



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

TESIS:

Somos de maíz. Aprendiendo Historia en Comunidad y desde la milpa.

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Presenta:
María del Carmen Huerta Amezcua

Director:
Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla



Esta tesis fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán

Febrero de 2017

Resumen:

A quinientos años del desembarco de Europa en América y de la subsecuente instauración del imperialismo capitalista como modelo político-económico, las prácticas de explotación, dominación y sometimiento, cristalizadas en la sociedad de consumo actual como cúspide del neoliberalismo, siguen agudizándose. El libre mercado rige la vida de las naciones y determina lo importante, lo correcto, en la vida de la población, desde lo que comemos hasta lo que pensamos. El dinero se ha erigido como un aberrante dios cuya veneración exige su cuota de sacrificio, los “condenados de la tierra”; y la mercadotecnia se ha establecido como la más socorrida de las religiones.

Sin embargo, en medio de este horizonte de desesperanza existen grupos de humanos que han logrado elaborar complejos sistemas de resistencia ante los embates del neocolonialismo, cultural, social y económicamente hablando: las comunidades indígenas. En el caso latinoamericano, *el maíz* se ha convertido en el más eficiente de estos sistemas, al proteger a lo largo de cinco siglos, mediante la autonomía alimentaria, la historia cultural de esos pueblos. El presente estudio centra su atención en la relación existente entre esta planta, su cultivo, uso y los habitantes de una comunidad indígena: Pachátaro, Michoacán.

PALABRAS CLAVE: Resistencia, comunalidad, comunidad indígena, maíz, izquierdas.

Abstract:

Summary:

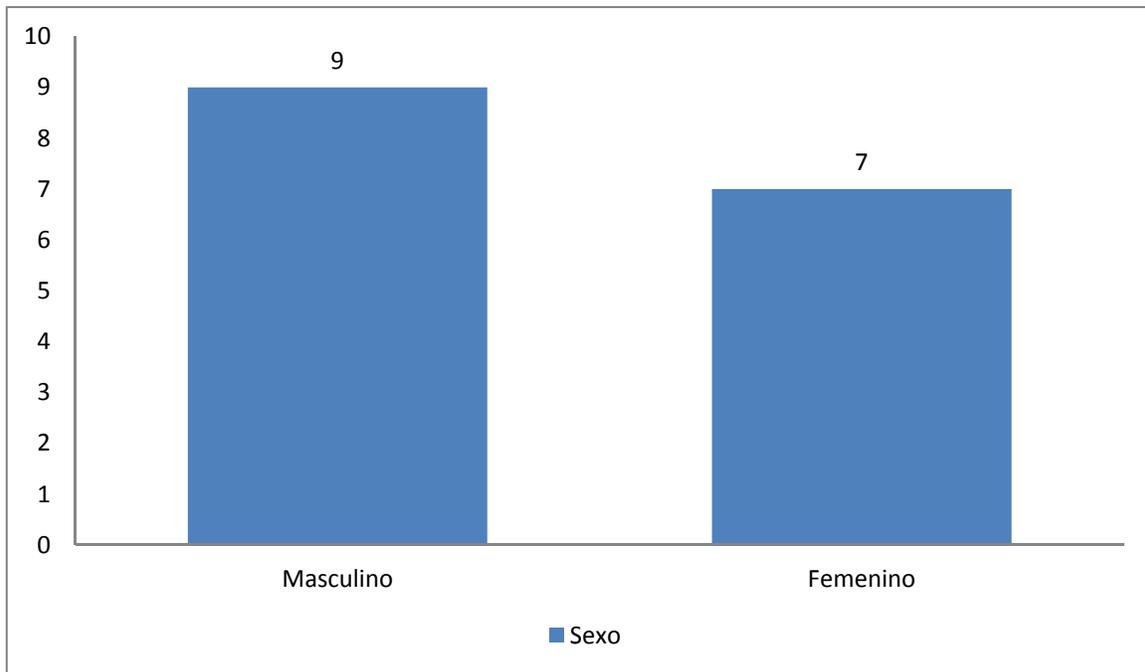
Five hundred years after the landing of Europe in America and the subsequent establishment of capitalist imperialism as a political-economic model, the practices of exploitation, domination and subjugation, crystallized in today's consumer society as the cusp of neoliberalism, continue to grow. The free market governs the life of nations and determines the important, the right, in the life of the population, from what we eat to what we think. Money has been erected as an aberrant god whose veneration demands its share of sacrifice, the "damned of the earth"; And marketing has established itself as the most reliant of religions.

However, in the midst of this horizon of despair there are groups of humans who have succeeded in developing complex systems of resistance to the clashes of neocolonialism, culturally, socially and economically speaking: indigenous communities. In the case of Latin America, maize has become the most efficient of these systems, protecting the cultural history of these peoples over five centuries through food autonomy. The present study focuses on the relationship between this plant, its cultivation, use and the inhabitants of an indigenous community: Pachátaro, Michoacán.

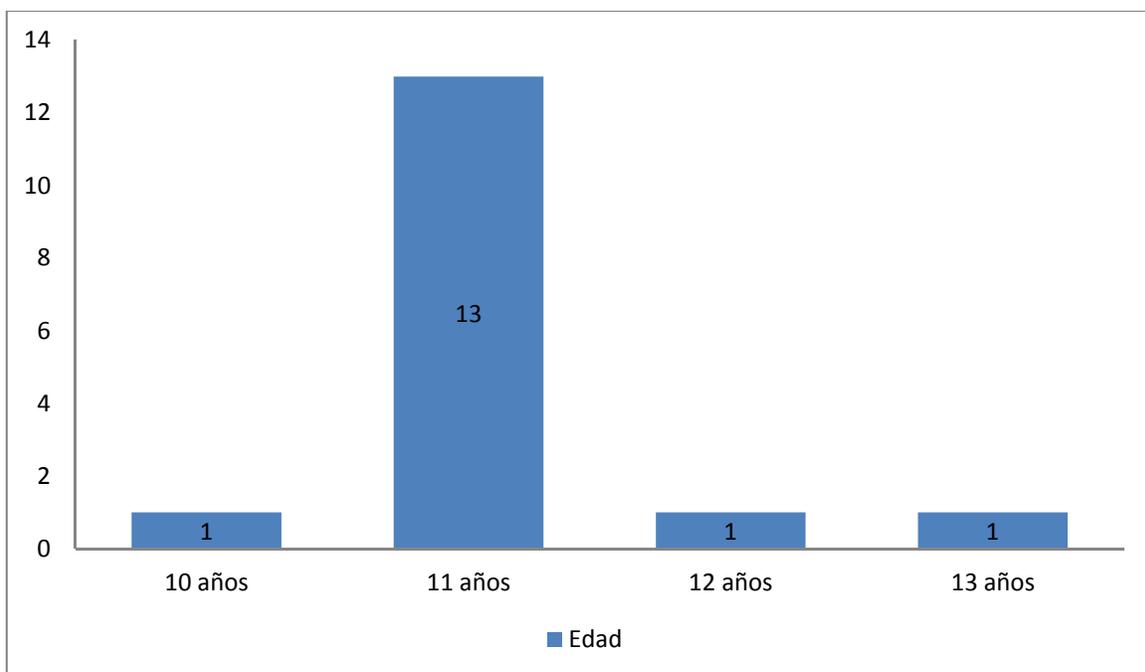
KEY WORDS: Resistance, commonality, indigenous community, maize, lefts.

ANEXOS

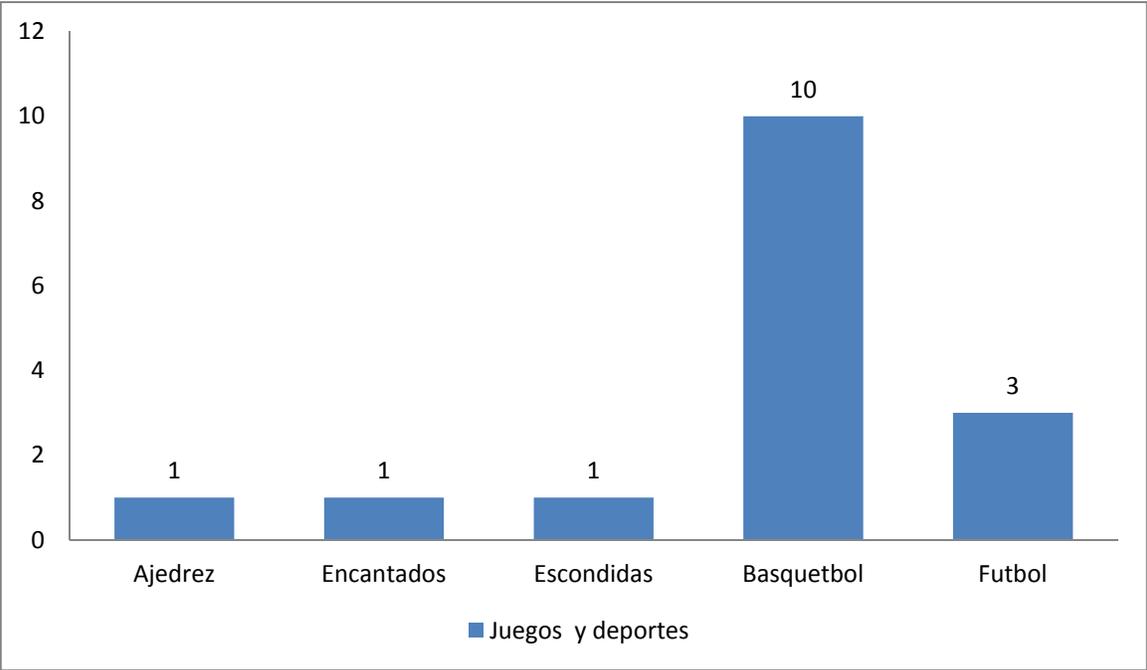
Anexo No. 1 gráfica: Sexo



Gráfica: Edad



Gráfica: Juegos y deportes



Anexo No. 2 Reglamento de la Ley de Bioseguridad de Organismos Genéticamente Modificados

Reglamento de la Ley de Bioseguridad de Organismos Genéticamente Modificados	Actividades
<p>Artículo 66. Los particulares, al realizar las solicitudes de permiso de liberación experimental de maíz genéticamente modificado, adicionalmente a lo establecido en el artículo 16 del presente Reglamento, deberán proporcionar lo siguiente:</p> <p>I. Los materiales de referencia que permitan la detección, identificación y cuantificación del maíz genéticamente modificado que pretenda liberarse, y</p> <p>II. La información que les requieran las autoridades para determinar la procedencia de etapas de liberación subsecuentes.</p>	<p>El SENASICA verifica que se proporcionen los materiales de referencia e información necesaria para llevar a cabo el análisis de las solicitudes con todos sus elementos, incluidos los necesarios para la detección, identificación, cuantificación, monitoreo, inspección y vigilancia del OGM, en los que proceda su liberación al ambiente.</p>
<p>Artículo 67. No se permitirá la experimentación ni la liberación al ambiente de maíz genéticamente modificado que contenga características que impidan o limiten su uso o consumo humano o animal, o bien su uso en procesamiento de alimentos para consumo humano.</p>	<p>En cumplimiento de lo anterior dentro del procedimiento administrativo el SENASICA solicita a la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS) de la Secretaría de Salud su colaboración para que informe sobre las consideraciones en su opinión y que son elementos de decisión en la resolución y van en el sentido de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ratificar que las autorizaciones emitidas por la COFEPRIS, presentadas ante el SENASICA por las empresas promoventes en sus solicitudes de permiso de liberación al ambiente son válidas y vigentes a la fecha. • Que dichas autorizaciones son conformes con el listado de eventos autorizados publicados en el portal electrónico de dicha Comisión. • En caso de que exista un cambio en el estatus de autorización de los eventos en comento, dicha situación le sea notificada al SENASICA para la toma de decisión que corresponda.
<p>Artículo 68. La SAGARPA,</p>	<p>En este sentido, el SENASICA solicita al Instituto Nacional de Investigaciones</p>

<p>previo al otorgamiento del permiso de liberación experimental, deberá verificar que para el organismo que se pretende liberar no exista una variedad convencional alternativa. En caso afirmativo, la SAGARPA llevará a cabo el análisis comparativo entre las diferentes opciones tecnológicas. El resultado de este análisis deberá ser elemento adicional al estudio de evaluación del riesgo para resolver la solicitud de permiso.</p>	<p>Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), a la Dirección General de Productividad y Desarrollo Tecnológico (DGPDT), y al Servicio Nacional de Inspección y Certificación de Semillas (SNICS), que en ese contexto nos indiquen si con la información de que disponen en sus archivos o base de datos, o con los resultados de trabajos de investigación ejecutados por las instituciones antes mencionadas, es posible determinar la “existencia documental de alguna variedad convencional alternativa, al isohíbrido del maíz convencional y al isohíbrido del maíz genéticamente modificado” (Dependiendo del evento en cuestión, de la característica que éste le confiere a la planta y de la región donde se pretenda hacer la liberación). Dicha información se torna en consideración para la resolución de solicitudes de permiso de liberación al ambiente de maíz.</p>
<p>Artículo 69. En aquellos casos en que se considere que el desarrollo tecnológico propuesto por los particulares, mediante una solicitud de permiso de liberación, sea contrario al artículo 2 de la Ley Federal de Competencia Económica o que pudiera facilitar la realización de las prácticas prohibidas por los artículos 8, 9 y 10 del mismo ordenamiento legal, se deberá informar dicho suceso, de manera puntual y oportuna, a la Comisión Federal de Competencia, para los efectos legales a que haya lugar.</p>	<p>El SENASICA, al no tener competencia para determinar si la empresa Promovente de la Biotecnología Agrícola en México realiza prácticas contrarias a lo que indica el artículo 2 de la Ley Federal de Competencia Económica, le solicita a la Comisión Federal de Competencia que informe acerca de si dicha empresa cumple o no con el presupuesto que indica el artículo, o bien, el mecanismo que la Comisión tiene instalado para subsanar el artículo referido. Esto, a fin de dar cabal cumplimiento al citado artículo 69.</p> <p>Los elementos anteriormente descritos son herramientas previstas en el TÍTULO DÉCIMO SEGUNDO del RLBOGM que el SENASICA considera para llevar a cabo la resolución de una solicitud de maíz genéticamente modificado, así como los previstos en el artículo 16 de su reglamento.</p>
<p>Artículo 70. La SAGARPA y la SEMARNAT deberán promover la conservación <i>in situ</i> de razas y variedades de maíces criollos y sus parientes silvestres a través de los programas de subsidio u otros mecanismos de fomento</p>	<p>Para dar cumplimiento al artículo 70, el SENASICA solicita a la Dirección de Productividad y Desarrollo Tecnológico de la Subsecretaría de Agricultura, nos proporcione información acerca de las acciones que la SAGARPA ha realizado respecto de la promoción y conservación de parientes silvestres de maíz y a la vez este mismo Órgano Desconcentrado requiere a la Dirección General del Sector Primario y Recursos Renovables de la SEMARNAT nos proporcione información acerca de las acciones que la SEMARNAT ha realizado al respecto de la promoción y conservación de parientes silvestres de maíz, así como los sitios electrónicos en donde se puede encontrar dicha información.</p>

<p>para la conservación de la biodiversidad, sin que ello implique autorización alguna para el cambio del uso de suelo de forestal a agrícola.</p> <p>Las dependencias señaladas en el párrafo anterior deberán fomentar el uso de semillas de maíces criollos en proyectos estratégicos que destinen su producción a mercados específicos y a la atención de oportunidades comerciales.</p>	<p>Por lo anterior, la SAGARPA realiza acciones para la atención de maíces criollos a través del denominado Sistema Nacional de Recursos Fitogenéticos para la Alimentación y la Agricultura (SINAREFI); en el cual su operación se realiza por medio de Redes.</p> <p>En la Red maíz, los trabajos están orientados a la conservación, aprovechamiento y manejo sustentable de las razas originarias de México. En este contexto, se han priorizado las labores para las 52 razas criollas en las siguientes áreas estratégicas: Conservación <i>in situ</i>, Conservación <i>ex situ</i>, Uso y Potenciación y Creación de Capacidades.</p> <p>Sobre el referente, la información de políticas públicas de maíces criollos, sobre su avance y actualización, se encuentra disponible en el sitio electrónico del SINAREFI: http://www.sinarefi.org.mx/proyectos%2020009.pdf</p>
<p>Artículo 71. Las autoridades competentes en materia de bioseguridad promoverán el desarrollo de laboratorios para la detección, identificación y cuantificación de maíz genéticamente modificado.</p>	<p>El SENASICA cuenta con un Centro Nacional de Referencia en Detección de Organismos Genéticamente Modificados (CNRDOGM) ubicado en el municipio de Tecámac, Estado de México, el cual tiene la misión de conducir las actividades operativas para la detección, identificación y cuantificación, así como la secuenciación de Organismos Genéticamente Modificados de especies vegetales, animales, acuícolas y microorganismos relacionados con la utilización confinada, liberación al ambiente en etapa experimental, programa piloto y comercial, para el caso de maíz y otros cultivos este Centro realiza las actividades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Detección de OGM</i>: permite determinar si existe la presencia o ausencia de material genéticamente modificado en una muestra. • <i>Identificación del OGM</i>: permite conocer la característica introducida al cultivo (resistencia a insectos, tolerancia a herbicidas, resistencia a sequía, etc.), inclusive en eventos apilados o “stacks”, además de poder identificar variedades GM no permitidas para su liberación al ambiente. • <i>Cuantificación de OGM</i>: permite definir el porcentaje de material genéticamente modificado (GM) de una muestra. Al mismo tiempo puede detectar niveles bajos de material GM en cualquier caso (herramienta para el etiquetado y monitoreo). • <i>Secuenciación de OGM</i>: permite identificar, mediante la secuenciación de ADN, las modificaciones genéticas realizadas en los cultivos con permisos de liberación al ambiente otorgados por la SAGARPA, particularmente, los sitios de inserción de la modificación y secuencias flanqueantes a la misma. <p>Es importante destacar la acreditación No. SA-0338-005/11 otorgada el 12 de diciembre del 2011, al CNRDOGM por la Entidad Mexicana de Acreditación (EMA), como Laboratorio de Ensayos para el análisis de OGM por la técnica de Reacción en Cadena de la Polimerasa (PCR), de acuerdo a los requisitos establecidos en la Norma Mexicana NMX-EC-17025-IMNC-2006 (ISO/IEC17025:2005), para las actividades de evaluación de la conformidad en la rama: Sanidad Agropecuaria. Con lo cual, se reconoce la competencia técnica del CNRDOGM, para generar resultados confiables y técnicamente válidos.</p> <p>Asimismo, el pasado 10 de diciembre de 2012, el CNRDOGM obtuvo el reconocimiento para la secuenciación masiva de ADN y la técnica de PCR digital, que es la tecnología de vanguardia a nivel internacional para la cuantificación de</p>

	<p>OGM, siendo el primer laboratorio a nivel mundial en acreditar estas técnicas aplicadas a dichos organismos, posicionando al SENASICA como la Institución líder en esta materia.</p>
<p>Artículo 72. En los casos en que las autoridades determinen la presencia no permitida de material genéticamente modificado en razas, variedades y parientes silvestres de maíz, deberán establecer medidas para eliminar, controlar o mitigar dicha presencia. Para el caso de las razas y variedades, la atribución corresponderá a la SAGARPA, y para el caso de los parientes silvestres, a la SEMARNAT.</p>	<p>Para evitar el cruce de material Genéticamente Modificado (en este caso maíz) con razas o variedades, la SAGARPA, mediante su dictamen elaborado para los permisos de liberación al ambiente de maíz GM, establece medidas y condicionantes de bioseguridad los cuales están basados en el análisis de riesgo efectuado con base en las opiniones técnicas y científicas emitidas por las diversas instancias competentes (Artículo 66, 67, 68, 69 y 70 del RLBOGM) antes mencionadas, entre otras previstas en la LBOGM.</p> <p>Aunado a lo anterior, el SENASICA cuenta con un programa anual de monitoreo de organismos genéticamente modificados en aquellas regiones agrícolas en las que se pudieran realizar actividades con estos organismos y que pueden estar relacionadas con liberaciones accidentales, no permitidas o ilegales, a sí mismo, lleva a cabo dispositivos de bioseguridad con el propósito de reducir, mitigar o eliminar aquellos posibles riesgos que se pudieran ocasionar por la liberación al ambiente de un OGM. Asimismo, la implementación de medidas de bioseguridad de urgente aplicación.</p>

Índice

Introducción

Capítulo I. Espacio de encuentro	15
1. Escuela primaria “Miguel Hidalgo”.....	16
1.1. Traspasando la intimidad del grupo.....	20
1.2. Lugares de convivencia escolar.....	23
1.3. Momentos de espera.....	25
2. Diversidad en un punto de encuentro.....	25
2.1. Escenario de homogenización.....	28
2.2. Poder económico: razón ordenadora del mundo.....	30
2.3. La educación escolarizada.....	34
3. Conformación histórica del sujeto.....	35
3.1. Los sujetos en el mundo que habitamos.....	38
3.2. Un lugar para vivir.....	40
3.3. Resignificar la escuela.....	41
4. Posibilidades de cambio.....	42
4.1. Lo pedagógico desde los procesos de aprendizaje.....	45
4.2. Lo pedagógico desde los procesos de enseñanza.....	47
Capítulo II. El maíz	50
1. Saberes comunitarios.....	51
1.1. El saber ambiental.....	55
1.2. Reconocimiento de la importancia del maíz.....	58
2. La naturaleza del maíz.....	62
2.1. Somos de maíz.....	63
2.2. Estructura biológica de la planta de maíz.....	65
2.3. La tierra y la siembra de maíz.....	65
3. Variedades locales de maíz.....	67
3.1. Nixtamalización del maíz.....	67
3.2. El maíz en el plano cultural.....	68
3.3. Tsíri guarote o Tsíri Warote.....	70
4. Maíz transgénico.....	72
4.1. Siembra del maíz resistencia silenciosa.....	75
4.2. El maíz, la convivencia y el uso del fogón.....	76
4.3. Sembrando la milpa y comunidad.....	79

Capítulo III. Maíz y territorio en resistencia o comunidad, territorio y resistencia.....	84
1. La globalización.....	85
1.1. Conquista de la naturaleza.....	87
1.2. Derecho a la identidad cultural.....	90
2. Comunidad indígena de San Francisco Pichátaro, Michoacán.....	92
2.1. Organización y participación comunal.....	95
2.2. Producción económica.....	96
2.3. Ocupación territorial de la comunidad.....	97
3. Escenario de conflicto ambiental.....	98
3.1. Territorio codiciado.....	99
3.2. Embestida económica.....	100
3.3. Identidad alterada.....	105
Capítulo IV. La re significación de las prácticas educativas: somos de maíz.....	110
1. La historia de la medida de la memoria.....	111
1.1. Cultivos que se siembran en las tierras de la comunidad.....	114
1.2. Reconociendo saberes.....	119
1.3. Compartiendo experiencias.....	120
2. El que vive junto al maíz.....	124
2.1. Somos de maíz. Significado de vida.....	132
2.2. Cuidado de la tierra.....	133
3. El maíz, nuestro alimento.....	137
4. Sabores y saberes.....	138
5. Compartiendo las reflexiones.....	141
Conclusiones.....	145
Fuentes bibliográficas.....	149

INTRODUCCIÓN

El mundo que habitamos padece las consecuencias de nuestro caminar como humanidad a lo largo de milenios. El hombre, sujeto primordial de la creación, ha puesto bajo su dominio y, por lo tanto, subyugado a los otros seres vivos, destinando para su servicio y satisfacción todo lo que la naturaleza provee. Sin embargo, con el paso de los años la explotación de los recursos ha rebasado los límites hasta llevarnos al extremo de enfrentar una crisis ambiental. En la vivencia cotidiana se van resintiendo cada vez más fenómenos como el individualismo, la competencia, la aniquilación del hombre por el hombre, alejándolo de la esencia del ser. Y a pasos gigantes se presentan catástrofes ecológicas, que por la ambición económica son justificadas como parte de lo natural.

El proceso económico se instala en el mundo destruyendo el ser de las cosas –la naturaleza, la cultura, el hombre– al intentar reconvertirlas a su forma unitaria y global. La economía afirma el sentido del mundo en la producción; la naturaleza es cosificada, desnaturalizada de su complejidad ecológica y convertida en materia prima de un proceso económico; los recursos naturales se vuelven simples objetos para la explotación del capital.

En este sentido se va dando la explotación intensiva en el tercer mundo, enmascarada con una política conservacionista de la naturaleza. Así la actual globalización económica se presenta como una etapa más desarrollada del proceso de acumulación e internalización del capital. Pero este crecimiento económico ha llegado a su límite e imposibilidad de estabilizarse como un organismo vivo, lo único que hace es por inercia expandirse y descargar sobre la naturaleza los desechos del proceso de creación destructiva del capital.

La problemática de crisis ambiental, de cultura y del ser humano, se encuentra en la actualidad rodeada de paliativos de solución mediática. Dado que los intereses económicos continúan imperando, es decir; quienes tienen el poder económico son los que a lo largo de

la historia han manipulado las políticas de gobernabilidad como son la educativa, la de salud, etc. a su favor, quedando los grandes monopolios como salvaguardas de la sociedad.

Este proceso de destrucción es de gran preocupación no solo para quienes resienten las consecuencias, si no para aquellos que, llenos de incertidumbre, buscan explicar (no de manera superficial, más bien de fondo) sus causas e implicaciones dentro de las relaciones socio-ambientales, buscando una oportunidad de vivir de manera diferente.

En el devenir histórico el poder económico ha encontrado instrumentos a su favor, de los cuales se fue apropiando, y, éste a la vez, ha colaborado a la continuidad y permanencia del poder; dado que al conferírsele el grado máximo al cual podía llegar el pensamiento, las leyes estipuladas y aportaciones científicas que deja a la sociedad, se considera como lo verdadero, lo terminado, lo certero; sí, es la ciencia.

Es por tanto de gran relevancia reflexionar sobre el accionar de la ciencia en la sociedad, reconocer el impacto que su desarrollo y aplicación ha tenido. Haciendo un análisis del porqué aun con los conocimientos y los avances de la tecnología se continúa con carencias y desigualdades, se está rodeado de inseguridades, se vive en una sociedad antidemocrática excluyente de la naturaleza.

Vivimos en un mundo sometido al poder del mercado, donde los intereses económicos sobrepasan la razón del ser y se utiliza la ciencia a su servicio, dejando de lado la posibilidad de mirar con otros ojos el mundo, de aspirar a cambios: una realidad donde alguien piensa por los demás donde los conocimientos se dan como terminados.

Lo anterior se refleja a partir de la “invención” de la ciencia económica (es decir: el conocimiento al servicio del poder monetario) y la institucionalización de la economía de mercado y su ideología como reglas de convivencia universales. La consecuencia más evidente es la percepción general que la sociedad tiene sobre la naturaleza, donde ya no se le mira como un igual, como el Otro, que merece respeto sino que se ha convertido en un producto explotable inferior que satisface las necesidades humanas: es decir, una racionalidad económica sobre la naturaleza.

Este proceso de expansión de la racionalidad económica, ha llegado a un límite debido a su creciente expansión, globalizando al mundo, atrapando todas las cosas y convirtiéndolas en mercancía. De ahí que, al estar inmersos en este pensamiento económico, pensamiento mercantilista utilitario que ha sido fomentado –institucionalmente desde la escuela– por el método científico y sus leyes, nos encontramos en la imposibilidad de pensar y actuar conforme a la naturaleza.

Ante la “complejidad ambiental” –es decir, la presencia económica, política y social del hombre en la naturaleza–, las políticas de la globalización económico-ecológica impulsadas por el sistema ponen de manifiesto la importancia del conocimiento formal¹ para comprender y solucionar los problemas que ha generado su forma de conocer el mundo. El discurso sobre el crecimiento sostenible o desarrollo levanta una cortina de humo que esconde las causas reales de la crisis. Estas políticas se fundan en un supuesto control de la problemática ambiental a largo plazo, basadas en “engañosas certezas científicas” sobre el equilibrio ecológico, conservación de la naturaleza y una vida sustentable, cuyo propósito final es mantener el orden económico establecido favoreciendo a aquellos que tienen el poder monetario.

Esta política hace hincapié en que la reafirmación de la identidad es también la manifestación de lo real y de lo verdadero, y no solo como lo manejado la lógica económica que se ha constituido como el más alto grado de racionalidad del ser humano, ignorando a la naturaleza y a la cultura, ya que solo ha generado un proceso donde gobierna la degradación ecológica.

Así, para Leff (1994: 206) el territorio es el lugar de las demandas y los reclamos de la gente que lo habita para reconstruir sus mundos de vida. Es el espacio social donde los actores sociales ejercen su poder para controlar la degradación ambiental y para movilizar potenciales ambientales en proyectos autogestionarios generados para satisfacer necesidades, aspiraciones y deseos de los pueblos, que la globalización económica no puede cumplir.

¹ Hacemos referencia a “conocimiento formal” como aquel validado por los teóricos de la ciencia, impartido en las instituciones escolares y demostrado por el llamado método científico, mismo que es presentado como único conocimiento válido, en oposición o relación al conocimiento común, empírico –natural propio de las personas sin reconocimientos académicos, sin que esto último demerite su validez.

El nivel local es donde se forjan las identidades culturales, donde se expresan como una valorización social de los recursos económicos y como estrategias para la reapropiación de la naturaleza. El territorio es un espacio de reconstrucción de identidades culturales.

Sin embargo el discurso de desarrollo sostenible ha promovido un pensamiento global, único encaminado a la economía, olvidando las singularidades de las culturas locales mismas que se enmarcan en el entorno de un territorio. Lo que nos ha llevado a olvidar que el reto actual es pensar la sustentabilidad desde lo local.

Estas ideas se enmarcan en esta “política del Ser” propuesta por Lefebvre, que busca el reconocimiento de los derechos a la supervivencia, a la diversidad cultural y a la calidad de vida de los pueblos. Es resistencia a la hegemonía homogeneizante de la globalización económica y, al mismo tiempo afirmación de la diversidad cultural de la vida, construida desde la “heterogénesis cultural-ecológica”. Desde esta política cultural del Ser que apuesta por la identidad, el reclamo social por la igualdad y la sustentabilidad es considerada como una lucha por la diversidad, por el derecho a ser diferente; por el derecho a la singularidad y la autonomía frente al forzamiento de la universalidad impuesta por una ideología de globalización dominadora.

Esto ha llevado a la búsqueda de alternativas, de un cambio en el entender la realidad, de ahí la propuesta del estudio de un saber ambiental, teniendo presente la diversidad de actores sociales que incorporan diferentes significados y prácticas culturales.

Dentro de esta búsqueda de alternativas es donde se puede encontrar una relación con la parte educativa. Debemos reconocer que es desde la escuela que la ciencia ha sido entendida como un conjunto de conocimientos acabados, que conducen a la explotación de la naturaleza. Así mismo, debemos aceptar su enseñanza ha caído en una práctica tradicionalista, libresco: que se resume en la presentación de hechos y sucesos establecidos, como conocimientos formales terminados, o como una secuencia de actividades que se establecen en los planes y programas, lo que convierte los conceptos científicos en una repetición de hechos y sucesos aislados. Y ha sido la escuela, como institución exclusiva del quehacer educativo, la encargada de promover y difundir este conocimiento, que hasta el momento ha demostrado su ineficiencia para la resolución del problema socio ambiental

en el que nos encontramos y se va creciendo día a día. La impartición de este tipo de educación escolarizada ha dado como consecuencia la formación de individuos alejados del saber natural, es decir se le ha separado al educando del contacto directo con los elementos que se entretajan alrededor de la vida cotidiana, contribuyendo en la generación de personas que poco aprecian su entorno y los recursos que sustentan la vida humana.

Sin embargo, es importante precisar, que puede ser la escuela el espacio de generación de alternativas. En tanto participe de forma directa en la educación; y al ser éste el campo de acción donde se labora, es necesario *repensar* la enseñanza de la ciencia, que sea más cercana al hombre, a la naturaleza, al mismo tiempo que busque alternativas ante el aceleramiento de la globalización que conlleva la destrucción de las culturas para sembrar economías. Alternativas que nos lleven a repensar soluciones que intenten cambiar la percepción economicista del conocimiento para acercarnos a un saber ambiental; de ser posible, nacidas desde la escuela.

Es por demás señalar la urgencia particular de llevar a cabo esta investigación participativa. Investigación que se da desde un análisis crítico, teniendo como inicio el reflexionar sobre la propia experiencia docente, misma que se ha llevado a cabo durante 15 años. Se ha contribuido con la ideología de separar los procesos escolares de los procesos socio-ambientales que existen en las comunidades.

Sin embargo, a lo largo de la investigación y luego del contacto con personas que con sus saberes y experiencias han demostrado como convivir con la naturaleza entendiendo a esta como parte de ellos, y no como cosa ajena, que está ahí para explotar y exterminar, son ellos quienes que con su forma de vida se resisten a ser parte de este entramado educativo de homogenización. Ellos que día a día van sembrando con sus saberes y su forma de sobrevivir esperanza de vida, dan elementos que permiten reconocer la posibilidad de resignificar el trabajo docente; en comunidad y para la comunidad.

La escuela, como institución monopólica del quehacer educativo al servicio del poder, sostiene el discurso de que los alumnos de educación básica, una vez que egresen, han de caracterizarse como individuos críticos, analíticos, reflexivos, escépticos; lo que nos lleva a plantearnos las siguientes interrogantes: ¿dónde? ¿a favor de quién? Y, si ésta afirmación es

verdadera, ¿por qué no se ha logrado que las características de este sujeto “educado por la escuela” se reflejen en la sociedad, en cuanto a su relación con el medio ambiente?

Entonces, ante esta escuela que se presenta a la sociedad promoviendo un pensamiento global, en oposición al sujeto individual y su grupo social (que promueve no tomar en cuenta la cultura local y las necesidades básicas de su comunidad; que de igual forma ignora los fenómenos de la desigualdad económica y social y la crisis ambiental que nuestra generación enfrenta), es necesario replantar la enseñanza de la ciencia: en busca de que la enseñanza de ésta contribuya a que el alumno, el sujeto al repensarse como parte del medio ambiente y la comunidad social, busque soluciones a las demandas allí donde habita; es decir, que se sienta parte de la historia, del contexto y de la conservación de la naturaleza, para su sobrevivencia y posiblemente para los que vengan después. Repensarse como individuo, repensar la naturaleza y repensarse como parte de ella. Dentro de esta compleja e inequitativa impartición de la educación, se trata de reconocer los saberes dentro de la significación pedagógica. Se busca reconocer como se entretajan conocimientos donde los niños reconozcan y replanten los saberes que poseen en su comunidad.

El objetivo final de una enseñanza de la ciencia que tome en cuenta estos postulados será el lograr que los individuos dejen de considerar lo utilitario como el fin último de su existencia; que se libere de un consumismo de mercado con que bombardea constantemente la globalización, en tanto que la política económica está lejos todavía de voltear a ver estas necesidades y, mucho menos, de plantear una solución.

Es la intención de la presente investigación lograr hacer una vinculación entre la propuesta de Leff y la forma de llevar al aula cómo enseñar, repensando la ciencia. De manera general el objetivo de la investigación será: desde las ideas propuestas por Enrique Leff y teniendo como eje central el máiz, el cómo repensar la naturaleza, poniendo énfasis en el *saber ambiental* como una alternativa para que se vayan formando nuevas realidades.

A).- OBJETIVO GENERAL

A partir de una investigación que nos lleve a comprender cómo se enseña la ciencia en la escuela, y que, al mismo tiempo, nos permita interpretar cuáles son los propósitos de su aplicación en la vida cotidiana, el objetivo general de nuestra investigación es el siguiente:

plantear la elaboración de una propuesta didáctica en el ámbito del saber ambiental; somos de maíz, a fin de llevar a cabo la aplicación de ésta en la escuela primaria, retomando las ideas de Enrique Leff para la enseñanza de la ciencia con una visión diferente.

B).- OBJETIVOS PARTICULARES

- Reconocer la diversidad de prácticas sobre la enseñanza de la ciencia en la escuela. Conocimientos científicos se antepone a los saberes comunitarios
- Realizar una revisión dentro de los Planes y Programas de estudio vigentes sobre el tema del maíz. Los conocimientos que se dan en la escuela no son de quienes los producen en su comunidad.
- Identificar las causas fundamentales de las relaciones económicas en el mundo, que caracterizan la compleja dinámica de la globalización y su impacto ecológico. La economía globalizadora absorbe a los pequeños campesinos.
- Realizar un acercamiento sobre los saberes que se tienen en torno al maíz en la comunidad, la relación que existe con este. Existe una complicidad para excluir los saberes tradicionales, ambientales de la enseñanza escolarizada.
- Reflexionar en torno a las políticas de extracción de recursos, explotación y contaminación de los suelos y las consecuencias que estas generan.
- Implementar una acción sistemática organizada, es decir la puesta en práctica de una estrategia didáctica con el objetivo de propiciar en los alumnos la posibilidad de reconocer los saberes comunitarios acerca del maíz.

Repensar mi práctica docente conlleva el pensar como se ha demeritado el saber que existe en las comunidades, en cómo se va formando un conocimiento parcelario, dictaminado por agentes externos a la comunidad. Continuamos con prácticas tendenciosas que implican el hecho de que el dinero determine el rumbo a seguir, por lo tanto la destrucción o sometimiento de aquello que genere ganancias.

