo colaborativo y transversal	Momento 2.3 Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán	
Momento 1.4 Detección de formación pedagógica	Momento 2.4 Implementación de propuestas para el Festival de la cosecha	Momento 3.3 Cooperativa de ayuda mutua como alternativa de organización comunitaria
Momento 1.5 Seguimiento y evaluación continua		

Tabla 3. Fases de la IAP.

3.2.1 Objetivos Generales y Particulares del trabajo de campo

Para realizar esta investigación se partió de diseñar tanto el objetivo general como los particulares perseguidos en el trabajo en campo. A partir de éstos, se decidió utilizar el diseño metodológico de Investigación-Acción Participativa debido a que ésta involucra a los estudiantes como protagonistas en la toma de decisiones sobre los problemas abordados durante las clases.

Las estrategias y técnicas empleadas fueron: el diario de campo y la implementación de la metodología filosofía para niños, ya que esta última permite indagar de manera afable con los estudiantes mediante un diálogo para la reflexión personal de sus respuestas. A partir del contexto de la comunidad, la problemática a abordar y los intereses de los

estudiantes se diseñaron las categorías de análisis¹⁸³. Después de contar con los elementos mencionados, el siguiente paso consistió en solicitar el consentimiento de la comunidad educativa (Director, Coordinador, Estudiantes y Padres de Familia) para llevar a cabo la estrategia transversal Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua. A continuación, se detalla cada uno de estos aspectos en concordancia con la postura ética de esta investigación.

El Objetivo general de la estrategia transversal en el trabajo de campo es el siguiente: fortalecer los conocimientos y habilidades respecto a la naturaleza, la tierra, globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno, por medio de la práctica del huerto comunitario, la cooperativa y el diálogo para que puedan identificar algunos aspectos de su propia vida y puedan identificar algunos aspectos de su propia vida y se piensen como seres históricos.

Para lograr el objetivo general mencionado, fue necesario diseñar objetivos particulares, los cuales guiaron los 3 momentos de la fase de implementación del de la estrategia transversal: Huerto escolar y Cooperativa de Ayuda Mutua se explican a continuación:

En el momento 1: *Reconocimiento de saberes previos de los estudiantes*, se buscó que estos reconocieran e identificaran sus conocimientos previos a través de recuperar las experiencias de sus familiares para reflexionar sobre las consecuencias de la conformación de un nuevo modelo económico: neoliberalismo en México.

En el momento 2: *Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo*, pretendió que los estudiantes dialogaran mediante la metodología de Filosofía para niños sobre el impacto del neoliberalismo y la globalización en América Latina y México, con la finalidad de proponer nuevas formas de gobierno para su comunidad.

¹⁸³ Que guiaron el análisis de los resultados, los cuales son: saberes y haceres familiares; Nuevas formas de gobierno ante el neoliberalismo y ante la globalización en América Latina y México; y Cooperativa de ayuda mutua como alternativa de organización comunitaria. Éstas se presentarán a detalle en el capítulo 4 de la tesis.

En el momento 3: *Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán*, los estudiantes organizaron una Cooperativa de Ayuda Mutua a través de la creación y venta de productos sustentables, y el intercambio de servicios para incorporarlas como alternativas económicas y sociales en su contexto.

En el momento 4: *Implementación de propuestas para el Festival de la Cosecha* los estudiantes, en conjunto con la comunidad de Mahuixtlán, fortalecieron lazos de colaboración en conjunto con la Red de Huertos Escolares y Comunitarios por medio de la organización del Festival de la Cosecha.

En esta última fase los estudiantes presentaron los productos realizados en la Cooperativa de Ayuda Mutua, impartieron talleres de creación de mermeladas y se presentaron como agentes de cambio con la finalidad de mostrar los conocimientos y habilidades desarrollados como consecuencia de la reflexión sobre las nuevas formas de gobierno alternativas al neoliberalismo.

Se diseñaron secuencias didácticas para cada uno de los momentos mencionados, con diferente número de sesiones en las cuales se fortalecieron los aprendizajes esperados establecidos por el programa vigente como se muestra a continuación:

Cabe mencionar que la implementación se explicará más adelante en este capítulo. Esta estrategia se desarrolló a partir del diseño metodológico de Investigación-Acción Participativa, la cual se aborda a continuación.

3.3 Fase 1 Programación del Proyecto

La programación de la estrategia Huerto Escolar y Cooperativa de Ayuda Mutua se realizó con base en la Propuesta de Yopo (1984). A continuación, se presenta un cuadro donde se explica a detalle cada momento de esta fase.

Fase 1 IAP Programación del proyecto Momentos de programación acción según Yopo		
Momentos	Descripción de la fase según IAP	Programación del proyecto Huerto Escolar y Cooperativa de Ayuda Mutua
1.1 Elección de contenido del programa educativo	Determinar los contenidos de los programas pedagógicos y hacer un análisis crítico de los mismos para reajustar el programa pedagógico.	Integrar en la planeación del Bloque V de historia del 3er grado de secundaria del programa 2011 de la SEP, el proyecto Huerto Comunitario, la Filosofía para niños y Cooperativa de Ayuda Mutua.
1.2 Presentación del programa educativo a la comunidad	Presentación del programa educativo a la comunidad, discusión, aceptación.	Comunicar y presentar el proyecto adaptado del Bloque V, así como los criterios de evaluación a la Directora del plantel, la coordinadora académica y a los estudiantes.
1.3 Alternativas, trabajo colaborativo y transversal	Evaluación de posibles alternativas de acción por la comunidad considerando la percepción y probabilidades que ésta manifiesta, selección de proyectos concretos, preparación de los mismos, movilización de recursos existentes o potenciales, sean humanos, económicos o de infraestructura y decisión conjunta de la comunidad acerca de cuál o cuántos proyectos considerar para su ejecución.	Analizar la posibilidad de realizar el proyecto de manera transversal con la asignatura de ciencias, con la materia de artes de el segundo grado de secundaria para la elaboración de murales alusivos al tema, con el trabajo de la Red de Huertos Escolares y Comunitarios (RHEC) con el programa fomento de la carrera científica y tecnológica para niños y jóvenes del Instituto Nacional de Ecología (INECOL), además de revisar la pertinencia de llevar a cabo el 2o Festival de la Cosecha, organizado anualmente por la RHEC. Evaluar los recursos humanos a incorporar (el trabajo colectivo de campo en las faenas con estudiantes, padres de familia y docentes). Así como reflexionar sobre los espacios necesarios para la implementación del proyecto (Huerto Escolar, aulas, espacios abiertos, explanada).
1.4 Detección de formación pedagógica	Determinación de las exigencias de capacitación por áreas de estudio de acuerdo al proyecto, preparación del personal para la ejecución del proyecto, preparación del plan curricular para la capacitación en relación con el programa pedagógico, técnicas de grupo; discusión y trabajo en grupos, asambleas, sesiones, plenarias y técnicas del planeamiento curricular.	Determinar la intervención de especialistas: En Filosofía para niños, para guiar el diálogo y la reflexión sobre el buen vivir y generar propuestas de los estudiantes sobre la acción autónoma de la comunidad y la cooperativa como alternativa de organización comunitaria. De la Red de Huertos Escolares y Comunitarios (RHEC) en la impartición de talleres referentes a temas ecológicos, de reutilización, de actividades pedagógicas, y de estrategias participativas comunitarias para desarrollar en las faenas. De INECOL la participación en el Programa Fomento a la carrera científica y tecnológica para niños y jóvenes 2017.

		Realizar asambleas para la organización del festival de la cosecha en las que participaran docentes, miembros de la comunidad educativa, estudiantes y exalumnos.
1.5 Seguimiento y evaluación continua	Análisis de la organización socio-económica de la comunidad, motivo del proyecto, establecimiento de mecanismos de control en la ejecución del proyecto por los mismos miembros de la comunidad con el objeto de permitir una evaluación constante sistemática y permanente, ejecución del plan de capacitación y preparación del personal, puesta en marcha o ejecución del proyecto tomando en consideración los aspectos de gestión; y evaluación terminal del proyecto y análisis de los resultados por la comunidad. ¹⁸⁴	Este momento se desarrolla en la evaluación diagnóstica, continua y final del proyecto la cual se explica de manera más amplia en el siguiente capítulo. Tabla:

Tabla 3. Fase 1 IAP Programación del proyecto Momentos de programación acción según Yopo.

3.4 Fase 2 de la IAP: Implementación del proyecto Estrategia transversal Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua

Se llevó a cabo la planeación didáctica del Bloque V, a finales de marzo de 2017 previamente autorizada y consensuada con los directivos y estudiantes. El objetivo del proyecto en esta fase fue fortalecer los conocimientos y habilidades sobre la naturaleza y la tierra con la práctica del Huerto Comunitario y con la conformación de una Cooperativa de Ayuda Mutua de los estudiantes de 3er Grado de la Escuela Secundaria Técnica 95, a partir del análisis de los aprendizajes esperados del bloque 5 de Historia de México y con el diálogo de la metodología de filosofía para niños sobre los conceptos de globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno, con la finalidad de profundizar en ellos, como agentes de cambio, la reflexión sobre la operación de la cooperativa, la creación de productos sustentables, las nuevas formas de economía solidaria, la participación colectiva y la organización en su comunidad. En el siguiente cuadro se contemplan los momentos de esta fase, las secuencias didácticas y sus objetivos, el número de sesiones, los temas

¹⁸⁴ Me enfoco en estas fases puesto que están dirigidas al ámbito educativo. Yopo, *op. cit.*, p.33 y 34

abordados y la relación con los aprendizajes esperados del programa de Historia 2011 de la SEP.

Estos aprendizajes, marcados por el programa, se abordan de manera continua durante todo el proyecto pues se refieren a los logros que tendrán los estudiantes en relación con el bloque estudiado debido a que se espera que los estudiantes:

- Ordenen cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos, económico, político, social y cultural.
- Describan la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo.
- Expliquen la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.
- Analicen la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural.
- Reconozcan los retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participen en acciones para contribuir a su solución.
- Desarrollen competencias que promuevan la convivencia y la participación a través de diversas estrategias diseñadas, a partir del uso y funcionamiento del Huerto Escolar.

Fase 2 IAP Cuadro analítico de la implementación de la Estrategia transversal: Huerto Escolar y Cooperativa de Ayuda Mutua

<p align="center">Momento 2.1 Reconocimiento de saberes previos de los estudiantes</p>	<p align="center">Momento 2.2 Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo</p>	<p align="center">Momento 2.3 Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán</p>	<p align="center">Momento 2.4 Implementación de propuestas para el Festival de la cosecha</p>	
<p align="center">Objetivo SD1 Los estudiantes reconocerán e identificarán sus conocimientos previos a través de recuperar las experiencias de sus familiares para reflexionar sobre las consecuencias de la conformación de un nuevo modelo económico: neoliberalismo en México.</p>	<p align="center">Objetivo SD2 Los estudiantes dialogarán mediante la metodología de filosofía para niños sobre el impacto del neoliberalismo y la globalización en América Latina y México, con la finalidad de proponer nuevas formas de gobierno para su comunidad</p>	<p align="center">Objetivo SD3 Los estudiantes organizarán una Cooperativa de Ayuda Mutua a través de la creación y venta de productos sustentables, y el intercambio de servicios para incorporarlas como alternativas económicas y sociales en su contexto.</p>	<p align="center">Objetivo SD4 y cierre de proyecto Los estudiantes en conjunto con la comunidad de Mahuixtlán fortalecerán lazos de colaboración con la Red de Huertos Escolares y Comunitarios por medio de la organización e impartición de talleres en el Festival de la cosecha, para presentarse como agentes de cambio con la finalidad de mostrar sus conocimientos y habilidades desarrollados como consecuencia sobre las nuevas formas de gobierno alternativas al neoliberalismo.</p>	
<p align="center">Sesiones de la 1- 2</p>	<p align="center">Sesiones de la 3-6</p>	<p align="center">Sesiones de la 7-10</p>	<p align="center">Sesiones de la 11-14</p>	<p align="center">15 sesión de cierre</p>
<p>Tema 1 Panorama del periodo. Ubicar temporal y espacialmente cambios en la conformación de un nuevo modelo económico y transición política. Tema 2 Temas para comprender el periodo. ¿Cuáles son los principales retos de México y qué podemos hacer?</p>	<p>Tema 3 Realidades sociales: Pobreza, expansión urbana y desempleo. Impacto de las políticas de población y control natal. Respuesta de la población en situaciones de desastre. Movimientos de participación ciudadana y derechos humanos. Tema 4: Cultura, identidad nacional y globalización. Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural. La cultura mexicana en Estados Unidos</p>	<p>Tema 5: Principales desafíos: Búsqueda de igualdad social y económica. Conservación del ambiente y el cuidado del agua. Cobertura en salud pública. Calidad en la educación y desarrollo científico y tecnológico. Transición democrática, credibilidad electoral y el costo de los partidos políticos. Cultura de la legalidad y convivencia democrática.</p>	<p align="center">Implementación</p>	

Aprendizajes esperados del Bloque 5 de Historia de México 3er. Grado de secundaria			
<p>Ordenar cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos económico, político, social y cultural.</p> <p>Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo.</p>	<p>Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.</p> <p>Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural.</p>	<p>Reconoce los retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución.</p>	<p>Desarrollar competencias que promuevan la convivencia y la participación a través de diversas estrategias diseñadas, a partir del uso y funcionamiento del Huerto Escolar.</p>
Actividades realizadas			
<p>Actividad 1. Lluvias de ideas</p> <p>Actividad 2. Recuperar conocimientos previos.</p>	<p>Actividad 3. Nuestra realidad</p> <p>Actividad 4. Círculo de diálogo</p>	<p>Actividad 5. Debate en plenaria sobre problemáticas enfrentadas</p> <p>Actividad 6. Debate en plenaria sobre Huerto Escolar</p>	<p>Actividad 7. Elaboración de productos</p> <p>Festival de la Cosecha</p>

Tabla 4. Fase 2 IAP Cuadro analítico de la implementación de la Estrategia transversal: Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua.

3.4.1 Momento 2.1 Reconocimiento de saberes previos de los estudiantes

Secuencia didáctica 1 Conocimientos previos.

Objetivo de la secuencia didáctica: Los estudiantes reconocerán e identificarán sus conocimientos previos a través de recuperar las experiencias de sus familiares¹⁸⁵ para reflexionar sobre las consecuencias de la conformación de un nuevo modelo económico: Neoliberalismo en México.

Tema 1: Panorama del periodo. Ubicar temporal y espacialmente cambios en la conformación de un nuevo modelo económico y transición política.

Aprendizaje esperado: Ordenar cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos económico, político, social y cultural.

Actividad 1. Lluvias de ideas.

Se realizó una lluvia de ideas para indagar sobre el concepto de nuevo modelo económico. Posteriormente realizamos una lectura de textos y mapas conceptuales de los siguientes temas:¹⁸⁶

- Nuevo modelo económico
- Neoliberalismo
- Reformas a la propiedad ejidal
- Organismos financieros internacionales

La evaluación de esta sesión fue por medio de una rúbrica para verificar la jerarquización de la información, la relación y definición de conceptos y la explicación de procesos a partir de la sistematización de la información.

Después de este trabajo los estudiantes, como tarea, aplicaron un cuestionario a familiares sobre cómo vivieron las crisis de 1976, 1982, 1995.

¹⁸⁵ Cabe señalar que las edades de los padres oscilan entre los 22 a 32 años y de los abuelos entre 40 y 50.

¹⁸⁶ *Situación económica y la conformación de un nuevo modelo económico*, p.226, *La presión de los organismos financieros internacionales*, p.228, *Instauración del neoliberalismo*, p.229, *Reformas a la propiedad ejidal*, p.231 en "Historia II", Todos juntos, México, Ed. Santillana, 2016.

Tema 2: Temas para comprender el periodo. ¿Cuáles son los principales retos de México y qué podemos hacer?

Aprendizaje esperado: Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo.

Actividad 2. Recuperar conocimientos previos.

Se recuperan los comentarios de la tarea de la sesión anterior (el cuestionario), y enseguida se realiza la proyección y análisis de videos documentales: "La transición democrática en México"¹⁸⁷ y "Zapatistas, crónicas de una rebelión".¹⁸⁸ Al finalizar se intercambian comentarios en plenaria sobre los temas mencionados¹⁸⁹.

3.4.2 Momento 2.2: Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo

Secuencia didáctica 2: Reflexión sobre otras experiencias en América Latina en la conformación de la cooperativa.

Objetivo de la secuencia didáctica: Los estudiantes dialogarán mediante la metodología de filosofía para niños sobre el impacto del neoliberalismo y la globalización en América Latina y México, con la finalidad de proponer nuevas formas de gobierno para su comunidad.

Aprendizajes esperados: Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.

Tema 3: Realidades sociales: Pobreza, expansión urbana y desempleo. Impacto de las políticas de población y control natal. Respuesta de la población en situaciones de desastre. Movimientos de participación ciudadana y derechos humanos.

¹⁸⁷ *La transición democrática en México*, Historia II, Programa de Telesecundaria SEP, <https://www.youtube.com/watch?v=GqxrT3npi4U>.

¹⁸⁸ Víctor Mariño, Mario Viveros, *Zapatistas - Crónica de una Rebelión*, México, 2007 (reedición). <https://www.youtube.com/watch?v=Kcy5M72ioak&t=497s&bpctr=1610057617>.

¹⁸⁹ Estos documentales se eligieron considerando que el primero es parte del programa de telesecundaria, y el segundo es una cronología del movimiento que explica los sucesos de manera más clara.