Somos de maíz, reconocernos como descendientes de campesinos indígenas que por siglos han labrado la tierra y sembrado maíz, permite entender como en la actualidad el maíz es lo

que les ha permitido resistir de manera silenciosa ante la intromisión de economías en sus territorios. Aunque no es un tema de estudio nuevo, pues abundan las investigaciones alrededor de su importancia económica, sociológica, alimenticia, e incluso sobre la constitución biogenética de la especie vegetal, la intención es iniciar un acercamiento desde otra perspectiva. Nos referimos a la constitución de un lenguaje simbólico para la explicación de la realidad que se genera alrededor de esta planta, en especial entre las personas que basan la supervivencia en su cultivo: los campesinos, ellos resienten como los recursos naturales, los bosques, las semillas, están en juego ante las amenazas del capital.

Entender a las culturas en resistencia no es el objetivo, sino más bien reconocer la conexión que existe con los conflictos socio-ambientales. Las especies animales, vegetales y muchas cosas, no son conocidas por que son útiles, sino que se les declara útiles e interesantes porque primero se las conoce. El pensamiento que ellos tienen está ligado a la sensibilidad. La cultura constituye un nivel específico del sistema social está inserta en todo hecho socioeconómico en el que se vive en la comunidad.

A partir de lo planteado anteriormente surgen interrogantes que movilizan la investigación en relación al quehacer pedagógico.

¿Cómo habrá de partir la escuela desde la cultura comunal para interponerse ante problemáticas como la degradación ambiental, la desigualdad social, la diversidad?, ¿cómo resignificar la escuela como espacio de construcción social ante la homogenización del mundo globalizado?, ¿cómo acompañar en la constitución de estas nuevas identidades, donde se amalgamen los saberes comunitarios y la modernidad?, ¿cómo construir con el otro su narrativa histórica?

En el primer capítulo se intenta hacer un acercamiento a las vivencias de los niños del grupo de sexto A, que asisten a la primaria Miguel Hidalgo de la comunidad de San Francisco Pichátaro, y cómo se da el proceso educativo a grandes rasgos.

El segundo capítulo está dedicado a la presentación de la importancia de los saberes comunitarios, incluyendo la propuesta de un saber ambiental, retomando como eje articulador el maíz. La importancia de la milpa en las comunidades indígenas y la comunalidad como forma de organización.

En un tercer capítulo se presenta la conformación de la comunidad de Pichátaro dentro de un conflicto ambiental, situación que trastoca la organización, al ser la economía que entra en territorio comunal.

Un cuarto capítulo se encuentra destinado para el desarrollo de las actividades que se realizaron conjuntamente con los niños del grupo, maestro del grupo, padres de familia y algunos miembros de la comunidad.

CAPÍTULO I.

ESPACIO DE ENCUENTRO

Capítulo I.

ESPACIO DE ENCUENTRO

1. Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”

En la comunidad de Pichátaro Michoacán, lugar donde se llevó a cabo la presente investigación, se encuentran establecidos varios centros educativos o instituciones escolares que dan cobertura a la población desde la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria (con lo que se abarca lo que tradicionalmente se conoce como la educación básica), hasta la educación media superior, y, desde hace algunos años, la educación superior o universitaria (ya que dentro de la extensión territorial de este poblado tiene sus instalaciones la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán). Sin embargo, en el presente trabajo centraremos nuestra atención en la educación del nivel primaria. En este sentido, podemos decir que la comunidad cuenta con dos escuelas primarias, que son: a) la Escuela Primaria Miguel Hidalgo, pertenece al sistema Federal, misma que fue fundada hace más de 65 años; y, b) la Escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez, perteneciente al universo del sistema de educación bilingüe intercultural, de más reciente fundación con una antigüedad aproximada de 30 años. Es importante mencionar que, de acuerdo al testimonio del profesor Martín Matías, esta segunda escuela se estableció dentro de la comunidad como resultado de la división ideológica y conflicto que en su momento vivió la gente en la comunidad, debido a la aparente fragmentación de la población que tras asistir a la escuela se sentía superior a aquellos que no tenían educación del estado.

No obstante, la presencia de estas dos instituciones escolares al interior de Pichátaro lejos de contribuir a la unidad comunal sólo sirvió para que se remarcara la separación de ideas y de personas; separación que quedó materializada en la organización y rivalidades de los barrios que son evidentes hasta el día de hoy. Esta situación queda bien ilustrada en las siguientes palabras del profesor Martín Matías, quien describe la situación cotidiana de esa época como sigue: “*en el día a día se resentía, entre los que vivimos aquí, cómo en las escuelas se hacía notar la diferencia: por un lado los que asistían a la escuela Hidalgo se*

sentían mejores porque asistían a la escuela federal y disminuían a los de la bilingüe, sobre todo por mantener la lengua (purépecha). Las personas que asistían a la Hidalgo, al ir por la calle, insultaban y se reían de los de la bilingüe. Entre la gente del pueblo se tenía la creencia de que los que asistían a la Benito eran los más pobres, por lo que se apreciaba mayormente a los que iban a la Federal”.

Con el paso de los años y luego de mucho trabajo al interior de la comunidad, estos problemas poco a poco han ido disminuyendo. En la actualidad, como parte de una política o ley no escrita impuesta al interior de la escuela Primaria Miguel Hidalgo, la mayoría de los alumnos que asisten a ella han dejado de lado la lengua purépecha, pues al ser una escuela del sistema federal se utiliza únicamente el español; mientras que en la escuela primaria Benito Juárez, paradójicamente, se trata de favorecer el bilingüismo entre los niños.

La presente investigación se enmarca en el contexto de la población que asiste a la primera institución; es decir, se ubica en la escuela primaria Miguel Hidalgo, en su turno matutino. El grupo de niños con el que se tuvo la oportunidad de interactuar asiste a esta escuela y es este espacio al que se remite para hacer la presentación de los niños y del trabajo escolar.



Fig. 1. Umbral de la Escuela Primaria Federal “Miguel Hidalgo” que da la bienvenida a los alumnos.

En la escuela Miguel Hidalgo llega la hora de entrada, son las 8:30 a.m. y se puede ver, entre el vaivén del amanecer de la plaza principal de Pichátaro, como vienen de prisa los niños. El sonido inevitable del timbre indica que poco tardará el maestro de guardia en cerrar la puerta, acción ineludible en las instituciones de educación que se respetan, sin

importar que todos (tanto alumnos como maestros) hayan entrado o no. No obstante la carrera y el hecho de que algunas madres de familia se apresuren lo más posible, algunos niños se quedarán a esperar afuera una nueva oportunidad para ingresar, hoy se les ha hecho tarde.

Una vez adentro, es posible apreciar la organización de la comunidad escolar: maestros, alumnos e intendentes, regulan sus actividades siguiendo las indicaciones dadas por el directivo. Cada uno de ellos, afanado en tratar de cumplir con su trabajo previamente establecido, en el lugar designado para hacerlo. El intendente, por ejemplo, sin demora acude por su material de trabajo a la bodega: escobas, trapeadores y recogedores que le ayudarán para barrer y trapear algunas áreas de trabajo y en general para hacer el aseo del patio cívico, la cancha deportiva y los sanitarios. El caso particular de la limpieza de cada uno de los salones de clase, es un asunto que deberán resolver los maestros de cada grupo con sus alumnos.

Mientras tanto, el maestro de guardia encargado de conducir esta semana las actividades organizativas de la escuela, intenta ordenar a los alumnos en el patio cívico para llevar a cabo los honores a la bandera, actividad con la que semanalmente se inauguran los quehaceres del centro educativo y cuya responsabilidad y organización recaen exclusivamente en él. Al momento del acto, cada docente acompaña a su grupo con el objetivo de mantener el orden y la disciplina requeridos, de tal modo que los niños puedan estar atentos al evento. Está por demás decir que los Honores a la bandera es un acto que, desde la perspectiva institucional de los docentes, reviste gran importancia (sería interesante conocer la opinión de los alumnos). Razón por la que los alumnos elegidos por el maestro de guardia para participar en la secuencia del acto, intentan hacerlo de la mejor manera dado que son el centro de atención de sus compañeros. La escolta y la bandera, el Himno Nacional y los símbolos patrios ocupan este espacio de fervor nacional. El patio cívico, es de esta manera convertido en espacio de educación patriótica. Una educación que, sin embargo, poco parece interesar a la mayoría de los alumnos quienes luego de algunos minutos no pueden ocultar su enfado.

Una vez que termina el acto cívico, tanto el maestro de guardia como el director de la escuela hacen recomendaciones generales en cuanto al comportamiento de los alumnos al

interior de las aulas y en cuanto a temas más generales como la higiene, la puntualidad y la asistencia, con el propósito de que los alumnos cumplan con estas indicaciones durante la semana. Acto seguido, atendiendo las órdenes del maestro de guardia o del director los alumnos son conducidos en forma ordenada a los salones, donde tendrán la oportunidad de tomar clases; en primera instancia los de los grados inferiores (primero y segundo), hasta llegar a los de mayor edad (quinto y sexto).

Esta dinámica, me llevó a reflexionar alrededor de una situación que cada vez es más evidente en las escuelas, el hecho de que se puede afirmar que los alumnos conviven y están juntos en la escuela; sin embargo, la segregación que precisa el organizarlos por grupos y grados aunada a la manía de separarlos-encerrarlos en los salones, promueve la división y la confrontación, dos problemas de los que adolece nuestra sociedad. Así, debido a la fragmentación de grupos y la exclusividad de los docentes en cada uno de ellos, se puede afirmar que en cada aula existe una forma de trabajo específica y diferente; una relación de alumnos maestro condicionada y determinada, unilateralmente, por la forma de trabajar del docente.

Los grupos se encuentran distribuidos en los edificios y aulas de acuerdo a los grados escolares, al parecer, sin tomar en cuenta las edades de cada uno de los grupos. Los alumnos que asisten a la escuela abarcan edades aproximadas que van entre los seis años para los grados primarios y los 12, 13 años para los grados finales. A la escuela asisten niños con condiciones socioeconómicas diferenciadas, lo que de alguna manera se expresa en el aspecto exterior.



Fig. 2. Aspecto de la organización de los alumnos al salir al recreo.

Por su parte, una vez ingresados los niños , los maestros acuden al salón de clase donde ellos aguardan, cada uno de acuerdo a un grado y grupo asignado en la organización escolar (en algunos casos es el grupo con el que han trabajado desde el inicio del ciclo escolar; en otros, el docente se ha integrado apenas hace poco tiempo, situación que determina sin duda la relación y forma de trabajo). Cabe señalar que la mayoría de los profesores que integran el personal de la escuela son personas originarias de otras poblaciones cercanas a Pichátaro, desde las que se trasladan cada mañana para trabajar en la escuela. Sólo cuatro docentes son originarios de la comunidad y radican en esta.

En cuanto al director de la escuela, podemos decir que es originario de la comunidad, situación que le da la experiencia suficiente para conocer cómo se dan las relaciones en la población; además de tener referencias sobre las condiciones sociales y económicas de los padres de familia de los alumnos que asisten a la escuela, al mismo tiempo que se integra en las formas de organización comunitaria. En base a esto , él se encarga de mediar la relación y el trabajo de los maestros con los padres de familia cuando es necesario; del mismo modo, se encarga de buscar soluciones a problemas que surgen con los alumnos y el personal docente. También tiene la responsabilidad de organizar aquello que tiene carácter escolar y administrativo. Dentro de sus funciones, por ejemplo, está la de gestionar recursos económicos para mejorar las condiciones materiales de la escuela.

1.1 Traspasando la intimidad del grupo

Una vez expuesto a la autoridad de la escuela el motivo de mis visitas y una vez que se autoriza mi estancia en ella, se da la posibilidad de ingresar al salón que corresponde al sexto grado, grupo “A”. En el salón, el ambiente es de orden y silencio, los alumnos están atentos a la clase que el docente está desarrollando, preparados para seguir las indicaciones que les den. En ese momento, el profesor explica el motivo de la presencia de una persona ajena a su grupo, una maestra. La explicación es sencilla: “la maestra estará con nosotros, viene a trabajar el tema del maíz y su importancia en la comunidad”. La clase continúa. La oportunidad está dada, se tiene la posibilidad de acercarse poco a poco a los alumnos y poder considerar aspectos de la educación que en ocasiones pueden pasar desapercibidos. Con ese propósito en mente, busqué un lugar para ubicarme. El lugar que se eligió fue junto

a Lilian, en el mesabanco que se encuentra al final de una de las filas. Desde este punto es posible observar lo que pasa con los alumnos mientras se desarrolla la clase.

En el caso de Lilian, la niña que comparte su banca conmigo, me percaté de inmediato de su habilidad para dibujar, ya que hace unos dibujos preciosos. Tal parece que tiene la capacidad de poder escuchar y estar dibujando al mismo tiempo. Mientras, a un costado, se encuentra Carlos; él parece estar siempre muy atento, sin embargo, tiene el tiempo suficiente para hacer notas y enviarlas a quienes están cerca o pedir que las hagan llegar a alguien más que se encuentra lejos. Ambos actúan sin que el maestro se llegue a enterar.

Por otro lado se encuentra Juan Jesús, un niño al que constantemente el maestro le pide su respuesta; esto con el objetivo de verificar si está poniendo la atención debida. Él, sorprendido la mayoría de las veces, se limita a decir: “es que sí, sí me acuerdo maestro, pero ahorita le digo”. Por su parte, se encuentran Ángel y Omar quienes tienen tanta prisa por acabar sus trabajos que hacen todo a la ligera o si no, dicen que mejor luego lo harán, y aprovechan cualquier oportunidad para molestar o interrumpir a algún compañero.

Caso distinto el de otro grupo de niños compuesto por Miguel, Lilian, Christian, Daysi, Wendy, Saraí, Jennifer y Carlos, quienes sin importar la situación se esfuerzan por estar atentos al trabajo del maestro; cumplen con sus deberes y tareas; repiten lo visto en clase en cada ocasión que les es solicitado (ejercicio que el docente pide que hagan como recordatorio de lo que se va diciendo) y realizan cada actividad que el maestro indica. Todo lo anterior, sin dejar pasar la ocasión para hacer otras cosas en su libreta, como el hecho de dibujar corazones, escribir refranes y versos, además de realizar los dibujos de los personajes de moda. A Christian, particularmente, le encanta la música. Va todas las tardes a tocar con una banda.

Otro grupo, por su parte, entre los que se encuentran Francisco, Gerardo y Adrián se llevan muy bien. Durante las clases, por debajo de las mesas de manera discreta se hacen señas para ponerse de acuerdo sobre algo interesante que harán en la primera oportunidad que tengan, o bien para ponerse de acuerdo y esperar el recreo para compartir sus ideas. El día de hoy, Francisco trae una *tablet* y sus amigos están a la espera de saber qué hace con ella.

Muy reservada es Rosa Isabel, quien discretamente mira lo que hacen sus compañeros, como resultado pierde la secuencia a la explicación del maestro. Sin embargo, se limita a observar la actitud de sus compañeros, muy poco se involucra en lo que ocurre a su alrededor por lo que vuelve pronto al trabajo que el maestro está explicando o pidiendo realizar. A ella en especial, le resulta complicado que los compañeros la integren en sus juegos o trabajos.

No podemos dejar de mencionar a Joselyn, una niña que recientemente se va integrando al grupo. Estaba en el otro grupo de sexto, hace poco tiempo que se cambió a este grupo por motivos personales. Ella es muy trabajadora, selectiva con quienes se junta o a quienes les habla, prefiere realizar la actividad sola. En clase cuando ha terminado sus trabajos, la mayoría del tiempo se la pasa escribiendo una especie de diario y haciendo dibujos, dado que se apresura a terminar lo que el maestro pide.

Las edades de los niños que integran el grupo van de los 10 a los 13 años. De los 16 que lo conforman, nueve pertenecen al sexo masculino y siete al sexo femenino. (Ver anexo 1).

Dentro de las actividades que los niños juegan o realizan por las tardes se encuentran los que juegan un deporte, con preferencia del básquetbol, seguido el fútbol, o en casos únicos están aquellos que gustan de jugar al ajedrez, a los encantados y las escondidas.

De acuerdo a información otorgada por los mismos niños, en sus hogares existen diversas formas de relacionarse, es decir, algunos de ellos viven con los abuelos, unos más únicamente con su mamá, mientras que otros más están con papá, mamá y hermanos. Es desde ese vivir que se reúnen en el salón de clase.

De regreso al salón de clase, la secuencia de tiempo de trabajo que el maestro realiza con los alumnos está bien delimitada por un horario de clases. Dentro de esa organización se incluyen las asignaturas recomendadas para sexto grado, de acuerdo a lo establecido en los Planes y Programas de Estudio. En este sentido, el profesor enseña los contenidos escolares siguiendo una programación predeterminada y toma como base la estructura de los libros de texto; sin tomar en cuenta la realidad, necesidades o intereses de los alumnos. Como consecuencia, los contenidos escolares se transforman en estrategias de manipulación, el conocimiento condiciona el razonamiento de los niños, de modo tal que

las escuelas funcionan como fábricas para construir consentimientos. Desde esta perspectiva, los conocimientos son concebidos como herramientas que permiten conseguir del alumnado un “consentimiento sin consentimiento”; en otras palabras, se construye una historia y una ciencia educativa a la medida de lo que pretenden las estructuras económicas: continuar con su poder hegemónico, excluyendo de las políticas educativas la diversidad cultural, sin tener en cuenta la heterogeneidad.¹

Sin embargo, en el discurso, se nos presentan como una educación inclusiva. No obstante, los contenidos escolares están estructurados de forma tal que segregan las diferencias, pues son racistas, sexistas, clasistas; de modo tal que llegan al extremo de deformar, manipular, falsear y/o acallar datos y situaciones incómodas que pudieran trastocar la imposición de ideologías o las relaciones de poder.

De esta forma los contenidos escolares se presentan desconectados de temas y fenómenos sociales fundamentales, que implican un análisis de la realidad y la apertura al debate. Aunado está el hecho de que éstos contenidos se encuentran tergiversados, en tanto que los datos han sido cuidadosamente seleccionados, hechos que se presentan como certeros e inevitables a ser aprendidos por los alumnos.

1.2 Lugares de convivencia escolar

Dentro del horario escolar se tiene contemplado, además del tiempo dedicado a las actividades académicas, un lapso de recreo que en nuestro caso abarca media hora. Durante este espacio de tiempo se puede ver como las relaciones que se dan entre los niños se transforman. Es decir, en el recreo se convive de una manera diferente a como se hace en el interior de los salones de clase; y aun cuando algunos se limitan a participar solamente con los compañeros de su grupo, existe muy poca relación entre los niños de diferentes grados. Solo existe esta relación entre aquellos que quienes tienen hermanos en otros grupos de la escuela. En este sentido, algunos aprovechan estos momentos para organizarse y comer juntos los alimentos que sus madres les han llevado de casa. Otros, lo hacen para consumir los productos de la cooperativa escolar, y así tener algo para desayunar. Este es un momento de relaciones más cercanas, y libres (hasta cierto punto) de imposiciones

¹ TORRES, “Diversidad cultural”, pp. 83

institucionales; generalmente está acompañado de pláticas amenas, chistes, enojos y algunos incidentes, que hacen que los alumnos, inevitablemente, convivan.



Fig. 3 y 4. La expresión de los niños fuera del salón de clases cambia completamente, quizá sea una situación que como educadores hemos dejado de lado.

Una actividad importante para los niños es la formar parte en diferentes juegos; algunos de los más practicados son: el cuadrado, las canicas, juegos de manos, rondas y otros. Sin embargo, el que atrae al mayor número de infantes es el básquet-bol, juego en el que participan preferentemente los alumnos de los grados superiores. De igual forma como en los otros espacios de convivencia extramuros, en el caso de los juegos se puede observar cómo las reglas las ponen los mismos niños, así como la decisión de con quiénes juegan, sin que medié entre ellos la intervención de maestros u otros adultos. Aunque también, desde esta perspectiva de organización espontánea, se puede ver por un lado a los niños que poco o nada participan de estos juegos en el momento del recreo; caminan de un lugar a otro o prefieren sentarse afuera de su salón para observar lo que acontece a su alrededor.

El recreo también es el momento para acudir al sanitario sin la apresurada forma de hacerlo por tener que regresar a clases. Algunos alumnos (sobre todo las niñas), se hacen acompañar por uno o varios compañeros, durante este momento se les alcanza a ver riendo, platicando, mojándose en los lavabos o jugueteando con la puerta. Otros prefieren ir solos, de manera discreta, como buscando lo más rápido posible alejarse del lugar.

Luego de las actividades que a marchas forzadas han podido realizar los niños, al mismo tiempo que han permanecido pendientes al sonido del timbre que marcará el final del recreo, se escucha el sonar del timbre. Ellos reaccionan ante el aviso, con pleno conocimiento de que es momento de volver a los salones a continuar con las clases. De

forma ordenada, dejando de jugar o de comer, guardando si es necesario dulces, agua u otros alimentos, cada uno de ellos emprende el camino de regreso a las aulas. De regreso a la rigidez del trabajo escolar.

1.3 Momentos de espera

De acuerdo al horario de clase, se continúa la secuencia de contenidos. Cada uno de los protagonistas vuelve a su papel; el docente retomando su forma específica de trabajo, desarrolla las actividades planeadas, plantea y pide a los niños el recordatorio de los temas que se están viendo. Los niños por su parte, de regreso a su interpretación de estudiantes, al ser cuestionados por el docente se ponen de pie y repiten lo que se les pide.

Se reanuda la secuencia de la clase. Se hacen los trabajos que se van sugiriendo. Los niños atienden las indicaciones del profesor, participan conforme se les pide, esperan que sus trabajos sean revisados y calificados por el maestro y que éste dé la aprobación del resultado. Todos permanecen atentos a las tareas que serán encomendadas para realizar en casa. Para los niños son de suma importancia, dado que forman parte de la información que se dará a los padres de familia en las reuniones bimestrales y de las calificaciones que en ellas se dan a conocer.

Cabe mencionar que las actividades escolares terminan un poco antes de la hora de salida, que es a las 13 horas, esto con la intencionalidad de alcanzar a hacer el aseo de los salones, dado que se tienen que entregar limpios y ordenados a los niños que van a clase en el turno vespertino.

2. Diversidad en un punto de encuentro

Las formas de manifestarse que se observan en los niños tanto dentro del salón de clase como en las actividades fuera de éste, permiten reconocer que sus características pueden ser una referencia de la importancia que tiene la diversidad de formas de pensar y de ser para la escuela y para la sociedad. Estamos convencidos de que es en esa diversidad en la que radica la posibilidad de que la escuela, como institución educativa, pueda convertirse en un espacio de encuentro socializador, desde donde se a posible buscar la

explicación a los problemas que suceden alrededor y, desde la reflexión que esto implica, se aprenda a intervenir en el futuro de éste presente que les pertenece.

Las relaciones que existen entre los niños, nos dan la posibilidad de reconocer no solo su ser, su pensar y actuar sino que abre la posibilidad de vincular ese mundo con el medio que le rodea, es decir, con la vida cotidiana que ocurre en el exterior de los muros que delimitan la escuela. Desde esta perspectiva, se espera que esa “vida” sea tomada en cuenta como referente para los aprendizajes, como el objeto de estudio y de análisis. Por tanto, es importante evitar las formas de trabajo docente que continúan centrándose en el mensaje instructivo, que llega al alumno carente de significado, vacío y abstracto; es decir, resulta necesario eliminar de los programas de estudio aquellos contenidos que se presentan como conocimientos terminados, desvinculados de los alumnos y de su entorno.

En la mayoría de las comunidades indígenas o campesinas, la diversidad es el sostén de la vida misma; se manifiesta como una forma de educación extraescolar que se permea inevitablemente al interior de las instituciones escolares, en tanto que educa desde la comunidad las conductas de los individuos y su personalidad.

Aun así, la educación escolarizada adopta enfoque que tienden a homogenizar a las personas, bajo un mismo parámetro de conocimientos científicos, las más de las veces aprobados por especialistas, lo que sirve como justificación para excluir, negar y pasa por lado el hecho de que las personas de las comunidades tienden a desarrollarse en contextos específicos, donde las relaciones económicas, políticas y sociales, se dan de manera diversa. En ese sentido, se ha llegado a afirmar que es importante asistir a la escuela pues abre la oportunidad de buscar el progreso. La búsqueda de mejores condiciones de vida aparece estrechamente relacionada con la educación. Desde esa perspectiva, lo viejo se rechaza rotundamente en pro de lo nuevo; impera la idea lineal de la evolución cultural. En esta línea, la ciencia, tal como se ha incorporado a los sistemas de enseñanza, viene determinada por una imposición de conocimientos que los alumnos han de adquirir si quieren alcanzar los mejores estándares de vida. En ese contrariado apreciar del progreso, según las nociones monetarias se ha pasado a dominar un mundo multicultural donde irónicamente no existen las variables, no pueden caber las diversidades, todos somos iguales; según estos principios, se minimiza al ser humano a consumidor potencial, es decir,

consume educación, consume cultura, consume lo que se le oferta sin cuestionar los ofrecimientos, lo que nos puede ayudar a demostrar que todo está movido por los intereses monetarios en pro del progreso.

Este tipo de progreso y el afán de impartir una educación humana general, ha llevado a promover diversas formas de cómo se da este proceso educativo. La educación se promociona e impone en nombre de la libertad y la democracia, favoreciendo el respeto a la dignidad humana. Sin embargo, en la práctica se lleva a cabo sin tener en cuenta la forma de vida y las diversidades culturales. Al ser una educación homogénea, impone elementos ajenos que prometen una forma de vida de progreso. Promesas políticamente en los planes y programas de estudio, en los libros de texto, dentro de la ideología capitalista, y que no siempre cumplen las expectativas que prometen, en tanto que muchas veces se acerca a solo ser un adiestramiento especializado para la administración de alguna tarea.

La educación tiende a estar inmersa en las contradicciones políticas, económicas y sociales que existen en cada época gubernamental, contradicciones que quedan manifiestas en las propuestas de reformas a las leyes de educación que insisten en mantener y favorecer algunos principios del sistema educativo, sin importar las transformaciones de la sociedad: la igualdad, la obligatoriedad, la cobertura universal, y recientemente incluido el concepto de “calidad”. La cuestión es que estos principios son manejados de forma tan general que difícilmente están comprometidos en la formación de sujetos en la libertad y para la libertad. Aunado a lo anterior, podemos señalar que la formación de valores al interior de la actividad escolar (la igualdad de género, la promoción de una vida íntegra, la alimentación saludable) persigue la formación de alumnos excelentes para ser presentados productos de calidad. De ahí que, en la actualidad se privilegien los valores con un enfoque economicista.

Si bien es cierto, se escucha bien estructurado el discurso. Sin embargo, en la práctica diaria los resultados son abrumadores: en la escuela está en constante duda ese aprendizaje escolar deseado; en la sociedad va en aumento el crecimiento del desempleo, y día a día se agudizan las diferencias socioeconómicas y educativas entre la población. Las reformas educativas promovidas desde los intereses económicos lo único que han generado es que se manifiesten nuevas formas de desigualdad social y educativa.

2.1 Escenario de homogenización

La escuela por medio del maestro, aunque éste no se percate de ello, impone una cultura burguesa que legitima un cierto modelo de conocimiento, además genera profundas desigualdades al pasar desapercibidas las diferentes condiciones en la que los alumnos se encuentran en el momento de ingresar o vivir la escolarización y, por lo tanto, la igualdad de oportunidades es sólo una ilusión, lo que se da es la inmovilidad social, y lleva a los alumnos poco a poco a la pérdida de dignidad y a una degradación social, al tener que ser ellos los afectados directamente por la inequitativa distribución educativa.

En la escuela generalmente se evita que entren los problemas sociales al aula. Sin embargo, dentro de ella el maestro se convierte en el burócrata del conocimiento que determina, unilateralmente, qué, cómo, cuándo y dónde se aprende. Habla con autoridad, convencido de su certeza y de que es la verdad lo que enseña. Para los maestros la preocupación está centrada en calificar al alumno en relación a un logro estipulado en los planes y programas educativos. Por su parte, los alumnos tendrán que someterse al aprendizaje de los temas que el profesor arbitrariamente determine. Debido a esto, poco o nada se retoma de la problemáticas que ocurre en la comunidad.



Fig. 5. Periódico mural correspondiente al mes de noviembre

Un ejemplo que nos puede ayudar a ilustrar esta situación es el que se muestra en la figura anterior. Mientras en la comunidad se inicia en el mes de noviembre una de las actividades más importantes para la vida económica y social de la población, que redundan en la formación de relaciones que fortalecen la identidad social, que es la cosecha del maíz,

en el periódico mural escolar, contradictoriamente, se presentan acontecimientos ajenos a la vivencia de los niños: personajes ilustres, conmemoraciones cívicas u otro tipo de festividades que nada tiene que ver con el entorno comunitario. De la escuela son excluidos los problemas que padece la comunidad, asimismo la posibilidad de que los alumnos relacionen lo que ocurre en su comunidad con los contenidos que la escuela le oferta. Se busca evitar que se hable de temas incómodos, como el hecho de que los campesinos de la comunidad no tengan dinero para obtener sus alimentos, o el caso del deterioro las tierras de su comunidad.

En el ámbito educativo, sujeto a lineamientos preestablecidos, queda claro que lejos de responder a las necesidades de la comunidad, la daña, tal como se señala en el informe de la Organización Internacional para la Alimentación (FAO)² “el modelo tradicional de educación en México no ha respondido cabalmente a las necesidades del medio rural. La comunidad observó que el proceso educativo escolar no capacita para el mejor aprovechamiento de los propios recursos, no promueve el desarrollo de las comunidades”.

Para complementar esta idea, más adelante en el mismo texto se manifiesta que existe “una profunda crisis de la educación de la población rural pues se considera que al menos en el caso de los campesinos, en términos generales y como grupos sociales, el acceso a las oportunidades educativas no ha contribuido al mejoramiento de las condiciones de vida, a la elevación de los niveles de bienestar familiares y comunitarios”³

Existe una desvinculación entre la educación escolarizada y las vivencias cotidianas de los niños que se manifiesta en el día a día escolar. En el salón la simulación de problemáticas es un elemento metodológico frecuentemente utilizado, mientras en la calle o las casas de los niños o la comunidad, cotidianamente se presentan situaciones conflictivas de carácter económico, político y/o cultural con efectos reales en el bienestar de las personas, que recrudecen la miseria de muchos.

Tomando en cuenta estos, se puede afirmar que el quehacer educativo ha favorecido una separación y segregación de los conocimientos comunitarios, dando prioridad al consumo de conocimientos escolares, establecidos como válidos, certeros. Imponiendo la

² FAO-UNESCO-DGS, *Educación para la población*, p. 307.

³ FAO-UNESCO-DGS, *Educación para la población*, p. 308

idea de que si los alumnos logran aprenderlos, y pasar las pruebas hasta ser certificados, tendrán la posibilidad de aspirar a un cambio. En este sentido, es importante remarcar la afirmación que se hace desde el discurso oficial, en la idea de que la escuela imparte una educación que prepara a los alumnos para enfrentar problemas cotidianos de la vida, para resolver problemas y para integrarse a la sociedad, a su sociedad. Sin embargo, en la práctica estas ideas quedan como conceptos aislados, que se alejan de la cotidianidad, ajenas al entorno de los alumnos. Lo que trae como consecuencia que no exista una reflexión sobre lo que ocurre en su entorno.

Ante esta reflexión, la escuela debería abandonar la idea de continuar con la bandera de un currículum único para toda la población. Transformar el currículo oficial es quizá una utopía, sin embargo alternativas educativas que favorezcan el reconocimiento de los saberes comunitarios, donde se abra la posibilidad de una convivencia entre los miembros que habitan la comunidad con la naturaleza están siendo puestas en marcha con visos a un futuro diferente. Estas alternativas son invitaciones a pensar el proceso pedagógico desde otra perspectiva, este debería estar basado en las necesidades de las comunidades y en sus formas de vida; debería estar diseñado para el buen vivir.

Entonces, ¿por qué continúa este discurso en la educación escolarizada?, ¿de dónde viene estipulado este tipo de homogenización educativa?

2.2 Poder económico; razón ordenadora del mundo

En la realidad actual ningún factor es tan determinante para el desarrollo de la vida social como la economía. La posibilidad de tener un estilo de vida se ve condicionada por la política económica que el Estado adopte, en tanto es esta política la que dictamina cómo deben atenderse los problemas. Asimismo, existe el hecho de que quienes poseen el capital económico influyen en las políticas sociales, en la mayoría de los casos para imponer determinada ideología que mantenga el estado de las cosas inmóvil. Una de estas políticas, probablemente la de más influencia, es la que se refiere a la educación. Desde esta perspectiva, la educación se encuentra condicionada a proteger los intereses de los dueños del capital, de modo tal que ha de ser impartida en las instituciones educativas que el Estado-Sistema ofrece en los diversos niveles (básico, medio y superior).

Por ejemplo, sólo por señalar una de sus características, la educación se encuentra dictaminada y vigilada a nivel mundial por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); a nivel regional por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); para finalmente llegar al ámbito nacional con la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); organismos que sirven únicamente como instrumentos para la proyección del poder del mercado y la conservación del monopolio económico conformado por compañías multinacionales. El proyecto neoliberal puesto en marcha desde hace varias décadas centra los argumentos de su justificación alrededor de la modernización y el mantenimiento del mercado de trabajo. Lo que impacta en la educación al reducir sus propuestas educativas a la privatización, explicando la necesidad de políticas de exclusión por medio de la evaluación, que justifican su función en busca de una educación de calidad y para todos.⁴

Comienza ahí la función de la escuela, como aparato ideológico del que se ha servido el Estado para cumplir con la tarea encomendada por el mercado económico mundial: la formación de un determinado tipo de pensamiento. En otras palabras, el papel reducido que se le ha encomendado desde estas políticas a la escuela es, entre otras cosas, la de convertirse en una institución de enseñanza y adiestramiento, donde los conocimientos se expongan como terminados, que lo único que requieren es ser transmitidos. El papel del alumno ha de ser, desde esta perspectiva, el de objeto receptor, a quien se le impide cuestionar o reflexionar al rededor de la veracidad y utilidad de estos conocimientos.

El Estado se presta a un servilismo empresarial, que alejándose de las políticas de desarrollo en beneficio de la sociedad y la formación de ciudadanos para la democracia, acepta reformas que conllevan por un lado a la privatización del sector educativo, enmascarada por una visión de educación para todos, con una política de humanismo. La institución ya no está al servicio de los niños ni de la sociedad, sino que los niños, con su presencia, aseguran a la institución los ingresos económicos que el Estado le otorga. Y la educación pasa de ser un derecho a ser una caridad del sector privado. El argumento es que se tiene la oportunidad de asistir a esa institución y ahí se otorgará una beca para sostener

⁴ GONZÁLEZ, "La nueva universidad", p. 26.

los estudios; entonces, con ese acto de benevolencia ya es una educación humanitaria y para todos. La cuestión es que no todos cuentan con las condiciones para ello.⁵

De este modo, el Estado se encuentra también condicionado por estas políticas de mercado (finalmente debe su existencia y justificación a esas políticas). Por tanto, sin importar el país o nación en que nos encontremos, ni el tipo de organización que exista en ella, el Estado siempre se verá condicionado a adoptar las políticas que el mercado económico le imponga. Por ejemplo, el hecho por todos conocido de que en la actualidad se pide cierto tipo de formación académica, es decir, los perfiles de egreso son determinados por los intereses económicos, lo que reduce la función de la escuela a ofertar *competencias para la vida* que conducen al alumno a la homogeneización; en la idea de formar un tipo de persona: el consumidor compulsivo, que esté compitiendo, siempre motivado por las condicionantes de competencia como “ser el mejor” o “tener” lo que está a la vanguardia, siempre en busca de un provecho individual. La política educativa no logra escapar a ese fin; querer que la educación sea como un negocio, donde hay empleados, clientes y solo permanecen en la empresa los que a su parecer sean más competentes.

El Estado, por medio de Ley General de Educación y la imposición de Planes y Programas de Estudio, insisten en justificar la introducción de los términos como el de *competencias* en el ámbito educativo; sin embargo, desde el origen mismo de la palabra es difícil su aceptación sin cuestionamientos, en tanto que se refiere a eso: buscar que el alumno sea *competente* (lo que significa, según quienes rigen las políticas educativas, que desarrolle habilidades que le permitan ingresar a la comunidad, sin embargo, lo que en realidad se busca es convertir al alumno en mano de obra barata que llegue a satisfacer los requerimientos de la industria y los monopolios). Aun con varios reclamos sobre este tipo de educación, el Estado busca sostenerla porque la política educativa propuesta por los organismos internacionales así se lo ordena. En estos documentos, se plasma lo que se pretende llevar a cabo por medio de la educación, se presentan los contenidos temáticos bien delimitados y definidos para desarrollarse en clase, así como la organización de los mismos; asimismo, se incluye la organización de los tiempos destinados para la enseñanza

⁵ MANNONI, *La educación imposible*, p. 253.

de las asignaturas; las competencias a lograr en cada uno de los niveles educativos; el perfil de egreso de los alumnos; y de manera general, la función del docente.

Ante esto, surge inmediatamente una pregunta: ¿Cuál debería ser la verdadera labor de un docente?, ¿qué hace el docente en la escuela? La respuesta más común podría ser que “educa y enseña a los alumnos”. Una respuesta que parece simple, inocente y sin mucho que decir. Sin embargo, encierra en ella una carga ideológica que justifica la función homogeneizadora que la caracteriza. Radica en ella la apuesta de la institucionalización de la escuela a fin de responder a la lógica de los intereses de las corporaciones, es decir, el hecho de que el docente enseña y educa, pero lo hace siempre condicionado por los conceptos que los programas de estudio le impone, sin permitirle cuestionamientos. El Estado, como órgano regulador de la educación, le hace llegar por medio de estos planes y las instituciones educativas, la organización de los conocimientos a fin de que el docente tenga qué enseñar en el proceso de educación de los alumnos. Se considera al docente, de acuerdo a la función que desempeña, como un simple ejecutante del programa, como administrador del tiempo y de los deseos al interior de las aulas, o bien, como el carcelero, que vigila y castiga. Funciones que desempeña recurriendo a situaciones que implican no sólo el uso de la violencia simbólica en contra de los estudiantes, al devaluar el capital cultural que poseen, sino que, en el proceso, los va introduciendo a una sociedad donde hay reglas que obedecer, y si no lo hacen habrá un castigo.

Entonces, la escuela (la educación escolarizada) se considera como un aparato de vigilancia, de exclusión, discriminación, represión, sometimiento, con la capacidad de normar la vida de los seres humanos. Se convierte en un espacio en el cual el orden debe regir, antesala de carácter normativo que contribuye al control social. Mediante ella, el Estado logra la imposición de su ideología y su poder; la justificación se realiza mediante afirmaciones como: la educación es un derecho, a ella se asiste voluntariamente. En ese sentido, se continúa favoreciendo el carácter capitalista de la escuela como un espacio de enseñanza, en ella los que saben enseñan a los que nada saben, lo que favorece el adoctrinamiento, es decir, el hecho de que las personas desde la infancia entren en un marco de referencia, desde el que tienen que acatar órdenes, aceptar estructuras existentes sin cuestionarlas, repetir y reproducir los conocimientos que se le dan.

De acuerdo a lo anterior, y ubicándonos desde una perspectiva crítica, la escuela como institución exclusiva del quehacer educativo que se encarga de promover y difundir los conocimientos -la ciencia-, deja mucho que desear en tanto que ha alejado a los individuos del saber natural, de la convivencia cotidiana, imposibilitando la existencia de la diversidad de aquellos alumnos que no encajan bien en las instituciones escolares que han sido pensadas para uniformar y para imponer un canon cultural, provocando poco aprecio y responsabilidad hacia los demás.⁶ Como viene funcionando, es uno de los medios con más influencia para la desintegración cultural y la pérdida de la identidad en las comunidades. Es tal el agravio que las personas van adoptando políticas que muy poco les permiten reconocer la importancia de mantener sus formas de vida.

2.3 La educación escolarizada

Como dijimos antes, el planteamiento educativo en la actualidad deja claro que conlleva un enfoque competitivo, dando prioridad a conocimientos útiles que las maquinadoras necesitan y dejando de lado las ciencias humanas, en tanto que han sido consideradas desde una óptica que las acusa de solo ser patrióticas, propagandista, entorpecedoras del avance económico, hasta tener la función de solo existir para ocio cultural. Para los monopolios económicos es conveniente que no se altere el actual estado de cosas, se enfatiza el hecho innecesario de que las personas generen o se involucren en problemas que desestabilicen su forma de vida; esta ideología apunta a que las personas acepten como algo inevitable sus realidades.

En defensa del poder establecido tratan de frenar la conflictividad de las crisis en los mercados, procurando convencer a la población de que las situaciones problemáticas de las sociedades actuales, como el desempleo, las injusticias sociales y la pobreza, originadas por el capitalismo de este momento histórico, son algo “normal”, pasajero, solo parte del camino para un mundo futuro de gran prosperidad.

Como ciencia de las humanidades, se pone en cuestión a la historia como materia idónea para la educación, tal como lo menciona Andrés Oppenheimer: “los contribuyentes mexicanos están subvencionando los estudios de más jóvenes dedicados a estudiar el

⁶ Torres, “Diversidad...”, p. 86

pasado que a cursar muchas carreras que incentivan las innovaciones del futuro”.⁷ Con esta ideología mercantilista, se apuesta por formar una población que solo contemple sus realidades desde una despolitización y neutralidad, dándole opacidad a su historia, es decir, que ya no se preste atención, no se cuestione sobre los problemas de desigualdad política, económica y social que los procesos históricos de colonización e imperialismo han generado. Con lo cual se pretende inculcar una política del olvido, una pérdida de memoria, una ausencia de la colectividad, y el olvido de la experiencia adquirida en la vivencia cotidiana. Desde tiempo atrás, manoseada, adulterada, amordazada, falseada o enaltecida, la historia es utilizada por el Estado poniéndola al servicio del ideal neoliberal para legitimar sus procesos, mostrándola como ajena, como un proceso que es parte del pasado, estático, rígido, terminado, en el que poco se puede hacer. Ante esta situación, es importante dar un giro a esta concepción mediática, en tanto que la historia conlleva implícita la vida, vida que solo se puede expresar en movimiento, no quietud. No podemos olvidar que la historia se construye a cada momento, y estamos convencidos de que esta historia tiene lugar cuando un sujeto habla de sí, cuando habla en nombre propio, es entonces una historia latente.

Desde esta perspectiva, es preciso reivindicar un espacio en el que se generen realidades que permitan develar las trampas ideológicas y deshacer las tramas del imperio. Espacios que permitan sacudirnos las ideas de sometimiento que el capital poco a poco intenta imprimir en la mente de cada individuo. Un capital que con su poder ideológico y militar, insiste en insertar a la población en un sistema que ve a los individuos como iguales dentro de una misma tierra y un mismo futuro, que no permite el derecho a la diferencia, por querer insistir en dar la misma distribución.

3. Conformación histórica del sujeto

La historia es una ciencia de los hombres y, de acuerdo a Marc Bloch, “esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos”.⁸ Entendiéndose que un fenómeno histórico nunca puede ser explicado en su totalidad fuera del estudio de su

⁷ OPPENHEIMER, *¡Basta de Historias!...*, p.18.

⁸ BLOCH, *Introducción a la historia*, p. 40.

momento, ya que los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres. El conocimiento está en construcción, se recupera al reconocer que los actos humanos nacidos de necesidades colectivas en una estructura social se encuentran en movimiento y por ello permiten su estudio, en una relación entre un presente y su pasado. Del pasado se extraen conclusiones para comprender el presente, éste se vive, se cuestiona recordándose.

Cada individuo tiene la posibilidad de trascender su vida personal en la vida de un grupo, cuando lo hace le otorga un sentido, y a la vez le ofrece una forma de perdurar en la comunidad que lo trasciende, pues forma parte de esta. Lo que históricamente se demuestra es que esta trascendencia no es otra que una lucha contra el olvido, considerado como una forma extrema de la muerte, busca que esa vida en grupo subsista, que tenga sentido, que cuente con memoria histórica y con ello construir una identidad colectiva.

Al centrar su atención en grupos humanos, tal como lo señala Luis Villoro, la historia sirve “para comprender, por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad humana y permitirle al individuo asumir una actitud consciente ante ellos”.⁹ Esa actitud puede tener dos posibilidades, la primera que contribuirá a la cohesión de la comunidad, mientras que la segunda puede generar un pensamiento de ruptura y de cambio. En ese proceso de selección se incluyen algunos elementos considerados relevantes y se excluyen los irrelevantes, haciendo selección, énfasis, olvidos y recreaciones, que contribuirán a expresar su historia, y que a su vez continúe como memoria compartida, donde los acontecimientos actuales no sean ajenos, que los sienta como experiencias colectivas.

Sin embargo, estas formas de entender los procesos históricos, estas posibilidades, difícilmente llegan a la educación escolarizada, en tanto que no corresponden al esquema ideológico sobre la formación de sujetos que el Estado y el capital proponen. El hecho de presentar el conocimiento en una estructura de contenidos escolares elegidos y dictaminados, que solo se tienen que reproducir, aleja estas posibilidades de reacción. Ha sido tan bien implantado el cometido, que si el maestro actúa siguiendo estos patrones establecidos, se despolitizan los problemas sociales, ya que en esta dinámica solo se contemplan, se consideran como ajenos, son segregados, dando énfasis al hecho de que los

⁹ PEREYRA, VILLORO, *Historia ¿para qué?*, p. 46.

contenidos escolares establecidos es lo que se tiene que aprender, por lo tanto tienen prioridad de ser enseñados tal como lo pide el sistema educativo. Es ahí que el resultado de esta formación se refleja en una forma de vivir, es decir, se cae en un estado de neutralidad donde no es necesario recuperarse por lo que pasa fuera de la escuela, en la comunidad, sino que basta con cumplir lo que se pide dentro de la institución educativa. En esta dirección se aleja el sujeto de pensarse como un ser social en su comunidad. Es decir se pretende negar que los hechos que suceden en el tiempo y en el espacio sean variables, que estos hechos se forman en las construcciones sociales.

Insistiendo en las posibilidades que se abren, luego de las reflexiones sobre la importancia de la historia, cabe mencionar que una de ellas es repensar sobre los contenidos escolares de enseñanza, valorar los saberes tradicionales. Para ello es necesario reconocer que en historia los hechos no están terminados, que el sujeto es partícipe de ésta, sin él no hay historia; que hay cambios, movimientos, que pueden dar lugar a infinitos futuros mejores o peores que el presente (no se sabe), y que éstos se tiene que construir. En tanto que la historia es un pasado latente, no se termina, solo se acota. Ese nuevo conocimiento, se da a través no solo de la enseñanza de contenidos, sino del aprendizaje que implica la internalización de un saber ambiental construido social y culturalmente.

Se trata de una construcción interactiva entre sujetos, individuos y comunidades, donde se reconfiguran los saberes personales y las identidades colectivas. Es un aprender a aprender dentro de un proceso dialógico: diálogo abierto con los otros y con el mundo. Es perseguir un saber ambiental. Es una manera de reflexionar y dar paso a la posibilidad de hacer algo diferente al conocer en la historia el funcionamiento de las sociedades.

Tal como lo comparten con nosotros quien es han puesto en práctica otro tipo de educación “la ciencia, como la escuela, como el castellano, son hegemónicos, no podemos negarlos; consideramos que nos han perjudicado históricamente. Hoy en la escuela los asumimos desde la lógica de la interculturalidad, como un reconocimiento de otros pueblos, otros saberes, otras formas de entender el mundo, que nos enriquecen si sabemos articularlos a nuestro proyecto de vida.”¹⁰

¹⁰ CRIC, *30 años*, p. 188

Por lo tanto, una cultura educativa homogénea y estandarizada difícilmente apoya la formación de los niños de las comunidades que tienen la fortaleza de contar con personas sabías, que cuentan con saberes que les han ayudado a resolver las demandas de organización, participando de cada una de las actividades encomendadas en la comunidad. Este tipo de saberes muestran que los hombres son copartícipes de las actividades, que les toca estar en diferentes posiciones, ya sea en un momento determinado como espectadores que habrán que esperar, de escuchar, aprender, o cuando la comunidad les asigna un cargo serán participes directos. Demuestran, igualmente, que las cosas se aprenden acompañando a hacerlas, a valorarlas por sus significados.

Son las condiciones y relaciones humanas tan diversas las que al mismo tiempo dan la posibilidad de estructurar otra forma de elaborar el proceso pedagógico y generar la búsqueda de soluciones ante las adversidades que afectan las comunidades. Comunidades que han sido trastocadas desde lo ideológico hasta lo material. Al reconocer las problemáticas que existen en el mundo que habitamos se genera la oportunidad de buscar formas de resistencia.

3.1 Los sujetos en el mundo que habitamos

El mundo que habitamos padece las consecuencias de nuestro caminar como humanidad a lo largo de milenios. El hombre, considerado como sujeto primordial de la creación, ha puesto bajo su dominio, y por lo tanto subyugado, a los otros seres vivos; destinando a su servicio y satisfacción todo lo que la naturaleza provee. Sin embargo, con el paso de los años la explotación de los recursos ha rebasado los límites hasta llevarnos al extremo de enfrentar una *crisis ambiental*. En la vivencia cotidiana se van resintiendo cada vez más la existencia de fenómenos como el individualismo, la competencia, la aniquilación del hombre por el hombre, alejando a la humanidad de la esencia de ser humano, de lo natural. Y cada vez, con mayor frecuencia, presenciamos catástrofes ecológicas (que por la ambición económica son justificadas como parte de los procesos naturales). Fenómenos que ponen en riesgo la supervivencia de muchas especies, entre ellas la misma humanidad, pues el proceso de destrucción es masivo.

Este proceso de destrucción se ha convertido en una preocupación, no solo para quienes resienten las consecuencias (me refiero a los sectores de población que son víctimas de los procesos de reorganización social originados por los intereses económicos o políticos: los condenados de la tierra); sino también para aquellos que desde los espacios académicos y de reflexión, buscan explicar sus causas, sus condiciones e implicaciones dentro de las relaciones socio-ambientales, buscando una oportunidad de vivir de manera diferente.

Es por demás necesario, en este momento, señalar la urgencia de alternativas menos agresivas que tengan su origen en la reflexión de aquéllos que enfrentan de manera cotidiana los fenómenos, de modo tal que ayuden a soportar el establecimiento de la globalización como sistema político y económico, que conlleve a la destrucción de las culturas para sembrar economías. Alternativas que nos lleven a repensar soluciones, que intenten cambiar la percepción economicista del conocimiento.

En el devenir histórico, el poder económico ha encontrado instrumentos a su favor, de los cuales se va apropiando. Uno de ellos, si no es que el más importante, es el *Conocimiento*. Este conocimiento a la vez ha colaborado, justificando la continuidad y permanencia del poder; dado que al conferírsele el grado máximo al cual podía llegar el pensamiento, las leyes estipuladas y aportaciones científicas que deja a la sociedad, se considera como lo verdadero, lo terminado, lo certero, es decir a aquello que llamamos ciencia.

La ciencia ha recibido del poder una tarea: la función de validar los conocimientos que justifique el *status quo* de la hegemonía; lo cual nos puede dar una idea de su accionar en la sociedad, reflejado en el impacto que su desarrollo y aplicación han tenido. Lo que nos lleva a cuestionarnos por qué, aun con los conocimientos y los avances de la tecnología, producto de la ciencia, no se ha logrado la formación de un hombre con capacidad de pensamiento propio, hablando en sentido de la capacidad de pensamiento y reflexión; por qué se continúa con carencias y desigualdades, en cuanto al ámbito económico y de organización social se refiere, y se sigue viviendo en una sociedad antidemocrática y excluyente de la naturaleza.

El proceso económico, base del poder, se enclava en el mundo destruyendo el *ser* de las cosas –la naturaleza, la cultura, el hombre- e implanta un proceso de reconversión a su forma utilitaria, unitaria y global. La economía afirma el sentido del mundo en la producción y el consumo; la naturaleza es cosificada, desnaturalizada de su complejidad ecológica y convertida en materia prima de un proceso económico, en mercancía; los recursos naturales se vuelven simples objetos para la explotación del capital.

Se vive en un mundo sometido al poder del mercado, donde los intereses económicos sobrepasan la razón del ser, y se utiliza la ciencia al servicio de quienes representan el poder, dejando de lado la posibilidad de mirar con otros ojos el mundo, de aspirar a cambios: una realidad donde al quien piensa por los demás, donde los conocimientos son presentados como terminados.

3.2 Un lugar para vivir

Lo anterior se refleja a partir de la institucionalización de la economía de mercado y su ideología como reglas de convivencia universales. La consecuencia más evidente es la percepción general que la sociedad tiene sobre la naturaleza, donde ya no se le mira como un igual, como el Otro que merece respeto, sino que se ha convertido en un producto explotable, inferior, que satisface las necesidades humanas: es decir, una racionalidad económica sobre la naturaleza.

“La reapropiación cultural de la naturaleza replantea el principio de equidad como articulación de la diversidad (Grünberg, 1995); ello implica la autonomía cultural de cada comunidad. La autodeterminación de sus necesidades y la autogestión del potencial ecológico de cada región en estilos alternativos de desarrollo.”¹¹ Los objetivos de equidad y de sustentabilidad implican abolir el dominio del mercado y del estado sobre la autonomía de los pueblos, generando condiciones para la apropiación de los potenciales ecológicos de cada región, mediados por los valores culturales y los intereses sociales de cada comunidad.

“Los retos del desarrollo sustentable implican la necesidad de formar capacidades para orientar un desarrollo fundado en bases ecológicas, de equidad social, diversidad

¹¹ LEFF, *Saber ambiental*, p.69.

cultural y democracia participativa. Esto plantea el derecho a la educación, la capacitación y la formación ambiental como fundamento de la sustentabilidad, que permita a cada hombre y a cada sociedad producir y apropiarse saberes, técnicas y conocimientos para participar en la gestión de sus procesos de producción, decidir sus condiciones de existencia y definir su calidad de vida.

Ello permitiría romper la dependencia e inequidad fundada en la distribución desigual del conocimiento, y promover un proceso en el que los ciudadanos, los pueblos y las comunidades puedan intervenir desde sus saberes y capacidades propias en los procesos de decisión y gestión del desarrollo sustentable.”¹²

De ahí que surge preguntarnos, ¿cómo habrá de encarar la escuela las políticas educativas impuestas desde arriba, que pretenden someter a los estudiantes a la racionalidad de la competencia, en un proceso de cambio social?, ¿cómo habrá de partir la escuela desde la cultura comunal para interponerse ante problemáticas como la degradación ambiental, la desigualdad social, la diversidad?, ¿cómo resignificar la escuela como espacio de construcción social ante la homogenización del mundo globalizado?

3.3 Resignificar la escuela

Estamos convencidos de que por muy hermético que sea el sistema político-económico siempre habrá fisuras desde las cuales se puede hacer resistencia del esquema predeterminado, pensar en que no todo está dado y buscar posibilidades de cambio. Se ha ignorado el concepto que tenía John Dewey de las escuelas públicas como esferas democráticas, como lugares donde se pueden practicar, debatir y analizar las habilidades de la democracia. Lugares que abran la posibilidad de que el docente no sea un ejecutor de lo que se le pide, sino un intelectual que, en conjunto con sus alumnos sepan formar una política de la voz y la representación, donde los alumnos tengan voz, su lenguaje sea un lenguaje de la posibilidad, de tal forma que en conjunto se reconozca el sentido de la vida.¹³

Dar sentido a la escuela como un lugar de emancipación, como el espacio que favorece el debate y el conflicto, donde se dejen a un lado los discursos legitimados en lo

¹² LEFF, *Saber ambiental*, p. 265

¹³ GIROUX, *La escuela*, p. 177.

oficial, en la cual docentes y alumnos formen un discurso que esté ligado a la experiencia vivida, al capital cultural. Para ello, es de suma importancia alejarse de la idea de que los mejores alumnos son aquellos que dominan el cúmulo de conocimientos que constituye el programa de estudios, como lo que exige el Estado; lo que habrá de cobrar mayor relevancia dentro de la pedagogía es el diálogo crítico, como parte de la vida cotidiana y que da significado a las múltiples voces.

Al respecto cabe mencionar la pedagogía crítica como una forma de política cultural, la teoría de la experiencia de Freire se halla enraizada en un punto de vista del lenguaje y la cultura que vincula el diálogo y significado con un proyecto social en el que se recalca la primacía de lo político... para una forma de vida en la que no exista opresión ni explotación.¹⁴ Es importante, por lo tanto, favorecer un diálogo de saberes, con la finalidad de que se tenga la oportunidad de comprender más críticamente quiénes son y cómo han quedado ubicados y constituidos dentro del dominio social, la implementación de este permite escuchar esas voces silenciadas de los grupos subordinados, que hablando desmitifican a la cultura dominante, y permite contrarrestarla.

Una educación tiene éxito el día que el adolescente puede decir a sus padres y maestros (sin riesgo de que se le hospitalice): “Ustedes se equivocan, no aceptamos su universo”,¹⁵ es decir, la educación pondrá de manifiesto la existencia de posibilidades de pensar de manera diferente donde esa voz es escuchada.

4. Posibilidad de cambio

La escuela puede ser, en ese sentido, el espacio de generación de alternativas, siempre y cuando se implemente un proceso de enseñanza-aprendizaje cercano al hombre, a la naturaleza, en razón de un diálogo de saberes. Una vez que se está inmerso en el ámbito educativo se tiene la posibilidad de ampliar y fortalecer las posibilidades de cambio, o, en el caso contrario, continuar con la misión de participar en la producción de aspectos de la cultura dominante que sirven para reproducir a una sociedad injusta y desigual, dando sostenimiento al poder de un Estado nación.

¹⁴ GIROUX, *La escuela*, p. 204.

¹⁵ MANNONI, *La educación*, p. 261.

Insistiendo en las posibilidades que se abren, luego de las reflexiones sobre la importancia de cómo se reconstituyen las comunidades, cabe mencionar que una de ellas es repensar el trabajo educativo, tal como se señaló anteriormente, es en esa brecha de posibilidades donde se puede revalorar los contenidos de enseñanza, y mirar a valorar los saberes tradicionales. Para ello es necesario reconocer que en la historia los hechos no están terminados, que el sujeto es partícipe de ésta, sin él no hay historia; que hay cambios, movimientos, que pueden dar lugar a infinitos futuros, que éstos se tienen que construir. En tanto que la historia es un pasado latente, no se termina, solo se acota. Ese nuevo conocimiento, se da a través no solo de la enseñanza de contenidos, sino del aprendizaje que implica la internalización de un saber ambiental construido social y culturalmente.

Se trata de una construcción interactiva entre sujetos, individuos y comunidades, donde se reconfiguran los saberes personales y las identidades colectivas. Es un aprender a aprender dentro de un proceso dialógico: diálogo abierto con los otros y con un mundo. Es perseguir un saber ambiental. Es una manera de reflexionar y dar paso a la posibilidad de hacer algo diferente al conocer en la historia el funcionamiento de las sociedades. La construcción de esta temporalidad, se realiza durante toda la vida, se construye desde realidades diversas, como la vida familiar o comunal.

Hacer un recuento y preguntarnos de dónde viene y quién determina qué conocimientos son aquéllos que la pedagogía se ha de apropiarse, para enseguida tenerlos como válidos y ciertos dentro de lo que es el currículo escolar, no se debe limitar a ir a buscar los planes y programas de estudio de educación que sólo son el reflejo de los contenidos a ser expuestos en un salón de clase.

La justificación acerca de cuáles conocimientos se deben impartir en el aula y cuáles no, como lo señala Goody¹⁶, es que se elige enseñarlos para lograr el progreso, que es reflejo de valores muy concretos de nuestra propia cultura, imitados o bien impuestos desde la cultura occidental. Se habla de avance en las ciencias, del crecimiento o desarrollo económico, de la civilización y el reconocimiento de los derechos humanos (por ejemplo, la democracia).

¹⁶ GOODY, *El robo*, p. 31.

“No obstante, el cambio se puede medir en función de otros parámetros que en cierta medida están presentes a modo de contradi discursos en nuestra propia cultura. Si adoptamos un criterio medioambiental, nuestra sociedad es una catástrofe a punto de estallar. Si hablamos de un progreso espiritual (la principal variedad de progreso en algunas sociedades, por muy cuestionable que pueda ser en la nuestra), se podría decir que atravesamos una fase regresiva. Existen pocas pruebas de un progreso en valores a escala mundial, a pesar de que Occidente está dominado por afirmaciones que apuntan a lo contrario”¹⁷

Es cuestionable entonces el hecho de hablar de progreso civilizatorio logrado en la cuestión educativa al referirnos a lo escolarizado, tal como se señala anteriormente, si esto es la realidad en la que se continúa formando a los ciudadanos, es decir, dando conocimientos ajenos a su vida, condicionados a memorizarlos más que a vivenciarlos, lo que se logra formar es una persona buscadora de una ilusión ajena a él. Dándose una relación de negación de posibilidad de identidad personal y social de los miembros de las comunidades atrasadas, necesitadas, se dice, de la superioridad cultural de los que poseen el conocimiento.

Este panorama da pauta para reorientar la función de las prácticas docentes, de tal forma que la pedagogía pueda ser un espacio de oportunidad que favorezca en los alumnos la generación de otro tipo de pensamiento, un pensamiento que reconozca la importancia de los saberes de los miembros de la comunidad. En la actualidad, la pedagogía se encuentra inmersa en un *currículum* oculto, con un trasfondo ideológico, que hace de la educación un espacio de competencia, negando espacios de reflexión y sugerencias. Desde tal forma de educación es difícil que se articulen propuestas para construir prácticas educativas en las que la vida cotidiana sea tema de partida, análisis y, en lo posible, de acción.

Este planteamiento implica analizar las tareas que la pedagogía sugiere a los docentes desde una perspectiva de aprendizaje -enseñanza que incluye los saberes que se generan en la vida comunitaria. En este sentido son los contextos de diversidad, los espacios que permiten orientar las prácticas pedagógicas. En la escuela se debe reconocer la situación sociocultural y económica de la familia y la comunidad a la que pertenece el niño.

¹⁷ GOODY, *El robo*, p. 31.

Desde esta perspectiva, la pedagogía se entiende como una práctica cuyo objeto es informar y otorgar poder, tal como señala Giroux “la educación política implica reconocer que la educación es inherentemente política porque es directiva y su objetivo es informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno.”¹⁸ El proceso pedagógico, en este sentido, consiste en reflexionar sobre lo que está sucediendo en el entorno, sobre las relaciones de poder que existen a su alrededor, de tal forma que se cuente con elementos que posibiliten el modificar la participación.

4.1 Lo pedagógico desde los procesos de aprendizaje

En este apartado se pretende resaltar el hecho de cómo, a pesar de que las reformas educativas siguen proponiendo transformaciones en la actividad educativa, al alumno se le sigue considerando como un ser carente de conocimientos al que hay que incluir en los avances de la modernidad, y se espera que con lo que se le enseñe en la escuela él aprenda a generar soluciones productivas y creativas.

Dentro del discurso de las reformas educativas se remarca que el alumno es un sujeto constructor de su aprendizaje; en el proceso educativo es el elemento que más actúa, hace y piensa, sin embargo esto se limita a la pronunciación ambigua estipulada en los planes y programas de estudio, en tanto que éstos están diseñados precisamente para que los alumnos se apropien de conocimientos específicos que han sido determinados por agentes externos, ajenos a las realidades a quien van dirigidos.

Sin embargo, es necesario afirmar que el alumno no es un sujeto completo, lo que implica necesariamente que se vuelva la mirada a investigaciones que permitan tener una visión más a fondo sobre lo extraordinario y complejo que es el proceso de cómo se van dando los aprendizajes en los seres humanos.

De ahí que autores como Vygotski han contribuido de manera importante, dentro de la pedagogía, al presentar en sus estudios la oportunidad de entender cómo se va dando el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en las personas, retomando elementos

¹⁸ GIROUX, *Cultura*, p. 139

que hacen inseparable la participación social para llegar a un aprendizaje. Este tipo de aportaciones son básicos, si se conciben las relaciones en el aula y en la vida en términos de intercambios socioculturales.

Una de las contribuciones esenciales de Vygotski es la zona de desarrollo próximo, a la cual nos hace referencia, “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.”¹⁹ Como podemos ver, Vygotski introduce un factor determinante para el aprendizaje: lo sociocultural, es decir, las relaciones que se dan entre los sujetos es lo que favorecen el aprendizaje; los padres de familia, el maestro, los compañeros, la comunidad, están presentes, ante lo cual el niño en primera instancia recurre al juego como forma de representación de las actividades sociales.

Las personas con quien convive son las encargadas de ofrecer con sus saberes y formas de vida los instrumentos que contribuyen al desarrollo de los procesos psicológicos superiores, como son el lenguaje, las representaciones simbólicas y el uso de signos, estos contribuyen en la percepción, la atención, la memoria, es decir, con el uso de estos se producen las transformaciones en el pensamiento.

De esta forma el aprendizaje del alumno se establece una vez que interactúa con diferentes elementos. Es decir, “el aprendizaje es un proceso de producción de significaciones y una apropiación subjetiva de saberes.”²⁰ El alumno está inserto en un medio ideológico y social, donde se forma a través de prácticas en las que pueden fomentarse capacidades para que forje su saber en relación con su medio a través de un pensamiento crítico.

Distinguiendo esta forma del proceso de aprendizaje es importante resaltar la posibilidad de comprender que el trabajo del docente debe estar basado en acompañar a los alumnos. Es importante dejar de minimizar a los alumnos, dejar que sean sujetos en lugar de objetos. Por ello es importante que el educador sea re-educado.

¹⁹ VYGOTSKI, *El desarrollo*, p. 133.

²⁰ LEFF, *Saber ambiental*, p. 265.

4.2 Lo pedagógico desde los procesos de enseñanza

La función contemporánea de la escuela, en el marco del desarrollo capitalista, gracias a la implementación de los procesos de enseñanza establecidos y los contenidos escolares es incuestionable, es decir, los alumnos han sido desarraigados de esa llamada ignorancia, quebrantado su identidad, para ideológicamente hacerles creer que esto se hace buscando el progreso, no solo personal, sino colectivo. Los maestros, en este caso, han contribuido en este quebranto de identidad con la implementación de rigurosos procesos de enseñanza.

Si partimos de esta encomienda al maestro, es fácil identificar como se ha utilizado este modelo para la escuela y el conocimiento, podemos ver con claridad que las pedagogías hegemónicas han considerado a la escuela (sobre todo a la de educación básica y media) como un espacio de circulación y consumo del conocimiento pero no como un lugar de producción, reservando esa categoría a los centros universitarios de investigación y a los laboratorios de los científicos relevantes. El conocimiento entonces, aparece como un hecho terminado, incuestionable, que será administrado por el maestro.

A este tipo de modelos de educación son a los que Paulo Freire denominaba con el calificativo de “educación bancaria” y contra los cuales se reveló, pues parten justamente de la idea de que el estudiante es un receptor de conocimiento (consumidor) y por tanto que la escuela es un lugar exclusivamente de circulación de dicho conocimiento ya producido. En este tipo de educación el maestro tiene la función de distribuir conocimientos que él no produjo sino que adquirió ya producidos. En el aula sólo se circula y consume conocimientos. Tanto la concepción del maestro como la de alumno quedan minimizadas a consumidores de conocimiento, o se les asigna el mote de incapacitados para producirlo. El maestro, atrapado en ese discurso es un consumidor de conocimientos, los que reproduce con los niños, es decir él es un intermediario que facilita el consumo, no la producción.

Se da ante ello un reclamo, en la ciencia de la educación es preciso implementar el concepto de ambiente, es decir existe la necesidad de orientar la educación dentro del contexto social y en la realidad ecológica y cultural donde se sitúan los sujetos del proceso educativo. “La pedagogía del ambiente implica tomar al ambiente en su contexto físico,

biológico, cultural y social, como una fuente de aprendizajes.”²¹ Lo cual implica enseñanzas que se derivan de las prácticas concretas que se desarrollan en el medio, lo que permite reconocer la diferenciación del saber que existe.

Se trata en tonces de enseñar la diversidad, la complejidad y potencialidades del ambiente, es enseñar a pensar la realidad socioambiental como proceso de construcción social, con una visión integrada de la realidad, vinculando los problemas del contexto sociocultural y ambiental. Con estas reflexiones se trata de construir nuevos territorios del saber, con una mirada ambiental sobre la reconstrucción del mundo.

Esto implica la formación de conciencias, saberes y responsabilidades que se irán moldeando a partir de la experiencia concreta con el medio físico y social, lo que abre la posibilidad de buscar desde allí soluciones a los problemas ambientales comunales. Es mediante un proceso de participación social, y la trasmisión de saberes comunales como se forman las mentalidades para el cambio.

Se parte con ello que en la educación escolar se ha de buscar estallar y cambiar la función mediática que sigue provocando una desvinculación que se manifiesta entre los contenidos escolares diseñados acorde a un tiempo cronos, tiempo ajustado a un calendario de temas y las actividades que se hacen en la comunidad, lo que provoca que se deje de lado, por ejemplo, toda posibilidad de relación con la temporalidad, restando si no es que despreciando los saberes que se generan en torno a las actividades agrícolas que se tienen en la comunidad, tal es el hecho de que este saber sobre lo que acontece en torno a lo que la tierra produce, acorde al temporal de lluvias, de secas, de cosechas y el de las heladas, se omite en la escuela. Es urgente la implementación de una enseñanza que favorezca la unidad que debe existir entre lo que se enseña, y la diversidad de formas de relación que coexisten en la comunidad.

Para abordar el tema del maíz deberemos remitirnos a cómo lograron identificar sus temas primordiales los hermanos del Cauca, estos son: materia de una cuidadosa selección dependiendo del tipo de persona a la que se quiere formar, de los problemas, necesidades e intereses que cada comunidad tiene e igualmente cada niño o persona como individuo.²²

²¹ LEFF, *Saber ambiental*, p. 275.

²² CRIC, *30 años*, p. 184.

Estos deben manejarse con una lógica comunitaria de tipo espiral, donde los temas no se abandonan, sino que son retomados y reelaborados permanentemente.

En ese enfoque se debe agregar que como parte de la cultura, el maíz tiene un valor propio. Entendido este valor como la significación del maíz para las personas de la comunidad: como se vinculan con él, en qué medida lo necesita y como forma parte de su vida.

Es por tanto importante hacer un pequeño recuento de la que es para la comunidad la tierra, así como la actividad agrícola que lo caracteriza, es decir la trascendencia que tienen en su conformación sociocultural y ambiental; el cultivo del maíz. Reconociendo que el maíz, es un ente articulador en tanto se presenta en la organización comunitaria, en el desarrollo económico, en la base de la alimentación y en la valoración cultural.

CAPÍTULO II

EL MAÍZ

Capítulo II.

El maíz

“Para aprender a aprender la complejidad ambiental es necesario desaprender y desujetarse de los conocimientos consabidos”.

Enrique Leff

1. Saberes comunitarios

El maíz, más que un vegetal domesticado por el hombre a lo largo de la historia, es un ente articulador que se presenta en la organización comunitaria en la base de la alimentación y en la valoración cultural que cada comunidad le da. A pesar de esta función tan importante, la gran riqueza cultural del maíz que está en el eje de la agricultura tradicional poco o nada se reconoce, valora y salvaguarda al interior de esta sociedad moderna. La razón que justifica su desprecio es que la cultura del maíz pertenece al mundo rural, al mundo campesino, a las comunidades y sus habitantes, una esfera de la población que es considerada como subalterna, inferior, incapaz de regirse por sí; negándole de este modo todo desarrollo autónomo o alternativo, por lo que se reordena su producción y su consumo, su estructura social y su lenguaje, para adaptarlos al desarrollo capitalista.¹

Las comunidades indígenas y campesinas han logrado resistir ante el desarrollo capitalista que atenta contra su riqueza cultural al conservar; por un lado la organización socio-económica comunal y el sistema de valores que las rige, formas de organización que les permite entrelazar sus costumbres y tradiciones en la vida cotidiana. Y, por otro lado, al tener presentes los saberes y prácticas que han logrado acumular y poseen en relación con su hábitat y que se usan para el cultivo de las milpas cada año. Las personas habitantes de la comunidad son poseedoras de saberes, y en la medida que los comparten, les asegura que estos saberes se conserven.

Las comunidades campesinas enfrentan, sin embargo, una serie de afrentas que atentan contra la riqueza cultural del maíz, y que poco a poco desplazan los saberes

¹ GARCÍA CANCLINI, *Las culturas*, p. 43.

comunitarios e impone los conocimientos científicos; entre estas amenazas se encuentra, en un lugar privilegiado, la escuela. La Institución educativa que los padres de familia ven como el medio donde sus hijos van a aprender, a formarse como seres humanos, a crearse una personalidad, con la esperanza de que si continúan estudiando y terminan en alguna profesión podrán obtener un buen trabajo y construirse un mejor futuro. Esta forma de pensar, impuesta por la ideología dominante e interiorizada por algunos sectores de la población, coloca en una perspectiva de inferioridad aquellos saberes de las comunidades indígenas y campesinas y hace de la escuela un lugar para aprender conocimientos científicos, demeritando los saberes de los miembros de la comunidad, sus enseñanzas y por tanto quebrantar la identidad comunitaria.

En este sentido, los niños que asisten a la escuela son insertos en una ideología de mejora individual, que se manifiesta en la necesidad de obtener un logro académico, siempre en competencia con los demás. Lo que trae como consecuencia que los niños dejen de lado la participación en las labores de la comunidad, que se involucren en la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunes. La escuela va generando actitudes de distancia entre la convivencia comunal, cancelando diálogos de saberes, al excluir costumbres y saberes de la comunidad. En este sentido, se podía decir, en acuerdo a Toledo y Bassols, que “como arquetipo de conocimiento, la ciencia es societaria, universal, general, impersonal, abstracta, teórica y especializada; en cambio, la sabiduría es individual, local, particular (o singular), personal, concreta, globalizadora y práctica”.² Y concluiríamos, con el comentario de Villoro: “La ciencia no puede reemplazar a la sabiduría, ni está a aquella. Ambas son formas de conocimiento necesarias para la especie”.³

Lo anterior queda bien ejemplificado con el distanciamiento que se da en el caso de la siembra del maíz con la instrucción escolar. La organización de la escuela mantiene a los niños al interior del salón de clase una gran cantidad de tiempo, logrando con ello paulatinamente que los niños dejen de participar en relación a los saberes que las personas de la comunidad tienen sobre la naturaleza en general, sobre la siembra del maíz en particular; sobre el cuidado que se requiere para su cultivo y producción; o sobre el proceso de selección de la semilla. La escuela va distanciando al niño de la vida natural de su

² TOLEDO y Bassols, *La memoria biocultural*, p. 99

³ Citado en TOLEDO y Bassols, *La memoria*, p. 100.

comunidad. Mediante este distanciamiento se favorece una actitud de individualidad para entender el mundo.

Este tipo de intervención educativa va introduciendo en los niños actitudes, como la de rechazo o vergüenza de sus formas de vida tradicionales. Ya no escuchan los saberes de los mayores, se da poca importancia a la cosmovisión de los pueblos y a los saberes que tienen las comunidades en relación a la naturaleza y a lo que el maíz es para ellos, en especial para las comunidades indígenas.