Actividad 3. Nuestra realidad

Al inicio se les solicitó a los estudiantes que realizaran una lista de las realidades que viven cotidianamente. Posteriormente se les preguntó: ¿Cuáles son los problemas que se enfrentan actualmente en el país? ¿Cuáles consideran que son las causas y efectos de estos problemas?

Después de anotar las respuestas, compartimos en el pizarrón las causas que coincidían con el título del tema; pobreza, expansión urbana debido a las migraciones y el desempleo.

Tema 4: Cultura, identidad nacional y globalización. Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural. La cultura mexicana en Estados Unidos.

Aprendizaje esperado: Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural.

Actividad 4. Círculo de diálogo

Comenzamos con el círculo de diálogo desde la Filosofía para niños, a partir de la pregunta detonadora: ¿Para ti qué es el buen vivir? Temas para abordar: consumismo, desechos, capitalismo, globalización. Iniciamos con la proyección de un corto animado titulado “¿El hombre jodió el planeta tierra? Consumismo y Narcisismo”¹⁹⁰ y seguimos con una entrevista a Pepe Mujica “La sociedad de consumo es hoy la mayor fuerza colonizadora: Mujica”¹⁹¹. Cabe señalar que estos materiales fueron elegidos por la especialista en filosofía para niños.

Recuperamos los avances por las reflexiones escritas de manera grupal. Como tarea hicieron un ejercicio de autoreflexión para identificar habilidades, destrezas, a partir de la pregunta: ¿Qué puedo compartir a los demás en lo que me considere muy bueno?

¹⁹⁰ Steve Cutts, *El hombre que jodió al planeta. Consumismo y Narcisismo*, 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=dFc-Etxo6jY>

¹⁹¹ “La sociedad de consumo es hoy la mayor fuerza colonizadora: Mujica”, Telesur, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=Fbxw-CD-uaU>

3.4.3 Momento 2.3. Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán

Secuencia didáctica 3: Elaboración de productos sustentables y planeación del Festival de la Cosecha

Objetivo de la secuencia didáctica: Los estudiantes organizarán una Cooperativa de Ayuda Mutua a través de la creación y venta de productos sustentables, y el intercambio de servicios para incorporarlas como alternativas económicas y sociales en su contexto.

Tema 5: Principales desafíos: Búsqueda de igualdad social y económica. Conservación del ambiente y el cuidado del agua. Cobertura en salud pública. Calidad en la educación y desarrollo científico y tecnológico. Transición democrática, credibilidad electoral y el costo de los partidos políticos. Cultura de la legalidad y convivencia democrática.

Aprendizaje esperado: Reconoce retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución.

Actividad 5. Debate en plenaria sobre problemáticas enfrentadas

Se abrió el tema con las preguntas detonadoras: ¿Qué soluciones se proponen? ¿Qué recursos se necesitarán? ¿Cuál o cuáles son los problemas que se enfrentarán? Una vez que se discuten en plenaria, se presenta una propuesta de una Cooperativa de Ayuda Mutua como experiencia sostenible. El caso uruguayo y la formación de la FUCVAM ¿Cómo y por qué surgió? ¿en qué contexto?

De este ejemplo se recalca el desafío de la autogestión y la ayuda mutua. Se proyecta el video "Levantar nuestras casas es el principio y no el final".¹⁹² Se concluye esta actividad con la conformación de cooperativas de seis personas tomando en cuenta sus habilidades y destrezas. Se establecen normas de convivencia¹⁹³, se genera un plan para la

¹⁹² *Levantar nuestras casas es el principio y no el final*, FUCVAM, Uruguay, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=whcUR6R59M0>

¹⁹³ Normas y desarrollo de la cooperativa de la FAO.

relación de intercambio de servicios con los compañeros de grupo. En torno a esto se realiza una reflexión sobre las dificultades para realizar el intercambio.

Como tarea en casa los estudiantes tienen que pensar qué productos proponían vender e intercambiar en la cooperativa y cómo se podía vincular con el Huerto Escolar.

Actividad 6. Debate en plenaria sobre Huerto Escolar

En plenaria se discutió la pregunta que se llevaron de tarea ¿cómo podemos vincular al Huerto Escolar con la Cooperativa de Ayuda Mutua?, a partir de la discusión grupal, generamos esquemas con los temas de corresponsabilidad, solidaridad, equidad, autoayuda, igualdad, democracia, organización, plan de negocios, evaluación.

Seguidamente se generaron comisiones de trabajo y surgieron propuestas de productos sustentables, tales como: toallas sanitarias de algodón, mermeladas de camote de dahlia, chocolates de cacao y piloncillo, maquillaje natural, libretas recicladas, playeras "tuneadas", salsas de chile seco, canastas de hortalizas y repelente natural.

3.4.4 Momento 2.4 Implementación de propuestas para el Festival de la cosecha

Secuencia didáctica 4. Implementación de propuestas para el Festival de la cosecha

Objetivo de la secuencia didáctica 4: Los estudiantes en conjunto con la comunidad de Mahuixtlán fortalecerán lazos de colaboración con la Red de Huertos Escolares y Comunitarios por medio de la organización e impartición de talleres en el Festival de la cosecha, para presentarse como agentes de cambio con la finalidad de mostrar sus conocimientos y habilidades desarrollados como consecuencia sobre las nuevas formas de gobierno alternativas al neoliberalismo.

Aprendizaje esperado: Desarrollar competencias que promuevan la convivencia y la participación a través de diversas estrategias diseñadas, a partir del uso y funcionamiento del Huerto Escolar.

Actividad 7. Elaboración de productos

La elaboración de productos de cada cooperativa se desarrolló a lo largo de tres semanas. Se realizaron coevaluaciones sobre la generación de propuestas, producción y cumplimiento de roles, testeo, creación de marca y slogan.

A la par del proyecto que llevamos en clase, desde marzo de 2017 se decidió que la comunidad de Mahuixtlán sería sede del Festival de la Cosecha.

Fueron cuatro meses de arduo trabajo por parte de la red y de la comunidad, un festival sin precedentes en la localidad que superó mis expectativas ante el nivel de organización y compromiso de los involucrados.

Festival de la cosecha

Objetivo del festival: Cerrar un ciclo de aprendizajes para que la comunidad escolar, hortelanos y colaboradores puedan dar a conocer y compartir los diversos frutos comestibles, experiencias y saberes que se cosecharon durante el ciclo escolar 2016-2017 en distintos huertos de la región.

La temática del festival no sólo se concentró en las actividades del huerto, se convirtió en un festival transdisciplinar. El ser sede causó un impacto positivo en la comunidad, al ser partícipes y gestores, involucrarse de manera activa desde la organización hasta la realización del mismo.

Los estudiantes de la cooperativa ofertaron sus productos a los asistentes mientras explican el proceso y la contribución que tenían para el cuidado del medio ambiente y la salud. Participaron de igual manera impartiendo talleres de mermeladas y repelentes naturales, lo cual se detalla en el siguiente capítulo.

3.5 Estrategias y técnicas utilizadas en la IAP: Filosofía para niños y observación participante

De acuerdo con la investigación cualitativa hay que acercarse a la realidad para entender, describir y en algunas ocasiones explicar fenómenos sociales a través del análisis de las experiencias de los individuos o grupos, ya sea por medio de prácticas cotidianas, las

interacciones y comunicaciones, y/o documentos o huellas similares de las experiencias e interacciones en su contexto.

En este proyecto se utilizó como estrategia la Filosofía para niños como ejercicio de dialogicidad que propone la Investigación Acción Participativa, y responde de igual manera a las estrategias propuestas por la investigación cualitativa.

La filosofía para niños fue creada por Matthew Lipman en 1970 en el Montclair State College de Nueva Jersey. En sus inicios pretendía dar solución a las carencias que presenta el razonamiento del alumnado que llegaba a la universidad; así como potenciar las competencias cognitivas y emocionales que promueven un pensamiento autónomo, coherente, ordenado y bien construido. Al considerar que había deficiencia en el ámbito cognitivo y de pensamiento, y la enseñanza se centraba más a memorizar que a pensar.

Partió de preguntarse:

- ¿Qué significa que los niños piensen por sí mismos? “Tener la capacidad de reflexionar sobre su propia experiencia y de formular sus propias explicaciones e hipótesis sobre lo que su experiencia les presenta.”¹⁹⁴
- ¿Qué es pensar bien? “Cuando hablamos de que las niñas y los niños transformen su experiencia en preguntas y asuman una postura propia, estamos hablando del desarrollo de un pensamiento crítico”.¹⁹⁵

De este modo, le da dos sentidos a la Filosofía para niños: el primero se refiere a que toda actividad que propicia la investigación y el diálogo filosófico con niños toma en cuenta habilidades y destrezas; y el segundo, la filosofía no se deja apresar y no pertenece a nadie. Los objetivos de esta filosofía son:

- Generar una actitud crítica y creativa.
- Desarrollar destrezas de razonamiento lógico.
- Familiarizar a los jóvenes con los componentes éticos de las experiencias humanas.

¹⁹⁴ Jesús Artidiello Moreno, “Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela” en *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 2018, p. 30.

¹⁹⁵ *Ibid.* p.30.

- Reforzar aspectos afectivo-emocionales y cognitivos.
- Lograr la integración activa de todos los estudiantes. Todos tienen voz.
- Crear una atmósfera científica, por la exigencia en el rigor y la calidad del aula.

Para Tebar Belmonte, la filosofía para niños es una metodología constructivista y práctica pues considera que “lo importante es formar la mente, preparar a la persona para que sea lógica, crítica. El resultado que buscamos es estructurar el pensamiento del alumno y disponerlo para ser más democrático, más crítico”¹⁹⁶. Es decir, que los estudiantes aprendan actitudes democráticas pensando, mediante preguntas, formularlas y buscar respuestas junto a otros. De esta manera convierte a la clase en una comunidad investigadora.

Esta estrategia se desarrolla en tres momentos: la primera es leer en voz alta, compartir ideas y puntos de vista; la segunda, recoge los centros de interés de los niños, ideas, diversidad y coincidencias; y la tercera, la elección del tema es un diálogo permanente en el que se toma conciencia de los propios sentimientos y los de los demás es una discusión dinámica permanente de creación de un equipo investigador. Se toma en cuenta el saber hacer (habilidades del pensamiento) y el saber ser donde (actitudes imparciales, objetividad, escucha atenta, respeto y tolerancia).

En consecuencia, para considerar los avances, los objetivos deben ser evaluables, el alumno es el propio testimonio de su progreso, es entonces cuando se sienten más responsables de sus aprendizajes, cuando se saben aceptados, reconocidos, enriquecidos de estrategias para aprender. Si están más motivados en su esfuerzo estudiantil, hay autorregulación sobre su persona, autonomía y seguridad, por lo tanto, se refleja en sus deseos de aprender. Como docente “lo realmente difícil es acompañarle y guiarle en la búsqueda instintiva que toda persona tiene por la verdad y el saber”.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Lorenzo Tébar Belmonte, “Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein”, en *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 006, 2005, p.105.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p.106.

Para el análisis de experiencias en esta estrategia se debe tomar en cuenta el tipo de estudiantes, la secuencia didáctica a implementar, las dificultades lectoras, la elaboración de cuestiones, la participación en diálogo, la discusión, la ayuda de ejercicios y la evaluación. En este sentido, para Artidiello, la Filosofía para Niños y Niñas, es una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados, que busca fomentar y conservar en ellos una actitud en común: curiosidad por todo lo que los rodea debido a que “la filosofía es una actividad viva que no se deja apresar y que no pertenece como propiedad a nadie: ni a un grupo social ni a un género particular de los seres humanos”.¹⁹⁸

A su vez, propone una organización y fomento de experiencias pedagógicas; desarrollo cognitivo, moral y estético, además de una investigación educativa e innovadora en la enseñanza con la creación de nuevos materiales curriculares coherentes con aprendizaje activo y significativo, y una formación permanente del profesorado en el intercambio y aplicación. Artidiello, aclara que la filosofía para niños no es la disciplina que se enseña en el medio superior, se le llama filosofía porque utiliza las herramientas del lenguaje pensamiento lógico y la reflexión crítica.

El autor concluye que “la filosofía para niños en la escuela hace que la filosofía se convierta en una herramienta conceptual, metodológica y vivencial, servicio del saber humano y, por consiguiente, de la formación humana”.¹⁹⁹

Otra herramienta que utilicé para el análisis de mi práctica fue el diario de campo, el cual es “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole”.²⁰⁰ El sentido crítico se hace evidente al utilizar estrategias que “favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas”²⁰¹

¹⁹⁸ Diego Pineda, R., “Filosofía para niños, un acercamiento”, Santafé de Bogotá, Universitas, 1992, p. 107, en Artidiello, *op.cit.*, p.28.

¹⁹⁹ Artidiello, *op. cit.*, p.38.

²⁰⁰ Latorre, “El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel” en *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Guadalajara: Ed. Ferloprint, 1996, p.6.

²⁰¹ *Ibid*, p.6.

Uwe Flick considera que una parte fundamental de la investigación cualitativa, se desarrolla en las notas de campo y las transcripciones hasta las descripciones e interpretaciones y, por último, la presentación de los hallazgos y de la investigación entera, se basa en el texto y en la escritura.²⁰² Bajo esta premisa el investigador debe ser consciente del equilibrio al ser participantes comprometidos en las actividades de la comunidad y observadores objetivos de las mismas.

3.6 Diseño de Categorías de Análisis para la IAP en Mahuixtlán

En la siguiente tabla se presentan las categorías que guiarán el análisis de los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia.

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición
Saberes y haceres familiares	Con esta categoría se pretende recuperar los conocimientos de la comunidad de Mahuixtlán en su proceso frente al neoliberalismo.		
Nuevas formas de gobierno ante el neoliberalismo y ante la globalización en América Latina y México	Con esta categoría se pretende recuperar el diálogo de los participantes en relación con sus concepciones sobre el impacto social del neoliberalismo y sobre nuevas formas de gobierno.	Problemáticas de la comunidad	Esta subcategoría pretende visibilizar las problemáticas económicas, sociales y políticas de la comunidad.
		Propuestas de nuevas formas de gobierno	Esta subcategoría se diseña para identificar los procesos de praxis social que responda a las necesidades de la comunidad.
Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa de organización comunitaria	Esta categoría se diseña para recuperar la experiencia de los participantes en la planeación e implementación de una Cooperativa de Ayuda Mutua .	Creación y venta de productos sustentables	Esta subcategoría se diseña para reflexionar sobre el proceso de creación y venta de productos que vivieron los participantes.
		Vinculación con el Huerto Comunitario con la comunidad de Mahuixtlán	Esta subcategoría se refiere establecer las acciones realizadas en la vinculación del Huerto con los participantes de la comunidad de Mahuixtlán

Tabla 5. Diseño de Categorías de Análisis para la IAP en Mahuixtlán.

²⁰² Uwe Flick, *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata, 2012, p.12.

3.7 Postura Ética sobre la Investigación-Acción Participativa y consentimiento de los participantes

En la presentación del proyecto se informó a los estudiantes participantes sobre la confidencialidad de sus datos y protección de su identidad, los tipos de observación en todos los momentos, acuerdos sobre el equipamiento y su uso para la investigación (grabadora de audio, cámara fotográfica y de video).

Además, realicé esta investigación porque creo firmemente en procurar la justicia y el bienestar social a través de la implementación de proyectos escolares significativos, partiendo del análisis histórico del contexto de los estudiantes.

En este caso, se utiliza el huerto escolar, la Cooperativa de Ayuda Mutua y la filosofía para niños como herramientas para retomar saberes previos sobre la tierra y el trabajo comunitario, para promover una mejor alimentación como un derecho humano de acuerdo con la iniciativa mundial de la FAO y la AMGS “*Alimentar la mente para combatir el hambre* para que los jóvenes de todo el mundo tomasen conciencia del hambre y de la malnutrición así como para motivarles a comprometerse de manera activa en la lucha contra el hambre.”²⁰³

En este proyecto se involucraron nuevas formas de organización y se propuso pasar de una cultura paternalista a la autonomía que incluye la responsabilidad de los sujetos desde sus formas validadas y apropiadas para aprehender la realidad.

²⁰³ Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *El derecho a la alimentación: una ventana abierta al mundo*, Italia, 2006.

Capítulo 4. Implementación de la estrategia Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua en Mahuixtlán, Veracruz

El presente capítulo tiene como objetivo responder a la pregunta ¿Cómo los estudiantes se apropiaron de la historia en el presente en la comunidad Mahuixtlán con la Estrategia transversal Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua? Para ello, se presentan los resultados obtenidos a través de la investigación acción participativa realizada durante el ciclo escolar de 2016 a 2017 desde sus participantes: los estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica 95, los cuales, contribuyeron a la apropiación de la historia en el presente en esta comunidad.

Una pregunta más que guía el presente capítulo es ¿De qué manera esta estrategia transversal en nivel secundaria contribuyó a un aprendizaje de la historia para el presente de jóvenes de contextos rurales?

Para resolver las preguntas planteadas en esta investigación se expone primero, el contexto de esta comunidad y la escuela secundaria motivo de esta investigación. Posteriormente describo y analizo los resultados obtenidos mediante la recuperación, del diario de campo y de la experiencia de los participantes. En éste se registraron las observaciones realizadas sobre sucesos y actividades, así como algunas reflexiones significativas de los estudiantes que se dieron en el trayecto. Se tomó como referencia el grupo 3º B, ya que es el que aportó más elementos de análisis y discusión respecto a la estrategia.²⁰⁴

Además, se presenta el análisis de los resultados obtenidos con la finalidad de vincular los aprendizajes esperados del Programa de Historia de SEP 2011 del 3er Grado de Secundaria con la estrategia para contribuir a la apropiación de la historia en el presente.