Ante esta lógica de pensamiento es necesario buscar alternativas ideológicas, como aquellas que sugieren que es determinante reconocer los saberes comunitarios, que se revaloren. Son estos saberes los que han permitido a las comunidades campesinas sobrevivir a lo largo de mucho tiempo. Son los campesinos de las comunidades, quienes al continuar con la siembra tradicional del maíz evitan dañar la tierra, la conservan, la cuidan; obtienen además cosechas más limpias, aunque no mejores en cantidad; y guardan la semilla como parte de la soberanía alimentaria. Son ellos quienes conocen directamente cómo se convive armónicamente con la naturaleza, en relación a su territorio, al trabajo y la convivencia.

En acuerdo a las ideas de Néstor García Canclini, los saberes de los pueblos indígenas, tienen una relación con los saberes y las prácticas ancestrales pero, de igual manera, han evolucionado en función de las transformaciones de la realidad. Por lo tanto, para acercarse a las comunidades hay que hacerlo comprendiendo que su desarrollo está en conexión con los conflictos entre las clases sociales, con las condiciones de explotación en que esos sectores producen y consumen. Se trata de un saber producido en comunidades que asignan a las actividades prácticas un lugar fundamental.⁴

Existen diferentes tipos de saberes que el individuo se va apropiando a lo largo de su vida, los de mayor importancia son aquellos que se adquieren en el contexto más cercano, en el seno familiar; asimismo, existen otros que se adquieren en un contexto un poco más amplio, es decir, en la comunidad; y otros, que se van aprendiendo en los contextos más ampliados o generales, como aquellos que son aprendidos en la escuela y aquellos que se aprenden fuera de la comunidad. En palabras de Maldonado “Los saberes

⁴ GARCÍA CANCLINI, *Las culturas populares...*, p. 23.

maternos son una parte de los saberes comunitarios, porque la comunidad produce muchos más conocimientos de los que cada familia puede apropiarse. Así que entre los nuevos conocimientos que va adquiriendo el niño y el joven en comunidades originarias, se encuentran los maternos, los escolares y los externos”⁵

Los saberes que poseen las personas dentro de la comunidad, sobre todo las personas mayores, son muy importantes. La puesta en marcha de estrategias de retroalimentación, como el hecho de convivir con las personas mayores de la comunidad permite a los más jóvenes acercarse al conocimiento de sus saberes; ya sea simplemente al escuchar una plática, al observar las actitudes y comportamientos de los mayores al participar en actividades de cooperación comunal, o al participar directamente con ellos de las actividades colectivas. Los niños van aprendiendo en las relaciones sociales, en la familia, en su comunidad. En la vida diaria estos saberes se expresan de manera integrada, llegan así a los niños, como parte de un proceso de socialización.

Por otra parte, el maestro que transmite los conocimientos escolares debe reconocer que la escuela no es el único espacio de aprendizaje, que los alumnos cuentan con otros entornos de aprendizaje fuera de la escuela. Que, muy probablemente, permitirán a los infantes entender el mundo desde las sabidurías que existen en la comunidad; por ejemplo: están los abuelos, padres, tíos, amigos, en sí los miembros de la comunidad que con sus saberes acompañan al niño en su desarrollo para que conozca las actividades socioculturales que realizan y cómo las hacen, de tal forma que el niño sepa, con el paso del tiempo, *hacer* lo que le fue enseñado. Las personas de la comunidad logran que los niños se encuentren favorecidos, ante todo, por el saber que existe, por un saber real y útil a la vez, aplicable. Al interior de la comunidad es donde cobra sentido el conocimiento adquirido, ya sea en el trabajo del campo, en la cocina o en la celebración de sus fiestas, los saberes que son indispensables para la vida comunitaria se expresan.

De este modo el reconocimiento por parte del maestro, no solo de los conocimientos científicos, si no de los saberes comunitarios fundados en la naturaleza, la cultura y producción del trabajo, le pueden llegar a permitir la identificación de las necesidades sociales de la comunidad. Con lo cual abriría la posibilidad de una educación escolar

⁵ MALDONADO, *Comunidad, comunalidad*, p. 191.

diferente; aquella que busque el bienestar colectivo, el arraigo de sus miembros y la vigencia de los valores comunitarios. Solo entonces la escuela podrá formar parte de la vida comunitaria.

En palabras de Toledo y Bassol

“La aplicación del conocimiento como autoridad se realiza de una manera impersonal e indirecta con el fin de darle sentido al mundo, mientras que la sabiduría, como un testimonio, se enraíza en la experiencia personal y directa con el mundo. La diferencia entre un científico y un sabio reside en el hecho de que no es necesario ser un sabio para conducir un trabajo científico o, dicho de otra forma, no todo científico es un sabio. El conocimiento se adquiere vía capacitación y profesionalización. Por el contrario, el sabio no tiene la necesidad de formular teorías generales acerca de las cosas, sino que aprovecha su propia experiencia personal y conocimientos empíricos sobre las cosas. La sabiduría se adquiere a través de la experiencia cotidiana, de la forma de vivir y de mirar las cosas. Si el conocimiento es, por definición, una creencia fundada sobre las bases de un razonamiento objetivo, la sabiduría es, por definición, un razonamiento basado en la experiencia personal y en creencias más o menos aceptadas”.⁶

1.1. El Saber ambiental

Reconocer la existencia de dos tradiciones intelectuales, generalmente en confrontación (conocimientos-saberes), cada una con orígenes, rasgos y capacidades diferentes, no es fácil. Si por un lado está el conocimiento gestado desde el Occidente de las formas de comprensión y de articulación de y con la naturaleza, en la mayor parte del mundo existen, de manera paralela, otras modalidades de relación con la naturaleza que los pueblos indígenas tienen a partir de sus saberes. De esta forma se puede entender cómo entre los seres humanos existen no una sino dos maneras de aproximarse a la naturaleza.

Bajo las reglas de la racionalidad dominante desde el occidente, se vive en un mundo globalizado. Bajo esta línea de pensamiento, se tiene una percepción de considerar al medio ambiente como un espacio potencialmente productivo, es decir, un espacio en el

⁶ TOLEDO, BASSOL, *La memoria*, p. 102

que se pueden obtener ganancias económicas al ofertar algo natural, donde poco se invierte. Este proceso de expansión de la racionalidad económica, va atrapando todas las cosas y convirtiéndolas en mercancía. Las políticas de la globalización económico-ecológica impulsadas por el sistema, ponen de manifiesto la impotencia del *Conocimiento formal*⁷ para comprender y solucionar los problemas que ha generado su forma de conocer el mundo. Lo anterior se refleja muy bien en el siguiente ejemplo: es de todos conocido que los países ricos generan grandes cantidades de contaminantes de los cuales no se preocupan, dado que se justifican por las aportaciones económicas y supuestos beneficios que generan, situación que oculta los daños causados en el ambiente. Situación que los mantiene libres de cualquier tipo de censura. Mientras que, por otro lado, a los países subdesarrollados, cuya economía se basa en las actividades económicas primarias como la agricultura, la ganadería, la pesca o la explotación de recursos naturales, la exigencia en la conservación ecológica es exagerada. Hasta el extremo de hacer inmediatas la aplicación de sanciones económicas y prohibiciones, sin importar el hecho de que para la mayoría de la población de estos países, dichas actividades son la principal fuente de vida.

Ante este embate se puede anteponer una epistemología diferente, donde no impera lo monetario, es decir, una que diferencialmente esté basada en una racionalidad ambiental, con un pensamiento nuevo. Que dé lugar y espacio a los que no se les ha dado voz, a aquellos que son diferentes, donde trascienda una *ética de la otredad*, reconociendo no como subalternas a las comunidades indígenas y campesinas, no como exterior a la naturaleza, sino como un *Otro*, que nos invita de manera repetida a formar un *nosotros*, donde sea posible nombrar y significar las cosas del mundo, de tal forma que el ambiente deje de ser un objeto de conocimiento terminado para convertirse en fuente de pensamientos, de sensaciones y sentidos, que tienen por objetivo el deseo de vida. En esta nueva epistemología radica la otra forma de acercarse a la naturaleza, tal como lo hacen las comunidades indígenas y campesinas.

Desde esta perspectiva, para Enrique Leff, el saber ambiental es exterior a la ciencia, en tanto que ésta ve al conocimiento como un progreso que avanza desconociendo

⁷ Hacemos referencia a "Conocimiento formal" como aquel validado por los teóricos de la ciencia, impartido en las instituciones escolares y demostrado por el llamado método científico, mismo que es presentado como único conocimiento válido, en oposición o relación al conocimiento común, empírico-natural propio de las personas sin reconocimientos académicos, sin que esto último demerite su validez.

y subyugando saberes, ignorando lo real que es su Otro, y no lo puede integrar a la positividad de su verdad. Este saber ambiental abre la posibilidad para nuevas relaciones entre cultura y naturaleza, proponiendo la generación de una relación entre el ser y el saber, un diálogo de saberes, para reconocer la apropiación social de la naturaleza.⁸

Este encuentro de saberes, explica Leff, implica procesos de hibridación cultural donde se revalorizan los conocimientos indígenas y los saberes populares producidos por diferentes culturas en su co-evolución con la naturaleza. Dentro de este proceso, el saber ambiental se preocupa por la reinención de identidades culturales, de las prácticas tradicionales reconociendo las identidades de los pueblos, sus cosmologías y sus saberes tradicionales como parte de sus formas culturales de apropiación de su patrimonio de recursos naturales. Se abre un diálogo entre saberes y conocimientos en el encuentro de lo tradicional y lo moderno. Estas ideas enmarcan una “política del Ser” que busca el reconocimiento de los derechos a la supervivencia, a la diversidad cultural y a la calidad de vida de los pueblos. Desde esta política cultural del Ser que apuesta por la identidad, el reclamo social por la igualdad y la sustentabilidad es considerada como una lucha por la diversidad, por el derecho a ser diferente; por el derecho a la singularidad y la autonomía frente al forzamiento de la universalidad impuesta por una ideología de globalización dominadora. Es resistencia a la hegemonía homogeneizante de la globalización económica y, al mismo tiempo afirmación de la diversidad cultural de la vida.⁹

En el diálogo, entendido como la posibilidad de establecer consensos mínimos para proyectarse hacia futuros deseables comunes, se encuentra el reconocimiento del mundo a partir de los saberes comunitarios; saberes que se han desarrollado en la realidad de la comunidad en una reinención constante de la tradición y de la organización de su existencia, como es el caso de las comunidades indígenas, por ejemplo. En este acercamiento es donde se establecen diálogos, dando posibilidades de que estos saberes sean reconocidos por los niños. Así por ejemplo, si aceptamos que los que saben del cultivo del maíz son los campesinos poseedores de ese saber entonces el maestro tendría que permitir que los niños se acerquen a ellos. En la escuela el maestro debe aprovechar que la comunidad cuenta con personas sabias, lo que puede permitirle propiciar un trabajo que

⁸ LEFF, *Aventuras de*, p. 51.

⁹ LEFF, *Aventuras de*, p. 52.

admira problematizar los temas locales o comunitarios, dando oportunidad a los alumnos de acercarse a los saberes. La idea es contribuir en la formación de seres comunitarios; en su saber, hacer y convivir.

Los pueblos indígenas poseen una muy larga historia de práctica en el uso de los recursos que les permite tener saberes ligados a las necesidades prácticas de uso y manejo de los ecosistemas locales, saberes que son transmitidos de generación en generación, lo que permite proveer información detallada de todo el escenario representado por los paisajes concretos donde se usan y manejan los recursos naturales. Imaginemos por un momento el mundo de posibilidades que se puede poner al servicio de los alumnos si aceptamos la introducción de estos saberes a las aulas, y el potencial creativo que, de no hacerlo, se encuentra desperdiciado.

1.2. Reconocimiento de la importancia del maíz

Desde la perspectiva anterior se hace la invitación a participar en el campo de una pedagogía donde se tenga en cuenta ese encuentro de los saberes tradicionales de las comunidades, en el acercamiento a las historias, las memorias, las narraciones y las vivencias que presentan en su diario andar. Una pedagogía con la apertura a un proceso que más allá de transmitir conocimientos, y preocupada por agotar los medios didácticos necesarios para lograrlo, se plantea el reconocimiento y la reapropiación del mundo a partir de los saberes de las comunidades indígenas y campesinas acerca del maíz. Reconocernos históricamente como hombres y mujeres de maíz, compañeros desde hace siglos y milenios, nos permite cuestionar los comportamientos de las culturas dominantes que segregan o menosprecian los saberes de los campesinos, bien desde el espacio de la escuela o desde la ciencia.

Los saberes que tienen los campesinos e indígenas sobre el maíz son muy diversos. Sin embargo, lo que consideramos lo más importante es el hecho de que se tiene en común un pensamiento que encierra toda una forma de entender la vida junto al maíz, una cosmovisión desde el maíz. Este pensamiento se entreteje entre los integrantes de la comunidad, y se va legando entre la descendencia gracias a la oralidad. Son historias entrelazadas que forjan una memoria de comunalidad. Reconocer estos saberes es una oportunidad de interpretar de esta manera la importancia del maíz. Importancia del maíz

por su valor no por su precio. En palabras de Toledo y Bassols, “de esta manera es posible reconocer una escala *cultural* que abarca teóricamente el ‘saber total’ de una cierta etnia o cultura, una *regional*, acotada por el territorio histórico y por la naturaleza culturizada que lo circunda; una *comunitaria* referida al espacio que una comunidad se apropia; una *doméstica*, delimitada por el área de apropiación de un productor y su familia, y una *individual*, restringida al espacio del propio individuo”.¹⁰

La conformación de esta memoria tiene lugar al relacionar la naturaleza con lo útil, con lo sagrado y las relaciones que se dan entre el maíz y los campesinos de la comunidad.

Un estudio que permitiese reconocer más de cerca la importancia de estos saberes, sería el acercarse a conocer lo que expresan los campesinos en relación con la naturaleza; de acuerdo a las investigaciones realizadas en la comunidad indígena de Pichátaro Michoacán. Desde una aproximación a estas concepciones, podemos decir que: “Así, si el humano se encuentra inextricablemente unido a la tierra requiere conjurar su benevolencia mediante su respeto, compromiso y tolerancia. Ello se refleja en las interrelaciones entre el ciclo climático, el ciclo productivo y el calendario ritual”¹¹ que muestra las actividades de los pobladores de la comunidad.

En las ideas contenidas en este calendario ritual se representa la concepción simbólica del cuidado, la *ordeña sostenida* (es decir, la obtención de recursos de la naturaleza para el mantenimiento de la familia o la comunidad, sin causar daño y sin que medie la búsqueda de beneficios económicos), conservación y la manera como la tierra es manejada con el objeto de conseguir la necesidad humana sin atender contra la vida misma. Lo que, sin embargo, desde hace algunas décadas fue violentado por la introducción de monocultivos, en busca de mejores beneficios económicos, como es el caso del cultivo aguacate o la papa, por mencionar un ejemplo. Para contrarrestar esta imposición, se hace hincapié en la necesidad de reconocer estas interrelaciones y concepción simbólica que se aún permanecen en la comunidad. El campesino tradicional posee conocimientos acerca, no solo de los elementos que integran la naturaleza sino de las relaciones que se establecen entre ellos.

¹⁰ TOLEDO y Bassols, *Memoria biocultural*, p. 75

¹¹ BARRERA y Astier, “El concepto”, p. 29.

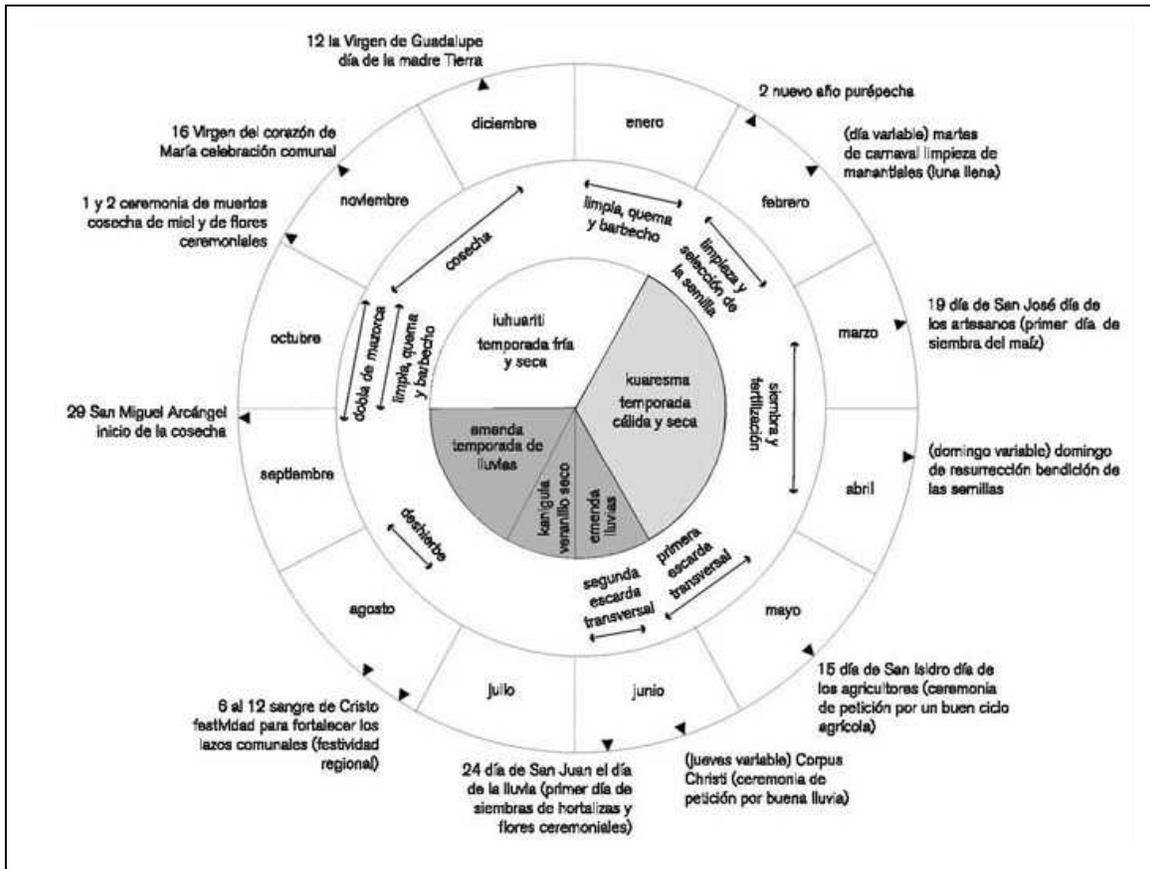


Fig. 1. Calendarios del ciclo climático, ciclo productivo y calendario ritual en la comunidad de Pichátaro, Michoacán. Fuente: Bassols y Astier.

Seguindo las ideas de Bassols, para los indígenas purhépechas de Pichátaro, la tierra es percibida como un recurso cuyo comportamiento es el de un ser vivo. La tierra es venerada como la Madre de todos los seres vivos y, en este sentido, las prácticas agrícolas y la cosecha son significadas como las actividades básicas que aseguran la salud y supervivencia humana. Los campesinos consideran que el suelo es un organismo vivo, la tierra-suelo puede cansarse, estar sedienta, hambrienta, enfermarse e, inclusive, envejecer, por ello la tierra requiere de un buen cuidado y manejo.

La tierra provee los alimentos necesarios para el desarrollo de la vida; uno de estos, el más importante entre los campesinos de la comunidad, es precisamente el maíz. La siembra y cosecha de este, son actividades que han favoreciendo la alimentación de las personas de la comunidad ya sea por la utilización directa o por las relaciones de

intercambio que realizan algunas personas en el trueque para obtener otros alimentos. Desde esta perspectiva, el maíz como producto y como alimento, se convierte en la base no sólo de la alimentación de estos pueblos sino en la base económica requerida para el sostén de los habitantes.



Fig. 2 y 3. El intercambio de los productos obtenidos de la tierra representa la actividad económica central de los pueblos campesinos. En las imágenes podemos ver a personas participando en el “trueque” tradicional y algunos de los productos que se ofertan en intercambio.

La siembra, el cuidado y cosecha del maíz, son saberes que los antepasados compartieron y que en la actualidad los campesinos lo siguen haciendo. El maíz, como elemento sagrado convertido en alimento hace posible que las comunidades cuenten con una autonomía alimentaria, lo anterior debido a que la mayoría de las personas de Pichátaro lo cultiva para el consumo propio (autoconsumo). Sólo con maíz propio, nativo o criollo como regularmente se le llama, permite el hecho de que no se dependa de ninguna intervención económica para obtener la semilla. Semilla que se siembra en la milpa para tener no solo maíz, sino diversidad de otros alimentos que también se siembran con semillas obtenidas entre los campesinos dentro de sus siembras. El hecho de cultivar estos alimentos en su diversidad, permite que no se tenga necesidad de comprarlos.

En las comunidades la planta del maíz es considerado uno de los alimentos que la madre tierra proporciona. En el caso de la comunidad de Pichátaro, se puede decir que la

tierra ha sido generosa en demasía, pues se cuenta con una diversidad de semillas que le dan soporte a su forma de vida. Dentro de los tipos de semillas se pueden encontrar las llamadas del maíz criollo, que es aquel considerado como autóctono y como producto de la fertilización cruzada entre diferentes razas de maíz, este es considerado de un valor incomparable. Por otro lado están las semillas del maíz mejorado o las variedades mejoradas, que constituyen la segunda gran clase de maíz cultivado en Pichátaro. Ambas clases de maíz sirven para diferentes propósitos por lo que son ampliamente aceptadas y mantenidas. Los maíces criollos son mantenidos con el fin de cubrir las necesidades básicas de auto subsistencia, y su uso en celebraciones religiosas es preponderante; en tanto que las variedades de semillas mejoradas son cultivadas con fines más comerciales, como es el caso de su venta como forraje. Su cultivo también es diferenciado, las primeras son cultivadas en las laderas de las montañas, tierras especiales y en los solares familiares, en tanto que las segundas se cultivan en las tierras fértiles de los fondos de los valles.

Otra forma de reconocer el maíz local es por el color del grano y su textura, como principales características. Además, el período de crecimiento del grano es otro criterio clasificatorio que agrupa al maíz en dos grandes tipos: (1) las variedades de corto período o *violentas*, y (2) las variedades de largo período o *tardías*. Dicho criterio clasificatorio se encuentra íntimamente ligado a la diversidad de las condiciones agroecológicas locales. Las variedades *tardías* son cultivadas en las tierras de laderas frías y húmedas, en tanto que las variedades *violentas* son cultivadas en los solares familiares y en las tierras templadas de los fondos bajos de los valles. Además, los criterios de clasificación local incluyen sus usos selectivos, sabores, modos de preparación, tomando en cuenta aquellos de orden ritual.¹²

2. La naturaleza del maíz

En busca de las huellas del pasado del maíz, se han realizado investigaciones desde diferentes áreas de la ciencia que desde su línea aportan algunos datos sobre este. Dentro de dichas líneas se puede hacer referencia a las que se encargan de conocer, por un lado, los orígenes de esta planta, mientras otras estudian su estructura biológica, al mismo tiempo que algunas más se concentran en el valor cultural que el maíz representa. Con relación a la

¹² TOLEDO y Bassols, *La memoria*, p. 56.

primera, y haciendo un recorrido histórico de la mano de Emmanuel Gómez Martínez, se puede decir que, desde las investigaciones arqueológicas que se han realizado sobre el polen de maíz más antiguo que se ha encontrado en piedras fosilizadas, se tiene una planta reconocida como el ancestro silvestre del maíz, ésta es el teocintle: un pasto silvestre que existe de manera natural en regiones aisladas, actualmente restringidas a elevaciones entre los 400-1700m sobre el nivel del mar, de la Sierra Madre Occidental, en los estados de Michoacán y Jalisco. También es conocido en algunas comunidades del medio rural de México con el nombre de “Madre de Maíz”. En su acepción literal, por otro lado, la palabra teocintle significa “gran grano” o “grano divino”. Con el conocimiento de esta planta se asume la iniciación de la domesticación y cultivo del maíz. En cada ecosistema, se adaptó el cultivo a las condiciones existentes y se establecieron las primeras civilizaciones.¹³

El tema del origen del maíz ha sido por largo tiempo un problema etnobotánico controvertido. Recientemente varias técnicas modernas han sido aplicadas a este problema, lo que ha permitido precisar la fecha y sitio aproximados en que ocurrió la domesticación del teocintle, entre los 4 000 o 3 000 años A.C. en la cuenca del río Balsas, en el actual estado de Michoacán. Otro dato interesante es el análisis de polen encontrado en diversos núcleos de sedimento del lago de Pátzcuaro que registra abundantes rastros de maíz con una antigüedad aproximada de 3 500 años.

2.1 Somos de maíz

El cultivo del maíz va de la mano en la conformación de la cultura de los hombres del continente americano; en consecuencia se tiene un saber lleno de tradiciones orales que aún hoy sobreviven. Con respecto a esto, podemos mencionar dos mitos que nos remontan a los orígenes del maíz y su relación con los hombres de la antigüedad.

El origen del maíz

Mito de los pueblos nahuas que señala como origen del maíz el cuerpo de un dios.

“Relata el mito que dos dioses, él llamado Piltzintecuhtli, ella Xochipilli, tuvieron por hijo a Cintéotl. El dios hijo —protoser vegetativo— se hundió en la tierra para producir

¹³ Cfr. GÓMEZ Martínez, *Los milperos tradicionales*, 2013.

*diferentes vegetales útiles al hombre. Así, de sus cabellos salió el algodón; de una oreja, la planta llamada huauhtzontli; de la nariz, la chíá; de los dedos, los camotes y del resto del cuerpo, otros muchos frutos. El más importante de todos, el maíz, brotó de las uñas del dios. A su creación más destacada debe el dios su nombre principal, Cintéotl (“el dios mazorca”), al que agregó el de Tlazopilli (“el señor amado”), debido al enorme valor de su herencia”.*¹⁴

El origen del hombre

Se toma de los mayas este relato registrado en el *Popol vuh*. Según este,

“...una vez que los dioses creadores poblaron el mundo con los animales del cielo y de la tierra, pidieron a sus criaturas que los reconocieran invocando sus nombres; pero sólo recibieron por respuestas chillidos, graznidos y gorjeos. En castigo, los dioses enviaron a los animales a las barrancas y a los bosques, convirtiendo sus carnes en alimento. Tras su fracaso, los dioses decidieron formar seres mejores: los humanos.

En un primer intento, tomaron como materia prima la tierra; pero las nuevas criaturas se deshacían; carecían de fuerza y movimiento, tenían la vista velada, eran incapaces de reproducirse y, aunque hablaban, carecían de entendimiento.

Frustrados, los dioses los desbarataron e intentaron de nuevo perfeccionar su obra. Tomaron entonces la madera del colorín para formar el cuerpo del varón y la espadaña para el de la mujer. Los nuevos seres sí pudieron moverse, hablar y reproducirse; pero sus carnes estaban enjutas, sin sangre ni sustancia; no tenían alma ni entendimiento; no se acordaban de sus creadores y andaban sin rumbo sobre la tierra. Los dioses, decepcionados, destruyeron su creación.

*Otra vez reflexionaron y discutieron, buscando en la plática la claridad de su pensamiento. Decidieron entonces enviar al gato montés, al coyote, a la cotorra chocoyo y al cuervo a traer las mazorcas amarillas y blancas de Paxil y Cayalá. Molieron el maíz, hicieron con la masa nueve bebidas, y con ellas crearon la carne y la sangre del primer varón y la primera mujer, su fuerza y su vigor. Las maravillosas criaturas fueron la primera madre y el primer padre, quienes pudieron reproducirse para llenar el mundo de seres que reconocen, alaban y alimentan con sus ofrendas a los dioses”.*¹⁵

¹⁴ Versión de ESTEVA y Marielle (Coords.), *Sin maíz*, 2003.

¹⁵ ESTEVA y Marielle, *Sin maíz*, pp. 31-32.

Probando ser esta última la materia prima ideal para la manufactura de los seres humanos. Por eso somos gente de maíz. Sin embargo, esto no se entiende y la mejor tierra agrícola en México está dedicada a otros cultivos más que a la producción de maíz.

2.2 Estructura biológica de la planta del maíz

Ahora bien, tomando como base las aportaciones de Esteva y Merielle desde el ámbito biológico, y en relación a su estructura, se puede describir al maíz como una planta alta, de ciclo biológico anual y crecimiento determinado. Sus hojas ubicadas una frente a otra, son largas y angostas, insertándose de modo alterno a lo largo de un tallo sólido. Además de su tamaño, otra característica distintiva de esta gramínea consiste en la separación de los sexos en distintas estructuras florales.

El maíz produce inflorescencias masculinas (espigas) las cuales coronan a la planta en el ápice del tallo e inflorescencias femeninas (mazorcas), la inflorescencia masculina produce pares de espiguillas separadas, cada una de las cuales encierra una flor fértil y otra estéril. La inflorescencia femenina es una espiga que produce pares de espiguillas sobre la superficie de un raquis altamente condensado (eje central u olote). Cada una de las espiguillas femeninas encierra dos flósculos fértiles, uno de cuyos ovarios madurará para dar origen al fruto del maíz una vez que haya sido sexualmente fertilizado por el polen con la ayuda de una corriente de viento. Para que esta planta logre germinar, es importante considerar la tierra donde se siembran las semillas.¹⁶

2.3 La tierra y la siembra del maíz

Al respecto del cultivo adecuado del maíz, se dice que son cuatro los principios que organizan el conocimiento comunal sobre el manejo y clasificación de las tierras fértiles para la siembra del maíz y que son los siguientes: *su ubicación*, *su comportamiento*, *su resiliencia* y *su calidad*.

El *principio de ubicación*. Considera las características y aptitud agrícola de las tierras de cultivo, mismas que varían según su posición en el paisaje.

¹⁶ SALVADOR, "El maíz", s/p.

El *principio de comportamiento*. Este principio se basa en el hecho de que la tierra cambia de acuerdo con el ritmo estacional, la variabilidad climática, la ocurrencia de las lluvias y las prácticas de manejo. De la misma manera, el movimiento de la tierra se da de acuerdo con su ubicación en el paisaje. Al igual que otros seres vivos, la tierra-suelo puede cansarse, estar sedienta o hambrienta por eso es necesario estar al pendiente de lo que necesita.

El *principio de resiliencia*. Se permite la erosión en tierras arriba y al tomar ventaja del depósito de los sedimentos, en tierras abajo, se complementa con un activo manejo de las tierras en las laderas. Éste permite amortiguar los efectos de fenómenos meteorológicos, tales como tormentas, granizadas, heladas y ventiscas. Se debe cuidar de hacer surcos atravesados, inclinados según el terreno.

El *principio de calidad*. Es referida como el potencial y limitante de la tierra en función de su posición en el paisaje, de la intensidad y periodicidad de la erosión y depósito de los sedimentos, de su fertilidad (la fuerza de la tierra, en términos locales) y de sus prácticas de manejo.¹⁷

Ahora bien, es necesario aclarar que en cuanto al tema del cultivo del maíz, se deben considerar otros elementos. Por ejemplo, una vez que se conoce el tipo de tierra y la semilla que es adecuada para este tipo de terreno, sólo hace falta considerar las condiciones necesarias del medio para hacer la siembra. Se inicia con la preparación de la tierra, es decir, se escarda para aflojar la tierra, pasando más o menos ocho días, se prepara lo necesario para ir a la siembra; puede ser el azadón, o si se tiene el arado tirado por bestias, o modernamente el tractor, sin faltar la semilla. Las formas de hacer la siembra dependen de los instrumentos con que se cuente y el tipo de terreno en que hay que trabajar. Primero se abre la tierra, enseguida se deposita la semilla, para finalizar se cubren.

En palabras de Gustavo Esteva, la siembra no es un evento que se pueda improvisar, pues “La preparación de la parcela y la siembra están relacionadas con numerosas ofrendas a la Madre Tierra, con la intención de que consienta la profanación de su cuerpo y la introducción en él de la semilla”.¹⁸ La planta del maíz es hija de la tierra, pero su

¹⁷ BARRERA, ASTIER y Quetzalcóatl, “El concepto”, pp. 1-6.

¹⁸ ESTEVA, *Sin maíz*, p. 41.

crecimiento y maduración es obra de la combinación de los poderes fundamentales del cielo con los germinales de la tierra.

Aproximadamente a los ocho o quince días se empieza a notar el brote, es momento de revisar que el maíz está naciendo, en algunos casos no brota, entonces se hace necesario resembrar. Poco a poco el brote va creciendo y como en la naturaleza hay otros tipos de plantas, como el *chayotillo* que interfiere en el crecimiento del maíz, se tiene que ir a *chaponear*, para que este no le quite la fuerza y lo deje crecer. Además llegado el momento se tiene que ir a barbechar para que la tierra, al ser removida, permita mayor soporte a la planta.

3. Variedades locales de maíz

Cada una de las características anteriores puede ser aplicable a la diversidad de razas de maíz que existen. Diversidad, que en gran medida, depende de las condiciones del medio donde se siembra, además de la selección y cuidado de la semillas. Así, por ejemplo, se puede mencionar que en la región de Pichátaro, en Michoacán, a principios de este siglo, se cultivaban 15 variedades locales de maíz adaptadas a condiciones de montaña. Ello es notable pues representa 10% del total de las razas de maíz (60) que se cultivan en México, centro de origen y diversificación genética de este cultivo.¹⁹ La diversidad de razas del maíz es conservada en las comunidades al sembrarse periódicamente en sus milpas. Además se favorece porque junto a este se siembran frijoles, habas o calabazas, lo que permite una mejor fijación de nitrógeno.

3.1 Nixtamalización del maíz

Por otro lado, es importante resaltar un proceso que se ha mantenido desde los antiguos mesoamericanos y que se continúa haciendo, este proceso es el tratamiento con *alkali* (cal), es decir el proceso de nixtamalización del maíz, mismo que se realiza al cocer los granos en agua y agregar la cal, fase previa que se requiere para preparar el maíz de tal forma que esté listo para ser molido y se pueda obtener la masa para hacer las tortillas.

De acuerdo a Ricardo J. Salvador, este proceso es necesario debido a que “el maíz puede proporcionar el mínimo de las calorías que diariamente necesitamos los seres

¹⁹ Cfr. BARRERA, ASTIER y Quetzalcóatl, “El concepto”, p. 7

humanos, los frutos de esta especie por sí mismos constituyen una pobre fuente de los aminoácidos esenciales lisina y el triptófano. Una dieta en la cual el maíz predomina puede conducir a la manifestación de enfermedades de deficiencias tales como la pelagra y el "cuashiorcor".²⁰ Sin embargo, la dieta tradicional mexicana basada en el maíz está acompañada de dos elementos que evitan estas enfermedades, por un lado está el frijol que provee los aminoácidos necesarios para el humano; y, por el otro, se refiere al proceso de nixtamalización, que consiste en que el maíz desgranado sea inmerso en un baño alcalino, en agua caliente, así se propicia una mayor disponibilidad de niacina, que, de otra forma no se obtendría.

3.2 El maíz en el plano cultural

Ahora bien, en lo referente al valor del maíz en el plano cultural, podemos señalar que el antropólogo e historiador del maíz mexicano Arturo Warman se ha referido al maíz como un "artefacto completamente cultural", señalando que en realidad se trata de una invención humana, una especie que no existe naturalmente en forma silvestre y que sólo puede sobrevivir si los humanos lo siembran y protegen; "iniciaron juntos, viven juntos, es por ello que los destinos de uno y de otro están íntimamente ligados".²¹

Las culturas de nuestros ancestros expresan una interacción con la Naturaleza y con los demás seres vivos. El cultivo del maíz, culturalmente implica ordenar las actividades de la comunidad campesina alrededor del ciclo anual de producción y el calendario agrícola (lo que en sí implica poner atención a este ciclo, dejando de lado otros), que en cada región se adapta a las estaciones que presenta la naturaleza. Esto definió los principales ritos y ceremonias de los pueblos campesinos, en las que se pide por tener buen temporal, o para agradecer que la cosecha del maíz haya sido buena.

En la comunidad, se continúa guardando una estrecha asociación de las personas con el maíz. Existen saberes que se van dejando en los más jóvenes de la comunidad, quienes en el transcurso de las diferentes actividades o festividades aprenden lo que hacen y comparten sus mayores, de este modo llegan a entender que el maíz ha contribuido para

²⁰ SALVADOR, "El maíz", s/p.

²¹ Citado en SALVADOR, "El maíz", s/p.

organizar las actividades tradicionales de la comunidad. Un ejemplo de las festividades religiosas que tiene lugar en Pichátaro tomando como base el ciclo de cultivo del maíz, es la que se celebra en honor a San Isidro Labrador, a quien se le considera patrón de los campesinos y a quien los agricultores acuden para pedir por el buen temporal. Esta fiesta se realiza el día 15 de mayo de cada año, en agradecimiento por los beneficios recibidos de la cosecha del maíz.



Fig. 5. Imagen tradicional de San Isidro Labrador, patrón de los campesinos, que se venera en Pichátaro, Michoacán. En la imagen se muestra adornada con mazorcas y otros objetos que hacen alusión al campo.

Un elemento que es de gran importancia dentro de la cultura de maíz de Pichátaro y de las comunidades campesinas es la forma en la que participan las mujeres durante todo el proceso de cultivo del maíz y en el desarrollo cultural del mismo en la comunidad. Por ejemplo, en ocasión a cuando fallece algún miembro de la comunidad, son ellas quienes se encargan de buscar el maíz que llevarán como medio (obsequio) a los dolientes. Es decir, en este sentido, el maíz representa la ayuda que servirá para los preparativos de la comida que se compartirá cada día durante el novenario, que se reza y tiene lugar en casa del difunto. En el chiquigüite o canasto se ponen las mazorcas, acompañadas de una veladora o vela, este se lleva en diferentes momentos; puede ser entregado ya sea en la casa donde se vela al difunto, en el templo donde se hace la misa, en el recorrido hacia el panteón o

entregarse al llegar al lugar donde será enterrado. Por su parte los dolientes reciben el maíz, enseguida lo ponen en costales y estos los llevan a la casa del difunto.



Fig. 6. Mujer acompañada de su hijo, esperando la llegada de las personas con el difunto al templo para entregar el medio.

3.3 Tsíri guarote o Tsíri Warote

Un nombre especial que recibe cierto tipo de maíz en la comunidad de Pichátaro es Tsíri guarote o Tsíri wa rote. Un tipo de maíz que requiere un cuidado especial. Debe su nombre al proceso de obtención que ha requerido para ser seleccionado, como puesto por siembra, cosecha, selección, cuidado y siembra. Es el maíz puramente criollo, obtenido a lo largo de varias generaciones al ser el más apto para ser sembrado en los distintos terrenos de la comunidad. De este proceso, como partió el Profesor Martín Matías Medina, oriundo de la comunidad, lo siguiente.

“El maíz guarote se siembra en los ecuaros, estos son terrenos que también llamamos solares o patios, porque están junto a la casa. El maíz guarote es el que se cosecha primero, a principios del mes de noviembre, ya que es muy delicado, el maíz guarote se debe cosechar pronto, porque si no se hace, este se puede mojar con las brisas de la temporada y podrirse.

Cuando se cosecha el maíz guarote, este se deja secar, hasta que está bien seco, porque de ahí se va a escoger para guardar el que va a servir para semilla. Se acostumbra ponerlo a secar colgado, luego de que se abren las hojas de las mazorcas sin quitárselas,

ya que sirven para juntar de a dos, haciendo mancuernas que se van amarrando de las hojas, para luego irlas colgando en un caballete, (tronco de madera que se pone colgando, afuera de un cuarto o cocina) cuidando que no se moje. El maíz guarote tiene mucho sabor, por eso se utiliza para preparar atoles, tortillas y en ocasiones pozole. La gente de aquí, apreciamos mucho el maíz guarote, porque es criollo, es de nosotros.



Fig. 7. Almacenamiento de la cosecha del maíz guarote en la troje de un campesino.

En la comunidad se tienen otros tipos de maíces, pero para la cosecha de estos, la gente se espera a que pase el 8 de diciembre; fecha en que se hace en Pátzcuaro la fiesta en honor a la virgen de la salud, celebración a donde la gente que puede asistir lo hace para agradecer favores o pedir por sus necesidades. Cuando ya pasa el 8 de diciembre, día de la fiesta, la gente sabemos que el maíz ya está listo, es entonces el momento para empezar a ver qué día en adelante se organiza lo de la cosecha. Cada gente que va a cosechar decide cuándo hacerlo, sin olvidar que sea antes de que arrecien las heladas.”²²

En la actualidad este tipo de relación entre el maíz y el hombre se encuentra amenazada, debido en parte al peligro de perder la biodiversidad de maíz que existe no solo

²² Relato del profesor Martin Matías Medina. Pichátaro, Michoacán, 26 de noviembre 2015.

en la comunidad sino en todo México, lo anterior debido a la introducción del proceso de industrialización de la economía mexicana que merma la producción agrícola del campesinado cambiando el uso de suelo, o por la introducción de cultivos transgénicos e híbridos, que impiden la reproducción natural. Las más recientes políticas del gobierno han sido en favor de una economía de libre mercado, situación que da paso al hecho de que la propiedad comunal pueda estar amenazada por las empresas que se apropian de las tierras, desplazando a los campesinos y sobre todo se pone en riesgo las milpas, y pretenden sustituirlas por una producción en masa. La justificación es que se acusa al maíz como un monocultivo.

4. Maíz transgénico

El maíz tiene un significado particular para las comunidades: somos de maíz. El maíz es el alimento básico de la población mexicana, pero es además vida y trabajo para las comunidades campesinas e indígenas, como la de Pichátaro. Por eso es posible decir que la defensa del maíz es prioritaria para el bienestar de la población.

Una lucha de especial relevancia, y que tiene que ver con el tema que hoy nos ocupa es la defensa del maíz frente a los riesgos que representa la creciente contaminación transgénica, que puede llevar a la desaparición de variedades criollas de maíz²³ que los campesinos mexicanos han producido a lo largo de cientos de años. El maíz es más que fuente de alimentos, es el elemento que da soporte a las comunidades, es parte de la organización comunal, no se puede reducir a ser homogéneo e institucionalizarlo como un monocultivo.

Sin embargo, como hemos dicho antes, los intereses de la economía y del mercado se imponen, y desde hace varios años, básicamente desde 1994 con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, millones de toneladas de maíz traído de los Estados Unidos inundan nuestro país, desplazando el maíz que producen los campesinos mexicanos, lo cual no sólo rompe con una forma de vida sino que los empobrece de manera extrema ante una competencia desleal. Con la entrada en vigor del libre comercio en nuestro país,

²³ De acuerdo a Barrera, en la actualidad se pueden diferenciar hasta 60 especies de maíz, que han sido cultivadas desde muchos años atrás. Cfr. BARRERA, ASTIER y Quetzalcóatl, "El concepto", pp. 1-6.

no se pensó en el quebranto que se generaría en la estructura de las comunidades. Los campesinos dedicados al cultivo de maíz tienen relaciones sociales y culturales muy fuertes alrededor de este; han tenido que pasar muchos años para contar con los saberes que poseen sobre el cultivo del maíz, este es parte de su historia. Además de lo que conlleva el importar maíz transgénico, tal como lo señala González Ortega:

“La siembra de maíz transgénico en México pondría en riesgo a las más de 60 variedades nativas de esa gramínea e implicaría riesgos a la biodiversidad, a la salud de las personas y la pérdida de la soberanía nacional. No se puede permitir que en México, donde surgió y se domesticó el maíz, se destruya la herencia biocultural”.²⁴

Mediante el texto citado se puede comprender el daño que se hace con la contaminación transgénica. Lamentablemente es una práctica que ya está en nuestros terrenos de cultivo, es una realidad. Nos encontramos en la antesala de la desaparición de más de 5,000 años de historia del cultivo del maíz, y de la consecuente destrucción de culturas que se ha construido alrededor de este vegetal; poniendo en mayor riesgo la soberanía alimentaria de las comunidades que dependen de la siembra que hacen en sus milpas. Y todo para sembrar economías, es decir, las empresas monopólicas solo buscan obtener ganancias monetarias, sin importar a quién se destruye. Esta siembra de economías impone una cultura parcelaria, sustentada en el individualismo y el consumismo.

El maíz sembrado para comer es sagrado sustento del hombre que fue hecho de maíz. Sembrado por negocio es hambre del hombre que fue hecho de maíz. Sencilla y profunda frase de Miguel Ángel Asturias que cada día adquiere más significados. Ahora el negocio de sembrar hambre es de cuatro transnacionales que quieren monopolizar y contaminar transgénicamente el maíz. Las semillas del maíz están en peligro, han dejado de ser un bien común para convertirse en ‘propiedad intelectual’ de empresas como Monsanto, Aventis, Dow, Syngenta y Pioneer.²⁵

Siguiendo las ideas de Silva, en la actualidad existe una “guerra sucia” en contra del maíz, pues:

²⁴ GONZÁLEZ, “Aumenta evidencia”, p. 36.

²⁵ Citado en: RIBEIRO, “Los caminos del maíz”, S/p.

“Las transnacionales mienten cuando afirman que los transgénicos son inocuos a la salud. De partida, los cultivos transgénicos tienen un nivel hasta 200 veces más alto de residuos de glifosato, herbicida que la OMS declaró cancerígeno en marzo 2015. Y casi cada mes se publican nuevos artículos con evidencia de daños de los transgénicos a la salud o al medioambiente”²⁶

Además, el resultado de investigaciones realizadas sobre los efectos del consumo del maíz transgénico tratado con herbicidas como el glifosato, arrojan resultados alarmantes, pues sus compuestos son considerados como probables desencadenantes de enfermedades como el cáncer, problemas de fertilidad y otros relacionados a la digestión alimenticia. El glifosato es un herbicida total, no selectivo y de amplio espectro. Fue desarrollado para eliminación de hierbas y de arbustos, puede aplicarse a las hojas, inyectarse a troncos y tallo o rociarse. Es absorbido por las hojas y no por las raíces. El maíz transgénico es resistente a este herbicida. Con la producción de maíz transgénico se pretende obtener ganancias en lo inmediato sin considerar los daños que esto genera, provocando la llamada cultura de exterminio.

La entrada del maíz transgénico a nuestro país se encuentra de la mano con la introducción del maíz híbrido, maíz que es cultivado en masa por comercializadoras monopólicas acaparadoras de semillas. Este tipo de semillas son manipuladas y alteradas genéticamente, por lo que el resultado del producto es un maíz cuyas semillas híbridas, y no tienen ya las mismas cualidades; es decir, si se quiere cultivar ese tipo de maíz en las comunidades, entonces se tendrá que comprar a las empresas las semillas, generándose una eliminación del carácter natural tradicional de la obtención de la semilla del maíz por medio de la selección, sustituyéndola por una dependencia de consumo.

Los propietarios de grandes extensiones territoriales, movidos por los intereses económicos transforman sus sistemas agrícolas para producir en masa. Sin considerar la importancia que tiene el maíz fuera de lo económico. Ante este problema, los campesinos dueños de pequeñas propiedades o pertenecientes a tierras comunales están sin respaldo. La resistencia a entrar en esa dinámica económica es la forma de sobrevivir de los campesinos

²⁶ RIBEIRO, “Guerra sucia”, s/p.

de la comunidad. Con las importaciones del maíz transgénico, los precios pagados a los campesinos mexicanos se han desplomado y el mercado nacional se ha visto inundado de maíz barato fuertemente subsidiado. La trampa del libre comercio son los precios bajos supuestamente resultado de la competencia económica, lo que no se estipula en ninguna parte es que el maíz viene contaminado, que es un riesgo para la gente. A pesar de que se niegue la presencia de maíces contaminados en nuestro país, es bien sabido que están presentes hace más de 20 años.

Resistir ante estos embates que trae consigo el libre comercio es lo que están haciendo algunas comunidades; en el caso de los campesinos de la comunidad de Pichátaro se dio un fuerte movimiento de rechazo a la entrada de maíz transgénico. La comunidad fue una de las primeras en el país que se declaró en contra del maíz transgénico, esto por la amenaza de la pérdida de la diversidad de maíz que existe en la comunidad, así como por los daños a la salud que provoca el consumo de este tipo de maíz al estar contaminado con glifosato. Según la reflexión de los habitantes de Pichátaro, un pueblo que no tiene semilla y que compra comida es un pueblo que no se puede mandar a sí mismo.

4.1 Siembra de maíz resistencia silenciosa

Frente a toda esta ofensiva neoliberal y de riesgo por la contaminación transgénica, el cambio de uso de suelo por otros cultivos, el poco o nulo apoyo de subsidios para el campo, las reacciones campesinas se expresan de diferentes maneras. La respuesta de los campesinos en Pichátaro es seguir produciendo maíz, como una forma de resistencia silenciosa. Pero en un plano de acciones organizadas, también la comunidad lo manifiesta, la gente está en movimiento y alerta de actuar si se siente amenazada por intereses particulares, intereses que en nada le benefician a la comunidad. El cultivo del maíz es una tarea que involucra el trabajo de los miembros de la familia, que requiere de la colaboración, es un trabajo colectivo que une a la familia y a los miembros de la comunidad. Esta forma de trabajo puede ser considerada como un factor de resistencia ante los predicamentos actuales del individualismo, la competencia, la aniquilación del hombre por el hombre.

Por otro lado, la comunidad se ha visto inmersa en conflictos de carácter interno, como es el caso del cambio de uso de suelo, la explotación de los montes y la organización comunal o conflictos que se generan por programas de carácter externo que con su influencia provocan desacuerdos, y la división de la gente. El ejemplo más reciente está asociado a los partidos políticos, que provocaron el divisionismo comunal. Sin embargo, luego de acuerdos y consensos, en la actualidad la comunidad tiene la consigna de regirse por usos y costumbres.

Lo anterior trastoca la organización que gira alrededor del maíz, se resiente en la forma de vida de la comunidad. Sin embargo, son problemáticas que lejos de separar a los miembros de la comunidad los hace reflexionar sobre estas, y al hacer consensos comunitarios llegan a acuerdos para buscar alternativas y resistir.

4.2 El maíz, la convivencia y el uso del fogón

La enorme riqueza de formas tradicionales del uso del maíz, fundamentales para la sobrevivencia y florecimiento de nuestra cultura vienen sostenidas gracias a la convivencia, inspirada en el maíz. Los campesinos y sus familias, conviven día a día con el maíz, reconocen a éste como parte de su vida, la siembra se hace con ayuda de la familia, saben que la cosecha será para todos. Los saberes que poseen los aprendieron de su participación en la labor y convivencia con la familia: los abuelos, los padres de familia; es un saber sobre el maíz ya muy antiguo. El hacer con el maíz relaciona a las familias, es una forma de vivir en convivencia, es una cultura de vida.

Para la gran mayoría de personas que habitan el mundo rural en nuestro país, el maíz sigue siendo el elemento central de su alimentación, y por ende, de su vida misma. El maíz es la vida. Es el sustento de la familia y un medio para la obtención de nutrientes. Se simboliza entonces, desde una perspectiva distinta a la impuesta por la mercadotecnia y el capital; desde una perspectiva distinta a la nuestra. No tiene la importancia económica que el mercado le impone, pues no es estrictamente negociable; ni representa para ellos un elemento de reflexión social. En otras palabras, no se racionaliza; se utiliza, se come, se disfruta, se vive.



Fig. 8. Elaboración tradicional de la tortilla en un hogar de la comunidad de Pichátaro, Michoacán.

La relación con el maíz, a lo largo de la historia, condujo a la creación de herramientas y la búsqueda de condiciones especiales no solo para el cultivo, sino para la preparación del grano, su conservación y almacenamiento. Se inventaron las grandes ollas de barro para el nixtamal; los metates de piedra volcánica; los comales para cocer tortillas; los tenates para conservarlas; las trojes para almacenar el grano.²⁷

De acuerdo a Bonfil Batalla, las casas mismas, en la distribución interna de los espacios, revelan la importancia central del maíz: siempre habrá un sitio para almacenar las mazorcas, y su forma y la manera de construirlo varían de región a región, adecuándose a los materiales disponibles, a las exigencias del clima, a las variedades de la fauna nociva; habrá también un espacio para desgranar el maíz, que es una tarea cotidiana que involucra a todos los miembros de la familia y da ocasión para intensificar las relaciones domésticas; habrá ocupado un sitio especial el fogón y el metate para elaborar las tortillas, el alimento base imprescindible; que favorece además la convivencia dado que ahí pasan mucho tiempo las mujeres.²⁸

Son las mujeres las encargadas de preparar el nixtamal, este se hace regularmente cuando se termina de hacer tortillas, para aprovechar la lumbre que queda en el fogón, de tal forma que el nixtamal se cocina y quede listo para el siguiente día. La preparación de los alimentos en el fogón y el que siempre esté la brasa encendida, engloba significados que

²⁷ ESTEVA y Marielle, *Sin maíz.*, p. 19.

²⁸ BONFIL, *México profundo*, p. 34.

dotan a cada familia, a cada comunidad, de una identidad y un claro valor de arraigo y convivencia, nunca de aislamiento y competencia.

Durante muchos siglos las mujeres campesinas e indígenas han cocinado los alimentos en el fogón o como también se le llama en la *parangua*; este ha sido adecuado según los materiales existentes y el tamaño de las ollas, cazuelas y comales que se pondrán para el momento de preparar la comida, puede estar a ras del piso o encima de una mesa.

El hecho de elaborar el fogón recobra gran valor, este se construye en base a lo que la abuela, la madre o la tía ha enseñado, es tarea de la que enseña acompañar a quien aprende, el fogón se hace en conjunto, hay que saber hacerlo y mantenerlo limpio. Encender la lumbrera es cosa que no cualquiera sabe hacer, requiere de práctica y saber mantener la brasa en el fogón.

Alrededor del fogón se reúne la familia, a preparar y degustar de la variedad de alimentos que preparan con el maíz tierno, es decir con los elotes; cocer elotes, hacer uchepos (de sal o de dulce) atole de anís, y si en la milpa hay un ticolotito y flores de calabaza estos serán cortados y llevados a casa para ser cocinados. Muy diferentes comidas se preparan cuando el maíz ya es mazorca y dependerá del color del maíz para prepararlas, por ejemplo: atole blanco, maíz blanco, atole de tamarindo, maíz guarote, tortillas de pinole, maíz azul, para el pozole el maíz colorado, corundas y tamales, el maíz blanco o amarillo, el morado para las tortillas que se elaboran día a día para acompañar los alimentos propios de la región y de la temporada y sin que falten los compañeros fieles en las comidas; los frijoles y un chile preparado en el molcajete.

Trabajo compartido, saberes comunes, llevan de la mano el hacer con los demás, quizá por eso son ejemplo de resistencia donde aún no penetra la cultura del consumismo, ni la comida chatarra o la llamada rápida que estandarizan los sabores de manera artificial, que pone en duda además si su consumo es benéfico para la salud. Muy por el contrario se busca un sentir común del valor de los alimentos que la naturaleza brinda al hombre, que considera naturales, libres de químicos que les ponen a los alimentos ya elaborados que se venden enlatados o embotellados. En la comunidad aprecian en gran medida los alimentos que son cocinados en casa, de alguna u otra forma se arraiga una cultura alimentaria en base a sus saberes, se resisten a que sea desplazada su forma de alimentación tradicional.

Con la forma occidental de ver el mundo se niegan todos los saberes generados por los pueblos. “Nosotros criamos el maíz, ese alimento sagrado que nos da existencia, y seguimos dándole fuerza y presencia.”²⁹ Hasta el día de hoy, el maíz continúa teniendo un uso integral en las comunidades campesinas. El maíz es esperanza de justicia y transformación, entonces los hombres también lo son. La forma de vida en la comunidad promueve que la gente sea como los granos en la mazorca; unidos, apoyados unos en otros, conviviendo juntos, porque si cae uno, seguirán los demás. Es una vida en comunalidad; es una manera de ser y de convivir.

4.2 Sembrando Milpa y Comunalidad

La siembra de la milpa es la forma de vida de los campesinos de la comunidad, es el saber que tienen sustento alimenticio que comparten en familia. En la milpa se siembran calabaza, chilacayote y frijol. La milpa se conforma por la diversidad de bienes que en esta se dan. En la milpa el sembradío se va dando parejo, es decir, en esta se reconoce que todo tiene que crecer de manera diferente, que todo es indispensable. En la milpa no se persigue la estandarización de la medida de las matas, ni que sea del mismo tamaño el elote, no se pretende que el sembradío se dé todo igual, ni que sea un cultivo en masa, donde todo debe ser homogéneo. Al contrario en la milpa es importante conservar que la siembra se dé parejo, en tanto que esto permite no solo obtener alimentos, sino acompañarse en el transcurso del crecimiento del maíz. Al sembrar la milpa el campesino se va de la mano con ella, participa en el cuidado de las matas en las diferentes etapas de su desarrollo.

El campesino se encarga de elegir la semilla, preparar el terreno, abonar las plantas, hacer la cosecha, cada una de estas actividades le permiten tener saberes. Gracias a estos saberes el campesino reconoce cada uno de los beneficios que puede obtener de la milpa según el temporal. Saberes que se generan en el acompañamiento que el campesino hace a la milpa. Lo parejo lo podemos entender como la variación de comestibles que la milpa tiene para brindar al ser humano. Con su diversidad la milpa es un todo, un todo que funciona gracias a la existencia de cada una de las formas diferentes que se desarrollan en esta. Todo es parejo, en la milpa no se discrimina o excluye, al contrario todo se utiliza, así se aprovecha desde las cañas, que son las matas que no dan maíz, hasta los molonquitos que

²⁹ Esteva y Marielle, “El maíz”, p. 62.

son aquellos elotes que no llenan con de grano y sirven de alimento para los animales, o los tecolotitos (elotes a los que les cayó hongo) que sirven de alimento para las personas, hasta las muñecas que se quedan al jilotear los elotes, con estas son las que juegan las niñas, quienes se ponen a muñequear. La milpa da parejo, ofrece diferentes bienes y los campesinos saben aprovechar cada parte.

De la milpa se aprovecha todo. La caña cuando esta tierna para disfrute de la gente o el rastrojo para comida de caballos, vacas y burros, el arote además puede ser utilizado para preparar artesanías de pasta de caña. Los elotes (maíz tierno) se comen ya sea cocidos en agua o asados directamente en la lumbre, o si se desgranar sirven para hacer uchepos o atole de grano con anís, también se utilizan para acompañar otras comidas como pueden ser la atapacua de las calabacitas y sus flores o del chilacayote que se cultivan en la milpa.

Cuando los elotes ya están duros, se llaman mazorcas, estas hay que desgranar para hacer diferentes alimentos como son; tortillas, tamales, pinole, atoles y pozole. Asimismo se utiliza el olote que queda luego de desgranar las mazorcas, ya sea para acompañar la lumbre, o para hacer desgranadoras. Otro producto que se aprovecha es el pelo de los elotes, este se usa como remedio casero, sirve para problemas de la orina. En relación al uso de las hojas hay que mencionar que se aprovechan tanto las que están sujetas a la mata, que sirven para envolver corundas, como las que envuelven la mazorca, que se utilizan para envolver nacatamales, estas se usan tanto frescas, como secas, dependiendo del tipo de alimento a preparar y la temporada.

En la milpa se entretienen relaciones recíprocas dentro de cada elemento que la conforma, si se diera la eliminación de alguno de estos, dejaría de ser milpa, se rompería ese ser todo, ese sentir de lo parejo, se trastocaría ese vínculo de beneficios múltiples que brinda al campesino.

Para entender mejor el sentido de lo parejo no solo en el ámbito de la milpa, sino en el ámbito de la comunidad, se requiere presentarlo desde lo que respecta a la comunalidad. La comunalidad es un proceso no terminado, su significado ha y que encontrarlo y entenderlo en esa posibilidad del humano que tiene de interrelacionarse con los demás, en esas relaciones de convivencia que existen en los diversos espacios donde convergen ideologías, ahí en la comunidad donde se reúnen en torno a la búsqueda de la democracia,

del reconocimiento de la diversidad, del valor de la vida humana y de la naturaleza, no solo en el discurso sino en sus prácticas sociales.

Lo parejo en la vida comunal es verlo desde sentirse parte de la comunidad. Todos están en la comunidad, le entran parejo al trabajo comunal, dan las cooperaciones económicas parejo, al participar en asambleas y votar es parejo, es decir, al igual que en la milpa todos los que integran la comunidad son importantes, forman un todo en comunalidad.

La vida comunal requiere de esfuerzo, de trabajo, de dedicación, lo cual las personas hacen con gusto, sin embargo existen personas que tienen diferencias, negándose en ocasiones a participar, a estas personas se les tiene que invitar por parte de los encargados de la comunidad a que se integren a las actividades, dado que es parejo, todos tienen que cumplir, si alguien no lo hace, puede quebrantar la organización comunal.

Tal como en la milpa, en la comunidad no existen iguales, las personas, las familias tienen características diferenciadas tanto en lo económico como en lo político. Por eso la comunidad entiende lo parejo como la participación que se da de personas y familias desiguales, en beneficio de la comunalidad. Esta participación no está libre de ideologías que se van introduciendo al interior de la comunidad, como el individualismo, la competencia, la religión, que si logran arraigarse en algún miembro de la comunidad, este se aleja del cumplimiento de deberes y obligaciones que tiene en la vida comunal, lo que conlleva el debilitar a la organización comunal.

La fuerza comunal ha sido la base de la continuidad de los pueblos originarios y lo seguirá siendo ya que son capaces de repensar y orientar sus acciones. Retomando lo que dice el investigador Víctor Manuel Toledo, quien postula que las comunidades indígenas tienen seis dimensiones del desarrollo rural con base comunitaria: la defensa del territorio, la diversidad ecológica, la diversidad cultural, la organización social, el aprovechamiento económico del medio ambiente, incluyendo la agricultura y el control político de los recursos mediante el ejercicio de los derechos colectivos.³⁰ Se entiende que la fuerza comunal es lo que permite a las comunidades estar en resistencia ante los embates de quien

³⁰ Citado en Gómez Martínez, *Los milperos tradicionales.*, p. 47.

continuamente los acecha para integrarlos o eliminarlos, en tanto que no encajan en la política de mercado.

No descansa esta política de mercado y poco a poco va permeando en la sociedad, lo que trae como resultado formas de actuar de manera aislada, encerrada en un pensamiento de la sinrazón. Contrario a esto, pasa en la comunidad lo que acertadamente dice Maud Mannoni, la propia estructura de las comunidades protege al niño contra los azares de un amor paternal exclusivo y le evita los riesgos de soledad y rechazo. El niño siempre tiene con quien hablar.³¹ Es verdad, en la comunalidad se evita este aislamiento, desde el momento que todo niño tiene la posibilidad de convivir, bien sea con el abuelo, el vecino, el tío, los primos o amigos, lo que lo hace sentirse parte de ellos.

Para ser *humano* hay que crecer humano entre humanos, es decir, vivir en la convivencia social; esta humanización se va dando dependiendo a que sociedades se pertenece. Por ejemplo, si se vive en una sociedad donde se inculca la responsabilidad con los ancianos, con la naturaleza y con los otros, donde se habla en nombre de nosotros, y no de un yo, se favorece este tipo de formación de humanos.

La conducta social, es decir la humanización de que hablamos más arriba, deberá estar fundamentada en la colaboración entre iguales, no en la competencia, como es promovido en la actualidad. “La competencia es constitutivamente antisocial, porque como fenómeno consiste en la negación del otro. No existe la “sana competencia”, porque la negación del otro implica la negación de sí mismo”,³² si a la sociedad se le pone a competir, ya no a convivir dentro de una cooperación, a lo que se le lleva es a una cultura llamada de la muerte, donde ya no se valora la vida humana, donde se extermina a la naturaleza. En contra de estas conductas sociales está el pertenecer a una comunidad, que busca preservar la vida.

La comunalidad demanda espacio para la diversidad, reclama ser escuchada, exige reconocer que la naturaleza es responsabilidad de quienes habitan en ella, desea ser participe un diálogo respecto a sus saberes. Es una posibilidad de existir dentro de las condiciones hostiles que día a día se presentan. Es una lucha constante y quizá

³¹ Mannoni, “*La educación*”, p. 37.

³² Maturana Romesín, Humberto, “Desde la Biología a la Psicología”, ediciones Fundación SYNTHESIS, Viña del Mar- Chile, p. 135

interminable. Pero tenemos mucho en qué apoyarnos. Persiste entre nosotros un profundo respeto por la Tierra, nuestra Madre, que nos cobija y nos alimenta. Por eso se nos indigna el corazón cuando vemos que es maltratada, destruida por la ambición y la avaricia; cuando nos es negada a sus dueños ancestrales; cuando se rompe su equilibrio natural con tanto producto industrializado.

CAPÍTULO III.

MAÍZ Y TERRITORIO EN RESISTENCIA. O COMUNIDAD, TERRITORIO EN RESISTENCIA.

Capítulo III.

MAÍZ Y TERRITORIO EN RESISTENCIA O COMUNIDAD, TERRITORIO Y RESISTENCIA.

1. La globalización

Instituciones internacionales como el *Banco Mundial* (BM) y el *Fondo Monetario Internacional* (FMI) –concebidos, como se sabe, al servicio y en función de los intereses empresariales neoliberales y de seguridad nacional de los Estados desarrollados–, cuentan con un conjunto de organizaciones especializadas encargadas de examinar la situación en que vive la población de los países marginados para enseñar y proponer soluciones que sean pertinentes; es decir, dictaminar políticas económicas, políticas culturales (entre las que se encuentran las educativas) y políticas sociales que contribuirán para que la sociedad enfrente los retos de la actualidad.

El ideal de los monopolios que tiene en sus manos la economía y con ella el poder, es que su riqueza se incrementa y el dominio que ejercen sobre la población se perpetúe; para lograrlo buscan la eliminación (mediante la justificación que les otorga la previa transformación legal de las distintas naciones) de las fronteras para la actividad económica, marcando así las reglas del comercio en el mundo, generando a su favor el *libre comercio*, la instalación de empresas, basando sus logros en la competencia, abanderando su política en la supuesta necesidad de globalización.

Esta política económica del mercado ha llevado a la eliminación del antiguo Estado benefactor, convirtiéndolo en un estado administrador al servicio del monopolio y en el principal instrumento político para organizar la expansión capitalista a nivel internacional mediante la instrumentación de tratados y acuerdos comerciales. Además, se ha convertido en un órgano déspota que toma los recursos de los contribuyentes, para enseñar y presentar un acto de pérdida financiera, pidiendo préstamos con su respectivo endeudamiento, sin lograr justificar la banca rota, y con ello da pauta para transferir a los de arriba, a la cúpula bancaria y empresarial, mayor poder. Queda así comprometido como Estado instrumento utilizado para administrar en la sociedad la problemática que pueda entorpecer el desarrollo del capital, instrumentando los topes salariales y el control de la fuerza de trabajo, así como

promoviendo la ideología imperante y la mercantilización de la cultura, el territorio y los recursos naturales, recurriendo para su cumplimiento a la intervención policiaco-militar.

Por todo lo anterior, nos queda clara la prioridad que se otorga desde el Estado a la acumulación de riqueza en unas cuantas manos a través de procedimientos que excluyen a la gran mayoría de la población y los despoja de su pretensión histórica de transformación, de su acción como seres humanos en condición de su cultura, en cada uno de los sectores poblacionales. A este proceso se le ha llegado a denominar como “nuevo imperialismo”, es decir, una nueva forma de expansión del capital, que entraña un proceso de acumulación por desposesión del otro e implica el control y la explotación de los recursos naturales como forma de dominación geopolítica y que conlleva un creciente y sistemático deterioro social y ambiental expresado en la actual crisis ambiental.¹ Crisis que se resiente en el apoderamiento de las empresas públicas por el sector privado.

Haciendo referencia al caso mexicano y a cómo se dio en nuestro país el proceso de dicho acuerdo, cabe mencionar como el concepto de “globalización” fue usado en México por primera vez en el marco de la campaña oficial para la promoción populista del Tratado de Libre Comercio de la América del Norte (TLCAN), mediante la cual se vendió su ideología a la población caracterizándolo como el instrumento de mayor eficacia para asegurar la incorporación de nuestro país, por la puerta grande, al primer mundo. La promoción se dio por todos los medios y en todos los espacios, y se vendió la idea de que el Estado nacional, la soberanía y el ámbito económico de lo nacional son *anacronismos* en un mundo interdependiente y globalizado. Con estos argumentos se logró influenciar en la población de tal manera, que la clase política pudo iniciar con las reformas constitucionales necesarias para preparar el terreno que garantizara la instrumentación en México del libre mercado. Un ejemplo de estas adecuaciones de la Carta Magna en ese período, fue la que sufrió el concepto de propiedad social concretado en el sistema ejidal en materia agraria, mismo que quedara eliminado de la Constitución mexicana, como una exigencia del Banco Mundial, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994); asestando mediante esta acción un duro golpe al campo mexicano y a los millones de campesinos que viven del cultivo. Lo que bien queda resumido en el comentario de Fernández, quien al referirse a

¹ CANCIANI y Aldana Telias, *Aportes teóricos*, p. 113

este tipo de acciones gubernamentales señala: “los impactos socio-económicos y políticos militares de esta política [...] incluyen una agresión continua a los productores de granos y de hortalizas nacionales por medio de la apertura a las importaciones de Estados Unidos”.²

Protegidos bajo lemas o eslóganes, más bien cercanos a la mercadotecnia que a la política (como aquellos que se repitieron hasta el hartazgo en sexenios pasados: *por la superación de México, educación para todos, cuidado del ambiente*), día a día la clase política que representa al Estado, en contubernio con las empresas monopólicas, están pensando en cómo justificar las reformas estructurales en el país, poniendo en marcha lo que sea necesario para que sean aprobadas, pero sobre todo legitimadas por la sociedad, que queda incauta una y otra vez, pues se le hace creer que es en pro de la igualdad, para que se tengan los mismos derechos, las mismas oportunidades, en sí que todas estas reformas son por su bien. La planeación de esta cortina de humo es tan meticulosa que se presenta sin la menor sospecha ante la sociedad. Al momento de plantear las reformas nunca se ve el trasfondo, la pretensión real de ese cambio.

A fin de reconocer cómo se justifican estas acciones, tenemos que remitirnos a cómo estos funcionarios de la ONU, del BM, del FMI en acuerdo con los empresarios y gobernantes, elaboran un discurso que justifica su actuar: es por su propio beneficio por lo que son integrados; o en su caso culpables por no aceptar y serán destruidos. Esto no se hace a la luz, pero es la base para los proyectos de desarrollo, que se presentan embellecidos públicamente con declaraciones de solidaridad y derechos humanos.

1.1. Conquista de la naturaleza

Si damos un pequeño vistazo al contexto social que nos rodea, desde una perspectiva un tanto crítica, podemos decir que aun en la actualidad se continúa en la dinámica de conquista civilizatoria, bien aprendida a lo largo de siglos de imperialismo, donde hay que dominar, preservar el poder, donde la economía política determina la definición de un nosotros separándola de un ellos. Dicha concepción de la economía argumenta y justifica la opresión del otro, al que llaman salvaje, en tanto que es otro

² SAXE-FERNÁNDEZ, “Globalización, poder” p. 60.

desconocido y ajeno al que es necesario temerle pues no se tiene la certeza de que siquiera es plenamente humano; es convertido en una amenaza irracional, y solo tiene valor según la utilidad que se pueda dar, ya que puede ser un recurso o una vía de acceso a un recurso.

El lugar que se le ha destinado al otro, al salvaje, es el de la inferioridad. Ahora bien, si de esta manera se piensa al *ser humano*, al semejante, al otro, dentro de esta voraz economía, podremos darnos una idea de la consideración que se tiene de lo natural. La naturaleza –hoy ajena, lejana ya de lo humano, de lo civilizado– y el trato dirigido a ella, quedará determinado por esa concepción de inferioridad; de modo tal que se le llega a concebir como algo exterior, es decir, como algo que no pertenece al universo de lo humano; como algo desfasado de lo moderno; y, por lo tanto, sin posibilidad de ser reconocida como igual. Desde esta perspectiva, se ha llegado a afirmar que la naturaleza se debe entender simultáneamente como una amenaza y un recurso: amenaza en tanto somos incapaces de enfrentarla con nuestra debilidad humana y, paradójicamente, necesaria para nuestra sobrevivencia, pues estamos inevitablemente conectados a ella. Esta percepción de amenaza es tan irracional pues deriva de la falta de conocimiento sobre ella, un conocimiento que permitiría comprenderla y hacer uso pleno de sus elementos como recursos. Sin embargo, el camino emprendido por el hombre moderno es contradictorio, pues a través de la destrucción de los conocimientos nativos y la inculcación del conocimiento institucionalizado se transforma a la naturaleza en un recurso-mercancía natural, que está a merced del humano que tiene el conocimiento y el poder.³

Desde otras reflexiones, compartimos la idea de que la naturaleza no puede ser comprendida en su totalidad sino apenas explicada, y explicarla es tarea de la ciencia moderna, que lo hace mediante un paradigma científico que separa la naturaleza de la cultura y de la sociedad, donde prevalecen leyes que llevan a pruebas de sumisión a todo aquello que proviene de la naturaleza. Dentro de este paradigma científico de construcción de la naturaleza, que la convirtió en recurso, que la separó de l hombre y de la sociedad, se tienen dos consecuencias a considerar: por un lado, aquella relacionada con la crisis ecológica o, más ampliamente, con la crisis ambiental, producto de la concepción de la naturaleza como recurso, a la que solo le queda el destino de ser explotada hasta el

³ Cfr. DE SOUSA, *Una epistemología*, p. 221.

exterminio; pues, una vez que se separa del hombre y se ve como inferior se vuelve ajena a la sociedad, y en su devenir no es posible pensar en interacciones mutuas. Esta segregación es cada vez mayor por las cuantiosas cantidades económicas que trae su explotación, lo cual no permite formular equilibrios ni límites. Por otro lado, encontramos la cuestión relacionada a la pérdida de la biodiversidad producto de la sobre explotación de recursos en todo el planeta, en busca de beneficios económicos; pero que en la actualidad se recrudece o es más visible en los territorios de los pueblos indígenas. Lo anterior debido al hecho de que la mayoría de la biodiversidad natural se encuentra ubicada al interior de los territorios de los pueblos originarios, quienes han logrado resistir ante los embates del capitalismo, del actual neoliberalismo. Dentro de esta vertiente es importante señalar un hecho importante: desde la concepción de los pueblos indios, la naturaleza nunca ha sido considerada como un recurso natural sino como parte de su propio ser, de su propia esencia natural, razón por la que la preservaron preservándose a sí mismos como comunidad.