4.1 Mahuixtlán, Veracruz

La comunidad de Mahuixtlán pertenece al municipio de Coatepec, en el Estado de

²⁰⁴ No se eligió al grupo por conveniencia de seleccionar aquel mostrara lo positivo, sino porque es el que dio más datos a la discusión, realizó tareas más amplias que las planteadas.

Veracruz, México. De acuerdo con el censo del 2010 del Instituto Nacional Estadística Geografía (INEGI), la comunidad registra una población aproximada de 3794 habitantes, 1791 hombres y 2003 mujeres. El grado de marginación²⁰⁵ es medio, y el grado de rezago social²⁰⁶ a nivel localidad muy bajo.²⁰⁷

Esta localidad se ha desarrollado en torno al Ingenio azucarero, el cual comenzó como un potrero que pertenecía al Mayorazgo de la Higuera en el siglo XVII. El nombre original fue San Mauricio Mahuixtlán, población conocida por la producción de panela, licor de caña y azúcar. En 1879 la familia Dondé, de origen español, adquiere la hacienda y la administra por casi cien años con cultivos de caña y un molino de masas verticales²⁰⁸. La hacienda contaba con 2989 hectáreas sembradas de caña, café y frutas diversas, además de ganado vacuno.

Más tarde, en el contexto de la reforma agraria en México, inició la dotación de tierras ejidales a 204 beneficiarios más una parcela escolar.²⁰⁹ Dichos ejidos se trabajan de manera individual y en ellos se siembran caña de azúcar y café principalmente, además de maíz, frijol, limón persa, calabaza, naranja china, zapotes y lichis. Actualmente, el reparto de tierras está condicionado a las necesidades del Ingenio; los parcelarios deben sembrar caña para proveer de materia prima a la producción azucarera.

²⁰⁵ De acuerdo con lo que señalan diversas publicaciones del CONAPO el "...índice de marginación es una medida-resumen que permite diferenciar entidades federativas y municipios según el impacto global de las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas.

Así, el índice de marginación considera cuatro dimensiones estructurales de la marginación; identifica nueve formas de exclusión y mide su intensidad espacial como porcentaje de la población que no participa del disfrute de bienes y servicios esenciales para el desarrollo de sus capacidades básicas. Consultado en

(<https://rde.inegi.org.mx/index.php/2011/01/03/niveles-de-marginacion-una-estrategia-multivariada-de-clasificacion/#:~:text=%C3%ADndice%20de%20marginaci%C3%B3n%20es%20una,ingresos%20monetarios%20insuficientes%20y%20las>).

²⁰⁶ El Índice de Rezago Social es una medida ponderada que resume cuatro indicadores de carencias sociales (educación, salud, servicios básicos y espacios en la vivienda) en un solo índice que tiene como finalidad ordenar a las unidades de observación según sus carencias sociales. Consultado en (<https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Que-es-el-indice-de-rezago-social.aspx#:~:text=El%20%C3%8Dndice%20de%20Rezago%20Social%20es%20una%20medida%20ponderada%20que,observaci%C3%B3n%20seg%C3%BAn%20sus%20carencias%20sociales>).

²⁰⁷ Consultado en (<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=300380>).

²⁰⁸ Horacio Crespo, (dir.), "Historia del azúcar en México" en *Fondo de la Cultura Económica/ Azúcar, S.A.*, Vol.1, México, 1988, p.1.

²⁰⁹ Rojas, *op. cit.*, p.73.

Actualmente, la economía de los habitantes gira en torno al Ingenio, en su mayoría, de la etapa de producción. La población está compuesta por familias establecidas por más de tres generaciones y por grupos de personas en situación de migración que arriban durante seis meses en la temporada de zafra de otras comunidades de Veracruz y la Sierra Norte de Puebla. Los seis meses restantes comprenden la época de reparación.

La zafra es el proceso de producción de azúcar que inicia con la cosecha de la caña y concluye con su envasado. En esta época, las familias establecidas se favorecen al generar comedores y lugares de hospedaje temporales por la oferta de trabajo. El Ingenio y los productores de caña requieren de mayor mano de obra, así que la comunidad recibe obreros temporales, cortadores de caña, transportistas, entre otros.

En la temporada de reparación se le da mantenimiento a la maquinaria utilizada en todo el proceso, por lo tanto, se requiere menor mano de obra, situación que obliga a muchos obreros temporales a migrar y/o emplearse en otras actividades. Cabe mencionar que, la mano de obra contempla el trabajo de los campesinos. En Mahuixtlán, tanto la Unión de Campesinos como el Sindicato²¹⁰, se encargan de negociar el precio de la venta de caña, así como los créditos y las utilidades; asimismo, están los cortadores contratados por el sindicato de campesinos.

4.1.1 La Escuela Secundaria Técnica Industrial 95

Esta secundaria se localiza a la entrada de la localidad de Mahuixtlán. Al plantel no sólo acuden estudiantes del lugar, sino de comunidades vecinas como Estanzuela, La Isleta, Puerto Rico, El Grande, La Orduña, Alborada; y desde el año 2012, del complejo de viviendas Casas Geo.

En cuanto a la infraestructura, cuenta con nueve aulas, sin ventiladores, un sanitario para niñas y otro para niños, una biblioteca que funge también como aula de medios, un laboratorio de ciencias, tres laboratorios donde se imparten los tres talleres del área de tecnología: ofimática, máquinas y herramientas, y estructuras metálicas. Cuenta además

²¹⁰ Sección 18, Ingenio de Mahuixtlán.

con un estanquillo para venta de alimentos, una explanada techada, una cancha de basquetbol y diversas áreas verdes.

Aunque algunas comunidades cercanas cuentan con telesecundaria, tanto los padres de familia como los estudiantes eligen la Técnica 95 por los talleres que se imparten en el plan de estudios, tales como: máquina y herramientas, estructuras metálicas y ofimática.

Desde mayo de 2017, las aulas cuentan con energía eléctrica después de cuatros años de no contar con el servicio. El servicio de agua es deficiente, ya que se abastece cada tercer día.

La escuela está conformada por nueve grupos; tres de cada grado (1o, 2o y 3o). Oscilan entre los 36 y 45 estudiantes en cada uno. En cuanto al personal, se cuenta con las siguientes figuras: una directora, una subdirectora, diecisiete docentes de diferentes asignaturas, diez prefectos, siete administrativos, cinco miembros de personal de apoyo, una coordinadora académica, un coordinador de tecnología y un coordinador de servicios educativos complementarios. En el ciclo escolar 2016-2017 implementamos en la ruta de mejora la creación de un Huerto Comunitario en una de las áreas verdes rehabilitadas, con ello se logró ingresar a la Red de Huertos Educativos y Comunitarios.

Sobre el tercer grado de secundaria, se requiere considerar que la formación integral de la persona incluye actitudes, habilidades y valores²¹¹, desde mi papel docente me he preguntado constantemente cuál es la visión del alumnado sobre su aprendizaje, qué impacto tiene, y cómo influye el nivel sociocultural familiar. De ahí que resulte necesario partir de la especificidad de la escuela rural y retomar todos los factores propios de la comunidad. Para obtener estos datos es necesario realizar un diagnóstico al iniciar el ciclo escolar para favorecer el proceso de enseñanza.

²¹¹ De acuerdo al programa de Historia de la SEP, 2011.

4.2 Los participantes: estudiantes de tercer grado

Los estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica 95 de la generación 2015-2017, que participaron en esta experiencia, tienen características que describo a continuación. Están conformados por cuarenta estudiantes en cada grupo. El estudio socioeconómico aplicado por la coordinación de servicios complementarios revela que el 80% de las madres de familia se dedican al hogar, y el 20 % restante se emplean como trabajadoras domésticas, o en establecimientos como farmacias, supermercados, tiendas de ropa, entre otras, fuera de la comunidad.

En cuanto a los padres, en un 30 % se reporta la figura paterna ausente, mientras que del 70 % restante, la mitad de ellos trabaja directamente como obreros para el ingenio, un 10% para la transnacional Coca-Cola y el 20% restante en diversos oficios.

Cabe mencionar que un alto porcentaje de los estudiantes tiene familiares que han migrado a Estados Unidos de América (en especial a las ciudades de Chicago y los Ángeles) situación que ha permeado de diversas formas en las dinámicas familiares. Los casos más visibles, son cuando los estudiantes están a cargo de los abuelos, sólo con madre o padre, y en menor medida con padrinos y vecinos.

De los 120 estudiantes entrevistados por el departamento de Servicios Educativos Complementarios, los resultados del estudio socioeconómico arrojaron que sólo 4 cuentan con libros en su hogar, 27 con computadoras, de esos 27, 20 cuentan con servicio de internet en casa. El nivel de estudios del 90% de los padres de familia se remite a una Educación Básica (primaria y secundaria inconclusa).

Sólo el 50% del grupo realiza alguna actividad física de manera informal, en las instalaciones de la escuela y en la cancha de la localidad.

El grupo participante está conformado por 36 estudiantes en total, de los cuales 20 son mujeres y 16 son varones entre 14 y 16 años. El 70% es oriundo de la comunidad de Mahuixtlán, y el 30% procede de localidades aledañas como Tuzamapan, Estanzuela, Alborada, La Orduña, y de las colonias Mundo Nuevo y Casas Geo, como se mencionó. Un

50% de los estudiantes vive con madre y padre, y el otro 50% vive con abuelos, tíos, padrinos y/o vecinos. Algunos de los padres ausentes se encuentran trabajando en Estados Unidos o en otros estados de la República Mexicana.

Por lo mencionado, la economía de la mayoría de los familiares de los estudiantes depende del ingenio azucarero y de la empresa Zucarmex, ya sea de manera directa o indirecta en los empleos que se generan durante la zafra.

Cabe mencionar que el 80% de los estudiantes se involucra y sabe sobre las tareas del campo, y se desempeñan de manera eficiente en ellas. Esta condición la han desarrollado en sus hogares ayudando a sus padres en las jornadas del corte de caña.

4.3 Implementación de la estrategia transversal

Al iniciar el ciclo escolar 2016-2017, junto con dos docentes y amigos se planeó incorporar la escuela secundaria a la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de la región, lo sugerimos al colectivo docente en una sesión del Consejo Técnico Escolar intensivo. A pesar de muchas negativas y limitaciones se llevó a cabo. Desde el enfoque de la didáctica crítica se tomó como elemento valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos previos de los estudiantes y su comunidad; específicamente aquellos saberes relacionados con la tierra.

Como docente me cuestioné sobre cómo incorporar desde mi asignatura el trabajo con la Red de Huertos. Al revisar el programa minuciosamente decidí insertar el Huerto en el *Bloque V. México en la era global (1982- actualidad)*. De esta manera, se aterrizaron los aprendizajes esperados (desde lo general a lo particular), en especial el Aprendizaje 2: el cual menciona que el estudiante “describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo”. Este tema se desprendía de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principales retos de México y de su comunidad y qué podemos hacer? y finaliza los contenidos con la búsqueda de igualdad social y económica.²¹²

Por todo lo anterior, la meta u objetivo a cumplir fue que los estudiantes de 3er. Grado de la Escuela Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán, fortalecieran sus

²¹² Programa de estudio 2011, Historia, pág. 45.

conocimientos y habilidades sobre la naturaleza y la tierra con el Huerto Comunitario y con la conformación de una Cooperativa de Ayuda Mutua, a partir del análisis de los aprendizajes esperados del bloque 5 de Historia de México y con el diálogo de la metodología de filosofía para niños sobre los conceptos de globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno, con la finalidad de profundizar en ellos, como agentes de cambio, la reflexión sobre la operación de la cooperativa, la creación de productos sustentables, las nuevas formas de economía solidaria, la participación colectiva y la organización en su comunidad.

Presento a continuación el cuadro sintético sobre la implementación del proyecto que refleja la fase dos en el proceso de la IAP. Ésta se compone de tres momentos, cada uno de ellos se divide en secuencias didácticas, cuyo diseño responde a objetivos de aprendizaje en cada secuencia, estas están distribuidas en sesiones que varían en número, pues dependían de la extensión del tiempo que dictó el proceso de aprendizaje de los participantes. Después del cuadro sintético, en la siguiente parte del capítulo se desarrollan a detalle cada uno de los momentos, con sus secuencias didácticas, aprendizajes esperados, sesiones, temas y actividades desarrolladas. Recordando que, durante toda esta fase, es decir, durante el desarrollo de la estrategia se abordaron los aprendizajes esperados del Bloque V del programa.

Fase 2 IAP Cuadro analítico de la implementación de la Estrategia transversal: Huerto Escolar y Cooperativa de ayuda mutua				
Momento 2.1 Reconocimiento de saberes previos de los estudiantes	Momento 2.2 Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo	Momento 2.3 Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán	Momento 2.4 Implementación de propuestas para el Festival de la cosecha	
Objetivo SD1 Los estudiantes reconocerán e identificarán sus conocimientos previos a través de recuperar las experiencias de sus familiares para reflexionar sobre las consecuencias de la conformación de un nuevo modelo económico: neoliberalismo en México.	Objetivo SD2 Los estudiantes dialogarán mediante la metodología de filosofía para niños sobre el impacto del neoliberalismo y la globalización en América Latina y México, con la finalidad de proponer nuevas formas de gobierno para su comunidad	Objetivo SD3 Los estudiantes organizarán una Cooperativa de Ayuda Mutua a través de la creación y venta de productos sustentables, y el intercambio de servicios para incorporarlas como alternativas económicas y sociales en su contexto.	Objetivo SD4 y cierre de proyecto Los estudiantes en conjunto con la comunidad de Mahuixtlán fortalecerán lazos de colaboración con la Red de Huertos Escolares y Comunitarios por medio de la organización e impartición de talleres en el Festival de la cosecha, para presentarse como agentes de cambio con la finalidad de mostrar sus conocimientos y habilidades desarrollados como consecuencia sobre las nuevas formas de gobierno alternativas al neoliberalismo.	
Sesiones de la 1- 2	Sesiones de la 3-6	Sesiones de la 7-10	Sesiones de la 11-14	15 sesión de cierre
Tema 1 Panorama del periodo. Ubicar temporal y espacialmente cambios en la conformación de un nuevo modelo económico y transición política. Tema 2 Temas para comprender el periodo. ¿Cuáles son los principales retos de México y qué podemos hacer?	Tema 3 Realidades sociales: Pobreza, expansión urbana y desempleo. Impacto de las políticas de población y control natal. Respuesta de la población en situaciones de desastre. Movimientos de participación ciudadana y derechos humanos. Tema 4: Cultura, identidad nacional y globalización. Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural. La cultura	Tema 5: Principales desafíos: Búsqueda de igualdad social y económica. Conservación del ambiente y el cuidado del agua. Cobertura en salud pública. Calidad en la educación y desarrollo científico y tecnológico. Transición democrática, credibilidad electoral y el costo de los partidos políticos. Cultura de la legalidad y convivencia democrática.	Implementación	

	mexicana en Estados Unidos		
Aprendizajes esperados del Bloque 5 de Historia de México 3er. Grado de secundaria			
Ordenar cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos económico, político, social y cultural. Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo.	Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas. Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural.	Reconoce los retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución.	Desarrollar competencias que promuevan la convivencia y la participación a través de diversas estrategias diseñadas, a partir del uso y funcionamiento del Huerto Escolar.
Actividades realizadas			
Actividad 1. Lluvias de ideas Actividad 2. Recuperar conocimientos previos.	Actividad 3. Nuestra realidad Actividad 4. Círculo de diálogo	Actividad 5. Debate en plenaria sobre problemáticas enfrentadas Actividad 6. Debate en plenaria sobre Huerto Escolar	Actividad 7. Elaboración de productos Festival de la Cosecha

Tabla 4. Fase 2 IAP Cuadro analítico de la implementación de la Estrategia transversal: Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua.

4.3.1 Recuperación de los saberes previos: momento 2.1

Tema 1: Panorama del periodo. Ubicar temporal y espacialmente cambios en la conformación de un nuevo modelo económico y transición política.

Aprendizaje esperado: Ordenar cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos económico, político, social y cultural.

Sesiones: 2

Durante las primeras sesiones, partimos del concepto de neoliberalismo como teoría político-económica. Comenzamos por discernir todos los términos utilizados para poder diferenciarlos.

Dentro la línea del tiempo, establecimos el periodo en el que se instauró el neoliberalismo en los primeros países, así como los ideólogos²¹³ que lo promovieron como modelo alternativo para salvar la economía del siglo XX. Hablamos de su expansión y cómo se compaginó con el ascenso de la globalización, a la par de beneficiar a los sectores de mayor poder político y económico, y debilitar a las industrias nacionales y sindicatos, sobre todo en los países subdesarrollados.

Al analizar la expansión del sistema capitalista retomamos aprendizajes del curso anterior de historia, al recordar la caída de las economías comunistas y cómo el libre mercado ha llevado a una economía mundial con fronteras más abiertas y mercados comunes, como consecuencia de una economía globalizada. Algunos autores han creado debates sobre si la globalización es producto del neoliberalismo o viceversa, sin embargo, la globalización crea las condiciones idóneas para el neoliberalismo.

En este sentido, existen varias críticas al modelo neoliberal por fomentar la desigualdad social, cuyas prácticas apuntan al beneficio de los generadores de riqueza,

²¹³ En 1947 se efectuó una reunión en Mont Pélérin, en Suiza. Asistieron no sólo adversarios firmes del Estado de bienestar europeo, sino también enemigos férreos del *New Deal* norteamericano. Estuvieron presentes en ella, entre otros, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eukpen, Walter Lippman, Michael Polanyi y Salvador de Madariag, en Mariana Calvento, "Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina" en *Convergencia*, vol.13, no.41, Toluca, may./ago., 2006.

obviando el bienestar del resto de la población. Al llegar a este punto, abordamos el caso del Neoliberalismo en México, en un escenario de crisis económica durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado, quien inicia la implementación de una serie de reformas neoliberales.

Me pareció pertinente que relacionaran los temas vistos con experiencias cercanas, así que les dejé como tarea aplicar un cuestionario con sus familiares sobre sus recuerdos de las crisis de 1976, 1982 y 1995, cómo las vivieron, y si estaban conscientes del nuevo modelo que se había implementado en el país.

Al compartir en grupo estas experiencias, me percaté de que, a excepción de tres personas, para la mayoría de las familias no hubo un cambio significativo en la economía, pues consideraron que año con año todo sube de precio y sólo van haciendo los ajustes necesarios en la familia, “los hijos estudian hasta que se pueda, cuando ya no se puede tienen que ayudar con los gastos” y de ser necesario, abandonar los estudios.

Tema 2: Temas para comprender el periodo. ¿Cuáles son los principales retos de México y qué podemos hacer?

Aprendizaje esperado: Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo.

En esta secuencia didáctica recuperamos los cuestionarios que aplicaron con sus familiares, más tarde abordamos el neoliberalismo como nuevo modelo económico y político en México.

El libro de texto nos llevó por la transición al gobierno de Carlos Salinas de Gortari, la devaluación del peso y el levantamiento del EZLN.²¹⁴ Para estos temas les compartí los documentales “La transición democrática en México”²¹⁵ y “Zapatistas, crónicas de una rebelión”²¹⁶. Del segundo documental quedaron impactados, me preguntaban si eso había

²¹⁴ “Transición política” pp. 232-234, “El movimiento zapatista de liberación nacional” pp. 235-236 en Historia II, Tercer grado, México, Ed. Santillana, 2014.

²¹⁵ *La transición democrática en México*, Historia II, Programa de Telesecundaria SEP, <https://www.youtube.com/watch?v=GgxrT3npi4U>.

²¹⁶ Víctor Mariño, Mario Viveros, *Zapatistas - Crónica de una Rebelión*, México, 2007 (reedición). <https://www.youtube.com/watch?v=Kcy5M72ioak&t=497s&bpctr=1610057617>.

pasado en México, si esa “noticia” había llegado a su comunidad, además de reiterar un malestar que sienten contra el gobierno influenciados por la música que escuchan.²¹⁷ No dimensionaban si era real o ficción, se preguntaban ¿por qué los zapatistas se hacían llamar así?, ¿por qué se encapuchaban?, ¿estaba permitido que los civiles se armaran?

Tal fue su impresión, que por primera vez cuestionaban, debatían e investigaban por su cuenta. “El subcomandante Marcos” seguía causando fascinación en su generación. Este fue el punto medular del proyecto, a partir de este hallazgo, fue tarea más sencilla llevarlo a cabo.

4.3.2 Análisis de los resultados de la recuperación de los saberes previos: Momento

2.1

Con esta estrategia transversal, los estudiantes reconocieron e identificaron sus conocimientos previos a través de recuperar las experiencias de sus familiares para reflexionar sobre las consecuencias de la conformación de un nuevo modelo económico: el Neoliberalismo en México. Los recuerdos que tenían las familias sobre las diferentes crisis económicas en nuestro país fueron el parteaguas de esta experiencia.

Al participar en este momento de la estrategia, los estudiantes problematizaron su contexto y vida cotidiana en Mahuixtlán, debido a que la mayoría de las personas de esta comunidad viven en una inercia de subsistir cada día, sin reflexionar sobre las crisis en la que está sumergido su contexto, pues ésta no es perceptible porque siempre están en ella. Al abordar desde la teoría conceptos macroeconómicos, tales como neoliberalismo y globalización, es un reto relacionarlos con la vida cotidiana, porque tanto hijos como padres crecieron con la aplicación del modelo neoliberal en su comunidad. Aún con esta dificultad los estudiantes se identificaron como parte de una historia familiar.

²¹⁷ La mayoría de los chicos se identifica con el género musical TRAP, que se deriva del hip hop y el rap. En su versión mexicana tiene un estilo callejero, con ritmos rápidos y fluidos, letras agresivas que hablan de drogas, excesos, violencia; derivadas de un sistema que excluye a la juventud, sobre todo a la que vive en pobreza y se forma en las calles.



Fotografía 1. Primera faena. Limpieza de un área de 400m² en una jornada de 8:00 a 15:00 hrs.

A escala nacional, a través de ejemplos de la crisis en México, los estudiantes reconocieron las implicaciones del neoliberalismo y reflexionaron sobre cómo las políticas sociales y programas gubernamentales condicionados, provocaron la migración de sus familias (esta se presenta desde el siglo XIX), situación que se acentúa en Mahuixtlán como se explicó en el contexto de esta investigación.

Por lo anterior, recalco la trascendencia de recurrir a la memoria no oficial, a escuchar y saber cómo es asimilado un mismo hecho en diversos escenarios, como lo propone la Historiografía del tiempo presente, ésta aborda un proceso y se inscribe en una coyuntura dentro de una larga duración. De ahí que, la importancia del cambio histórico se asimila a partir de la significación del acontecimiento y se restablece el vínculo entre pasado y presente. Por tanto, constaté que las crisis no se perciben de la misma manera en todos los sectores sociales, puesto que, para la población que vive al día, con el salario mínimo, la crisis es constante y por ello, a veces imperceptible porque es de larga duración.

En ese sentido cabe señalar la pertinencia y necesidad de una didáctica crítica en la docencia en nivel secundaria, en la cual esté situada en la enseñanza de la historia del

presente, que pretenda transformar los grandes desaciertos impuestos por la ideología dominante, en este caso: el neoliberalismo, para concretar propuestas contextualizadas al medio rural como se desarrolló en el primer capítulo.



Fotografía 2. Evaluación a mitad de la jornada, dirigida por Juliana Merçon, miembro fundador de la RHEC y coordinadora del Grupo de Investigación-Acción Socioecológica (GIASE).

Del mismo modo, la responsabilidad del/la historiador y del o la profesor de historia lleva a su compromiso a su función social que busca la separación de la historia oficial, para aludir a una conciencia social e ideológica, al involucrar a los estudiantes en una alternativa educativa de renovación de su contexto, postura con la cual se diseñó esta estrategia.



Fotografía 3. Evaluación y recuperación de experiencias al final de la faena.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Aróstegui sobre la sucesión generacional, cuando explica que ésta “queda condicionada también por la necesaria transmisión constante de los bienes culturales. Lo anterior lleva al nacimiento de una tradición, que hace que las nuevas generaciones se eduquen en el universo de valores creado por aquellas que las reciben.”²¹⁸ En consecuencia, cada generación está unida por identidades temporales, aun teniendo un presente propio que está ligado al presente de otras generaciones. Supone un juego perpetuo de sucesión en el cual están inmersos los estudiantes de 3er año y sus familias.

Bajo la misma perspectiva, Aróstegui explica el papel de la memoria como protagonista en la constitución del ser humano como ser histórico, que da soporte a la percepción de la temporalidad, la continuidad de las identidades personal y colectiva que entrelazan vivencias del pasado y presente. En el caso de Mahuixtlán, se identificaron el uso de la violencia verbal y física, embarazos en adolescentes, fenómenos migratorios, por

²¹⁸ Aróstegui, *op. cit.*, p.116

un lado, y por el otro solidaridad, cooperación y compromiso cívico como prácticas normalizadas que se transmiten de generación en generación.

Sobre el impulso identitario, explicado por Aróstegui, éste se relaciona con la lucha por la posesión del poder, duro y blando; con la preservación y privatización de los recursos; con la pulsión primaria a la defensa frente a desigualdades y desequilibrios socioeconómicos; con la resistencia a los movimientos migratorios o la oposición a la explotación. Todas ellas son realidades ligadas a la observación y la crítica social; debido a que un tercio de los países desarrollados acumula la mayor parte de la riqueza frente a países más poblados con dificultades más complejas, con problemas ambientales como escasez de agua, deterioro de vegetación, ausencia de tierra de cultivo, energía y comunicaciones, condiciones presentes en la comunidad de Mahuixtlán.

Bajo estas condiciones, cabe señalar la propuesta de Joseph Fontana sobre qué historia enseñar y se posiciona en el uso público de la historia al afirmar que “está claro que hay que denunciar los abusos de este discurso público y que eso justifica en buena medida el trabajo del historiador”²¹⁹, por tanto, requiere participar activamente en la formación de la memoria pública, como explica Bloch: es necesario “formarse una idea de las necesidades sociales y esforzarse en difundirla”²²⁰, propósito reflejado en esta estrategia en una comunidad rural con consecuencias del neoliberalismo visibles en el campo y en el sistema educativo, acentuados durante el Gobierno de Carlos Salinas quien propuso los cambios constitucionales más significativos y presentó una reducción del gasto público con el retiro de subsidios a los productos básicos y al campo como se explicó en el primer capítulo.

En el caso de los servicios educativos, las consecuencia del modelo económico mencionado son: la obsolescencia de los planes y programas de estudio de la educación pública; falta de actualización de profesores; falta de capacidad para atender a la población demandante, instalaciones insuficientes e inadecuadas; bajos niveles de calidad educativa (que impiden el cumplimiento de estándares internacionales); baja supervisión de las

²¹⁹ Fontana, *op. cit.*, p.22

²²⁰ Marc Bloch en Fontana, *op. cit.*, p.22

autoridades, respecto al funcionamiento de los centros educativos públicos y privados. Por lo anterior, enseñar historia del presente en educación pública resulta complejo, de ahí la relevancia de diseñar e implementar propuestas educativas basadas en una didáctica crítica.

4.3.3 Un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa de organización comunitaria al neoliberalismo. Momento 2.2

Secuencia didáctica 2: Reflexión sobre otras experiencias en América Latina y la formación de la cooperativa.

Objetivo de la secuencia didáctica: Los estudiantes dialogarán mediante la metodología de filosofía para niños sobre el impacto del neoliberalismo y la globalización en América Latina y México, con la finalidad de proponer nuevas formas de gobierno para su comunidad.

Aprendizaje esperado: Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.

Tema 3: Realidades sociales: Pobreza, expansión urbana y desempleo. Impacto de las políticas de población y control natal. Respuesta de la población en situaciones de desastre. Movimientos de participación ciudadana y derechos humanos.

Aprendizaje esperado Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.

En esta sesión analizamos las realidades sociales: pobreza, expansión urbana, desempleo, migración; temas relacionados con su contexto y de su comunidad donde desde su entendimiento daban ejemplos y narraban sus experiencias familiares de violencia intrafamiliar, abandono, hacinamiento, pobreza, hasta llegar al tema que los ponía como sujetos de la historia, a plantearse desafíos en la búsqueda de igualdad social y económica, la conservación del medio ambiente, la calidad de la educación, entre otras.

Posteriormente realizamos una lectura comentada sobre la instauración del neoliberalismo, globalización y los principales desafíos en la búsqueda de la igualdad social y económica. Los textos consultados fueron los sugeridos por el libro de texto de las SEP para tratar conceptos como inflación, devaluaciones y deuda externa, la presión de los organismos financieros internacionales, estatización y venta de la banca e instauración del neoliberalismo.²²¹

Los estudiantes entregaron una reflexión escrita y se compartieron algunas de manera oral. Se retomaron las reflexiones que expusieron las desigualdades económicas y sociales en el país que habían afectado a todas las generaciones de su familia. En especial tres casos: una que mencionaba que, aunque el hermano mayor con mucho esfuerzo había logrado concluir una licenciatura no conseguía el trabajo que tanto había anhelado, no encontró dónde le abrieran las puertas y se dedicó a conducir un taxi colectivo; una segunda que exponía el deseo de ser youtuber, para lo cual no era necesario trabajar ni tener cultura, sólo era necesario compartir temas que le interesaran “a los chavos de su edad”; y un tercero que compartía que vender marihuana era un negocio rentable, argumentando que “no era malo” fumarla, el único problema que presentaba era las distintas plazas que se disputan la venta, y es ahí cuando puede haber problemas y podría pasarle lo que a sus conocidos (víctimas de violencia por venta ilegal).

Tema 4: Cultura, identidad nacional y globalización. Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural. La cultura mexicana en Estados Unidos.

Aprendizaje esperado: Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural.

²²¹ *Situación económica y la conformación de un nuevo modelo económico*, p.226, *La presión de los organismos financieros internacionales*, p.228, *Instauración del neoliberalismo*, p.229, *Reformas a la propiedad ejidal*, p.231 en “Historia II”, Todos juntos, México, Ed. Santillana, 2016.

Junto con las reflexiones que generaron los estudiantes, iniciamos un diálogo a través de la filosofía para niños dirigido por la psicóloga Claudia Calatayud a la que invité a trabajar con los grupos por la experiencia que tenía con este método.

Iniciamos con la proyección de un corto animado titulado “El hombre jodió el planeta tierra. Consumismo y Narcisismo”²²² y seguimos con una entrevista a Pepe Mujica “La sociedad de consumo es hoy la mayor fuerza colonizadora: Mujica”²²³. Concretamente trabajamos reflexiones en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué significa para ti el buen vivir?, cada miembro de cada grupo expuso su respuesta en el círculo de diálogo. El ejercicio llevó a narraciones que sacaban a la luz diversas situaciones familiares complejas. Relatos de injusticia social, inequidad, violencia y exclusión. Al finalizar tuvimos una ronda de comentarios sobre consumismo, desechos, y de manera más dirigida sobre capitalismo y globalización. La mayoría de estudiantes del grupo coincidió en que “había algo” que no sabían nombrar que a través de los medios les metía ideas de necesitar cosas que no son vitales, y que además los hace sentir inferiores al no poder acceder a ellas. Mencionaron casos de compañeros que han llegado a robar celulares o aparatos, o meterse de “halcones”²²⁴ para satisfacer esas necesidades. Otra parte del grupo se enfocó en los desechos que genera la tecnología y la celeridad de la vida.

²²² Cutts, Steve, *El hombre que jodió al planeta. Consumismo y Narcisismo*, 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=dFc-Etxo6jY>

²²³ Telesur, *La sociedad de consumo es hoy la mayor fuerza colonizadora: Mujica*, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=Fbxw-CD-uaU>

²²⁴ En la jerga del narcotráfico, los halcones son los vigilantes encargados de espiar los movimientos de las autoridades y miembros de otros cárteles. Las organizaciones utilizan a jóvenes entre 12 y 20 años para realizar este trabajo.



Fotografía 4. Grupo 3º "B" en el círculo de diálogo sobre "El buen vivir" de Filosofía para niños con la psicóloga Claudia Calatayud.

Las respuestas rebasaron mis expectativas; esperaba que continuáramos bajo los mismos conceptos abordados, aunque era una premisa resaltar la desigualdad social y económica, no esperaba que se pusieran sobre la mesa respuestas tales como: "vivir bien es que tengas a tu familia completa", "vivir bien es tener amor en tu hogar", "vivir bien es que tus papás no se tengan que ir todo el día a trabajar para que tengas para comer", "vivir bien es que nadie de tu familia te pegue, te toque o te maltrate". Tras escuchar estas respuestas la psicóloga invitada abrió un espacio para atender estos temas, ya que en ese momento era algo que necesitaban expresar y que por supuesto tenía sentido en su contexto.

No pudimos profundizar ante la advertencia de un directivo que estuvo presente de manera intermitente en la actividad, argumentando que no podíamos abordar esos tópicos

dentro del plantel ante la posibilidad de “meternos en problemas”, mostrando una vez más la omisión de la institución en estos asuntos.

En seguida, formamos equipos en los que los estudiantes propusieron subtemas para discutir en plenaria, se votó por la discusión de dos de ellos, y comenzaron nuevamente las rondas en el círculo de diálogo. Los más votados para trabajar fueron “¿cómo dejar de generar basura?” y “¿cómo podemos ayudarnos entre nosotros para tener una mejor calidad de vida?” (en el entendido que después de las reflexiones consideraron que calidad de vida es el equivalente a tener una buena alimentación, vivienda digna, educación de calidad, tiempo para convivir en familia, una vida libre de violencia, trabajos bien remunerados, principalmente el del campo y el de los obreros).

Para finalizar anotamos las respuestas y propuestas en un pizarrón, y les pedimos a los participantes que generaran una reflexión escrita de manera individual y grupal sobre el buen vivir. Las más destacadas apuntaron a la necesidad de sembrar para acceder a una alimentación digna, no sólo en el huerto de la escuela sino en el propio hogar; volver a tener contacto con la tierra, revalorar el campo, dignificarlo, admirar a sus padres porque gracias a su trabajo ellos pueden estudiar y tener lo indispensable para vivir. Por otro lado, señalaron que el neoliberalismo (en su forma de entenderlo) les había generado infelicidad por no tener objetos y experiencias a los que muchos adolescentes sí pueden acceder, de esto se percataban a través de las redes sociales, pero a partir de esta práctica de diálogo expresaron lo que realmente era importante y valioso en su vida.