No obstante, el interés mercantil de las empresas transnacionales apoyado de la biotecnología, la microelectrónica y la ingeniería genética ha promovido la transformación, no solo de la naturaleza sino también a los indios, en recursos genéticos, en instrumentos de acceso a través del conocimiento tradicional a la flora y la fauna de sus comunidades o lugares de origen, bajo el concepto de biodiversidad, que debido al avance de las ciencias de la vida, en las últimas décadas, se ha convertido en uno de los más buscados “los recursos naturales”. Las firmas farmacéuticas ven en la biodiversidad el corazón del más espectacular y rentable desarrollo de nuevos productos en los años venideros.⁴

En este contexto, cabe mencionar que los países desarrollados tecnológicamente intentan extender a la biodiversidad natural los posicionamientos y procedimientos jurídicos de la sociedad, como es el caso de los derechos de propiedad y las leyes de patente, situación que vulnera la protección de la naturaleza. Ante esta situación, algunos grupos de pueblos han reaccionado buscando protección especial para sus territorios, con el objetivo de conservar sus formas de vida, de alimentación y de subsistencia. Buscando se validen, mediante esa protección, sus saberes tradicionales, aquellos que han sido descartados por el conocimiento científico hegemónico.

⁴ DE SOUSA, *Una epistemología*, pp. 221 y 261.

1.2.Derecho a la identidad cultural

Frente al proceso de globalización regido por la racionalidad económica y las leyes del mercado, aunados los movimientos globalifóbicos está emergiendo una política del lugar, del espacio y del tiempo⁵ movilizadas por los nuevos derechos a la identidad cultural de los pueblos, que legitima reglas más plurales y democráticas de convivencia social. Es en esa dinámica donde surgen diversos análisis en relación a esta crisis ambiental que presentan una nueva forma de entender el ambiente como aquél que emerge del orden de lo no pensado por las ciencias, pero también del efecto del conocimiento que ha desconocido y negado a la naturaleza;⁶ que nos muestra que existe la necesidad de construir otra racionalidad que sea ambiental, capaz de integrar los valores de la diversidad cultural, la naturaleza, la equidad y la democracia.

Desde esta perspectiva, el ambiente es concebido como la falta de conocimiento en donde anida el deseo de saber que orienta acciones hacia la sustentabilidad ecológica y la justicia social, que busca que se restablezca el reconocimiento de la diversidad cultural, la diferencia y la participación en la toma de decisiones. Es en ésta donde es posible encontrarse con identidades conformadas por racionalidades e imaginarios que configuran los deseos, las voluntades, los significados y los sentidos que movilizan a los actores sociales en la construcción de sus mundos de vida, que abren una posibilidad de una relación creativa entre lo imaginario y lo simbólico, abriéndose al encuentro con la otredad.⁷

Es esa configuración de saberes, que hace que la comunidad cuente con una cultura autónoma que le da sostén en sus procesos de resistencia, innovación y apropiación. A ello refiere Bonfil Batalla, cuando indica: "Lo que cabe afirmar es que debe existir un mínimo de cultura autónoma para que sea posible la continuidad de la identidad colectiva; en ese mínimo absoluto están, seguramente un campo semántico común (un lenguaje: resumen de la historia, cultura plasmada, pensamiento en sí mismo) y una memoria histórica colectiva,

⁵ Cfr. LEFF, "Espacio, lugar", pp. 28-42.

⁶ LEFF, *Aventuras de*, p. 29.

⁷ LEFF, *Aventuras de*, p. 29-30

que nos asegura un pasado común y, por lo tanto, también un posible futuro común y propio.”⁸ En este sentido, es posible defender la idea de que se reconozca la diversidad de formas de organización y participación de las comunidades en la toma de decisiones. Diversas comunidades, una misma ideología a resistir, ideología de destrucción que poco a poco ha ido permeándose en la forma de vida comunal. Esta ideología somete a la naturaleza y al humano (biológico, natural) al servicio del hombre y del mercado. Lo que obliga a repensar el valor por la dignidad humana y la importancia de la diversidad de formas de organización, surge así el repensar en esa necesidad de librarse de la invasión ideológica economicista.

Lo anteriormente mencionado, propone darse la oportunidad y permitirse reconocer cómo no se ha valorado a los otros, que quizá la forma de cómo se ha transmitido la realidad social (educación), ha llevado de la mano el que ahora nos encontremos frente a un contexto de crisis ambiental. Es por ello, por demás importante el repensar la importancia de la educación en un contexto de crisis ambiental y mercantilización del territorio. Como lo señala, María Laura Canciani:

“En este marco, la educación ambiental latinoamericana se vuelve un campo fértil de acción transformadora. Apuesta a la construcción de una nueva racionalidad y modos de vida más dignos donde el sujeto autogenera poder recreando escenarios alternativos diversos, revalorizando, recuperando y resignificando la complejidad de los saberes asociados a la cuestión ambiental en la búsqueda de un proyecto socialmente sustentable.”⁹

Esto nos conduce a cuestionarnos, entonces, ¿cómo acompañar en la constitución de estas nuevas identidades, donde se amalgaman los saberes comunitarios y la modernidad? ¿Cómo construir con el *otro* su narrativa histórica?

Las comunidades son las voces silenciadas que cuando claman un derecho son acalladas por el poder del Estado, este constituye un claro obstáculo de los grupos sociales afectados, pues se cierran las posibilidades de promover ya no solamente un cambio sino un debate amplio sobre las contradicciones estructurales y coyunturales que condicionan estos

⁸ BONFIL, “Los pueblos indios”, p. 23

⁹María Laura Canciani y Aldana Telias Pag. 119

procesos. La mejor estrategia de que disponemos es hacer uso de un discurso políticamente bien formulado, sostenido además por las empresas, los medios masivos de comunicación y lamentable e irónicamente también por la comunidad científica. Por ejemplo, se estipulan leyes para proteger al campo, pero solamente después de dar apertura a las empresas monopólicas para la sobre explotación y desgaste del mismo, bajo la excusa de que se hace para generar empleo y en consecuencia dinero. (Véase anexo 2)

En este sentido, se ha dado prioridad al desarrollo científico, siempre y cuando favorezca a los intereses del mercado económico. Los beneficios, generalmente se ven reflejados en las formas de vida solo para una minoría en el primer mundo. Enormes ganancias económicas para un pequeño grupo de empresas. Mientras, en cambio, todos los excluidos del conocimiento y de sus beneficios únicamente comparten con ellos la carga de los riesgos y los daños ocasionados en pro de la ciencia.

Políticamente bien estructurada esta esa facia de desarrollo, que se implementó a finales de la década de los 80 y principios de los 90 del siglo pasado, bajo el concepto de desarrollo sustentable (mismo que aun hoy se continua legitimando), sustentando el hecho de que es posible resolver los conflictos ambientales, sin alterar la estructura de poder global y las relaciones de dominación y explotación asociadas. Como base de esta política se presenta la economía como engranaje de la dinámica de explotación. Explotación de recursos que va dañando no solo la naturaleza, sino la estructura social de las comunidades. Situación en la que viven comunidades indígenas, como lo es la comunidad indígena de Pichátaro, Michoacán, de la que hemos hablado y que es en la actualidad un centro de diversidad del maíz.

2. Comunidad indígena de San Francisco Pichátaro, Michoacán

San Francisco Pichátaro, población indígena que va conformándose entre formas diversas de pensar, ya que desde sus orígenes está integrada por barrios diferentes que le dan vida a lo que los une: su comunidad. Pichátaro, que en el idioma purépecha significa *lugar de clavos de madera*, haciendo referencia a aquellos que se encuentran en las uniones de las trojes que hay en la comunidad.



Fig. 1. Aspecto de una troje de un campesino indígena: simbiosis de simbolismos.

Dentro del poblado, basta dar unos pasos para encontrarnos con saberes comunitarios, simbolismos, convivencia y formas de relación que hace de la comunidad un inquietante lugar por reconocer. Como datos geográficos se hace referencia a la comunidad indígena de San Francisco Pichátaro, resaltando que es una Tenencia del Municipio de Tingambato, dentro de la demarcación del Estado de Michoacán, en México. Se localiza en la región de la Meseta Purépecha que colinda con la zona lacustre de Pátzcuaro. Colinda al norte con el Ejido de San Isidro y el de La Zarzamora; al sur con la Cabecera Municipal de Tingambato; al este con los pueblos de Erongarícuaro y Uricho; y al poniente con las comunidades de Sevina y Comachúen.

Pichátaro se encuentra ubicado a una altitud sobre el nivel del mar de 3,300 metros; es la comunidad indígena más montañosa de un total de 27 que circundan esta cuenca lacustre.

La tenencia de la tierra es comunal en cuanto a la posesión. Sin embargo, en cuanto a la explotación se refiere se puede decir que ésta se realiza de forma individual, distribuida y elementalmente organizada a través de los barrios. En cuanto al territorio y su extensión, de acuerdo a Suárez, Espinoza y Álvarez, “la comunidad de Pichátaro cuenta con una extensión territorial de 9,127.8 hectáreas, de las cuales una extensión aproximada de 1,800

se utiliza como campo de cultivo, compartido el resto entre el poblado y la extensión de bosque.”¹⁰

La diversidad ecológica en relación a los bosques comunales es diversa, entre esta se encuentran especies de pinos, encinos y cedros. El cuidado de estos bosques está bajo la responsabilidad de los encargados de los barrios, esto debido a la distribución que se tiene dentro de la organización comunitaria.

El cuidado que se hace de estos bosques se ve amenazado por la deforestación que se hace para vender madera. Sin embargo aún queda monte, en donde los barrios se han contenido y resguardado su parte; no el corte parejo de árboles. Como una zona de conservación y paseo familiar se tiene el lugar conocido como el Pukuri. Sitio que se visitó juntamente con los niños del grupo.



Fig. 2. Vista del parque de conservación comunal: Pukuri

Otro aspecto a resaltar de la comunidad, tomando en cuenta la ubicación que tiene, es lo relacionado al clima: éste es predominantemente frío y húmedo, durante casi todo el año. Llega a presentar temperaturas que varían entre los cuatro a cinco grados centígrados bajo cero, en la estación de invierno; solamente es templado en los meses de primavera (abril, mayo, junio y julio), registrándose temperaturas que oscilan entre los dieciséis y los veinte grados. De acuerdo a la información contenida en Barrera y Astier, “el régimen climático es templado subhúmedo con lluvias en verano y parte del otoño e invierno seco,

¹⁰ Cfr. SUÁREZ, *Monografía de*, 1985.

es el más frío y húmedo de toda la cuenca.”¹¹ Entre los meses de junio a octubre se registran abundantes lluvias, la precipitación promedio anual es de 1 000 milímetros y la temperatura promedio anual es de 15 ° C, sin embargo, ambos factores varían significativamente de acuerdo con la elevación.

En relación al agua se cuenta con cuatro manantiales importantes que abastecen a la comunidad: Huiracuaro, Puerto Pomio, Cananguio y Ojo de Agua; los dos últimos utilizados como abastecimiento de agua potable para la población (no solamente de los habitantes del poblado), los otros son de uso agrícola.¹² Aunque hay agua suficiente existen problemas de distribución en la red, debido a la organización y ubicación de la población.

En la comunidad se cuenta con servicio eléctrico, así como servicio de transporte y una pequeña clínica de salud. De estos servicios cabe mencionar que el uso se da de acuerdo al presupuesto económico de cada familia.

2.1. Organización y participación comunal

La organización de la comunidad de Pichátaro se puede valorar por la distribución que se tiene de sus siete barrios y la colonia, por el hecho de contar cada uno de estos con un representante, al cual se le llama encabezado. El encabezado debe ser del barrio al que representara, ha de conocer sobre su barrio, además de disponibilidad para cumplir con el cargo; dentro de las funciones asignadas está el hecho de asistir a asambleas para tomar acuerdos sobre la comunidad, organizar la fiesta religiosa que corresponde al santo que se tiene en su capilla.

BARRIO	NOMBRE PURHÉPECHA	SIGNIFICADO
Santo Tomás I	Huiracuaro	Pueblo viejo
Santo Tomás II	Ahuiran	Donde no hay agua
San Francisco	Chatores-Jatzicurin	Arriba de Pachátaro
San Miguel	Jorindicua	Hoyo grande
San Bartolo I	Pomio	Meter la mano
San Bartolo II	Charachapu	
Santos Reyes	Anachucurin	

Tabla 1. Organización comunal. Fuente: Suárez, Espinosa, y Álvarez G., 1985

¹¹ BARRERA, ASTIER y Quetzalcóatl, “El concepto”, pp. 29-37. En línea. Consultado el 14/07/2015.

¹² Cfr. Suárez, *Monografía de*, s/p.

Al igual que los barrios que cuentan con un encabezado como representante, a nivel comunidad se tiene que elegir a la persona que ha de cumplir como jefe de tenencia. Este se elige cada año mediante una asamblea comunal. El estará al frente de las necesidades y gestiones que la comunidad requiera.

Por otro lado está el representante de bienes comunales, quien es quienes electo en asamblea comunal y permanece en el cargo por un periodo de tres años; a él se le asigna el compromiso de velar por los bienes pertenecientes a la comunidad, tales como el monte y sus recursos forestales y las tierras de cultivo.

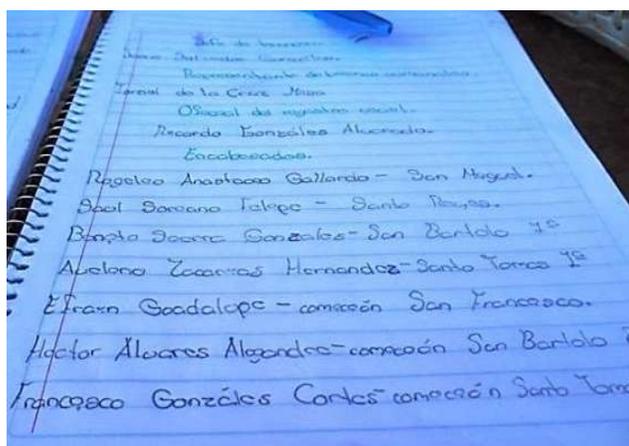


Fig. 3. Relacion de Representantes de la comunidad y encabezados de los barrios (mes y año).

2.2. Producción económica

En cuanto a las formas de producción económica de la comunidad, se puede decir que están basadas mayoritariamente en actividades primarias, tales como: la siembra del maíz (campesinos), la explotación de recursos forestales y la consecuente elaboración de muebles de madera (carpinteros), la inserción como peones en el cultivo de la papa promovido por empresas externas (monocultivo, jornaleros), sin dejar de mencionar el cultivo de forrajes como la avena y la pequeña actividad ganadera. Además, existen otras actividades secundarias y terciarias que generan fuentes de ingresos a las familias, dentro de estas se pueden mencionar a los comerciantes, panaderos, bordadoras, albañiles, profesionistas (generalmente profesores) y músicos, entre otros.

Otra fuente de ingreso importante para la comunidad la constituyen las remesas enviadas por los pobladores que han migrado hacia los Estados Unidos. En este sentido, en Pichátaro este es un fenómeno creciente entre la población, el cual en gran medida se debe a que una de las fuentes de empleo más importantes, que es la carpintería, se ve desfavorecido por la continua tala inmoderada de árboles, lo que ha provocado con el paso del tiempo la disminución de recursos maderables para hacer muebles.



Fig. 4. Actividades económicas en la comunidad de Pichátaro.

2.3. Ocupación territorial de la comunidad

De acuerdo a Barrera Bassols, la ocupación humana de este territorio data de la época prehispánica, seguramente por sus montañas densamente forestadas, sus suelos volcánicos, fértiles para uso agrícola y una relativa abundancia de agua. Sus antiguos pobladores desarrollaron allí una compleja estrategia agrícola que les permitió una ocupación permanente desde por lo menos hace 1,200 años, según evidencias arqueológicas y etnohistóricas.¹³ Como se señaló anteriormente, el análisis de diversas muestras de polen encontrado en varios núcleos de sedimento del lago de Pátzcuaro registra abundantes rastros de maíz desde hace unos 3,500 años, por lo que se resume una historia de ocupación regional muy antigua y centrada en la agricultura de dicho grano y la explotación forestal.

Lo anterior, resulta verdaderamente significativo para Pichátaro, pues gran parte del esfuerzo histórico de sus pobladores se ha centrado en la agricultura del maíz. La siembra de tan preciado grano va de la mano del hombre, necesita de este para su cultivo y labranza,

¹³ Barrera Basols, "El concepto".

y, el hombre es trastocado en lo más profundo de sí, al reconocer su vida gracias a la existencia del maíz. Como bien señala Guillermo Bonfil Batalla, “esta es una planta inventada por el hombre en estas tierras. El maíz ordena desde hace muchos siglos gran parte de territorio mexicano”¹⁴. Cada grano que cae en la tierra genera una relación directa con ella, que se encarga de recibirlo en sus entrañas para con cebirlo. Este pronto brotará, señal de que las condiciones ambientales han favorecido para que sus raíces se arraiguen, dando espacio para que, con los cuidados del hombre poco a poco vaya creciendo.

Y dicen nuestros antiguos que, cada tanto, la tierra busca proteger a sus hijos, a los hombres y mujeres de maíz. Y que llega un momento -que es cuando la noche es más difícil- en el que la tierra se cansa y necesita que esos hombres y mujeres le ayuden a vivir.¹⁵

3. Escenario de conflicto ambiental

Entender la influencia del capitalismo, hace que nos demos cuenta que su sistema se impone sin pedir consentimiento. Esta imposición se ve reflejada en el impacto que va dejando a lo largo y ancho del mundo. Impacto de apropiación y explotación de recursos naturales y con ello la mercantilización y o destrucción cultural, social y económica de la población. De esta forma se amenaza los territorios en que se desarrolla y organiza la vida cotidiana.

En esa dinámica se presentan escenarios de conflicto ambiental, es decir, lo que está en juego no es sólo la conservación de los recursos naturales sino cuestiones más integrales como son las organizaciones comunales y el uso del territorio.

Los escenarios de conflicto ambiental son espacios donde se producen, transmiten y circulan saberes legítimos en torno a la cuestión ambiental y aportan una mirada crítica para pensar propuestas de educación ambiental. Estos procesos en torno al saber guardan relación con la construcción de un territorio en disputa y los distintos lenguajes de valoración puestos en juego en la lucha por el acceso y distribución de los recursos

¹⁴ BONFIL, *México profundo*, p. 33.

¹⁵ Red EZLN, *Los otros cuentos*, p. 23.

naturales en un determinado lugar y momento histórico. La complejidad que demanda el saber ambiental requiere poner en cuestión la lógica moderna de construcción del conocimiento escolar, disciplinar y fragmentado, en pos de la construcción de otra nueva racionalidad.

De acuerdo a eso, puede decir que: “El análisis del territorio en tanto ámbito político, social, cultural e histórico cargado de valor y sentido por los distintos sujetos, permite entender que lo que se pone en disputa en un conflicto ambiental excede, claramente, lo meramente ecológico. Puede afirmarse entonces que los conflictos ambientales son situaciones de conflicto entendidas como ‘momentos de territorialización’, donde el mismo territorio es resignificado a luz del propio devenir del conflicto (Melé, 2003)”¹⁶.

3.1. Territorio codiciado: hábitat, habitar

En el curso de la historia de la humanidad, diversas culturas preservan formas de vida, nombrando y significando las cosas del mundo y entendiéndose en relación con la naturaleza, esto se da a través de sus lenguajes, prácticas sociales y culturales. Aspectos que han favorecido las condiciones de existencia de sus identidades, defendiendo una organización no solo en lo productivo sino en lo social y en lo político, que les ha servido para resistir ante las amenazas que mediante las políticas ecologistas las empresas nacionales y extranjeras hacen.

Estas políticas empresariales se quieren imponer sobre la valorización cultural de la naturaleza y de la vida de las comunidades, dominando, como ya se ha señalado, las identidades étnicas y desconociendo sus saberes. Esto va provocando la destrucción de las formas de organización de la vida y la cultura, ya que insisten en procesos de uniformación, de producción de monocultivos en masa, de pérdida de diversidad biológica, de homogeneización cultural. En la actualidad la desmedida explotación de los suelos, el cambio de uso de tierra y la utilización de productos químicos para la producción en pro de ganancias económicas, van descompensando los nutrientes del suelo. Además, la invasión

¹⁶ CANCIANI y Aldana Telias, “Aportes teóricos”, Pag.116

de empresas en territorios que eran conservedos por sus comunidades va desplazando a la población, y el lugar donde habitaban y sembraban maíz, ahora es utilizado para otros tipos de siembras.

En este panorama, es importante resignificar lo que se entiende como el ambiente: este es una construcción de las relaciones complejas que genera la articulación de los procesos de orden físico, biológico, económico, político y cultural. De ello se despliega como las comunidades van apropiándose de un hábitat que es su soporte ecológico y a la vez de su habitar, este como la forma de inscribirse culturalmente en el espacio geográfico.

El hábitat ha sido considerado como el territorio que asienta a una comunidad de seres vivos y a una población humana, es soporte físico y trama ecológica; pero también es referente de simbolizaciones y significaciones que configuran identidades culturales y estilos étnicos diversos. Es el lugar en el que se construye y se define la territorialidad de una cultura, es donde se constituyen los sujetos sociales que diseñan el espacio geográfico apropiándose, habitándolo con sus significaciones y prácticas, con sus sentidos y sensibilidades, con sus gustos y goces.¹⁷

3.2. Embestida económica

Comunidad indígena de Pichátaro, lugar de historia, de luchas, de encuentros, de desacuerdos y experiencias que la hacen ser espacio de territorio propio, con recursos naturales deseados por el capital, se encuentra hasta hoy día en continua resistencia ante el amenazante capitalismo que va esparciendo la codicia, el individualismo, el acapose de recursos naturales para beneficio de unos cuantos.

De alguna manera tal como se observa en el dibujo de la figura 5, la comunidad es directamente afectada por el carácter predator del sistema económico mercantilista que poco a poco destruye las tierras, saquea sus recursos y obtiene mano de obra explotando a la población. Así como señala Le Quang “esto provocó una sujeción a los caprichos del mercado global y estuvo lejos de significar una mejora de las condiciones de vida de la población (lo que algunos autores bautizaron bajo el nombre de ‘paradoja de la abundancia’

¹⁷ LEFF, *Saber ambiental*, 1998

o ‘maldición de los recursos naturales’. Y, sobre todo, se aceptó la destrucción de la naturaleza, siempre y cuando se satisficieran las necesidades del mercado”¹⁸



Fig. 5. Dibujo que representa los componentes de la comunidad de Pichátaro, elaborado por el Profr. Martin.

Además, en la misma ilustración se puede apreciar parte de los escenarios de conflicto ambiental en la que se encuentra inmersa la comunidad. La comunidad se encuentra en un conflicto socio-ambiental: por un lado la tala inmoderada de los árboles que aún quedan en los montes de la comunidad la cual se realiza para finalidades como la elaboración de muebles, o venta de madera. Por otro lado se encuentra el cambio de uso de suelo de siembra de maíz ya sea para la siembra de árboles de aguacate o más recientemente para el cultivo de la papa.

Este último está provocando que la tierra esté siendo sometida al servicio de las ambiciones económicas de los productores de papa: es castigada obligándola a producir mediante el uso de químicos, que por un periodo ayuda al producto que se siembra, pero que con el paso del tiempo la destruyen, ya no sirve de manera natural, la tierra cambia de color y cuando se vuelve a sembrar maíz, éste se da bonito cuando todavía hay restos de químico, pero cuando este se acaba, no da nada.

Desde esta perspectiva, se da poca importancia a la cosmovisión y a los saberes que tienen las comunidades en relación a lo que la naturaleza es para ellos, en especial para las comunidades indígenas, para quienes la tierra es vida, es la madre tierra, tiene su

¹⁸ LE QUAN y Tamia Vercoutere, *Ecosocialismo*, p. 31.

temporalidad para el disfrute de lo que provee. Es una correspondencia entre los que la habitan y se benefician de ella, el hecho de respetarla y cuidarla.

Por lo que, ante esta problemática, cabe señalar que no solo la comunidad de Pichátaro sino algunas otras poblaciones indígenas están reafirmando sus derechos culturales para recuperar el control sobre su territorio con la finalidad de reapropiarse de un patrimonio natural y sus significados culturales. Para Leff “el territorio es el lugar de las demandas y los reclamos de la gente que lo habita para reconstruir sus mundos de vida”.¹⁹ Entonces, el territorio es el espacio social donde los actores sociales se movilizan para conservar lo que les pertenece, para satisfacer sus necesidades, es un espacio para la esperanza y la continuación de la existencia.

De ello nos comparten su experiencia algunas comunidades como lo son, las de los *zapatistas*, que están manejando una cosmovisión que, a la inversa de la razón moderna que convierte a la naturaleza en objeto de conocimiento, ellos conciben al territorio como aquel que enseña los valores fundamentales, por eso se debe interpretar y sentir los mensajes que surgen de la tierra; sostienen que el territorio no es para experimentar científicamente.

De esas posibilidades donde se puede forjar una manera diferente de entender la ciencia, y escuchando las voces de quienes conocen su tierra y saben que está en peligro, donde con sus saberes, permanecen existiendo, que nos han mostrado como se puede vivir colocando la naturaleza en el mismo plano que el hombre.

De esta forma se hace necesario hacer referencia al cómo la vida de la comunidad de Pichátaro ha sido trastocada por medio de una promesa de desarrollo y progreso para la población, esto se da de alguna manera una vez que se permitió y permitió la entrada de empresas monopólicas para el uso y disfrute de los terrenos no solo particulares, sino comunales. Sin dejar de lado la remarcada brecha que se abre entre la población, está en mayor desproporción de producción, de explotación de trabajo y por supuesto de la distribución monetaria y el deterioro del suelo.

Así como se menciona anteriormente por un lado está lo relacionado al territorio, que es sostén de vida de la comunidad, el cual dentro de esta lógica de explotación, es utilizado por los monopolios para hacerlo productivo, importando muy poco o nada que con

¹⁹LEFF, *Ecología y capital*, p. 206.

sus formas de monocultivo lo van destruyendo, y desplazan cada vez más la siembra del maíz. Paralelamente a esto, existe una intervención de carácter económico en relación con las personas, es decir, muchas veces se pasa de ser dueño de una pequeña propiedad a ser persuadido de rentar sus tierras y quedar como trabajador asalariado.

Por otro lado estas empresas ofertan para la población de la comunidad un trabajo, sin embargo, este tipo de trabajo lo que busca es fuerza de trabajo, que es minimizada, convertida en mano de obra sujeta a horarios y pagos de explotación, sin mencionar siquiera las condiciones laborales, o de salud, donde se tienen que cumplir jornadas de trabajo realizadas sin protección ni cuidado respecto a los químicos que se utilizan para sembrar. La población va cambiando algunas de sus actividades, ahora se ven mujeres de diferentes edades en los campos de trabajo, niños que acompañan al trabajador, pero que también hacen su parte. El salario de pago alcanza al peón para pasar el día. No así para los dueños de los medios de producción, que al final de la cosecha y venta, son quienes obtienen grandes ganancias.

Este tipo de intromisión económica, lejos de generar mejorías en la comunidad, poco a poco va afectando la organización comunitaria, dirigiéndose a una división cultural. Este tipo de intromisión es una forma contraria de organización económica y política que llega a las comunidades, donde lo importante es explotar los suelos y obtener ganancias económicas, lo que amenaza la supervivencia no solo de la comunidad, sino de las formas de vida que en ella existen.

Se ha sobrepasado la relación que existe entre la naturaleza y el ser humano. El actual sistema agrícola industrial que debía contribuir a reducir el hambre del mundo, ha provocado la esterilidad de los terrenos de cultivo a causa del abuso de los productos químicos, ya sean insecticidas o fertilizantes.

Las comunidades como Pichátaro al tener territorio y materias primas propias, son objeto de explotación de los recursos naturales por parte de empresas monopólicas que sin estos recursos difícilmente podrían elaborar productos, que una vez manufacturados salgan al mercado; tal como se hace luego del corte de papa, que es transportada a fábricas donde se procesaran, para enseguida salir a la venta.



Fig. 6, 7 y 8. Aspectos del cultivo de la papa (siembra, recolección y embarque).

Uno de los problemas que más está afectando la organización comunal de Pichátaro es la introducción del monocultivo de papa y la contaminación de la tierra que es práctica general; aunado a la problemática social que representa para los habitantes de la comunidad, quienes siendo los dueños de las tierras cultivadas tienen que trabajar como peones de las empresas comerciales que han rentado las propiedades hasta por diez años. El trabajo de los habitantes tiene poco efecto en la comunidad, debido a que los salarios son bajos y el producto recolectado de este cultivo es enviado a otros espacios.

Existe una dinámica de convencimiento en pro del desarrollo de la comunidad que condujo a la aceptación del cambio de uso de suelo. Se ha dejado de lado la actividad cultural y económica más importante que se realizaba en relación a la agricultura, la siembra del maíz. Los saberes que se generaron a lo largo de años respecto al cuidado de la tierra, han sido trastocados, la importancia de lo que significa para ellos la conservación de

la diversidad de granos, así como el trabajo compartido entre la familia y la comunidad, van siendo desplazados poco a poco.

3.3. Identidad alterada

Haciendo un recuento de los estudios que se han realizado en la comunidad sobre el maíz, se menciona la aportación que realiza García 2013 en relación a como está en riesgo la siembra de maíz y más aun de la milpa: “En el año de 1993, los milperos de Pichátaro sembraron una superficie total de 52.8 ha y un promedio de superficie sembrada de 6.6 ha. Sin embargo para el 2012, la siembra de la milpa disminuyó a 19.2 ha, con un promedio de superficie sembrada mucho menor, de 2.4 ha”.²⁰ Aunado esto a la siembra del monocultivo de la papa que va ganando terreno, es de gran incertidumbre como se va desplazando en mayor medida la siembra de la milpa que daba autonomía alimentaria.

Generándose una dependencia alimentaria, sin dejar de mencionar los riesgos de la pérdida de semillas criollas, la amenaza de estas nuevas semillas transgénicas desfiguradas que agotan variedad y fuerza del maíz, la invasión de territorios, el deterioro de los suelos y del ambiente, y en lo que respecta a la ruptura generacional que se provoca, es decir los jóvenes ya no valoran los saberes que permitieron que su pueblo sea centro de diversidad de maíz. Historia de prácticas culturales pasadas y cambiantes que han sido semiente de las generaciones pasadas, pero ¿y de las futuras? está en disputa el lugar, la cultura y naturaleza.

Mientras se continúe fomentando la sociedad del productivismo, del consumismo, seguirán las desigualdades socioeconómicas, el ser humano en esa dinámica lo que busca es explotar de manera infinita la naturaleza, llevándose entre ello la aniquilación del ser vivo.

De esta forma las comunidades en conflicto como Pichátaro, están apelando a lo contrario; a que el cambio involucre cuestiones de reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto a los derechos humanos, el respeto por su territorio, la no intromisión en sus bienes naturales. Buscan una cultura de vida, no de exterminio, habría que invertir la tendencia y dirigirnos hacia una agricultura sostenible, compatible con las necesidades de la comunidad.

²⁰ GARCÍA G., *El entorno*, p. 54

Es construir juntos otras formas de vida, donde se pueda des-aprender lo aprendido y comprender-se como parte de un todo más amplio.

Los niños que se presentaron en el capítulo 1 compartieron dibujos y saberes que tienen en relación a su comunidad.



Dentro de su conformación podemos observar lo que dibujaron algunos niños en relación a lo que es la comunidad. Es posible imaginar la diversidad de sentires y lo que les representa, espacios que van formando narrativas de resistencia; se muestra el cultivo del maíz, el sentir de la música, los oficios de la comunidad como la carpintería, y sin dejar de lado la comida tradicional que caracteriza a la comunidad.

Se presentan algunos fragmentos que dejan más abierto el imaginar lo que es la comunidad, acorde a las narrativas escritas de algunos de los niños del grupo con el que se compartió la experiencia. Es la expresión del pensamiento, que muestra el sentido de pertenencia, las formas de organización y prácticas de su cultura, como parte de la identidad cultural.

-“El nombre original era chataro, tiene 7 barrios y la colonia de Espíritu Santo y cada barrio tiene su propia fiesta, pero la más grande es la del 6 de agosto en esta se festeja la preciosa sangre de cristo”

-“del 6 al 9 de agosto se hace una fiesta grande y montan toros grandes, y van al templo a misa. Se hace una feria del mueble, se hace un concurso y hay 1, 2 y 3er, lugar, se venden a veces los muebles a las personas si les gusta”

-“en mi comunidad hay fiestas, y toros, castillos y bailes, en las capillas de los barrios hacen fiesta el día del niño dios, rezan pasean a los santitos y donde llegan les dan de comer al barrio que les toca”

-“hay corpus, se avientan maíz, mazorcas, dulces y rifan muebles, su patrón es San Isidro Labrador, es cuando los señores van a cazar un venado”

-“hay otra tradición que es el carnaval, ese evento se juega con harina, huevo y pintura, se celebra en algún ojo de agua, después se viene a la plaza a jugar, en el ojo de agua cada encabezado lleva comida”

-“en mi comunidad hay muchos cerros y árboles, vamos a Canangio, un ojo de agua, ahí sale agua limpia y muy bonita, hay mucho espacio para jugar, también en Canangio nos mojamos y allá comemos, por aquí siembran mucho maíz”

-“en mi comunidad hay danzas como por ejemplo la pastorela purépecha con los viejitos, las guares, los rancheros y rancheras, hay pirekuas”

-“Es una comunidad muy bonita, tiene fiestas como el 6 de agosto, el 4 de octubre, y el día de San Juan cuelgan un lazo y ahí amarran botellas, gallinas y gallos, cualquier cosa, para tratar de agarrarlos como 10 se montan en su caballo, toman vuelo, corren y tratan de agarrar las cosas que están colgadas”

-“se cuentan muchas leyendas de Pichátaro, como por ejemplo el catrín, la del chango, la leyenda del gringo, la de la sangre de Cristo, la virgen y el padre eterno, entre otras muchas más”

-“me gusta la fiesta de mi barrio que es de San Bartolomé primero. Cuentan de él que quería mucho a Dios y que un día su mamá lo mando a un mandado y lo ataco un señor y que le dijo que lo iban hacer pasar por brazas calientes si no renunciaba a Dios y

dijo que no, y lo mataron y se hizo apóstol y lo tienen en una capilla para él solito y que el libro que trae es porque su mamá lo mandaba a un mandado y lo escribía porque se le olvidaba y el cuchillo que trae es con el que lo mataron”

-“sus comidas más populares son el churipo, los tamales, el mole, el pozole, las tortillas”

-“también hay una especial vestimenta, es el rollo, aquí algunas personas todavía se hablan en purépecha”

-“en mi comunidad hay muchas mujeres que cosen manteles, o camisas, morrales, que se toma tiempo y concentración para hacerlos bonitos, otras mujeres desgranar elotes tiernos cuando hay para hacer atole, o desgranar mazorcas para hacer tortillas, tamales o quesadillas y lo venden”

-“en mi comunidad hay trabajos como por ejemplo carpintero, albañil, ganaderos, resineros, artesanos, campesinos y las que manejan el punto de cruz”

“en mi comunidad siembran maíz, reforestan pinos y para mantenerse tumban pinos, yo tengo que ir a rebanar y a recoger resina”

-“mi papá hace un año estaba en E.U. se fue a trabajar, mi cumpleaños es el 25 de diciembre, también el 15 de abril es el cumpleaños de mi papá, el 23 de junio es el cumpleaños de mi único hermanito, pues el 10 de enero ya es el cumpleaños de mi mamá”

-“se siembra en nuestra comunidad muchas semillas de maíz, frijol, calabaza, chilacayote, haba, que podemos sembrar cada año en nuestra comunidad, además hay chayote, pera y durazno”

-“aquí se siembra maíz, papa, avena y trigo”

-“aquí en Pichátaro hay muy buenos campesinos, pero hay personas que traen químico y daña a la tierra natural y el maíz al año ya no crece”

-“hay dos primarias, una que se llama Benito Juárez y la Miguel Hidalgo y Costilla, y dos kínderes: Erandi y Sor Juana Inés de la Cruz”

La identidad comunitaria se constituye por las relaciones sociales, así como por las prácticas laborales, entramadas en su territorio. El quehacer educativo ha de permitir

reconocer los saberes del maíz, el conflicto ambiental en que se encuentra la comunidad ya que altera la identidad comunitaria. La cuestión es ¿cómo la pedagogía puede contribuir a lograrlo?

CAPÍTULO IV.

LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: SOMOS DE MAÍZ

CAPÍTULO IV.

LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: SOMOS DE MAÍZ

Ideal de la democracia es conceder a cualquier miembro de la sociedad la capacidad de decidir libremente sobre todos los asuntos que conciernen a su vida.

Luis Villoro
El Poder y el Valor, 1997.

1. La historia de la medida de la memoria

Tomando en cuenta todo lo señalado en los capítulos anteriores, se tuvo la posibilidad de trabajar con los niños del grupo de sexto grado de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, de la comunidad de Pichátaro, en el Estado de Michoacán. La disposición mostrada por parte del maestro titular del grupo, favoreció el desarrollo de las actividades; además de que es importante hacer hincapié acerca de las facilidades brindadas por parte del Director de la escuela.

Las actividades se llevaron a cabo en periodos diversos, mismos que comprendieron los meses de noviembre de 2015 a febrero de 2016; organizados en horarios acordados y permitidos por el docente titular del grupo, durante los días jueves y viernes de cada semana. Es importante señalar que tuvimos que ajustarnos al horario de trabajo escolar para la realización de las actividades, tanto escolares como extraescolares; siempre manteniendo el respeto a los acuerdos que se generaron durante las clases con los niños, así como la participación en las diversas actividades. Durante este periodo de trabajo, el maestro del grupo estuvo participando en las clases, además de apoyar en la gestión para los permisos de salidas al exterior de la escuela y en la organización de la presentación de los trabajos de los alumnos, tales como: elaboración de cuestionarios, del libro artesanal, la presentación de exposiciones y la puesta en escena de una obra de teatro.