En esta etapa cumplimos con dos de las actividades centrales de la Investigación-Acción Participativa: El papel activo de los participantes en documentar su experiencia y aprender a desarrollar una conciencia crítica al identificar las causas de sus problemas e identificar posibles soluciones.

4.3.4 Análisis de los resultados de un acercamiento a la Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa organización comunitaria al neoliberalismo. Momento 2.2

A raíz de la reflexión en torno a las necesidades de los estudiantes de la comunidad de Mahuixtlán, encontré más interrogantes que respuestas. Al retomar los conocimientos previos de los estudiantes, me di cuenta de que por primera vez realizaba un proyecto tomando como punto de partida su contexto, más allá del programa oficial. Aún en esta comunidad, donde prevalecía la apatía por los libros y su contenido, aunada a los problemas sociales y económicos; la estrategia planteada me permitió experimentar la posibilidad de pensar, dudar, analizar, y plantear una alternativa al presente de la comunidad, que -en palabras de Fontana- no ofrece demasiadas esperanzas, y que incluso debiera denunciarse a la globalización que distribuye la riqueza en unos cuantos. Es aquí, cuando el historiador debe investigar los grandes problemas de su tiempo para intentar resolverlos. Una de las propuestas de este autor es involucrarse de manera activa con contenidos que atiendan las necesidades identificadas por medio de la observación, la cual desarrollé durante mis años de servicio como docente en Mahuixtlán. En esta ocasión fueron los estudiantes y sus familias quienes develaron dichas necesidades.

Con esta perspectiva, la investigación cualitativa plantea acercarse a la realidad para entender, describir y explicar fenómenos sociales, por medio de profundizar en las experiencias de los individuos o grupos, en sus prácticas cotidianas, y en las interacciones en su contexto. Por ello, la elección del diseño metodológico de IAP fue pertinente y acertado para reflexionar sobre el impacto que el neoliberalismo y la globalización han tenido en la historia de su vida y comunidad.

La estrategia involucró los aprendizajes esperados del programa para la asignatura, los cuales se consolidaron debido a que los estudiantes explicaron la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas, analizaron la influencia de la globalización en la cultura nacional, reconocieron los retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico,

social y cultural, y participaron en acciones para su contribuir a su solución. El aprendizaje esperado a destacar con esta implementación fue que los estudiantes desarrollaron competencias que promovieron la convivencia y la participación a través del uso y funcionamiento del huerto.

De ese modo, se realizó un círculo de diálogo aplicando la metodología Filosofía para niños, bajo los siete principios de la IAP, debido a que, según Yopo, con este diseño metodológico los actores sociales deciden reflexionar y tener una participación activa, la transformación de su realidad social los empodera, definen el problema, lo analizan y lo resuelven, el diálogo es la comunicación auténtica; de esta manera refuerzan sus fortalezas y desarrollan un sentido de pertenencia.

Durante el proceso de la dialogicidad en la implementación, como docente realicé una pregunta que comenzó la discusión: ¿Para ti qué es el buen vivir?, con esta interrogante, busqué generar una reflexión en torno a la soberanía alimentaria, a nuevas formas de organización, intercambio de servicios, como alternativas al sistema neoliberalista.



Fotografías 5 y 6. Cierre y reflexiones del círculo de diálogo sobre el buen vivir.

El círculo de diálogo sirvió para develar situaciones personales difíciles de los estudiantes que les afectaban socioemocionalmente como la violencia intrafamiliar, el

abandono, abusos sexuales, principalmente. Entonces agregamos en la estrategia explorar sobre el derecho a vivir en paz y armonía para completar el concepto del buen vivir.

En relación con lo anterior, me propuse desarrollar o buscar alguna manera de fortalecer a los estudiantes en ese aspecto que de manera grupal necesitaba atender, y que, hasta ese momento, ni la escuela, ni las demás autoridades educativas tomaban en cuenta para el desempeño de los estudiantes.

4.3.5 Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán. Momento 2.3

Objetivo: Los estudiantes organizarán una Cooperativa de Ayuda Mutua a través de la creación y venta de productos sustentables, y el intercambio de servicios para incorporarlas como alternativas económicas y sociales en su contexto.

Secuencia didáctica 3: Elaboración de productos sustentables y planeación del festival de la cosecha.

Aprendizaje esperado: Reconoce retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución.

Tema 5: Principales desafíos: Búsqueda de igualdad social y económica

Con referencia a la metodología Investigación-Acción Participativa, una vez que se identificaron los problemas en el diálogo de la sesión anterior. Recuperamos las preguntas que se generaron en plenaria: ¿Qué soluciones se proponen?, ¿Qué recursos se necesitarán?, ¿Cuál o cuáles son los problemas que se enfrentarán?

En la segunda sesión de esta secuencia didáctica, analizamos el video "*Levantar nuestras casas es el principio y no el final*"²²⁵ como un ejemplo de proceso colectivo y de educación no solo con fines pedagógicos, sino en los procesos de los sujetos participantes.

Se conformaron cooperativas de 6 personas tomando en cuenta sus habilidades y destrezas. En el entendido que esta cooperativa consiste en trabajar juntos para alcanzar

²²⁵ Fucvam, Uruguay, *Levantar nuestras casas es el principio y no el final*, Montevideo, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=whcUR6R59M0>

objetivos comunes, ayuda a mejorar la comunicación de las ideas propias, y considerar nuevas alternativas frente a las tareas propuestas. Se establecieron normas de convivencia²²⁶, generaron un plan de trabajo, así como una relación de intercambio de servicios con los compañeros de grupo.



Fotografía 7. Conformación de cooperativas.

En este último punto el intercambio de servicios surgió como propuesta de los participantes para ayudarse entre compañeros. Cada uno de manera introspectiva pensó en qué se consideraba muy bueno, ya fuera en el deporte, en alguna asignatura, repostería, manualidades, jardinería, baile, entre otras. Anotaron en un papel bond su nombre y el servicio que ofrecían seguido de un espacio donde los interesados se registraban en el servicio que les interesaba. Los servicios que intercambiaron fueron: clases de inglés,

²²⁶ La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), *Normas y desarrollo de la Cooperativa*. Consultado en (<http://www.fao.org/3/x0475s/x0475s0i.htm>).

matemáticas, repostería, pintar y decorar uñas, costura, impresión de playeras con crayolas, creación de pulseras, entrenamiento de perros, hacer lombricomposta, chapear, mascarillas, entre otras. No fue tarea fácil ponerse de acuerdo y posteriormente cumplir lo acordado en el tiempo estipulado. Los estudiantes generaron una reflexión sobre las dificultades que tuvieron para realizar el intercambio de servicios. De igual manera, en esta sesión desarrollamos esquemas con los siguientes temas: corresponsabilidad, solidaridad, equidad, autoayuda, igualdad, democracia, organización, plan de negocios, evaluación, antes de comenzar el trabajo de producción.

En lo que respecta al trabajo de las cooperativas, a raíz de los temas vistos en el diálogo de filosofía para niños se quedó como tarea la siguiente pregunta: ¿Qué productos proponen vender e intercambiar en la cooperativa y cómo podemos vincularlo con el Huerto?

4.3.6 Análisis de los resultados de la Organización y planeación de la Cooperativa de Ayuda Mutua en la Secundaria Técnica no. 95 de Mahuixtlán. Momento 2.3

Sobre las consecuencias del modelo económico actual y mi postura al respecto, considero que la globalización ha exacerbado los cambios en las ideas, vidas y formas culturales, y ha empujado a nuevas formas e imaginarios culturales; por ello, en esta nueva apropiación plantee la Cooperativa de Ayuda Mutua como la experiencia donde se destacan los procesos coetáneos en cambios particulares al alcance de los estudiantes puesto que, la historia “del presente es, por definición, historia vivida y en ella la totalidad tiene que estar remitida o plegada a lo que los sujetos «ven» de sí mismos, a la forma en que se sienten constructores, actores parciales de toda totalidad y partícipes de una historia”²²⁷. Es decir, con esta práctica educativa se contrarresta uno de los propósitos de la globalización: generar un patrón universalista de desarrollo y modos de absorción que conlleva a una cultura o comunicación de masas.

²²⁷ Aróstegui, *op. cit.*, p. 205.

Con este camino recorrido, presenté al grupo ejemplos de cooperativas de ayuda mutua, tomando como ejemplo las de Uruguay, en específico las cooperativas para construir viviendas. En palabras de la Idelcoop:

El interés cooperativista y de la mutualidad surge de nuevo ante la falta de medidas por parte de la economía de mercado para encontrar soluciones satisfactorias a problemas tan relevantes como el desempleo masivo de larga duración, la exclusión social, el hambre o la subnutrición, la degradación de las condiciones de vida de la población, la reducción de servicios públicos básicos como la sanidad, la educación, la vivienda, el transporte, incluso debido al progresivo deterioro ambiental y el expolio de los recursos naturales.²²⁸

Desde el aula y la asignatura, como estrategia no era posible abarcar todas las soluciones del ideal cooperativista. Al tener el huerto se aprovechó la organización que ya existía a nivel escolar y la cosecha del año para crear productos derivados del esfuerzo de la comunidad.

En este tenor, se decidió iniciar una cooperativa con los principios de la ayuda mutua, en la elaboración y venta de productos sustentables, aunado a un intercambio de servicios entre los estudiantes, para incorporarlas como alternativas económicas y sociales en su contexto.

Además del objetivo planteado, los estudiantes de manera personal ejercieron su derecho a la libre expresión como medio para identificar sus emociones, tomaron decisiones de manera democrática a través de votaciones. A partir de la reflexión, se fortaleció la conciencia colectiva y ecológica, el trabajo colaborativo (los tequios realizados durante el ciclo escolar fortalecieron esta práctica). En el contexto escolar, al momento de evaluar este proceso de organización se obtuvo mayor participación de los estudiantes debido al involucramiento de cada miembro.

²²⁸ Material elaborado en base a la exposición realizada por el Dr. Angel Petriella en la Jornada de Actualización Institucional y Política del Consejo de Administración del Banco Credicoop C.L. (28 de Mayo de 2012).

En lo académico, fue posible encontrar la utilidad de los contenidos del programa al tener la oportunidad de experimentar una organización alternativa y horizontal, además de constatar cómo su historia familiar se había transformado a raíz del neoliberalismo, sobre todo en aquellos que vivieron procesos de emigración.



Fotografía 8. Creación de productos naturales.

En lo personal, como docente, sentí satisfacción al buscar una estrategia que sirviera a los estudiantes para transformar su contexto a partir de la reflexión y la participación comunitaria, al tomar elementos que durante mis años de servicio conocí, como la organización para las fiestas patronales, velorios, ayuda para personas enfermas; incluso en la reconstrucción de viviendas por algún desastre. Por ello, se dio el interés de brindar esta estrategia de la Cooperativa de Ayuda Mutua dentro de los límites y retos del contexto escolar de los estudiantes de tercer grado de la Secundaria Técnica 95 de Mahuixtlán.

4.3.7 Implementación de propuestas para el Festival de la Cosecha. Momento 2.4

Objetivo: Los estudiantes en conjunto con la comunidad de Mahuixtlán fortalecerán lazos de colaboración con la Red de Huertos Escolares y Comunitarios por medio de la organización e impartición de talleres en el Festival de la cosecha, para presentarse como agentes de cambio con la finalidad de mostrar sus conocimientos y habilidades desarrollados como consecuencia sobre las nuevas formas de gobierno alternativas al neoliberalismo.

Aprendizaje esperado: Desarrollar aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan la convivencia y la participación a través de diversas estrategias diseñadas, a partir del uso y funcionamiento del Huerto Escolar.

Mientras avanzamos en nuestros objetivos, el Huerto Comunitario estaba en marcha, todos los estudiantes del plantel junto a algunos familiares nutrían cada fin de semana con sus saberes y trabajo de la tierra.

En términos de Seguridad alimentaria ésta existe “cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico y económico a suficientes alimentos, inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana”.²²⁹ Tomamos esta premisa para continuar nuestro proyecto con más conciencia de los alcances que deseábamos tener como colectivo. Lo anterior nos llevó a formar cooperativas de ayuda mutua y un intercambio de servicios a través de vales.

²²⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *Conferencia Internacional sobre Agricultura Orgánica y Seguridad Alimentaria*, Roma, 3-5 mayo, 2007. Consultado en (<http://www.fao.org/organicag/oa-specialfeatures/oa-foodsecurity/es/#:~:text=Existe%20seguridad%20alimentaria%20cuando%20todas.una%20vida%20activa%20y%20sana.>).



Fotografía 9. Equipo organizador del 2º Festival de la Cosecha.

Los estudiantes decidieron realizar los siguientes productos sustentables como resultado de una reflexión de reutilizar, generar menos basura y crear a partir de los recursos propios.

- Toallas sanitarias de algodón
- Mermeladas de camote de dahlia (proyecto de ciencias y el INECOL)
- Chocolates de cacao y piloncillo
- Maquillaje natural
- Libretas recicladas
- Playeras "tuneadas"
- Salsas de chile seco
- Canastas de hortalizas (Del huerto)
- Repelente natural (Del huerto y proyecto de ciencias)

Fueron 4 sesiones de elaboración de los productos. En la primera semana realizamos una coevaluación sobre la producción y el funcionamiento de los roles, en la

segunda, una coevaluación- testeo de productos, y en la tercera semana una más sobre la presentación de los productos, el *slogan* y una descripción del contenido.

Los productos realizados se expusieron en un primer momento en la Expoferia Anual de la escuela. En un segundo momento en el Festival de la Cosecha como el cierre de actividades de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios. En estas dos acciones cumplimos con otra actividad central de la Investigación-Acción Participativa: la acción, al implementar soluciones prácticas utilizando recursos propios.

La comunidad de Mahuixtlán fue sede en el ciclo escolar 2016-2017 del festival de la cosecha, que es la culminación de actividades de la RHEC.

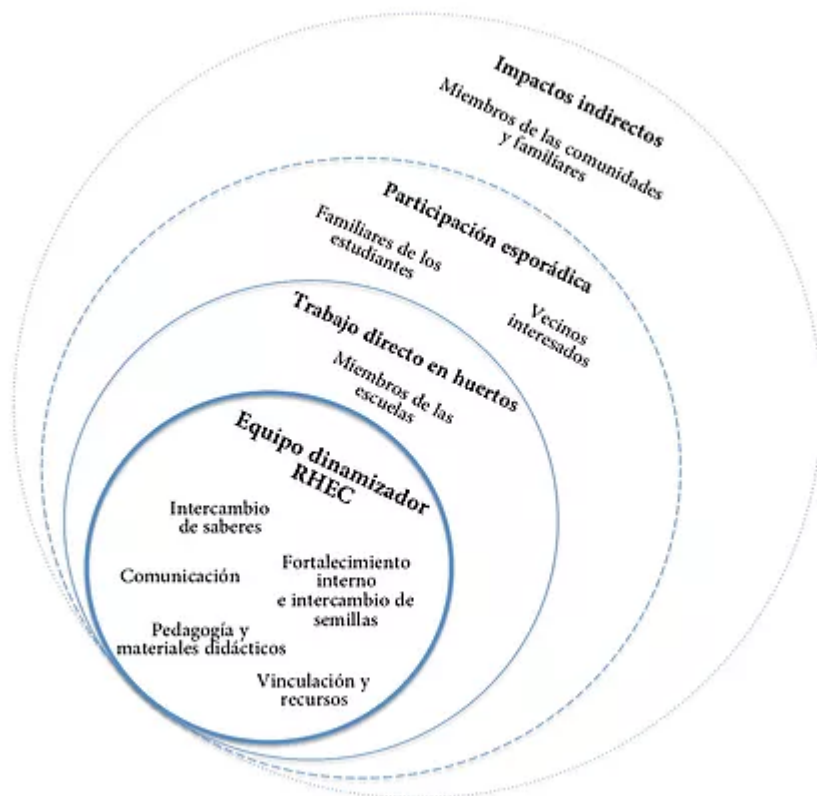
La temática del festival no sólo se concentra en las actividades del huerto, se convierte en un festival transdisciplinar. El ser sede causó un impacto positivo en la comunidad, al ser partícipes y gestores, involucrarse de manera activa desde la organización hasta la realización del mismo.

Las cooperativas de estudiantes ofertaron sus productos a los asistentes, al mismo tiempo les explicaban el proceso de elaboración. Participaron de igual manera impartiendo talleres de mermeladas y repelentes naturales.

A pesar de todas las vicisitudes, este fue el primer proyecto donde noté un interés real de los chicos debido a su participación en las clases, en la organización, en sus ganas de colaborar. De alguna forma comenzaron a comprender la teoría a partir de la práctica, además de incorporar -de manera no tan profunda- elementos de análisis de los ámbitos económico, político, social y cultural.

Durante el proceso reafirmé que no sólo la escuela te brinda aprendizajes, el huerto y las cooperativas nos permitieron establecer relaciones de comunicación horizontal y afectiva, compartimos saberes, generamos interaprendizaje, comenzamos un trayecto hacia la sensibilización sobre el medio ambiente, la colectividad y del buen vivir desde una nueva mirada.

Desde el inicio del ciclo escolar 2016-2017, la Secundaria Técnica 95 se integró a la Red de Huertos Escolares y Comunitarios de Xalapa y Coatepec. La cual tiene el propósito de construir alternativas en respuesta a la crisis ambiental, alimentaria y de salud, en la zona geográfica Xalapa-Coatepec, Veracruz, además promueve la implementación de huertos tanto escolares como comunitarios con el objetivo de crear espacios de aprendizaje que fortalezcan lazos solidarios, pensamiento crítico, la creatividad, la buena alimentación y la salud integral, a través de pequeños cultivos agroecológicos.²³⁰ La organización de la RHEC se muestra en el siguiente esquema:



Esquema 7. Organización de la RHEC. Tomado de la página oficial de la RHEC.