Como docentes frente al quehacer educativo, es importante reconocer que aún quedan grietas en el sistema educativo, lo que puede favorecer oportunidades en la búsqueda de otro tipo de educación; pensar en la posibilidad de aprovechar el conocimiento científico y tecnológico que sean compatibles con las características socio-culturales de

cada pueblo, en tanto que, paradójicamente, los integrantes de la sociedad han estado excluidos de la toma de decisiones, por un lado, y del aprovechamiento del conocimiento para el desarrollo económico, social y cultural, por el otro.

En acuerdo a lo que señala León Olivé, es importante plantear una propuesta educativa cercana a la realidad social que tome en cuenta las necesidades de determinados contextos y la participación activa de los implicados del proceso educativo, pues “esto implica la posibilidad de participar de los beneficios de sistemas tecnológicos y sistemas tecnocientíficos ya existentes, pero más importante todavía la posibilidad de desarrollar otros sistemas de producción de conocimiento especialmente adecuados para la problemática específica de diferentes pueblos, según su cultura y las condiciones del medio en el que se encuentren.”¹ Solo tomando en cuenta esto se puede entender una participación efectiva, donde la toma de decisiones se haga al interior de la comunidad, sobre la forma de cuándo, cómo y con qué medios explotar sus recursos y cómo manejar los beneficios de su trabajo.

Lograr este reconocimiento por parte de los alumnos fue uno de los objetivos que nos planteamos al inicio de la intervención educativa; un proceso que se comenzó a realizar una vez que el trabajo se llevó a cabo conjuntamente con la comunidad, los alumnos y docentes; es decir, el involucramiento de la comunidad en el proceso pedagógico permitió el reconocimiento de espacios extraescolares que permiten la generación de saberes desde una perspectiva comunal, mediante el trabajo y análisis de temas cotidianos de la comunidad, tales como: la organización política comunal, la encomienda de trabajos y tareas, la participación y convivencia en las festividades y, como tema prioritario, la defensa del territorio.

El acercamiento a los temas de mayor interés en el contexto comunal y su aceptación como temas propicios para el aprendizaje al interior del aula, permitirá relacionarlos en el salón de clase con la vida cotidiana de las familias y la sociedad, teniendo como base de la reflexión la dinámica social y la forma de vida que la comunidad tiene. Una vez implementado el trabajo, se reconoce la existencia de una recurrente práctica escolar en la cual se separa la vida escolar de la vida de la comunidad. De ahí

¹ Olivé, León, “La exclusión del conocimiento como violencia intercultural”, citado el 16/02/13, polylog, p. 5

queda pendiente el involucrar el simbolismo de la comunalidad, es decir, que la escuela sea un espacio de la comunidad, que la actividad escolar sea en beneficio de la labor comunitaria; de tal forma que queda pendiente la instrumentación de una práctica educativa capaz de reconocer los saberes de la comunidad y que conviva con ella.

Con el objetivo de articular la propuesta educativa propia con el trabajo que estaba realizando el docente del grupo, se inició mi intervención con la narración de un cuento, retomando el hecho de que en clase se estaba revisando el tema.

De este modo se compartió el siguiente cuento:

“La historia de la medida de la memoria

“Cuentan los viejos más viejos de los nuestros, que los más primeros dioses, los que nacieron el mundo, repartieron la memoria entre los hombres y mujeres que caminaban el mundo. *‘Buena es la memoria-dijeron y se dijeron los más grandes dioses-porque ella es el espejo que ayuda a entender el presente y que promete el futuro’*.

“Con una jícara hicieron los más primeros dioses la medida para repartir la memoria y fueron pasando todos los hombres y mujeres a recibir su medida de memoria. Pero resulta que unos hombres y mujeres eran más grandes que otros y entonces la medida de memoria no se veía igual en todos. Los más pequeños la brillaban más plena y en los más grandes se opacaba. Por eso dicen que dicen que la memoria es más grande y fuerte en los pequeños y es más difícil de encontrar en los poderosos.

“Por eso dicen también que los hombres y mujeres se van haciendo cada vez más pequeños cuando envejecen. Dicen que es para que más brille la memoria. Dicen que ese es el trabajo de los más viejos de los viejos: hacer grande la memoria.

“Y dicen también que la dignidad no es más que la memoria que vive.

“Dicen.

“Vale. Salud y que la memoria cumpla su cometido, es decir, haga justicia”.²

La lectura de este cuento y la posterior explicación, permitió la participación de Juan quien pocas veces participaba cuando se le preguntaba directamente, ahora él fue quien comentó; *-que entonces a los abuelos por eso se les obedecía, por ser quienes*

² Red EZLN, *Los otros cuentos*, p. 61.

sabían. Además de otras participaciones que apoyaron la idea de acercarse a los mayores dado que ellos son quienes conocen mejor las cosas.

Enseguida se comentó acerca de la comunidad, y se cuestionó sobre quiénes podrían darnos información de la organización comunal y los trabajos que se realizan en ella; a qué se dedican las personas y cómo se relacionan en la vida cotidiana. Se propuso a los alumnos la posibilidad de realizar investigaciones sobre alguno de los temas mencionados, propuesta que fue cabalmente aceptada. Es importante mencionar que todo lo proyectado o planeado tuvo que sufrir modificaciones a lo largo del trabajo, buscando en cada momento tomar en cuenta las propuestas y los acuerdos logrados con los alumnos durante los encuentros.

Debido a todo esto, con el propósito de realizar una presentación de las experiencias obtenidas del trabajo realizado, la información se organiza en torno a tres de los acuerdos que se dieron: el primero, en relación con el reconocimiento de los principales cultivos que se siembran en las tierras de la comunidad y las derivaciones que de estos se obtienen; el segundo, referente a los procesos de significación y simbolización que se generan en torno al cultivo del maíz; y, el tercero, centrando la atención en la organización y presentación de las reflexiones que se hicieron luego de la visita a personas de la comunidad.

1.1 Cultivos que se siembran en las tierras de la comunidad

La primera propuesta a realizar fue la que comprendía un recorrido por los terrenos de siembra de la comunidad, con la intención de acercarse a estos y reconocer los principales productos que las personas siembran en las tierras de cultivo, al mismo tiempo las derivaciones que de estos se obtienen. El recorrido se hizo por los terrenos que están ubicados en los alrededores de la comunidad.

Es grato comentar que Juan fue el que de alguna manera dirigió el recorrido, el mismo que con mucha timidez en el aula, poco o nada expresaba, fuera de ella se sintió en condiciones de ser el experto. Así Juan iba señalando en cada uno de los terrenos que visitábamos el tipo de cultivo de que se trataba; señalando las herramientas necesarias para realizar el trabajo; y hasta las temporadas del año propicias para hacer las siembras y la cosecha.

La participación activa de Juan es este recorrido, puso en evidencia algunas contradicciones que generalmente no evidenciamos en el aula y que llegaron a cuestionar las apreciaciones iniciales que habíamos realizado sobre los alumnos; por ejemplo, el hecho de que aquellos niños que en el aula eran los más participativos y presumían de ser los expertos, ahora sólo permanecían quietos escuchando a Juan. Es decir, los conocimientos adquiridos en el aula, en el caso específico de este grupo de alumnos “destacados”, no fueron suficientes para ayudarles a interpretar una realidad extraescolar.

Durante el recorrido los niños se percataron de la ausencia de Yoselin, y al hacer les cuestionamientos sobre la razón de su ausencia hicieron referencia a que sus padres no la dejan salir a esos lugares. Alguien comentó que la había escuchado decir que mejor la llevarían a Morelia al cine. Esta situación provocó varios comentarios negativos hacia ella; sin embargo, luego de un rato la atención regresó a la observación de los cultivos y los comentarios se centraron sobre el uso que se daba a los terrenos por los que pasábamos.



Fig. 1. Momento de salida de la escuela.

Los comportamientos y actitudes de los niños comienzan a cambiar. La libertad que el exterior de la escuela representa en su imaginario impone contradicciones difíciles de expresar.

A lo largo de este recorrido, que duró alrededor de dos horas, fue posible identificar tres tipos de siembra en los terrenos; el de avena, el de maíz y el de papa, además de observar algunos *ecuáros* sin siembra, seguramente porque “este año les toca descansar”, según lo señalado por Omar.

Contagiado por el ánimo de Juan, Francisco nos contó que su hermana de 15 años estaba trabajando en el corte de la papa o la pepena; pero que, de acuerdo a lo que había

escuchado a sus papás, le pagaban muy poco y eran muchas horas de trabajo, sin embargo, esperaba que con ese dinero si le alcanzaba para comprarse algo. En este dialogo improvisado, sin mediar la intervención o guía del maestro, los mismos niños se preguntaban “si alguno ya le habían entrado a la pepena” de las papas sobrantes, que dejan los recolectores de las em presas, para llevar a la casa; o, si sus padres los dejaban ir a trabajar como peones. La plática tuvo que ser interrumpida, pues llegamos al terreno de la familia de Carlos donde se estaba llevando a cabo la cosecha del maíz, momento que quisimos aprovechar para observar el procesos.



Fig. 2. Juan se convierte en nuestro experto guía.

Lejos de la exigencia de la institución educativa, el pequeño Juan se transforma positivamente y se convierte en el especialista en los temas del campo. Sus compañeros, y quienes lo seguimos, lo miramos, a partir de ahora, de forma muy diferente.

Al llegar, se presentaron dos situaciones inesperadas. Por un lado, el hecho de que ya estaban encostando las mazorcas, ya habían pizcado, la cosecha estaba por terminar. Por otro lado, la sorpresa de que el papá Carlos se molestara cuando llegamos al terreno, preguntando sorprendido qué andábamos haciendo fuera de la escuela, una situación, por lo visto, nada común. Sin embargo, por el trabajo agitado que estaba realizando continuó su camino, sin darnos oportunidad en ese momento de platicar.

Ese cuestionamiento sirvió como un elemento detonador de las reflexiones de los niños, lo que motivo a que los niños comentaran algunas reflexiones, como el hecho de que a ellos ya no los invitaban a ir a la cosecha “porque tenían que asistir a la escuela”; o, como el comentario de una niña, que afirmaba: “yo no había visto como era la cosecha y eso que en la casa de mis abuelos llevan el maíz y tienen para todo el año (...) siempre nos mandan

a la escuela y llegamos ya para cuando están preparando la comida para darles a los que fueron a cosechar”. Sin embargo, la reflexión de Juan era distinta: él afirmó que sabía todo sobre la siembra y cosecha del maíz porque sus abuelitos eran quienes le enseñaban cuándo se siembra y cómo hacerlo. Por su parte, Juan siempre participa de todo el proceso de cultivo; asiste con su familia desde *desarotar* (limpiar) el terreno, sembrar, *chaponear* en la milpa (quitar el chayotillo), hasta poner abono a las matas para que crezcan bien, y “ya luego poder ir a cortar elotes en su tiempo o ya así como a la cosecha”. De este modo la pregunta sobre la razón de estar fuera de la escuela se convirtió en un elemento importante, porque los niños se dieron cuenta de algunas situaciones que ocurren en su comunidad, pero que quedan fuera de la escuela, así la pregunta quedó abierta al igual que las posibles respuestas.



Fig. 3. Aspecto de un terreno después de la cosecha de maíz. Desde la perspectiva del campesino, el producto de la tierra debe ser aprovechado y compartido entre quienes participan en su trabajo. Los animales reciben su parte.

El momento de que los señores subieron los costales con las mazorcas a una camioneta, y se fueron a llevar la cosecha a la casa, determinó el momento de irnos del lugar, y entonces tuvimos que continuar el recorrido. No lejos de ahí, llegamos a un sembradío de avena donde se podía observar que en el terreno se siembra por partes, es decir, en un pedazo había avena pequeña, en otro espacio la avena estaba ya más grande y junto a esta, se había iniciado el corte de la más grande, lo que provocó muchas preguntas entre los niños (y en mí). De nuevo, la explicación de Juan fue contundente, este tipo de

siembra se hace para asegurar tener avena durante todo el año, la hacen los señores que, como don Genaro, vende pacas de avena para los animales.

Durante el trayecto surgió la propuesta de ir al Pukuri a jugar, “ya que estaba muy bonito”. Este espacio es una zona boscosa de pinos que la comunidad conserva como lugar de esparcimiento y diversión, donde se realizan actividades de convivencia como ir de día de campo, a este lugar acuden en algunas ocasiones para comer y convivir con la familia. La propuesta se puso a consideración de todos, se aceptó y nos encaminamos hasta ese lugar. Al llegar a este sitio, los niños sin demora alguna comenzaron a correr; algunos brincaban, otros gritaban mientras algunos simplemente se recostaron sobre el pasto. Luego de un rato, se organizaron para jugar diversos juegos: al columpio, la *guanota*, las escondidas, la roña, la botella, etcétera. Estos juegos estuvieron acompañados de risas, enojos y reclamos, sin faltar algún pequeño accidente. Aprovechamos también el momento para tomar el almuerzo, una torta.



Fig. 4. Muestra de los terrenos de siembra de la papa.

Luego de algunos minutos, decidimos continuar el trayecto. En el regreso pudimos apreciar como el cultivo de la papa, poco a poco, va ganando espacios en los terrenos destinados a la siembra, situación que, de acuerdo a la opinión de los niños, tiene ya algunos años ocurriendo, y que se remonta al momento en que las personas ajenas a la comunidad comenzaron a rentar sus propiedades para este uso. A lo largo del camino,

pudimos ver a los trabajadores en su actividad; es decir, en el momento del corte, selección y acarreo de los costales de papa hacia los camiones, transporte de carga para sacar la mercancía de la comunidad.

De regreso a la escuela, se fue planteando la posibilidad de que pudieran ir contestando algunos cuestionamientos, como: de acuerdo a la observación que se hizo durante el recorrido ¿qué queda después de la cosecha de maíz, avena y papa?, y se hizo el encargo de preguntar en casa sobre el tema.

El trabajo de reflexión se hizo en una clase siguiente durante la cual, se presentaron a manera de exposiciones los comentarios de los niños sobre los efectos de cambio de uso de la tierra, de lo que conlleva a que las familias de la comunidad se dediquen a estas actividades, además de la influencia que se genera en la conformación de su comunidad. De la presentación de este tema se especifica más adelante.

1.2 Reconociendo saberes

La visita por los lugares de sembradío de la comunidad, permitió el acercamiento de los niños a saberes que tiene la gente de la comunidad en relación al cultivo de maíz. Durante el recorrido permitió además que los niños cuestionaran sobre lo que queda luego del corte o cosecha de cada uno de los cultivos que se observaron. Cuestionamiento que contribuyó en la búsqueda de información sobre espacios de reconocimiento comunitario, que se han ido perdiendo en cuanto al territorio y lo que existe alrededor del maíz.

La presentación del trabajo en el salón se organizó con las ideas y comentarios de las observaciones que se hicieron, además de la recopilación de información que los niños recabaron con sus familiares. Cabe mencionar que para escribir la información, previamente los niños elaboraron una libreta, en esta se fue escribiendo sobre los temas vistos. De esta forma se logró profundizar sobre los saberes existentes en la comunidad; la temporada de siembra y cuidados de la tierra, el tiempo de cosecha, la forma de hacerlo, así como la participación de quienes realizan la labor en el campo y en la casa.

Desde las vivencias de la gente de la comunidad y luego de la reflexión sobre los sembradíos en los terrenos, de alguna forma se permitió a los estudiantes acercarse a

escuchar aquello no dicho, se posibilitó el acercarse a una problemática que la comunidad vivencia: el desplazamiento de la siembra del maíz por el monocultivo de la papa y la contaminación de la tierra por los químicos empleados para la producción de la misma.



Fig. 5. Mazorcas, semillas e información recabada por los niños de 6to. A

Este encuentro entre los niños con sus padres y conocidos, contribuyó a escuchar y reconocer saberes de las personas de la comunidad, hecho que nos permitió plantear un análisis distinto de esta problemática, una vez que regresamos al salón de clases. Lo anterior fue el punto de partida para llevar a cabo actividades que permitieron el reconocimiento de los saberes que poseen las personas sobre el maíz.

1.3 Compartiendo experiencias

La participación de los niños en relación al planteamiento de lo que queda después de la cosecha del maíz, del corte de avena y la pepena de la papa, se organizó por equipos de acuerdo a la información que se recopiló, y de esta forma mostraron el trabajo:

Equipo 1:

Lo que queda después de la cosecha del maíz son: las mazorcas que se ocupan para hacer alimentos, como tortillas, tamales, atapacua, atoles y pozole, o para alimento de los animales como pollos, burros, caballos, o para vender maíz a los que no siembran, también queda el rastrojo que lo llevan a las casas para tener con que darles de comer a los animales, y en los terrenos quedan los arotes por eso pueden entrar las vacas o caballos para comérselo y así van limpiando la tierra.

Las señoras sacan hojas de las mazorcas para guardarlas y luego hacer nacatamales. Cuando es tiempo, en la casa los señores escogen las mazorcas que servirán

para que quede semilla con que sembrar, estas las desgranar cuando ya están secas. Del maíz que se tienen en la comunidad conseguimos semillas del pinto, colorado, amarillo, blanco, guarote y rosa.

En Pichátaro los campesinos, cruzan la tierra en enero y febrero, la siembra es en abril, aran la tierra en agosto, se cosecha en noviembre los ecuaros y los demás terrenos en diciembre.

Las personas mayores comentan que hay terrenos sin sembrar maíz, que ahora siembran avena y mucha papa.



Fig. 6. Integrantes y presentación del equipo 1. Tema: lo que queda de la siembra del maíz.

Equipo 2.

Luego del corte de avena quedan los monos que hacen los señores o si tienen maquinaria hacen pacas, estas son vendidas para alimentar a los animales.

En el terreno queda la pata y esta sirve de alimento para vacas o caballos.

Queda semilla, pero ahora las personas ya no la guardan, antes si lo hacían, ahora prefieren comprar porque dicen que ya viene curada, es mejor.

Se utiliza la sala o fertilizante cuando se siembra para que crezca la avena. La siembra de avena es en diferentes tiempos del año, casi siempre hay. Algunas personas que siembran avena dicen que lo hacen porque deja dinero cuando se vende y si tienen animales les conviene porque no tienen que comprarla.

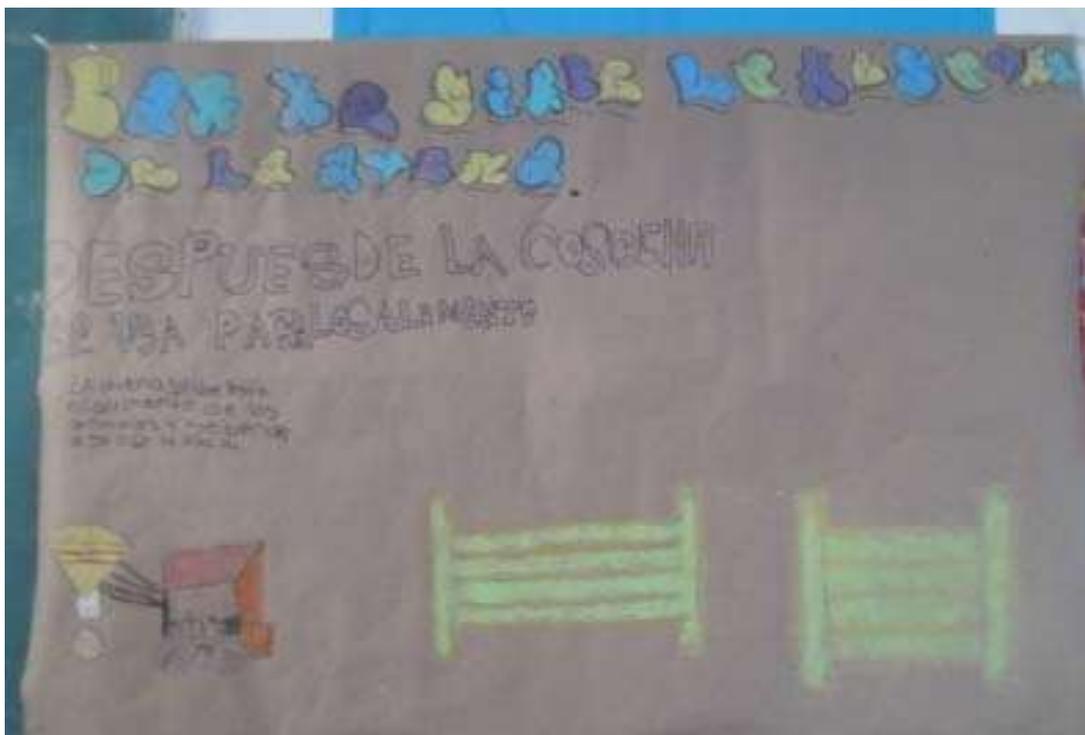


Fig. 7. Presentación del equipo 2. Tema lo que queda de la siembra de la avena

Equipo 3.

Lo que queda después de la pepena de la papa depende de cómo se dio, que si están bien el producto, con los químicos que se le pone para que crezcan y, además mataron a las tuzas para que no se coman las papas y quemaron con químico el zacatal que sale para que no les afecte al crecer, si está bien se escoge la más grande, y esta la encostalan, este trabajo lo hacen algunos trabajadores que vienen de fuera y también algunos peones de la comunidad.

La papa, la que llaman de selección, la suben a unos camiones grandes, para luego llevarla a una empresa. La papa mediana la venden más barata, esa no se la llevan en los grandes camiones. En los terrenos quedan algunas papas más pequeñas, estas las recogen los pepenadores.

Los terrenos para la siembra de la papa son de las personas de la comunidad, pero estas los rentan porque les pagan dinero, unas personas dicen que no es mucho, pero que de otra forma no tendrían ese dinero, parte de los terrenos comunales también se rentaron, el dinero que se paga sirve para completar los gastos de algunas fiestas de la comunidad.



Figura 8. Presentación del equipo 3. Tema: lo que queda después de la pepena de la papa.

Poco a poco se hicieron comentarios sobre el hecho de que los terrenos se estaban afectando con la siembra de la papa, que una persona les explicaba como con los químicos se quemaba todo, que antes se podía ir a los terrenos, a cortar talayotes, quelites y mostazas, era una forma de comer algo natural, pero que ahora ya es difícil encontrar. Entonces surgió la pregunta, ¿qué se puede hacer para cuidar los terrenos?

Como parte de continuar el trabajo se propuso acercarse a un señor que ha crecido junto al maíz. Campesino que durante toda su vida ha labrado la tierra y sembrado maíz. Persona que le ha tocado resistir ante la falacia y el engaño de dejar de sembrar la milpa, y utilizar los terrenos para otro tipo de siembra.

2. El que vive junto al maíz³

En cierto sentido, en esto consiste la resistencia de los campesinos ante la avalancha comercial que el capital representa. Sin embargo, resulta para nosotros de mayor importancia la relación que se desarrolla entre campesino y maíz, entre el hombre y la planta, lo que Bonfil Batalla resume de la siguiente manera: “la evolución de ambos es recíproca, es decir: el hombre domesticó al maíz y éste a su vez ha intervenido en la domesticación cultural (civilización) del hombre”⁴.

El maíz, su estudio y comprensión al interior de la vida cotidiana del común de la gente, es crucial para el logro de dicho objetivo. Se está convencido, de que el acercamiento estará condicionado por la propia subjetividad, pues es innegable que se forma parte de la cultura occidental dominante que acalla las voces de las minorías del campesinado, de ahí que resulte necesario, para tener un acercamiento que arroje mejores resultados (más verídicos tal vez), darle la voz al campesino, y colocarse en lugar de la duda y no en el de la certeza.

“R” es un adulto mayor de 77 años que desde su infancia ha labrado la tierra y cultivado para vivir. Se alimenta de ella, y, de acuerdo a sus palabras, no le hace falta nada pues todo lo recibe de ella. A pesar de su avanzada edad, en la actualidad sigue cultivando el maíz, y aunque la mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo en su domicilio, en más de una ocasión hubo que ir a buscarlo a los terrenos, aun ya muy entrada la tarde. R sigue trabajando con amor la tierra, con el mismo empeño y dedicación que le enseñaron sus padres, algo que ha buscado transmitir y que ha inculcado a sus hijos, como el saber más valioso.

Cada persona va perfeccionando su experiencia, y la va transmitiendo como señala: “es el resultado de tres fuentes de información: «lo que le dijeron» (experiencia históricamente acumulada), «lo que le dicen» (experiencia socialmente compartida), y «lo

³ La mayor parte del texto que compone este apartado, fue presentado como Ponencia en el marco del VI Congreso Internacional de la Red de Estudios sobre las Izquierdas en América Latina: “La redefinición de las luchas rurales y urbanas en América Latina”, que se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de UNAM, en la Ciudad de México, del 26 al 28 de octubre de 2015; bajo el título: *K’undas, el que vive junto al maíz: sistemas de resistencias en las comunidades indígenas*.

⁴ BONFIL, *México profundo*, p. 33.

que observa por sí mismo» (experiencia individual). Por ello, transmite a las nuevas generaciones, una experiencia enriquecida y cada vez más refinada. La repetición en el tiempo de este mecanismo, si no se ve interrumpido o alterado, constituye un proceso innegable de perfeccionamiento”⁵

Este compartir de señor R Se buscó, en principio fuera el diálogo abierto y de manera espontánea, de modo tal que la experiencia surgiera de forma fluida y sin condicionamiento. Posteriormente, se fue ahondando en los temas que parecían de mayor relevancia.

El resultado, se presenta a continuación:

La tierra, la milpa da para vivir

“Si la tierra da para vivir, por qué envenenarla. Si nuestro sustento es el maíz, por qué castigarlo. Es mi padre, es mi madre; el espacio que ocupaban como parte especial dedicado al cuidado y al aprovechamiento del maíz. Por una parte está la troje con piso de madera y con un tapanco bien fuerte, y un tejado de dos aguas, que se construyó con los tablones grandes, largos y gruesos; porque como dije: la tierra da para vivir”.

“Teníamos árboles gruesos y altos, pequeños y delgados, allá en la coyotera⁶, pero la enseñanza de mi padre era usar sólo los pinos más grandes, aprovecharlos para hacer la casa, y el sobrante para que no faltara la leña para hacer el fuego y cocinar la comida. Había que dejar crecer a los árboles pequeños para cuando otras personas de la comunidad que también crecerían tuvieran con que hacer la casa”.

“Por la otra parte está la troje con piso de tierra, con un tejado de dos aguas, sin tapanco porque es para cocinar y ocupa altura para que salga el humo. Para poner los trastes y las cazuelas se ocupan tablones anchos y largos del tamaño de la troje, estas son la tinajeras, hechas de madera fuerte y resistente”.

“¿Qué es la troje?” –Me pregunto y platico a mis hijos para que ellos aprendan–. “Es mi padre, que imagino sigue, desde donde esté, resguardando las mazorcas; y por eso yo continuo haciéndolo. En el tapanco guardo el maíz de la cosecha, que poco a poco se va

⁵ TOLEDO y BARREA, *Memoria biocultural*, p. 115

⁶ Lugar en la montaña, denominado así por la presencia de coyotes que aullaban en las noches.

usando para las necesidades de la casa, ya sea para las tortillas o diferentes comidas que hacemos con el maíz: atoles, tamales. Además, algunas mazorcas se ocupan para alimentar a los pollos y caballos. Otras son separadas cuando ya están secas, bien secas, para desgranar la semilla que se ha de guardar para la siguiente siembra. Se encostala el maíz negro aparte del blanco y del amarillo, para cuando se lleve a sembrar se vea cuál es para cuál terreno”.



Fig. 7. Troje: simboliza al padre. Cosmovisión del campesino.

“En el tapanco hay espacio para subirse y ahí desgranar. Esto lo hacen todos los de la familia, los pequeños aprenden de sus mayores, participando entre juegos. La troje es muy calentita, abajo se duerme uno muy a gusto, es el cuarto de la familia”.

“La otra troje es mi madre, que estaba siempre al pendiente de que el maíz se ocupara sin desperdiciarlo, con el fogón hecho donde se fuera a ocupar. Según la comida a preparar, y según el tamaño de las cazuelas y ollas, así eran el tamaño y el lugar. Así ahora no tenemos un fogón fijo. Cuando se hace mole y tamales o pozole se hace grande y cuando se ocupa para preparar el nixtamal o cocer los frijoles es uno más chico”.



Fig. 8. Troje: También simboliza a la madre

“Con las temporadas del año, igual que aquél tiempo, se va ocupando el maíz. Y decimos que igual deberíamos ser en la familia y en la comunidad, ocuparnos en lo que la tierra pide según el temporal, estar atentos de lo que requiere para que crezca la milpa. Primero separar la semilla, luego preparar la tierra, enseguida ir a la siembra. Cuidar que brote, esperar que crezca para luego escardar, sin olvidar poner el abono que ya ahora lo hacemos en casa el llamado abono orgánico o lombricomposta, porque no estoy de acuerdo con los fertilizantes o químicos que luego de un tiempo solo matan la tierra.

La siembra sigue creciendo y la familia ayuda cuando es tiempo de ir a chaponear o, como otros dicen, a desquelitar para quitar el chayotillo del campo que puede colgarse a las matas y no dejarlas crecer. Se me ha insistido en utilizar herbicidas para matarlo, pero como digo, la tierra da para vivir, y no quiero que por acabar con el chayotillo se vaya muriendo la fuerza de la tierra. Mi tierra es como uno: hay que cuidarla y dura. Así también, la dejamos descansar. No siempre la sembramos. Pensamos que eso es más que los fertilizantes, porque naturalmente sigue estando bien, para cuando uno vuelve a sembrar, la tierra ya se recuperó, y sirve porque también se siembra calabaza y frijol para tener algo más con que comer; la milpa⁷ crece fuerte, hay elotes sabrosos, tecolotitos

⁷ Milpa es un sistema de cultivo tradicional orientado al autoconsumo campesino e indígena; garantiza la subsistencia de las familias y comunidades rurales al incluir los principales productos de consumo básico

(huitlacoques), cañas dulces, hojas para los tamales y sale rastrojo para los caballos, y si todo va bien, viene la cosecha, como dije, según el temporal. Ya cuando caen las primeras heladas hay que cosechar, el maíz está seco”.

“A veces cosechamos el maíz cortando la mazorca con todo y hojas, se hace así para que en casa entre todos, sentados y tranquilos, quitemos hojas para guardarlas, porque son para hacer nacatamales. Otra forma de cosecha es quitando sólo la mazorca y dejando la planta completa para alimento del ganado”.

“Los compañeros que ayudan, ya sea de la familia o de la comunidad, cuando se pide el apoyo para la cosecha (un apoyo recíproco), nunca es con ventaja, por eso se hace un acuerdo: todo ayudante se lleva a su casa una medida⁸ de maíz por día, lo demás se lo queda el dueño de la tierra”.

“La cosecha es la parte más bonita porque participan los niños y las mujeres. Juntos participan recogiendo la pepena del maíz. Ese maíz es libre para ellos; si hay hojas bonitas, secas, largas, las mujeres pueden tomarlas para llevarlas a su casa y guardarlas. Ellas son las encargadas de ayudar a llevar la comida para el combite⁹. En la mañana casi siempre son frijoles fritos, acompañados de un pedazo de queso y un chile verde, asado. A esos les llamamos frijoles de la cosecha. Para la comida se prepara un rico churipo con corundas, sin faltar una botella de vino para tomar entre los que quieran. Ya para el regreso va uno cansado pero contento llevando el maíz a la casa”.

“Solo se recoge la mazorca, lo que sobra de la milpa se queda de pie, es el rastrojo; cuando uno tiene animales, lo corta, lo recoge y lo guarda para irles dando de comer poco a poco, porque en las heladas y secas se pone difícil, casi no hay comida. Con el rastrojo se ayuda uno, para alimentar a los animales. Pero, a veces, compañeros tienen vacas que las sacan a pastar, ellos piden permiso para que se coman lo que queda y eso mismo ayuda a ir limpiando el terreno. Así, cuando es tiempo de volver a sembrar y preparar el terreno, ya no es tanto problema. Se quema lo poco que queda, dejando listo el

(maíz, frijol, calabaza y chile). Es sumamente eficiente en el uso de escasa superficie de cultivo y agua y abundante fuerza de trabajo familiar (Cfr. WARMAN, *Historia de*, 1988).

⁸ Se denomina “medida” al contenido de un costal harinero en mazorca. Sin embargo, esta unidad de pago puede variar de acuerdo a las dimensiones de cada terreno.

⁹ Momento de convivio en que se comparte la comida.

terreno para una nueva siembra. La tierra da para vivir, y uno debe trabajarla no matarla”.

“En la temporada de las lluvias, las cosas son muy distintas: toda la familia está con la idea de que ya va a haber elotes. Hay que darse las vueltitas a la milpa, ver que no se metan los animales al daño, o los compañeros a llevarse los elotes –aunque les digo a mis hijos: la tierra da para vivir, que prueben un elote–. A veces, encontramos rastros de que se asaron elotes y dejan ahí las hojas quemadas, y digo: ‘ya cuidaron un rato, la tierra da para dar. El que siembra, siembra para todos. La cosecha viene de la tierra. La tierra esta viva, por eso hay que cuidarla’”.

“En esa temporada va uno o la familia a la milpa, para ver si además de elotes ya hay calabacitas, o ejotes de los frijoles. Cuando todavía no hay calabacitas, se cortan sus flores. Estas son llevadas a casa, donde se preparan quesadillas, rellenas de flores, con cebolla y chile verde. O si uno llega a encontrar un tecolotito, hay que cortarlo, llevándolo con mucho cuidado para que no se aplasten los gajos. Este se prepara, guisado con cebolla, ajo y chile verde, teniendo el con qué, para comer”.

“Pronto hay más elotes. Para mí esto es un gusto y motivo de fiesta: invito a los familiares a ir a la milpa, pues algunos no tienen tierra para sembrar. Vamos juntos al terreno, ahí en la milpa, los grandes cortamos elotes, platicamos, mientras los pequeños juegan y ayudan a poner los elotes en los costales. Los niños piden que les corten cañas. Ellos las saben pelar, mastican bien y tiran el gabazo, muy poco se cortan. Algunas veces nos agarra la tormenta y ni que hacer, a mojarnos. Los niños lloran cuando, luego de la lluvia, hace frío; y aunque puede ser algo feo es parte de lo mismo. Otros compañeros también comparten, como nosotros, su cosecha”.

“Con los costales de elotes, cargados en el carretón que jala el caballo, regresamos todos a la casa, ya planeando qué hacer con los elotes: unos dicen que nada más cocidos; otros que se haga atole de grano avisando que cortaron putzuti (anís) y que apartaron los elotes más tiernitos; otros dicen que es temprano, que primero se hagan uchepos de cuchara para la comida, que se acompañen de queso frito en chile verde, y para la tarde noche el atole. Entre la plática se llega a casa y luego de tanta plática, ahora a trabajar”.

“Todos ayudan a bajar los elotes, para llevarlos a la cocina. Enseguida se buscan bandejas para aparar el grano de los elotes, además cuchillos para cortar y sacar hojas. Entre todos sacamos hojas –así decimos para quitar con cuidado las hojas de los elotes que servirán para hacer los uchepos–. Mientras unos sacamos hojas, otros van desgranando los elotes. Siempre hay quien dice que es mejor meterle cuchillo, pero sabemos que no es lo mismo, porque así se truena mucho grano o se va mucho olote a la masita, entonces decimos: ‘tiene que ser con los dedos’. Todos ayudan a desgranar. Cuando terminamos se junta todo el grano de elote en una tina para llevarlo a moler. La ida al molino es para moler el elote y comprar la masa de nixtamal que sirve para espesar el atole de grano. Quienes se quedan en casa van escogiendo, lavando y moliendo el anís en el metate. Además se prepara el queso frito, en salsa de chile verde, para la comida”.

“Los uchepos no tardan mucho en coserse. En lo que están listos, recogemos las hojas que sobraron para dárselas a los caballos. Se limpia la mesa, se lavan bandejas, cuchillos. Se barre el lugar. En lo que se hace el quehacer, no falta la plática, recordando aventuras o diciendo chascarrillos. En un momento, se saca un uchepo para ver que ya esté cocido, se da a probar a dos o tres personas, las señoras principales, si ellas dicen que ya están, pronto estamos comiendo”.

“Una vez que se termina de comer, la fiesta sigue con la preparación del atole, porque como decimos: los uchepos de cuchara son como tomar agua, pronto se bajan. Para hacer el atole, son las mujeres las que se ayudan”.

“En cada época del año se puede disfrutar de los beneficios del maíz. La tierra da vida, el sembrar maíz es ver cómo crece esa vida. El maíz se ocupa todo el año, para diferentes cosas. Las tortillas es una de esas; todos los días comemos tortillas, ya sea en la mañana, tarde o en la noche. Cuando se tiene maíz se siente uno tranquilo. La familia va viviendo como uno, conociendo lo importante que es sembrar maíz para estar siempre disfrutando de lo que nos da”.

“Sin embargo, ahora ya las cosas van cambiando. Es de preocuparse porque, poco a poco, la gente ha dejado de labrar la tierra y peor unas personas están dejando meter el

negocio de sembrar papa¹⁰ en terrenos que desde muchos años atrás se venían sembrando de maíz. Esto está acabando con nuestro sustento diario. Además, al usar tanto químico y fertilizante, se está echando a perder la tierra y vemos como se deslava, parece polvorón”.