²³⁰ Consultado en (<https://rhecredhuertos.wixsite.com/rhec/quienes-somos>).

La RHEC organiza reuniones mensuales donde docentes, madres de familia, estudiantes, académicos y hortelanos se reúnen. La sede es rotativa, cada mes le toca a una escuela para intercambiar experiencias tomando en cuenta la diversidad y el trabajo colectivo. En dichas reuniones se calendarizan los talleres, tequios²³¹, eventos internos y se pone a discusión la pertinencia de la participación de la Red en eventos externos. Así como la toma de decisiones colectivas para fortalecer el trabajo colaborativo y participativo, para ello se establecieron cinco comisiones como se muestra en la siguiente imagen:



Esquema 8. Comisiones dentro de la RHEC²³²

De ahí que con esta estrategia los estudiantes, en conjunto con la comunidad de Mahuixtlán, fortalecieron lazos de colaboración con la Red de Huertos Escolares y Comunitarios por medio de la organización e impartición de talleres en el Festival de la cosecha, se presentaron como agentes de cambio, con la finalidad de mostrar sus conocimientos y habilidades desarrollados sobre las nuevas formas de gobierno alternativas al neoliberalismo abordadas durante la implementación de la estrategia transversal.

²³¹ A lo largo de su historia, las comunidades indígenas han ejercido numerosas y variadas formas de trabajo comunal, familiar o individual que incluían o no la reciprocidad o la redistribución de la riqueza, y que se realizaban, o aún se realizan, bajo modalidades de cooperación voluntaria u obligada. Muchas de estas estrategias se aplican para garantizar la subsistencia, la seguridad social o la armonía del grupo, para obtener un servicio a cambio de prestación de mano de obra, y para lograr la buena marcha de las relaciones interpersonales; otras, en cambio, formaron parte de la estructura del tributo, del servicio obligatorio fijados por la autoridad colonial, los hacendados o los caciques, casi sin excepción bajo la forma de trabajo. Estas formas de aportación, con o sin reciprocidad, reciben los nombres de tequio, tequil, gozona, mano vuelta, fajina, guelaguetza, tarea, córima y trabajo de en medio, entre otros. Consultado en: (https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=24).

²³² Consultado en (<https://rhecredhuertos.wixsite.com/rhec/quienes-somos>).

El primer tequio que se realizó en la Secundaria Técnica de Mahuixtlán, fue a principios de octubre de 2016. Asistieron miembros de la Red, padres de familia, docentes y estudiantes. La lista de asistencia registró 150 participantes. Se limpiaron 400 m² de terreno más el área de los limoneros, se hicieron camas de doble excavación para hacer el huerto más grande, y se dejó preparada la tierra para realizar camas de siembra que servirían a la asignatura de matemáticas para calcular la superficie y el área.

En el descanso compartimos comida en la explanada de la escuela, con alimentos preparados por todos los miembros. Los habitantes de Mahuixtlán tuvieron la oportunidad de probar pastas, empanadas argentinas, gelatinas, hojaldres, ensaladas frescas; mientras que los miembros de la RHEC degustaron tamales, picadas, enchiladas, enfrijoladas, atoles, elaborados por las madres de familia de Mahuixtlán. Durante la comida, los participantes intercambiaron recetas, y compartieron elogios. Al finalizar la jornada, se realizó un círculo de diálogo en el que algunos participantes compartían sus sentires y proyecciones del huerto. Con esta experiencia los miembros de la RHEC se mostraron emocionados por la asistencia y participación de la comunidad, además de reconocer la labor de la maestría con la que los estudiantes manejaban las herramientas para el trabajo en campo.

A mediados de octubre, como escuela, asistimos al Encuentro Internacional de la RHEC, cuya sede fue en la ciudad de Coatepec en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis 165). Fueron tres días de talleres, conferencias, comida preparada con hortalizas de los diferentes huertos, música, intercambio de semillas y de espacios donde abordamos temas académicos de las asignaturas para incorporarlos al huerto. El último día hubo visitas de los miembros asistentes a las diferentes escuelas.

De manera previa en la Técnica 95 de Mahuixtlán organizamos círculos de diálogo con temas específicos para discutir con los visitantes. En total fueron veinte círculos con dos visitantes en cada uno. Los visitantes externos provenían del interior de la República y del exterior de países como Costa Rica, Argentina, Panamá, Chile, Italia, Uruguay, Suiza y España.

Para todos resultó ser una experiencia enriquecedora por el intercambio de información sobre los huertos y la cultura de cada país. En mi experiencia, en el círculo que dirigí, contamos con la presencia de dos estudiantes de una preparatoria de Ixtepec, Oaxaca, cuyo ejemplo de organización fue sorprendente, pues no solo tenía el huerto como un espacio de aprendizaje y para obtener alimentos; sino que lograron prescindir de los productos ofrecidos por “la tiendita” y organizaron una cooperativa para preparar sus alimentos con las cosechas del huerto. Los desayunos se servían a toda la comunidad de manera gratuita. Aunado a esto, elaboraban pan de zanahoria para vender y comprar insumos que el comedor necesitaba.

Les pregunté a los estudiantes integrados al círculo si les gustaría reproducir el comedor comunitario dentro de la escuela, las opiniones fueron diversas, la idea entusiasmó a algunos y otros manifestaron desinterés y flojera por todo lo que implicaba.

En la sesión de Consejo Técnico Escolar de ese mes, se recopilaron las experiencias de los círculos de diálogo durante el encuentro; quedaron como precedente para futuras actividades. Después de esta experiencia, decidí utilizar los círculos de diálogo para la estrategia que comenzaba a surgir en mi cabeza.

Después de la primera visita de la RHEC a la escuela, estas fueron las propuestas que realizaron:

1. **Propuesta político-pedagógica:** Escuela pública enfocada al desarrollo de la técnica, buscamos encontrar rutas para la revalorización de los saberes campesinos en esta comunidad cañera.
2. **Cómo trabajamos en el huerto:** Huerto de reciente creación. La escuela se encuentra en una zona cañera como ya se explicó a detalle el contexto, muchos de los estudiantes tienen conocimientos sobre la siembra, el uso de herramientas del campo y conocimientos sobre uso de plantas medicinales. Sin embargo, hay una desvalorización de estos conocimientos y un alejamiento de las nuevas generaciones de su relación con el campo. Las tareas en el huerto escolar están por

asignarse. En la próxima faena se sembrarán lechuga, acelga, espinacas y algunas hierbas de olor por definirse.

Las actividades con la RHEC continuaron durante todo el ciclo escolar; aparte de los tequios nos compartieron el taller de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar), composta y lombricomposta, elaboración de tinturas, huerto medicinal, principalmente.

A mediados de abril, en una de las reuniones mensuales, propuse a la Secundaria Técnica 95 como sede para el 2º Festival de la Cosecha. Consideré que los estudiantes estaban muy involucrados con el proceso, y que ésta sería una oportunidad de intercambio que les permitiría a los estudiantes compartir y conocer más alternativas de las que habían aprendido hasta ese momento. Los miembros de la RHEC aceptaron con gusto la propuesta.

4.3.8 Festival de la Cosecha

A la par de la preparación para el Festival de la Cosecha, en la asignatura de Historia se llevaba a cabo la estrategia Huerto Comunitario y Cooperativa de Ayuda Mutua como alternativa al neoliberalismo. Una vez que los estudiantes conformaron sus cooperativas, comenzaron a desarrollar una estrategia de publicidad para ofertar sus productos y servicios.

INVITA: Comunidad de Huertos Escolares y Comunitarios

2º FESTIVAL DE LA COSECHA

24 DE JUNIO 17
A partir de las 9:30
Secundaria Técnica Industrial #95
Mahuixtlán

PROGRAMA
9:30 Registro
10:00 Bienvenida, ceremonia de apertura
10:30 Testimonios de estudiantes
Son Jarocho Mahuixtlán
11:00 TALLERES
Construcción de Horticajas
Carteras Recicladadas
Mieles herbales
Cocina consciente, Hojas Verdes
Abejas Nativas, INANA
Composta de traspatio, UNCADER
Pesticida orgánico
Elaboración de mermeladas, alumnas Secundaria #95
12:00 TALLERES
Construcción de Horticajas
Papel reciclado
Huerto Vertical de Traspatio, UNCADER
Jabón con aceite reciclado
Cosméticos naturales, INECOL
Repelente natural, CBTIS 165
Fertilizante orgánico por método Bocashi

13:00 TALLERES
Identificación de plagas de hortalizas, UNCADER
Elaboración de fungicida ecológico
Lombricultura
Arma tu libreta
Tinturas
Extractos vegetales, BENV
Jabón a base de glicerina
11:00 a 13:00
ACTIVIDADES PARALELAS
Exposición de dibujos
Tendedero literario
Exposición de proyectos
ACTIVIDADES PARA NIÑAS Y NIÑOS
Carrito de libros
A partir de las 12:00 hrs
MERCADITO LOCAL
14:00 Juegos cooperativos (Explanada principal)
Rifa solidaria
Agradecimientos
14:30 Presentación del Ballet Folklórico de la BENV
COMIDA COMUNITARIA*
15:00 MÚSICA EN VIVO con LA MANTA

Recuerda traer plato, vaso y cubiertos para evitar el uso de desechables
Donemos plántulas y/o semillas
Evento Gratuito
CONTACTO:
rhec.redhuertoscolares@gmail.com / <https://rhecduertos.wixsite.com/rhec> Tel. 5537277336

ILUSTRACIÓN & DISEÑO: KARO CARVALJAL

Fotografía 10. Cartel del 2º Festival de la Cosecha en la Comunidad de Mahuixtlán.

Por parte de la RHEC se crearon distintas comisiones para la organización del Festival; el programa se conformó con las siguientes actividades:

- Ceremonia Inaugural
- Testimonios de estudiantes hortelanos
- PRESENTACIONES ARTÍSTICAS de los grupos: “Re-Sonando”, “La Manta” y “Ballet Folklórico de la BENV”.
- 23 talleres totalmente gratuitos:

Tabla 6. Programa del Festival de la Cosecha		
11:00 hrs.	12:00 hrs.	13:00 hrs.
Construcción de Horticajas, Alicia Bautista	Arma tu libreta (parte 1), Alicia Bautista	Arma tu libreta (parte 2), Alicia Bautista
Carteras Recicladas, Efraín Márquez	Papel reciclado, Maruka	Identificación de plagas de hortalizas, UNCADER
Mieles herbales, Ale García	Huerto Vertical de Traspatio, UNCADER	Elaboración de fungicida ecológico, Mirna Ambrosio
Cocina consciente, Hojas Verdes	Jabón con aceite reciclado, Pilar Córdova	Lombricultura, Abraham, ex-alumno de la Téc. 95
Abejas Nativas, INANA	Cosméticos naturales, Jardín Botánico	Tinturas, Ale García
Composta de traspatio, UNCADER	Repelente natural, CBTIS 165	Extractos vegetales, BENV
Pesticida orgánico, Ale Parás	Fertilizante natural por método Bocashi, Ramón Viveros	Jabón a base de glicerina, Berna Reyes
Elaboración de Mermeladas, alumnas Sec. Mahuixtlán	Estufas ecológicas, Gerson Armenta	

- Exposición de proyectos/iniciativas: Pronatura, CBTIS 165, Red de Custodios de la ANP
- Charlas: Producción de semillas y Alternativas Ecológicas al Ciclo Menstrual
- Exposición de dibujos y Tendedero literario

- Actividades para Niñxs
- Juegos cooperativos
- Mercadito Local
- Rifa solidaria
- Comida Comunitaria

Organización del festival de la cosecha

De la minuta de la segunda reunión organizativa rescato las siguientes tareas:

- Elección del logo
- Llevar carta de invitación a los directivos de la Esc. Sec. 95 para ser sede del festival.
- Organización de una rifa con productos donados por los productores del mercado.
- Elaborar un cartel de difusión para el bazar en la Escuela Tlalnechapam con el objetivo de recaudar fondos.
- Recolectar nombres, teléfonos y/o correos de periodistas y/o medios de comunicación. Organizar rueda de prensa (redactar boletín para invitar a los medios). Fecha probable en la semana del 12 al 16 de junio, lugar propuesto Centro Recreativo Xalapeño.
- Informar a la Comisión del Festival, las condiciones y/o limitaciones por parte del personal directivo de la escuela para que a partir de ello se pueda determinar cuántos y qué talleres se pueden llevar a cabo. Seleccionar los talleres, partiendo del espacio y la facilidad de los mismos. Para lo anterior se enviarán oficios a la directora para determinar dichos puntos. Se solicitó un aula, espacio de huerto y compostas, cancha, baños y explanada.
- Para las participaciones artísticas cada quien investigará grupos, teléfonos y demás datos necesarios para enviar oficios en caso de ser necesarios.
- Investigar costos de alquiler de sillas, mesas y manteles; y equipo de sonido.
- Realizar un mapa/croquis de la escuela para ubicar las actividades.

De manera interna, la organización dentro del plantel, por primera vez, involucró a más actores de la comunidad escolar; personal de intendencia, prefectos, docentes, directivos, algunos padres de familia, y todos los estudiantes que constantemente participaban en las actividades del huerto.



Fotografía 11. Colocación de la lona del 2º Festival de la Cosecha en la entrada del plantel.

Las tareas internas fueron las siguientes:

- Preparar los salones para los talleres.
- Podar las áreas verdes.
- Marcar los espacios a donde se podía acceder.
- Edecanes para recibir y guiar dentro del plantel.
- Registrar asistentes y asignar taller.
- Pegar carteles en distintos comercios y espacios del Ingenio de Mahuixtlán.
- Preparar a los estudiantes talleristas.
- Preparar la explanada para los expositores.
- Organizar los espacios de estacionamiento.

Para este proceso invité a un par de exalumnos de la comunidad que tenían un grupo de Son Jarocho a participar, además de servirnos como enlace para convocar a productores locales a exponer sus artículos en el mercado local. Por medio de ellos, conseguimos una reducción del 50% en los costos de renta de sillas, mesas y equipo de audio.

El día del festival, se contó con la presencia de más de 300 visitantes; hortelanos de las escuelas de la RHEC, universitarios, maestros normalistas, y sólo el 30% habitantes de Mahuixtlán y comunidades vecinas de donde recibimos algunos estudiantes.

El festival rebasó nuestras expectativas de participación, todo se desarrolló en un ambiente ordenado y de algarabía. Las madres de familia se mostraron entusiasmadas y contentas con los productos que realizaron en los talleres (cabe mencionar que la mayoría de los asistentes locales eran mujeres). Las participantes se dieron la oportunidad de recibir un masaje por la cantidad simbólica de treinta pesos, e invitaron a sus amigas a vivir la experiencia.²³³ Al despedirse, agradecieron lo vivido y solicitaron realizar más festivales con las mismas características en su comunidad.

²³³ Esta experiencia nos sirvió para replantear el festejo del 10 de mayo en la comunidad. Al año siguiente organizamos talleres y charlas para el autocuidado de la mujer.



Fotografía 12. Experiencias compartidas sobre el Huerto y la Cooperativa por parte de los estudiantes de la Sec. Téc. 95 de Mahuixtlán.

Tanto los productores locales como los foráneos se fueron satisfechos por sus ventas por la oportunidad de haber participado. Los visitantes externos elogiaron la comida, la organización, la música, el espacio y los talleres.

Nos encontrábamos en el cierre del festival con el concierto de “La Manta” (agrupación que accedió a tocar de manera gratuita al comentarles que era un festival autogestivo por y para la comunidad de la RHEC), cuando se vino una lluvia torrencial que ya no permitió seguir escuchando. Los habitantes de la comunidad refirieron a la alegría de San Juan, pues era su día. La lluvia era una bendición para la tierra y para todos los presentes en ese espacio.

4.3.9 Análisis de los resultados de la Implementación de propuestas para el Festival de la Cosecha. Momento 2.4

En contraste con los resultados obtenidos, se requiere también desarrollar los retos a los que me enfrenté al llevar a la práctica una didáctica crítica de la historia del presente los cuales fueron diversos. Con la comunidad escolar enfrenté la apatía de algunos docentes en todas las actividades del huerto y el Festival. Se les invitó a todas las faenas, talleres y organización del festival; sin embargo, se mantuvieron al margen en todo momento. Por otra parte, estaba la resistencia de los directivos que constantemente mencionaban en las reuniones del personal que pertenecer a la RHEC implicaba cada vez más compromiso, y la agenda interna ya estaba rebasada.

Un punto de conflicto a destacar, fue cuando el comité organizador del festival acudió a la dirección a invitar a la escuela a ser sede, a lo cual el subdirector renuente, comentó que sería mejor opción invitar a las escuelas agropecuarias, porque la nuestra era técnica (en ese momento la generación del tercer grado entró y salió sin que la escuela tuviera luz).

Con los padres de familia, fue difícil convencerlos y motivarlos a participar en el festival, pues son fieles a las actividades cotidianas trazadas en su hogar, y el sábado (día en el que se llevó a cabo el festival de la cosecha) lo tenían destinado a lavar la ropa de la semana o quehaceres del hogar. Además, consideraban que al ser una comunidad escolar, sólo sus hijos debían participar.

De manera personal, fue una experiencia que me dejó exhausta, pero con mucha satisfacción por todo lo vivido. Significó la culminación de dos proyectos que replantearon mi papel docente desde la enseñanza de la historia. Considero que la organización del festival favoreció a la didáctica crítica al involucrar la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, y en palabras de Cuesta: “lo que significa, entre otras cosas, una selección de los contenidos de enseñanza de acuerdo con la relevancia social del conocimiento y no conforme a los programas escolares o los libros de texto actualmente

vigentes, que suelen representar una metamorfosis rutinaria y vulgar del conocimiento oficial.”²³⁴

Esta estrategia se aplicó en el contexto rural, pues sus resultados se pueden analizar desde las aportaciones de Larrubia quien, a partir de Velasco, define el espacio rural a partir de tres criterios, los cuales son aplicables a la comunidad de Mahuixtlán. El primer criterio, el ocupacional, se refiere a que la población se dedica a actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería, en esta comunidad, como ya se explicó, las familias se dedican a actividades en torno al ingenio azucarero. Sobre el segundo criterio, el espacial, el cual, se considera entorno rural aquel que se encuentra alejado, en la mayoría de las ocasiones del ámbito urbano. Sobre este criterio, Mahuixtlán está considerado semi rural porque tiene ciertos servicios y cercanía con la ciudad de Coatepec pero mantiene aspectos culturales tales como el arraigo a las fiestas patronales, la organización comunitaria o prácticas familiares como llevarles el almuerzo a los estudiantes en sus recreos, o los niños aún se organizan para hacer salidas recreativas al río o hacer caminatas, éstos últimos propios del tercer criterio, el cultural que considera que las personas que cohabitan en el entorno rural, comparten ciertos aspectos culturales distintos a quienes viven en el contexto urbano.²³⁵

Sobre los Huertos Escolares, a partir de los resultados explicados es evidente que el pertenecer la Secundaria Técnica 95 a la RHEC se presentó la oportunidad de recuperar esta estrategia para incorporar a ella a la Cooperativa de Ayuda Mutua, pues como menciona la FAO, los huertos escolares son zonas cultivadas en torno a las escuelas o cerca de ellas, que al menos en parte están bajo el cuidado de los estudiantes. Suelen producir hortalizas y frutas; las actividades pueden ser cría de animales y pesca en pequeña escala, apicultura, plantas ornamentales y de sombra, así como producción de alimentos básicos en pequeña escala, en el huerto de la secundaria se cosecha:

²³⁴ Raimundo Cuesta, “Historia, Educación y Didáctica Crítica. Consideraciones Fedicarianas”, en *Etnohistoria de la escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDEHE)*, Universidad de Burgos-SEDEHE, Burgos, 2003, p.12.

²³⁵ Velasco Carpizo, *op. cit.*, pp. 9-10

Por lo anterior, el Huerto Escolar de la secundaria de Mahuixtlán cumple con los fines de los huertos escolares como la promoción de la buena alimentación, la educación nutricional y el fomento de técnicas de subsistencia a través de diversas maneras de aprendizaje que van más allá del currículo escolar. En el caso de esta experiencia, se enriqueció con la organización de la Cooperativa de Ayuda Mutua.

Con esta estrategia transversal se alcanzaron los objetivos propuestos por la IDELCOOP:

- Enseñar a los adolescentes la manera de obtener diversos alimentos pensando en una buena alimentación.
- Demostrar a los estudiantes y a sus familias cómo ampliar y mejorar la alimentación con productos cultivados en casa.
- Promover o restablecer los conocimientos familiares sobre hortícolas en las economías dependientes de la agricultura como es Mahuixtlán.
- Fomentar la capacidad de organización comunitaria para el intercambio de servicios y venta de alimentos.
- Aumentar la sensibilización sobre la necesidad de proteger el medio ambiente y conservar el suelo.²³⁶

Sobre los resultados obtenidos a partir de la organización de la Cooperativa de Ayuda Mutua y el Festival de la Cosecha, se pueden retomar tres consideraciones de Ortiz sobre la soberanía alimentaria y su desarrollo:

1. Sobre la noción de escala frente a la globalización, se requiere fomentar la producción local, la economía, mercados y consumo local, lo cual se cumplió con esta estrategia.
2. En relación a la dimensión geográfica de la soberanía alimentaria, con esta estrategia se contó con la disponibilidad, conservación y aprovechamiento de los bienes naturales por parte de la comunidad.
3. En cuestión del trabajo, se precisó la organización social técnica y territorial.

²³⁶ *Política didáctica de huertos escolares, op.cit., p. 3*

Para hacer realidad la implementación de la Estrategia transversal fue necesario partir de tres acciones propuestas por la IDELCOOP: Primero, se revisaron los planes y programas de estudio vigentes que se relacionarán con el ideario cooperativista. Segundo, se sensibilizó a la comunidad de Mahuixtlán, y a la comunidad educativa sobre objetivos y propósitos de ésta. Tercero, se conformó un equipo docente para llevarla a cabo de manera transversal.

De las asignaturas propuestas por la IDELCOOP, las que participaron en esta experiencia fueron: historia, español, inglés, matemáticas y ciencias, cuyos maestros compartían los ideales de la escuela para la defensa de los principios de fraternidad, solidaridad, ayuda mutua y trabajo constructivo, que son innatos en el ser humano y que encuentran en el cooperativismo una de sus expresiones más tangibles.²³⁷

Puesto que los planteamientos desarrollados fueron visibles cuando los estudiantes dialogaron mediante la metodología de filosofía para niños sobre el impacto del neoliberalismo y la globalización en América Latina y México, con la finalidad de proponer la Cooperativa de Ayuda Mutua como nuevas formas de organización para su comunidad.

²³⁷ Shujman, *op. cit.*, p.4.

CONSIDERACIONES FINALES

Repensar en mi quehacer como docente de historia, a lo largo de cinco años, en un contexto rural me llevó a la búsqueda de diseñar diversas estrategias de enseñanza. Por ello, el objetivo de esta tesis fue presentar una propuesta que permitiera a los estudiantes, ser parte activa en el proceso de aprendizaje, a través del Huerto Comunitario, proyecto que se llevaba a cabo en la escuela durante el ciclo escolar 2016-2017, y en la creación de una Cooperativa de Ayuda Mutua; la cual, se realizó a través del enfoque de la Investigación-Acción-Participativa con el diálogo como premisa y la motivación para la acción colectiva.

El diseño e implementación de esta estrategia reflejadas en esta investigación, me permitieron darme cuenta de que, el papel de la escuela rural, en la mayoría de las ocasiones, queda limitado y sujeto a los programas educativos; al parecer, se encuentra al servicio de lo urbano. En este sentido, se enfatiza en la necesidad de que los estudiantes sean partícipes del cambio social en su comunidad, para comprender e identificar cuáles son las oportunidades del medio donde viven y cómo vislumbrarlas como parte de un proyecto para ellos y más allá de la escuela de la mano con sus familias. De esta manera, como docente generé un compromiso con la enseñanza de la historia en el mundo rural, reenfoqué mi mirada como investigadora, historiadora y docente hacia el contexto de los estudiantes y me cuestioné: ¿por qué muestran desinterés en los contenidos y no se involucran en las tareas escolares? Si bien, no es posible resolver los problemas que aquejan a los estudiantes y sus familias, al menos sembrar la esperanza con conocimiento de qué se puede aportar algo a su comunidad es un paso para lograr ese cambio.

Es preciso señalar que el antecedente para establecer un vínculo con mis estudiantes se dio a través de la asignatura de artes un ciclo anterior, con el montaje de un musical donde participó la mayoría debido a que tenían una situación de rezago académico y problemas conductuales, ese fue el primer puente para evitar el hermetismo con el que se conducían cuando ingresaron a la escuela. Sin embargo, en el diálogo que establecimos

percibí las barreras que se presentan en ellos para participar en este tipo de iniciativas debido a los temores internalizados sobre su estado de inferioridad o dificultad de cambio. Lo anterior representa un reto al planear actividades que tengan posibilidad de éxito, de tal forma que los participantes se sientan reforzados y estimulados para continuar con el proceso.

A partir de las reflexiones anteriores y desde una perspectiva teórica, con las aportaciones del capítulo uno argumenté desde un enfoque crítico los conceptos de globalización, neoliberalismo y nuevas formas de gobierno, al tomar como referencia la historia del presente desde la necesidad de responder los problemas inmediatos y adaptarse a las circunstancias del entorno a partir de los planteamientos de Walter Benjamin, de quien retomé la perspectiva crítica y emancipatoria, con la finalidad de proponer una enseñanza de la historia relevante para el presente de las juventudes rurales de la comunidad de Mahuixtlán.

En este sentido, destaco la enseñanza de la historia del tiempo presente con miras a la interdisciplinariedad y a métodos más innovadores como lo señala Aróstegui, así como el papel esencial de los historiadores que apunta Joseph Fontana para investigar los grandes problemas de su tiempo para atenderlos e intentar resolverlos, además de aportar elementos que denuncien los prejuicios originados por la pobreza y que engendran desigualdad, misma que se reproduce en todo el mundo, aún más en las zonas rurales, situación más acentuada desde la implementación del neoliberalismo causando una división de trabajo, de clases sociales, de la vinculación o desvinculación con la tierra. Por un lado, las aportaciones de Fontana permitieron visibilizar esta problemática, resultado de este modelo económico, de manera concreta en Mahuixtlán con las familias de los estudiantes de tercer grado. Y por el otro, el desarrollo de Aróstegui, fortaleció el diseño e implementación de la estrategia, debido a que en esta comunidad no se tiene registro de iniciativas como el Huerto Comunitario ni la Cooperativa de Ayuda Mutua.

Asimismo, la discusión sobre la globalización y su ejecución en occidente ha

causado malestar al incidir en las agendas de los países en vías de desarrollo, y los desequilibrios económicos, sociales, políticos y culturales que han permeado en América Latina, México es un ejemplo de ello. En el ámbito cultural, ha provocado pérdida de identidad y altos índices de migración en las comunidades, problemáticas presentes en las familias de los estudiantes en Mahuixtlán, motivo para realizar esta investigación basada en historia del presente y la didáctica crítica.

Que los estudiantes relacionaran los conceptos de neoliberalismo, globalización y nuevas formas de organización con su historia familiar, y la historia del campo en su comunidad fue en un inicio complicado debido a la óptica de la configuración de políticas neoliberales como el monopolio productivo (el caso del cultivo de caña en Mahuixtlán) y como consecuencia, la instauración de modelos de vida basados en la propiedad privada, la competitividad, el individualismo, ya que los estudiantes y sus familias se identifican con la dependencia alimentaria, el hambre, al sometimiento de una violencia en el campo, la perpetuación de relaciones nocivas y de invisibilidad de las mujeres, además de la degradación de la naturaleza en su propia comunidad.

A partir de esta investigación, en especial con las aportaciones del capítulo dos, es notorio que en el sistema educativo en secundaria, los profesores no contamos con una formación docente en lo rural, somos especialistas en la asignatura que nos corresponde, pero existe una ausencia de conocimientos teóricos y herramientas prácticas para abordar los contenidos con la racionalidad teórica en el tema de ruralidad. Partí de este punto para implementar un proyecto transversal, en el cual la prioridad fue considerar el medio rural, es decir, la creación de una estrategia de acuerdo con el contexto de la comunidad de Mahuixtlán que fomentara el pensamiento crítico y el compromiso social de los estudiantes con su presente.

Una vez realizada la estrategia, la sistematización de ésta se realizó con la IAP que contribuyó al fortalecimiento de prácticas educativas en un contexto rural, puesto que puede replicarse en realidades semejantes, siempre y cuando la importancia radique en indagar

como docente, de manera profunda, en los problemas de los estudiantes y su comunidad.

En este caso, el huerto fue una herramienta valiosa porque con ella se tomaron en cuenta los saberes y el trabajo de los estudiantes durante todo el ciclo escolar, lo cual, se complementó con la Cooperativa de Ayuda Mutua como una alternativa de organización frente al neoliberalismo y la globalización. Porque construir colectivamente se opone a la lógica predominante, de este modo puede conservarse y reproducirse la agricultura familiar como forma de vida, para recrear un espacio saludable, convivir en colectivo y generar una educación cooperativa.

De manera que, en algún futuro, las generaciones que participaron en esta estrategia generen una autodisciplina colectiva como un proceso cultivado, asimismo acepten nuevos hábitos de pensamiento e ideas, y en un escenario ideal, se espera que esta estrategia, sirva como empresa de producción y servicios. Es decir, la participación activa de los estudiantes en este tipo de experiencias puede evitar la deserción escolar, porque al sensibilizar a la comunidad educativa e involucrarla en los objetivos y propósitos de la estrategia, a largo plazo contribuye al cambio social hacia un mundo equitativo y sostenible en la soberanía alimentaria.

Cabe destacar, que en la búsqueda de actividades que interesaran e involucraran al alumnado, no sólo en la asignatura de historia sino de toda la escuela y comunidad en general, se implementó el Huerto Comunitario como parte de las actividades cotidianas, con la finalidad de educar sobre el medio ambiente y la sustentabilidad, al tener en cuenta los elementos que los conforman, las interacciones que se dan entre los participantes, fomentar el aprendizaje autónomo y comprometido; y con más importancia, impulsar una serie de actitudes necesarias para un cambio más respetuoso con el medio ambiente y modelos más justos en la producción y distribución de la alimentación.

De esta experiencia resalto el trabajo colaborativo como el sostén de esta estrategia, no sólo de los estudiantes, sino también de algunos docentes y padres de familia. Considero tres fortalezas importantes en este proceso: La primera, a nivel comunidad

fueron los tequios; la segunda; el conocimiento de las familias relacionado con el cuidado de la tierra y la organización con la que están acostumbrados a trabajar, y la tercera; los alcances de las convocatorias de la escuela para trabajos extraescolares, situación que no es visible en las reuniones de padres de familia para informar sobre el rendimiento académico de sus hijos. En este punto, estimo que la asistencia coincide con que en la localidad no hay actividades recreativas, excepto las festividades patronales.

Ante este panorama, las responsabilidades como docentes, en conjunto con la RHEC frente a los estudiantes, fueron difundir las ventajas que supone un huerto para la salud, así como un acercamiento a esa realidad y considerar estas prácticas como idóneas dentro del sector alimenticio. Es decir, esta estrategia buscó una alternativa social y espacial en la práctica de una ayuda mutua, de trabajo cooperativo.

Las áreas de oportunidad que encontramos, no solo yo, sino los miembros de la RHEC fueron diversas: desde la resistencia, tanto de los directivos por pertenecer a la red, por estimar que ese tipo de actividades deberían realizarse en una Secundaria Agropecuaria y no en una Secundaria Técnica; como de los docentes; porque sin conocer las propuestas dieron por hecho que la carga de trabajo aumentaría y no estaban dispuestos a dar más tiempo del que trabajan.

Esta situación, por un lado, proviene de la apatía, pero también de la carga administrativa que se exige al docente por parte de las autoridades. Si desde la cabeza, los directivos se dieran a la tarea de analizar a profundidad las aportaciones de trabajar en conjunto estrategias contextualizadas a la comunidad, como es el caso de esta tesis donde se hicieron visibles los beneficios y resultados que van más allá de calificaciones aprobatorias y dejar de simular resultados para alcanzar un promedio que deja de lado los intereses de los estudiantes. Lo cual se relaciona con el posicionamiento docente respecto a lo que es la educación, la enseñanza y su sentido. Desde mi perspectiva es construir el conocimiento en conjunto con los estudiantes al participar activamente en su proceso.

Así mismo, la mayoría de los padres de familia asistieron por cumplir, o participar en

un espacio de recreación. Son pocos los que se convencen de que puede ser un camino en la soberanía alimentaria y un ejemplo de organización que sirve para trabajar otros proyectos en conjunto, el resto considera esta práctica un retroceso para los estudiantes, pues el trabajo del campesino es poco remunerado, extenuante, y poco valorado. Desean que sus hijos tengan una mejor vida que ellos y sus antecesores, ya que el campo les significa un medio para subsistir apenas con lo indispensable.

Sobre este punto, cabe mencionar que el abandono del campo es uno de los saldos del neoliberalismo. Con el retiro de los apoyos oficiales y la apertura de las fronteras a la importación de alimentos, la población campesina de México se ha reducido, de aquí se desprende directamente en la comunidad de Mahuixtlán el fenómeno de migración ilegal, por la falta de oportunidades en poblaciones rurales como ésta.

En este sentido, tanto el Huerto Comunitario como la Cooperativa de Ayuda Mutua impulsan las dinámicas hacia la construcción de una soberanía alimentaria, que se fundamenta en el reaprendizaje del campo, de una práctica y organización del trabajo cooperativo en aras de producción para mejorar su medio.

Como mencioné, para el desarrollo de esta estrategia elegí el enfoque de la Investigación-Acción Participativa para llevar a la práctica su principio fundamental: permitirles a las personas llegar a la solución de sus problemas, a través de la investigación con sus particularidades y sus procedimientos. En el contexto de Mahuixtlán se presentaron distintas relaciones de interacción: estudiante/estudiante, estudiante/familia, estudiante/comunidad, el objeto de éstas se centró en la comprensión, la cual se construye; incluso en el mismo contexto donde hay múltiples realidades. Las ventajas al utilizar como docente este enfoque, fueron el considerar a los participantes como actores sociales, generar espacios para expresarse con voz propia, en donde fortalecieran su capacidad para decidir, reflexionar y participar activamente en el proceso de investigación y en un mejor escenario, del cambio en su propia comunidad.

Bajo esta perspectiva, los estudiantes, al darse cuenta de los problemas que los

aquejan de manera individual y colectiva requirieron el acompañamiento de un agente externo durante el proceso inicial para desarrollar una conciencia crítica de la realidad y realizar su potencial transformador. En este sentido, fue complejo interesarlos y motivarlos sobre su capacidad para participar en la mejora de su condición social.

El punto medular al desarrollar la IAP, fue el ejercicio del diálogo como un proceso de comunicación auténtica, la cual como investigadora escuché con atención a los miembros de la comunidad, y entre ellos pudieron comunicarse efectivamente y escucharse unos a otros. En este caso, el diálogo se dio a través de la filosofía para niños con la pregunta detonadora ¿para ti qué es el buen vivir? Las respuestas se diversificaron, obtuve información que no esperaba y no tenía contemplada en mi trabajo. Temas familiares importantes como abandono por padres jóvenes, migración de los familiares por falta de trabajo, violencia intrafamiliar, desilusión por parte de los miembros de su entorno que han concluido alguna carrera y no han conseguido un trabajo digno.

Considero que trabajar a partir de la IAP para la enseñanza del presente da sentido a la praxis que inicia el camino de los participantes en personas sentipensantes, en el que ellos mismos pueden darse cuenta de los procedimientos que se desarrollaron y medir sus logros alcanzados. En este caso, considero que los logros más significativos fueron los siguientes:

- 1) Durante el diálogo de filosofía para niños, se abrió, por primera vez, una posibilidad de expresar cosas que no estaban consideradas en el programa, de abrir una coladera de sentimientos y resentimientos que como docente no estaba preparada para recibir ni orientar, puesto que rebasó mi labor en la escuela, pero estoy consciente sobre la relevancia de crear un espacio seguro y colectivo de expresión de sus emociones y experiencias personales.
- 2) En esta actividad no hubo resistencia, ni agresiones físicas ni verbales entre ellos, situaciones que anteriormente eran constantes, en esta estrategia, se generó un ambiente armónico donde confluyeron los estudiantes, de tal manera que todos se

involucraron, hasta el punto en el que participaron varios estudiantes que anteriormente permanecían callados el mayor tiempo en clase, o se mostraban indiferentes. Ésto me dio la pauta para integrar la Filosofía para Niños en futuros proyectos.

Además me parece que al detenernos en problemas fundamentales, al escucharnos y dar el tiempo que requerían los estudiantes para expresarse propició el involucramiento de todos. Me di cuenta que es indispensable generar estos espacios, que hay que dirigir la atención de la práctica educativa a los problemas que reclaman una urgente solución en el aula, de tal modo que la IAP me permitió encontrar maneras de solucionar mis propias dificultades y retos docentes.

- 3) Las reflexiones de los estudiantes desde su presente, al reconocer su malestar por no tener mejores oportunidades, aunado al bombardeo de los medios de comunicación y redes sociales en donde se muestra que una buena vida es el equivalente a tener cosas materiales, si bien esta forma de vida estaba presente desde el siglo XVIII, para fines de esta investigación se señala como consecuencia del neoliberalismo y la globalización, en contraparte con esta estrategia se propició que los estudiantes se asumieran como sujetos históricos capaces de transformar su realidad y ponderar el buen vivir.
- 4) La estrategia del Huerto Comunitario y la Cooperativa de Ayuda Mutua les ayudó a reconocer su valor y conocimientos del campo, así como su capacidad para identificar los problemas de su comunidad, organizarse y buscar alternativas para mitigarlos.

Si bien, se cumplió el objetivo de trabajar con la estrategia transversal de enseñanza de historia, al tomar en cuenta el conocimiento de los estudiantes de la comunidad Mahuixtlán sobre el campo y la reflexión de nuevas formas de gobierno, basado en los aprendizajes esperados del Programa de Historia vinculados con el Huerto Comunitario y la Cooperativa de Ayuda Mutua para la apropiación de la historia en el presente de los

estudiantes; quedan algunos puntos por reforzar para mejorar dicha estrategia.

El primer reto fue adaptar el programa vigente, trabajar a contraturno, fines de semana, a la par de las entregas administrativas. Los cambios se imprimieron desde la planificación, acción, reflexión y la evaluación de resultados de la acción. A partir de este proceso, aprendí a reflexionar, a observar, a registrar, a formular más preguntas, a tomar en cuenta múltiples elementos.

En este sentido, propongo como una futura línea de trabajo, adquirir herramientas para abordar temas socioemocionales que me permitan como docente entender y acompañar a mis estudiantes, enriquecer mi labor con el trabajo colaborativo con otros especialistas; pues los problemas de esta índole me rebasaron y la estrategia sólo abarca uno de los tantos problemas que aquejan a los estudiantes, a sus familias y comunidad. Asimismo, considero necesario incorporar y trabajar los ideales cooperativistas desde el inicio de ciclo, o desde segundo grado de secundaria para fortalecer la estrategia, lo cual, también contrarrestaría el individualismo y la competencia.

Desde la perspectiva académica, considero que esta investigación puede ampliarse desde teorías decoloniales, al utilizar medio ambiente e historia como núcleo de la relación pedagógica. Asimismo se puede estudiar alrededor del concepto de etnoecología para promover un manejo sostenible de la biodiversidad a partir de un conocimiento previo y local.

El mayor logro de mi experiencia fue reconocer el significado de mi profesión educativa, como docente de historia, al transformar mi práctica, estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica.

Mi reto, en adelante con esta estrategia, es conformar un comedor escolar comunitario e implementar el Festival de la Cosecha cada año a nivel local.

Por otra parte, la Subdirección Técnicas de la SEV, me solicitó pilotear la estrategia en escuelas rurales del mismo sector, a partir del próximo ciclo, lo cual será posible gracias a la creación de esta tesis y su sistematización mediante la articulación de todos los

componentes que la conforman desde los teóricos hasta los prácticos.

Esta investigación, me sirvió para compartir temores, afectos, logros, dudas con otros compañeros y colegas. Trabajar con adolescentes y todas las características que inciden en esta etapa, más las barreras exteriores (como los problemas familiares, el desempleo, principalmente) para su aprendizaje, representan un trabajo arduo para el docente, por lo tanto, es necesario parar, replantear, tomar impulso para no claudicar.

Estoy convencida de que poner en práctica el conocimiento es incidir en la realidad, porque mientras las dinámicas no cambien, no habrá cambio social, por ello resulta urgente desarrollar estrategias contextualizadas al interior de las escuelas puesto que estas permiten la posibilidad de lograr un cambio social.

REFERENCIAS

Libros

- Aróstegui, J., *La historia vivida*, Madrid, Alianza, 2004.
- Benjamin, W., *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (B. Echeverría, traductor), Contrahistorias, 2005.
- Burke, P., *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1996.
- Castillo, I., *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, A.C/ Editorial Paz-México, 1966.
- Cuesta, R., *Pedagogía, Historia y Memoria crítica. Una mirada a los discursos y lugares de la memoria*, Santiago de Chile, On demand, 2014.
- Crespo, H., *Historia del azúcar en México* (Vol. 1), México, Fondo de la Cultura Económica/ Azúcar, S.A., 1988.
- Flick, U., *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata, 2012.
- Harvey, D., *Breve historia del neoliberalismo* (A. Varela Mateos, Trans.), Oxford, Ediciones Akal, 2007.
- Heller, A., *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista* (Sacristán, traducción), Grijalbo, 1972.
- Marí, M., "Las crisis del último cuarto del siglo XX en América Latina" en Ciencia, tecnología y desarrollo. Política y visiones de futuro en América Latina (1950-2050), Teseo, Consultado en (<https://www.teseopress.com/cienciatecnologiadesarrollo/chapter/42/>).
- Mirra, N., & et. al., *Doing Youth Participatory Action Research. Transforming Inquiry with Researches, Educators, and Students*, Routledg, 2015.
- Rojas Sánchez, I., *Mahuixtlán: Tenencia de la tierra y relaciones de trabajo en la zona de influencia de un ingenio azucarero*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1985.
- Soliz, F., Maldonado, A., *Guía de Metodología Comunitaria Participativa*, Clínica Ambiental, 2006.

- Stiglitz, J., *El malestar de la globalización*, Santillana Ediciones Generales, 2002.
- Wallerstein, I., *Análisis de sistemas-mundo: una introducción* (C. D. Schroeder, Traducción.; 1a ed., Siglo XXI, 2005.
- Yopo, B., *Metodología de la Investigación Participativa*. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional Para América Latina (CREFAL), 1984.
- “El movimiento zapatista de liberación nacional” en *Historia II* (pp. 235-236), Santillana, 2016.
- “Instauración del neoliberalismo”, en *Historia II, Todos juntos* (p. 229), Santillana, 2016.
- “La presión de los organismos financieros internacionales” en *Historia II, Todos juntos* (p. 228), Santillana, 2016.
- “Reformas a la propiedad ejidal”, en *Historia II, Todos juntos* (p. 231), Santillana, 2016.
- “Situación económica y la conformación de un nuevo modelo económico”, en *Historia II, Todos juntos* (p. 226), Santillana, 2016.
- “Transición política” en *Historia II, Todos juntos* (pp.232-234), Santillana, 2016.

Tesis

- Adame Briceño, J. J., *Las luchas de Emma Goldman: pedagogía libertaria en la enseñanza de la historia*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.
- Muñoz Canesa, I., *La ruralidad: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región del Maule Chile*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2014.
- Ortiz Pérez, S., *La producción campesina de un espacio cooperativo. Dinámicas territoriales hacia una soberanía alimentaria*, 2014. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41198>
- Pérez Ortiz, S., *La producción campesina de un espacio cooperativo. Dinámicas territoriales hacia una soberanía alimentaria*, Universidad de Alicante, 2014.
- Velasco Carpizo, L., *Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural*. Universidad de Valladolid, 2012.

Vizcaíno, C., *Caracterización de la parcela escolar en el estado de Colima*, Universidad de Colima, 1988.

Artículos

Aguirre, C., "Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del Análisis de los Sistemas-Mundo" en *Textos de Economía*, 10(2), (2005).

Amiguiño, A., "La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15,núm. 2, (2011).

Bonilla, A., "André Gunder Frank, un luchador intelectual" en "Prob. Des", vol.37, no.145 (2006). Consultado en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362006000200011).

Armienta Moreno, D., "Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones" en *Innovación educativa*, 19(80), (2019).

Artidiello Moreno, J., "Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela" en *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 30, (2018).

Balcazar, F., "Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación" en *Fundamentos en humanidades*, (Año IV, No. I/II (7-8), 60, (2003).

Bustos, V. A., "Niveles de marginación: una estrategia multivariada de clasificación" en *Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, (2011). Consultado en (<https://rde.inegi.org.mx/index.php/2011/01/03/niveles-de-marginacion-una-estrategia-multivariada-de-clasificacion/>).

Calvento Mariana, "Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina", *Convergencia*, vol.13, no.41 Toluca, may./ago.,2006.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000200002

Cuesta, R., "Historia con memoria y didáctica crítica" en *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de La Geografía, La Historia y Las Ciencias Sociales*, (15), 20, (2011).

Cuesta, R., "Historia, Educación y Didáctica Crítica. Consideraciones Fedicarianas" en *Etnohistoria de la escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDEHE)*, (Universidad de Burgos-SEDEHE), 12, (2003).

Cuesta, R., "Genealogía, Historia del presente y didáctica crítica" en *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Prensas universitarias de Zaragoza, (2008).

Domínguez, H., Carrillo, R., *Reflexiones sobre la dificultades para la enseñanza/aprendizaje de la Historia*, 2008. Consultado en (<https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-1/HMI/DificultadesH.pdf>).

Eduardo, D., Moreno, A., "Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones" en *Innov. educ.*, México, vol.19, no.80, 2019. Consultado en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161).

Fontana, J., "¿Qué historia enseñar?" en *La enseñanza de la historia en España hoy*, (7), 15, (2005).

Harvey, D., "Globalización y urbanización" en *6º Encuentro de Geógrafos de América Latina*, (8), (1997).

Larrubia, R., "El espacio rural. Concepto y realidad geográfica" en *Baética: Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, (1998).

Latorre, "El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel" en *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, (Ferloprint), (1996).

Mirallles, P., & Rivero, P., "Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en

- Educación Infantil” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 82, (2012).
- Morales, A., “Investigación-acción y educación popular. Opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales” en *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 14(2),(2016).
- Morrell, R., “Becoming Critical Public Historians: Students Study Diversity and Access” en *Social Education*, (2016).
- Nora, P., “Entre mémoire et histoire” en *Les lieux de mémoire* (2a ed., pp. 23-43), Gallimard, (2001).
- Ornelas J., “La ciudad bajo el neoliberalismo” en *Papeles de población*, vol.6, no.23, Toluca 2000. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252000000100004).
- Ortiz, R., Salinas, C., *CIDOB*, 2018. Consultado en https://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_norte/mexico/carlos_salinas_de_gortari).
- Pantoja, P., “Educación rural: oportunidades para la innovación” en *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-60,(2015).
- Regalado, Hugo, “Breve reseña sobre las causas de la instauración del neoliberalismo en México” en *Sincronía*, núm. 77, pp. 489-513, 2020. Consultado en: <https://www.redalyc.org/journal/5138/513862147024/html/#fn4>).
- Reimers, F., “El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX(1), 40, (1999).
- Salazar, F., “Globalización y política neoliberal en México” en *El cotidiano*, 20(126),(2004).
- San Pedro Veledo, M. B., “ El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos” en *Aula abierta*, 45(1), 25-37, (2017).

Santiago, P., McGregor, I., "Revisiones sobre la OCDE sobre la Evaluación de la Educación" en *Secretaría de Educación Pública* (SEP), (2012). Consultado en:

(<https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>).

Schmelkes, S., "El derecho a la educación" en *El derecho a una educación de calidad*, en Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 11, (2014).

Schujman, L., "La Enseñanza del Cooperativismo en la Educación Pública" en *Revista Idelcoop*, 13(48), (1986).

Tébar Belmonte, L., "Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein", en *Indivisa : Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 105, (2005).

Vargas Salguero, L., "La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la educación fundamental" en *Decisio, CREFAL*, (no. 52), ene-abr., (2020).

Viché M., " La dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora" en *quadernsanimacio.net*, no. 20, 2014, Consultado en (http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index_htm_files/dialogicidad.pdf).

Wallerstein, I., "1968: revolución en el sistema mundo" en *Viento Sur*, (9), 97, (1993).
_____ *Estado Interventor - 3590 Palabras | Monografías* Consultado en

(<https://www.monografias.com/docs/Estado-Interventor-F3UX7YUFJ8GNZ>).

_____ G7, International Organisation of Employers. Consultado en (<https://www.ioe-emp.org/es/organizaciones-internacionales/g7>).

_____ *México y el mundo: Neoliberalismo y Globalización*, Universidad América Latina. Consultado en (http://ual.dyndns.org/biblioteca/Problemas_Politicos_Sociales_Mexico/Pdf/Unidad%20I.pdf).

_____ "¿Qué son el tequio, la gozona, la faena, la fajina, el tequil, la

guelaguetza, el trabajo de en medio y la mano vuelta?”, en Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas. Consultado en (https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=24).

Organismos internacionales

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Panorama Social en América Latina*, Santiago de Chile, 2012. Consultado en (<https://www.cepal.org/es/publicaciones/1247-panorama-social-america-latina-2012>)

FAO-UNESCO-DGCS/Italia-CIDE-REDUC, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, Italia*, 2004. Consultado en (<http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>).

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *El derecho a la alimentación: una ventana abierta al mundo*, Italia, 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *Conferencia Internacional sobre Agricultura Orgánica y Seguridad Alimentaria*, 2007. Consultado en (<http://www.fao.org/organicag/oa-specialfeatures/oa-foodsecurity/es/#:~:text=Existe%20seguridad%20alimentaria%20cuando%20todas.una%20vida%20activa%20y%20sana>).

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), *Nueva política de huertos escolares*, Italia, 2010. Consultado en (https://www.fao.org/fileadmin/user_upload/red-icean/docs/Nueva_pol%C3%ADtica_de_huertos_escolares_-_FAO.pdf).

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), *Normas y desarrollo de la Cooperativa*. Consultado en (<http://www.fao.org/3/x0475s/x0475s0i.htm>).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),

Foro Mundial sobre la Educación, Drakar, Senegal, 2010.

Videos

Cutts, S., *El hombre que jodió al planeta. Consumismo y Narcisismo*, 2013. Consultado en (<https://www.youtube.com/watch?v=dFc-Etxo6jY>).

Fucvam, *Levantamos nuestras casas es el principio y no el final*, 2014. Consultado en (<https://www.youtube.com/watch?v=whcUR6R59M0>).

Mariño, V., Viveros, M., *Zapatistas - Crónica de una Rebelión* (Reedición), 2007. Consultado en (<https://www.youtube.com/watch?v=Kcy5M72ioak&t=497s&bpctr=1610057617>).

Programa de Telesecundaria SEP, *La transición democrática en México*. Secretaría de Educación Pública. Consultado en (<https://www.youtube.com/watch?v=GgxrT3npi4U>).

Telesur, *La sociedad de consumo es hoy la mayor fuerza colonizadora: Mujica*, 2014. Consultado en (<https://www.youtube.com/watch?v=Fbxw-CD-uaU>).

APÉNDICE 1

Fotografías de los diferentes momentos de la estrategia.

https://drive.google.com/drive/folders/1iytJSwVqU65_izUpnPyqFx_Po31RJPb-?usp=sharing