“Los dueños de esos terrenos piensan en el beneficio del dinero. Personas de fuera los convencen para que renten sus tierras a las empresas. Luego los contratan de peones, y son ellos mismos los trabajadores que se encargan de sembrar y estar al tanto del crecimiento y cosecha de la papa. En el tiempo de sacar la papa, se escoge la mejor; ésta se la llevan en grandes camiones, nadie de la comunidad come de esa papa, solo ven como se la llevan”.

“La empresa no valora como uno la tierra. Para uno, lo que la tierra da no se puede medir, la tierra es parte de lo que uno es: la tierra da para vivir. Para los de la empresa la tierra es fuente de dinero, de poder. Utilizan la tierra para beneficio económico; por eso, cuando ya no da la papa grande como la quieren, aunque le aumenten químicos, ven a la tierra como desecho. Ellos la dejan destruida, y van buscando más terrenos que les renten, para cuando ya no sirve la tierra, tengan listo otro terreno”.

“Nuestra vida ha sido al lado del maíz, en el territorio donde vivimos; somos los K'undas. Uno se siente que es como grano de maíz que pertenece a la mazorca. Cada uno de nosotros somos necesarios para que la mazorca esté completa. Cuando un grano falta, la mazorca pronto empieza a desgranarse. Separados los granos van perdiendo fuerza. Así somos los hombres, separados de la tierra, del maíz pronto morimos. Y, al parecer a estas personas empresarias nuestra vida es lo que menos les interesa. Ellos quieren ir metiendo su negocio entre nosotros. Quieren irnos desgranando poco a poco. Buscan quitarnos la tierra, la siembra del maíz; es como si buscaran que no seamos lo que somos. Que dejemos lo que tenemos, lo que somos. Pero yo digo hay que aguantar, abrirle los ojos a los que no ven”.

“Nosotros vivimos, no simulamos vivir. Yo nunca quise, ni quiero, ser trabajador de un patrón que no te deja vivir, que sólo quiere el ganar y que uno le cumpla; te dicen que

¹⁰ Se hace referencia a la reciente práctica del cultivo de papa que se realiza en una pequeña extensión de los terrenos comunales de la comunidad indígenas de San Francisco Pichátaro, comunidad vecina de Nahuatzen, enclavada en la sierra purépecha de Michoacán; cuyos habitantes han encontrado redituable la renta de sus tierras a la compañía Barcél, modificando la siembra tradicional de la región.

el precio por la renta de tu tierra es bueno y que en una de esas hasta te la compran; eso está de pensarse: ¡Qué te la van a comprar, si la están echando a perder!”

“La papa es comida, pero la que aquí se siembra, ni siquiera es para nosotros. El maíz da para comer y que la familia esté bien. El dinero que te puedan pagar por rentar la tierra o por ser un peón en la papa, pronto se acaba. Ellos se llevan la papa así como la ganancia. Son engañosos; ofrecen que va a tener trabajo la gente, que se va a pagar bien, pero el único que gana es el de la empresa. Para mí, es mejor sembrar nuestro maíz, tener la tierra, cuidarla, dándole el valor que desde siempre ha tenido para nosotros”.

Hasta aquí el relato y las reflexiones de don R.

2.1 Somos de maíz. Significado de vida

Como se puede apreciar, hombre y maíz, visto desde la perspectiva del campesino, tienen una relación intrínseca desde su origen natural; más aún, como lo dijimos antes, para algunos autores la evolución de ambos es recíproca, es decir: el hombre domesticó al maíz y éste a su vez ha intervenido en la domesticación cultural (civilización) del hombre. Podríamos decir que todo el proceso de cultivo y aprovechamiento del maíz está rodeado de esa perspectiva, de esta construcción simbólica de la realidad, en la que cada paso y momento de convivencia con los granos o la planta se convierte en procesos subjetivos que van dotando de significados la vida de los campesinos. La tierra, la casa, el maíz, la convivencia, la fiesta y la alimentación, ya no son objetos inanimados o momentos y espacios aislados, separados del hombre; por el contrario, se simbolizan tomando otras sustancias significativas, llenas de valor y belleza para la imaginación del hombre. Éste las apropia, las humaniza. Las dota de un sentido.

Este proceso de simbolización es ajeno a nosotros. Nuestra cultura occidentalizada no percibe con la misma sensibilidad la realidad de estos objetos y espacios, mismos que, al no tener valor (monetario, generalmente), carecen de sentido o significado y, por tanto, pueden ser prescindibles. Para el campesino, como lo demuestra el relato, esto es imposible: cada elemento, cada espacio simbolizado representa lo esencial de la vida, somos de maíz.

2.2 Cuidado de la tierra

Don R a lo largo de los años ha vivido experiencias diversas en cuanto al uso de fertilizantes, en la siembra del maíz, por eso se ha preocupado de no utilizarlos. *-Estos químicos lejos de ayudar, van quemando la tierra, cada vez se necesita poner en mayor cantidad para que crezca el maíz, y el costo para comprarlos va en aumento-*. Al ver como la tierra se va dañando con ese tipo de fertilizantes, él busca alternativas en cuanto al uso de abonos que se pondrán al momento de la siembra del maíz.

Anteriormente para preparar los terrenos de siembra, le ponía directamente estiércol de los caballos, el cual reúne luego de que limpia el lugar donde están los animales en la casa, este es llevado a tirar a los terrenos de siembra quedando estos en condiciones de ser sembrados. Sin embargo hace aproximadamente 14 años se enseñó a hacer un tipo de abono orgánico, el cual ha utilizado desde entonces y ve favorecido el crecimiento del maíz sin dañar la tierra. Este abono lo hace utilizando estiércol de caballos, desechos de frutas o verduras, cartón de rehúso, lombrices y agua. Cabe mencionar que el abono lo prepara manualmente, por lo que requiere de tiempo y dedicación. Luego de un tiempo de revolver, regar y cuidar, el abono queda listo para cernir, y así encostalar el abono que será guardado, para utilizarlo al momento de abonar la milpa.

El señor R es poseedor de saberes que con la labranza de la tierra y el cultivo del maíz a adquirido a lo largo de su vida. A él se le hizo la invitación para que compartiera con los niños del grupo sus saberes. La respuesta no fue inmediata, sin embargo cuando lo hizo, fue una respuesta positiva, él aceptó que los niños se acercaran, a lo que comentó: *- siempre es el mejor momento, ya se hizo la cosecha, puedo enseñarles lo bonito que se dieron las mazorcas este año. Y el abono que pongo a la milpa para que crezca. Me hubiera gustado que los niños participaran cuando es temporada de la siembra y si se podía se dieran vueltas para que pudieran ir viendo cómo se trabaja la tierra y como va creciendo la milpa, porque poco a poco se está perdiendo ese saber, pero está bien, siempre es buen momento, aunque no será lo mismo, que si lo vivieran-*

Los acuerdos con los niños, y el obtener los permisos necesarios tanto de maestro de grupo, director de la escuela, como de padres de familia, se hicieron previos a la visita a don R.

Se explicó a los niños que afortunadamente la persona había aceptado que se le visitara para que compartiera con ellos los saberes que tiene sobre el maíz; la forma de entender el valor del maíz, el cuidado que se le debe dar a la tierra, (como prepara el abono que él utiliza para ponerle a la milpa), el momento de la siembra y la cosecha.

Al llegar a casa de don R, los niños preparados con libreta en mano, luego del saludo, querían hacerle una entrevista, esta se había hecho en el salón de clase, como parte de recopilar información. Ante la actitud de los niños, él sonrió y enseguida les dijo, *-hoy es buen día, es día de mercado, ahí están las carretillas, agárrenlas y váyanse a la plaza a recoger con los vendedores de frutas y verduras los desperdicios, guarden la libreta, ahorita vuelven-*

Los niños se ganaban las dos carretillas, pero luego de ponerse de acuerdo se fueron al mercado haciendo relajo, en tre risa y risa. Al llegar a donde vendían jugos, los niños explicaron que querían los desperdicios para hacer abono, los vendedores les dijeron que se los regalaban, que era lo mejor que podían hacer, uno de ellos les dijo que se junta mucho desperdicio y lo tiran revuelto con la basura por eso se hace un cochinerito. Casi inmediatamente se llenaron las carretillas con los desechos. Durante el regreso a casa se fueron ayudando con las carretillas, se empezaron a platicar sobre qué harían con todo eso, era mucho.

Ya en la casa, don R les pidió que quienes gustaran pusieran los desperdicios en la mesita que hizo especial para eso, además tendrían que picarlos con el machete lo más pequeño que se pudiera. Entre los niños se organizaron y comenzaron a hacerlo, una vez que terminaron les pidió que se acercaran a un montón de estiércol de caballo y vaca que tenía en el solar de la casa, dijo, unos niños revuélvano bien y sepárenlo, como haciendo un pozo en el centro, mientras a otros les pidió que arrimaran unas cajas de cartón que tenía junto al troje, estas las recolecta de la basura de las tiendas, una vez que los niños las arrimaron les pidió que se ayudaran para hacer pedazos pequeños y los fueran remojando en una cubeta con agua.

Mientras se remojaba el cartón, llamo a los niños para que fueran con él a ver otro montón de estiércol, este montón, les dijo, ya casi está listo, le remojó en una parte y al interior los niños encontraron lombrices, él explicó que por eso se llamaba lombricomposta.

Una vez que los niños dejaron de buscar lombrices, les pidió que con la pala se llevaran un poco de esta composta y la pusieran donde estaban haciéndola ellos.

Los niños llevaron la composta procurando que fuera con muchas lombrices tal como él les pidió, también les dijo que sacaran el cartón remojado y lo aventaran poco a poco, así como el desperdicio que ya habían picado, una vez que terminaron, fueron revolviendo muy bien todo, al último el señor le puso agua y lo movió, a la vez que les decía:

Esto se les va a quedar muy grabado, porque el trabajo que se hace se aprende y no se olvida, ojala lo hicieran, ya fuera en su casa o en la escuela, ya saben, si se animan pueden venir para que se lleven un poco y ustedes hagan, este abono es muy natural, ahorita les voy a enseñar el maíz que coseche este año. Cuando siembro, a la tierra le pongo puro de este abono para que las matas crezcan bien, que lo que comamos este sabroso, no este contaminado y además se cuida la tierra, para que siga dándonos con que comer.



Fig. 9. El aprendizaje en los espacios de relación tiene que ser práctico. Participación de los niños en la elaboración de abono orgánico que se usa en la milpa.

Luego de que algunos niños le pidieron regaladas unas mazorcas, y otros un poco de abono, él se las dio y les dijo, - *ahora sí que me querían preguntar*. En seguida se busco un lugar para escucharlo, los niños fueron haciendo las preguntas, y una vez que él daba las respuestas ellos las anotaron en su libreta.

Del regalo que don R les hizo a los niños de la mazorca, y de las reflexiones sobre lo que queda después de la cosecha del maíz, se dio el punto de partida para la valoración de la conservación de la semilla, entendida como una forma de vida, que aunque algunos autores consideran que el maíz es huérfano en tanto que no es difícil que crezca, las reflexiones permitieron reconocer que quizá lo anterior tenga algo de cierto, pero que la relación que se da entre el campesino y el maíz es muy diferente, porque él cuida la semilla, prepara la tierra, siembra y da seguimiento desde el brote y crecimiento de la milpa hasta la cosecha.

El maíz crece acompañado del cuidado del hombre y este a su vez da alimentos según el momento de desarrollo. Además los nombres que reciben la planta van de acuerdo a como esta; por un lado cuando es verde y por otro cuando ya está seco, de ello los niños compartieron lo siguiente:

<p>La mata verde o milpa como los niños la llaman tiene:</p> 	<p>La mata seca tiene:</p> 
<ul style="list-style-type: none"> • Caña • Hojas largas • Jilotes • Muñecas • Elotes • Hojas de elote • Elotes 	<ul style="list-style-type: none"> • Arote • Hojas largas secas • Mazorcas • Hojas de mazorca • Olotes • Y se obtiene semilla

3. El maíz, nuestro alimento

El temporal de cosecha en que tuvimos la oportunidad de trabajar con los alumnos, favoreció la posibilidad de reconocer la relación existente entre el trabajo de los campesinos y la obtención de la semilla del maíz. Dado los meses de práctica con los niños, se pudo reflexionar alrededor del hecho de cómo la siembra del maíz tiene su propio proceso cíclico. Proceso que se ha de vivir y conocer en la medida que se transcurre el temporal relacionado a cada actividad agrícola. Un proceso, que por demás, exige de paciencia y capacidad de observación.

El momento de la cosecha, el cuidado de las mazorcas y el uso que se hace de estas, fue el inicio de diversas reflexiones que nos ayudaron para organizar el trabajo y las actividades a seguir. Una reflexión propuesta a los niños del grupo, bajo el título: *El maíz nuestro alimento*, fue el motor que nos permitió elaborar una propuesta para visitar a una familia en su cotidiano vivir, con el objetivo de encontrar elementos de primera mano que nos permitieran elaborar apreciaciones diferentes que pueden tener una madre de familia, en relación directa con los usos del maíz en la cocina. En ese sentido, se acordó que los niños platicarían con sus padres sobre la posibilidad de visitar a casa de alguno de ellos, con la intención de reconocer el uso que se le da al maíz como alimento en las familias de la comunidad.

Mediante este primer cuestionamiento acerca de quién podría invitarnos a su casa, pudimos informarnos de que en la mayoría de los hogares de los niños las tortillas se elaboran todavía mediante el procedimiento tradicional, es decir, a mano; y que la base de la alimentación de las familias sigue siendo el maíz, pues se preparan diversidad de alimentos utilizándolo como el ingrediente principal. El resultado de la búsqueda fue que Francisco y su familia nos ofrecían la invitación para visitar su casa, lo que abrió la posibilidad de conocer a su mamá, quien aceptó con gusto la propuesta de visitarla. Ella es una señora originaria de la comunidad que aún conserva la tradición de elaborando las tortillas a mano, y diferentes comidas gracias al maíz.

Al llegar a la casa pudimos percatarnos de que el maíz ocupaba un lugar especial, un corredor de la casa, propiamente acondicionado, se encontraba repleto de maíz nuevo, llamado así porque es el que acaban de cosechar, es de este año. De acuerdo a lo que nos

podieron contar, el papá de Francisco se encarga de la cosecha y de tener un lugar especial para guardar el maíz, por lo tanto se acondiciona el espacio para almacenarlo mientras se va ocupando.

Al tener la oportunidad de visitar a la señora se dio la apertura de los niños a participar. Esta participación fue de tres momentos por así decirlo: el primero en cuanto a escuchar, en este momento los niños tuvieron a bien estar atentos, escuchando sus saberes; en un segundo momento, los niños tuvieron la posibilidad de preguntar sobre las labores que cada uno de los integrantes de la familia desempeñaban en la casa, lo que permitió un diálogo entre la señora y los niños; el tercer momento, se desarrolló cuando los niños fueron invitados por la madre de Francisco para integrarse en las labores de la cocina, en palabras de la señora: “trabajar en las labores del campo y la casa es como uno sabe, porque solo así se valora lo que se tiene”.

4. Sabores y saberes.

“Nosotros tenemos maíz que nos sirve para hacer comida, pero lo que hacemos todos los días son las tortillas porque es con lo que comemos, sea en el almuerzo, la comida o la cena. Todos los días preparo el nixtamal para llevar al molino y traer la masa para echar tortillas. Lo primero que se ocupa es desgranar las mazorcas y sacudir el maíz, ya tener en la lumbre el bote donde se va a cocer el nixtamal... Esto del nixtamal no es fácil de hacer, a mi enseñaron en mi casa, pero solo hasta que te enseñan bien, la masa sale bien, miren si le atizan mucho al fogón el grano se cose demás y la masa va a salir chiclosa, pegajosa y nada que se va a tortiar, y si no le atizas al fogón el maíz queda crudo y al molerlo la masa sale como para tamales, toda martajada y no se puede tortiar, solo que hagas unas gordas para que no se quiebren, es bonito cuando vas al molino y llevas buen nixtamal, porque la masa servirá para echar tortillas bonitas y chiquitas como a mí me gusta, no me gusta echar grandotas...¿ustedes han visto con que se prepara el nixtamal?, es con cal, de eso también se debe saber, si la pones poca, no agarra y no suelta el nejayo, pero si le pones mucha cal el color es bien amarillo y la masa sabe fuerte, por eso también debes saber bien cuanta poner.

La mamá de Francisco invitó a los niños para que fueran por mazorcas y se pusieran a desgranar, les dio un chiquigüite para que ahí las pusieran, les dijo: *haciendo juntos las cosas es como uno se va enseñando, en la familia todos ayudan cuando pueden y ahí desgranando platicamos y hacemos el trabajo. Nosotros siempre hemos comido maíz que en mi familia desde antes han sembrado, este maíz es de aquí, de nosotros. De este maíz es la masa con la que estoy haciendo las tortillas, y se va a guardar una bolita de masa para que hagamos una comida que se llama carne de res en atápacua¹¹, ¿quién de ustedes la conoce o la ha comido?*, solo un niño contesto - *yo he comido pero con queso*- la señora siguió diciendo: *ahorita la van a probar es muy rica y rinde para que coma bien la familia.*

Entre los niños se organizaron para ayudar en el trabajo, tal como les había comentado la señora, unos para acarrear las mazorcas, otros para desgranar y algunos para poner el nixtamal. Todos trabajaron juntos, parejo, pero cada quien en lo que decidió.



Fig. 10. Los espacios de aprendizaje se diversifican una vez que se acepta la posibilidad de aprender. Participación de los niños en el proceso de preparación de las tortillas.

Al terminar este trabajo, empezaron a jugar con Francisco, dando oportunidad de que les platicara que su papá estaba a un lado de la cocina. Estaba trabajando. Su papá

¹¹ Atapacua se llama a la espesura con masa; es la mezcla de agua con masa, la masa se disuelve hasta quedar muy líquida y de acuerdo a como se quiera la comida se le agrega más agua si ha de quedar aguada o por el contrario si se quiere de una consistencia más espesa se le agrega mayor cantidad de masa.

también hace muebles de madera, es su otro trabajo aparte de sembrar maíz. No pasó mucho tiempo cuando la señora les pidió a los niños que se lavaran las manos para que quien quisiera le ayudara a hacer la comida. Los niños se fueron casi de inmediato a lavar las manos, señal de que todos querían ayudar. Enseguida entraron a la cocina. Ya ahí la señora les fue diciendo qué ingredientes se iban a ocupar para hacer la comida: masa, carne, yerbabuena, chiles verdes, tomates, un poco de agua y sal.

Quizá en ese momento se esperaba que los hombres se rehusaran a hacer la comida, o que las niñas quisieran ser quienes lo hicieran todo. Sin embargo la convivencia que se dio en las actividades del recorrido por la comunidad y la visita a don R, favoreció el que los niños se fueran integrando en cada actividad reconociendo que como hombres y mujeres tienen que participar parejo en lo que pudieran.

Nosotros lo hacemos, le ayudamos- dijo Carlos, y casi a una voz los demás niños dijeron: *¡sí!* Ella fue integrando al trabajo a los niños; unos a pelar, otros a lavar, otros a picar los tomates, mientras otros se encargaron de quitar las hojas de la rama de la yerbabuena, lavarla y picarla, al mismo tiempo que algunos más fueron moliendo en el metate lo que ya estaba picado. Los tomates y la yerbabuena se integraron en un solo recipiente, estos ingredientes fueron molidos, agregando chile, masa y un poco de agua. Mientras eso hacía un grupo de niños, los demás se encargaron de partir la carne en trozos pequeños, la cual vaciaron a la cazuela para que se fuera cocinando, agregándole un poco de sal, dijo la señora: “para darle el sazón y el sabor”.



Fig. 11. Los niños se integran en las actividades de preparación de la comida

Ya en el fuego del fogón, la cazuela con la carne requería que se le estuviera moviendo constantemente para que se cocinara bien. Una vez que la señora revisó que ya estaba suave la carne, pidió que le ayudaran a poner la espesura (la mezcla que se hizo con la masa y los vegetales molidos) a la carne. Cuando por fin estuvo todo integrado en la cazuela, la señora explicó que se tenía que seguir moviendo sin dejar de hacerlo para evitar que se pegara, ella se encargó de ir probando la espesura. Luego de un rato de espera, probó y vio que ya estaba la comida. Fue entonces que llamo a los niños para que entraran a la cocina, dado que ya andaban jugando de un lado para otro en la casa. Cuando estuvieron dentro, pregunto que si alguien quería probar la comida preparada en colectivo, ya estaba lista. Luego de compartir los alimentos con la familia de Francisco, que estaba riquísima, dimos las gracias y comenzamos el regreso a la escuela.

A lo largo del camino, las reflexiones acerca de la familia de Francisco aparecieron. La vida al lado del maíz y su uso, para algunos de los niños fue una experiencia nueva.

5. Compartiendo las reflexiones.

El trabajo en relación a las actividades escolares estuvo apoyado en diferentes formas de recabar información así como de cómo organizarla. Dentro de estas se recurrió a la observación, a la entrevista, a la visita a personas, y ya en el salón de clase los niños organizaron el trabajo en equipos en las exposiciones de los temas, elaboraron carteles, hicieron lectura de entrevistas, comentando sobre estas y además para escribir y dibujar se elaboró el libro artesanal.

El libro artesanal

Para organizar los temas que se veían en relación a los saberes de la comunidad sobre el maíz, se hizo una libreta que le llamamos artesanal. La elaboración estuvo a cargo de los niños, entre ellos se apoyaron para tenerla todos, sin embargo Omar no tuvo interés en realizarla por lo que sus trabajos los fue haciendo en hojas blancas sueltas y pedía que se las guardara al terminar el tema.



Fig. 12. Proceso de elaboración de un libro artesanal para registro de las actividades de clase.

La obra de teatro: El problema del ladrón del maíz

Reflexionar y compartir la importancia del maíz, el cuidado de la tierra y la convivencia, fueron experiencias que permitieron a los niños entrelazar las actividades que se llevan a cabo en su comunidad. Para hacer extensiva las reflexiones en torno a la problemática de que en la comunidad se está dejando de sembrar maíz, ganando el monocultivo de la papa y la contaminación de la tierra, se llegó al acuerdo de escribir el guion de una obra de teatro, para que enseñada se pudiera en escena e invitar a los compañeros de la escuela a presenciar el trabajo; repensar el valor del maíz, el cuidado de la tierra y la convivencia de la comunidad.



Fig. 13. Ilustración que muestra el primer acto de la obra de teatro.

Como antesala a la escritura del guion de teatro, los niños realizaron entrevistas a algunos miembros de la comunidad acerca de la opinión de la siembra de papa. El trabajo se organizó en torno a tres equipos. El primer equipo hizo lectura de su texto llegando a la conclusión de que la persona que entrevistaron está de acuerdo en rentar las tierras para sembrar papa porque hay entrada de dinero. El segundo equipo lee que la persona que ellos entrevistaron plantea un doble sentir, por un lado la importancia de sembrar maíz pero que es mal pagado y por el otro que la siembra de papa ocupa mucho químico que afecta la tierra. Y el tercer equipo dice que la persona les platicó que si estaría de acuerdo en sembrar no solo papa sino otros productos pero que los comuneros tendrían que poner las reglas para el pago de la rentas y el cuidado de las tierras, que no las destruyeran.

A partir de estos elementos y las actividades que precedieron se fue organizando el guion teatral. Definir el título de la obra no fue nada sencillo, existieron alrededor de cinco propuestas, quedando como título aceptado por la mayoría: El problema del ladrón del maíz.

Resaltando como los niños ya pensando en los diálogos, daban las propuestas del título, por ejemplo; el maíz es nuestro, y enseguida opinaban pero está en peligro, y ahí no dice, mejor otro. Hasta quedar en acuerdo con el título señalado anteriormente. Enseguida los niños fueron proponiendo que personajes podrían estar, luego de anotar alrededor de dieciséis se fue votando cuales sí y argumentando la razón, quedaron los siguientes: el campesino, la nana (abuela), la madre, el hijo y la hija, espantapájaros, milpa, el carpintero, las campesinas y la serpiente (el dinero).

Se organizó en tres actos: el primero representando la problemática en la que se encuentra el campesino, la tentación de cambiar el sembrar maíz por papa y el ver que otros ya lo hacen y ganan dinero. El segundo la resistencia del campesino para no caer en tentación al ver como la familia obtiene beneficios de la siembra de la milpa y la conservación la tierra. El tercero el saberse parte de la comunidad y pedir apoyo al carpintero y a los demás campesinos y habitantes de la comunidad para expulsar de sus tierras a la serpiente (que representa el ladrón que insiste con su dinero en que le renten las tierras y se siembre papa) y al lograrlo finalizar con un festejo: el corpus, bailando y

aventando maíz, el campesino y su familia, artesanías de madera el carpintero, dulces y confeti las mujeres.

El ensayo de la obra se di o durante el periodo de prácticas, apoyado también por el profesor del grupo. Para la presentación de la obra los niños elaboraron escenografía acorde al lugar donde se desarrolló cada acto, se previó el vestuario, el lugar donde se llevaría a cabo, el sonido y la fecha.

El día de la presentación los niños decidieron invitar solo a ciertos grados, sin embargo al momento de la representación grande fue la sorpresa ya que acudieron todos los alumnos de la escuela, incluyendo a los maestros. Al finalizar la obra con el corpus, se llenó el patio de maíz y dulces, que los niños recogieron.



Fig. 13. Preparativos que los niños hicieron y participación en la obra de teatro.

CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

Fue una experiencia enriquecedora al ponerse en el lado de quien a veces ni imaginamos la situación de vida en la que están inmersos, no son objetos de estudio, son sujetos con deseos, sujetos en construcción. Concebirnos como descendientes de estos concedores que han sido acallados al negar sus formas de vida, reconoce el buscar una forma de preservar lo que tienen, sin destruirlo o aniquilarlo.

A manera de presentar el trabajo se hacen las siguientes consideraciones, sin embargo cabe señalar que es un todo, no se puede separar para su comprensión ninguno de los elementos que a continuación se presentan.

1. La experiencia con el grupo. Favorecido en todo momento el llevar a cabo la práctica con los niños, se tuvo la oportunidad de reconocermé en otro espacio. En principio muy difícil porque se está acostumbrado a dar órdenes, indicando lo que los niños tienen que hacer en cada clase, es decir cumplir el papel asignado de ser quien enseña; la maestra. Esta oportunidad me hizo ser participante, sentirme en el proceso de aprendizaje.

2. En relación al reconocimiento de los saberes de las personas de la comunidad. Los niños tienen ciertas actitudes de comportamiento en el salón de clase, que da apertura a dos consideraciones, la primera en relación a que el carácter estricto de conducta exigido en el salón de clase puede ser condicionante para que los niños se organicen bien para las actividades y la segunda a que ese carácter estricto del aula, les hace comportarse de forma disciplinada, motivo por el cual al salir del salón se sienten con mayor libertad y se organizan para participar.

En esa dinámica de organización se realizaron las actividades que se acordaron en conjunto para reconocer los saberes de las personas de la comunidad y sobre todo las reflexiones que se dieron alrededor de estas.

Durante las salidas fuera de la escuela, se reincidió la ausencia de una niña del grupo, sin embargo en los trabajos escolares su participación estuvo presente.

3. Con relación al tema del maíz. Debido a una serie de dudas que surgieron alrededor del tema, se interesaron los niños, por hacer las actividades, al momento de hacer los comentarios se daban interpretaciones muy extensas, pero también hubo algunas muy cortas y sin dejar de lado los silencios, respetándose el ser de los niños. Lo que

se puede considerar es como en el aula nosotros los maestros excluimos los saberes que tienen los niños, tal fue el caso de Juan, quien como decían sus compañeros en la escuela no daba una, o se limitaba en su participación, quizá porque no le interesaban los temas vistos en clase, muy diferente su actitud cuando se planteó lo referente al maíz. La participación de Juan sobresalió al retomar la palabra, explicar la importancia del maíz, la siembra del maíz y sobre las situaciones de riesgo en la que se encuentran los terrenos de la comunidad. Como punto a mi favor puedo decir que ese fue un aprendizaje directo, y me cuestiono ¿entonces que hacemos los maestros?

4. Es preciso remarcar que los saberes que tienen las personas en la comunidad son la base de su organización, de este modo son como la milpa, cada elemento es indispensable, es necesario para que se vaya conformando la identidad de comunalidad, se crece junto a los elementos naturales que se tienen, pero en especial en la comunidad se ha crecido junto al maíz. Los niños van adquiriendo esos saberes en casa, en las relaciones de convivencia, de trabajo y participación, como los momentos de alegría, tal es el caso de la cosecha del maíz y la soberanía alimentaria que se tiene por contar con tan preciada semilla.
5. En ese sentido la resistencia que se tiene en las comunidades es recordando lo que se planteó sobre el hecho de que la familia y la comunidad son como la mazorca, se tiene que estar junto, cuidarse, porque cuando un grano cae, seguirán los demás, pero juntos son fuerza que se tiene, es la organización en defensa de su territorio lo que les permite, ser comunidad.
6. Resistencia que les ha enseñado la importancia de seguir sembrando para tener en su organización la toma de decisiones sin ser intervenidos por agentes externos, ante lo que han reaccionado y en la actualidad el conflicto ambiental está en proceso de contención, es decir se dio un fuerte movimiento comunal que coincidió con las actividades que se estaban realizando con los niños en relación a la expulsión de los empresarios que explotaban la tierra para la siembra de papa. De esta forma los niños vivieron el proceso de la defensa de la tierra para continuar sembrando maíz, lo cual se reflejó en el planteamiento del problema que se presentó al momento de escribir al guion de la obra de teatro: El problema del ladrón del maíz. En esta

haciendo referencia que ahora el problema era el señor que había llegado a rentar las tierras, que este estaba en problemas porque ya no se le rentarían más tierras, aunque ofreciera mucho dinero. Estando presente que a lo mejor y si la comunidad decidía podrían ser unos terrenos para sembrar no solo papa sino otros alimentos, siempre y cuando estos fueran cuidados y no explotados, que dejaran beneficios comunales, porque unas de esas tierras son comunales. rentaban las tierras comunales.

7. En ese mismo sentir se da la relación entre los miembros de la comunidad, en tanto que algunos se molestaron al cuestionarles el hecho de porque cambiaban el uso de suelo, si estaban enterados de los problemas del riesgo de la perdida de la fuerza de la tierra, que los químicos estaban contaminando, argumentando que se necesita inversión y si no viene de otro lado entonces porque no aceptar lo que se ofrece para tener dinero y comprar lo que hace falta . Se manifiesta una forma de como el capitalismo no descansa y continua filtrando su ideología de la individualidad, del progreso personal.
8. Las reflexiones que se hicieron además con un profesor de la comunidad, permitió que al entablar los diálogos nos diéramos a la tarea de repensar la forma de cómo se influye para que los niños renieguen de ir al campo a trabajar, argumentando que tienen mucha tarea de la escuela. Sin embargo a lo largo de la experiencia educativa se quedan visos de que es posible buscar alternativas pedagógicas que contribuyan a ser parte de la comunidad.
9. Solo cuando se opte por otro tipo de educación, cuando el maestro decida ser parte de la comunidad se tendrá oportunidad de participar en ese saber ambiental al que estamos invitados, es decir, cuando nos atrevamos a traspasar la barrera de un yo y ellos otro, cuando se reconozcan esos saberes que han sido desplazados y que en muchos de los casos se toman en cuenta, solo para apropiarlos y dejarlos en un escrito.
10. A lo anterior hago reflexión luego de que una señora de la comunidad comento: *“acá vienen muchos investigadores o gente estudiosa y nosotros que nos ganamos, nada y ellos se llevan lo que somos y luego hasta saben dónde duele más para destruir, eso no está bien, nosotros que nos ganamos”*

11. La invitación queda abierta tendremos que tener en cuenta las palabras de los que saben, no solo querer obtener beneficios particulares, está pendiente otra forma de entender la educación..

Fuentes bibliográficas

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. *El mal historiador o como hacer una buena historia crítica, la vasija/prehistoria*, México, 2003.
- Arias Simarro, Concepción, *Técnicas de apoyo para los profesores*, ITESO, México, 2004.
- Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Editorial Paidós, Barcelona, 1998.
- Benjam, Pilar, “Las finalidades de la educación social”, en Pilar Benjam y Joan Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/ORSORI, Universitat de Barcelona, 2004, pp. 33-70.
- Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1994.
- Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo, una civilización negada*, CONACULTA, México, 2009.
- “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales”, Noveno Congreso Indigenista Interamericano, Organización de los Estados Americanos-Instituto Indigenista Interamericano, Santa Fe, Nuevo México, EEUU, 18 de octubre al 1 de noviembre, 1985.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, *CRIC, 30 años de construcción de una educación propia, ¿Qué pasaría si la escuela...? Programa de educación bilingüe e intercultural PEBI*, Editorial Fuego Azul, Popayán 2004.
- CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca, *30 años de construcción de una educación propia, “¿Qué pasaría si la escuela...? Programa de educación bilingüe e intercultural PEBI*, Editorial Fuego Azul, Popayán 2004.
- De Sousa Santos, Boaventura *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO-Siglo XXI, México, 2009.

- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum*, México, Paidós, 1997.
- ESTEVA y Marielle (Coords.), *Sin maíz no hay país*, CONACULTA, México, 2003
- Fanon, Franz. *Los condenados de la tierra*, FCE, México, D.F., 1965.
- García Canclini, Néstor, *Las culturas populares en el capitalismo*, editorial Patria Nueva Imagen, México 1988.
- García Espejel, Alberto (Coord.). *Culturas, desarrollo y políticas sociales en el México contemporáneo*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México, 2012.
- García G., Brisol, *El Entorno Productivo Rural y la Cocina Tradicional P'urhépecha: Caso Pichátaro Michoacán*, Tesis de Maestría en Desarrollo Rural Regional, Universidad Autónoma Chapingo, Chapingo, 2013
- Giroux, Henry, *Cultura, política y práctica educativa*, GRAÓ, Barcelona, 2001.
- , *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XX, México D.F., 2006.
- Gómez Martínez, Emmanuel, *Los milperos tradicionales de Chiapas: sujetos del desarrollo frente a la crisis del sistema agroalimentario*, Tesis de doctorado en desarrollo rural, UAM, México, D.F., Diciembre, 2013
- González Casanova, Pablo, "La nueva universidad", en Cazes, Ibarra y Porter, *Estado, Universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, tomo 1, UNAM, México, pp. 19-33.
- González y González, Luis. *El oficio de historiar*, El colegio de Michoacán, Zamora, Mich.,
- Goody Jack, *El robo de la historia*, Ediciones Akal., S. A., Sector Foresta, Tres Cantos Madrid – España, 2011.
- Le Quan, Mathieu y Tamia Vercoutere, *Ecosocialismo y buen vivir. Dialogo entre dos alternativas al capitalismo*, IAEN, Quito, Ecuador, 2013.

Leff, Enrique. *Aventuras de la epistemología ambiental*, Siglo XXI editores, México, 2006.

-----*Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*, Ponencia para el “I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa”, Barcelona, noviembre de 2005, 18 pp.

-----*Discursos Sustentables*, Siglo XXI, México, D.F., 2008.

----- *Ecología y capital: Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, Siglo XXI, México, 1994.

----- “Espacio, Lugar y Tiempo. La reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental”, en: *Nueva Sociedad*, Núm. 175, septiembre-octubre 2001, Caracas.

-----“La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza”, en: Seminario Internacional REG GEN: Alternativas Globalizadoras del 8 al 13 de octubre de 2005, UNESCO, Rio de Janeiro, Brasil, 25 pp.

-----*Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*, Siglo XXI, México, D.F., 2004.

-----*Saber ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder*, Siglo XXI, UNAM, PNUMA, México, D.F., 1998.

-----“Tiempos de sustentabilidad”, en: *Ambiente & sociedad*, Año III, Núm. 6/7, 1er. y 2º. Semestres de 2000, Santiago de Chile, pp. 5-13.

Leff, Enrique (Coord.). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, Siglo XXI, México, D.F., 2000

Levinas, Emmanuel, *Entre nosotros: ensayos para pensar los otros*, México, Pre-textos, 1993.

Maldonado Alvarado, Benjamín, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*, Universidad de Leiden, Oaxaca, México, 2010.

Mannoni, Maud, *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 2005.

Morín, Edgar, *Educación en la era planetaria*, UNESCO, México, 2001.

- Oppenheimer, Andrés. *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. DEBATE.
- Pereyra, Carlos; Luis Villoro, et. al. *Historia ¿para qué?*, siglo XXI, México, 2005.
- Pérez Gómez Ángel I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ediciones Morata, S. L. 1999.
- Red EZLN, *Los otros cuentos. Relatos del Subcomandante Insurgente Marcos*, Volumen 2, Red de Solidaridad con Chiapas, Buenos Aires, Argentina, 2013.
- Ricardo J. Salvador, “El maíz”, en *Publicaciones del Programa Nacional de Etnobotánica*, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1997, s/p.
- Saxe-Fernández, John, “Globalización, poder y educación pública”, en Daniel Cazes Menache, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (Coord.), *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, Tomo I, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, México, 2000, pp. 51-80.
- Suárez, Consuelo, Enrique Espinosa y Miguel Álvarez G., *Monografía de Pichátaro, Michoacán, México*, OEA- CREFAL, México, 1985.
- Toledo Víctor M., *Ecología, Espiritualidad y Conocimiento -de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable-*, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Oficina Regional para América Latina y el Caribe, México D.F. 2003.
- Toledo Víctor M. y Barrera-Bassols Narciso, *La memoria biocultural, la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Icaria editorial, Barcelona, 2008.
- Torres Santomé, Jurjo, “Diversidad cultural y contenidos escolares”, *Revista de Educación*, no. 345, 2008, pp. 83-110.
- Villoro, Luis, *El poder y el valor*, FCE, México, 1997.

Vygotsky, Lev, Se mionovitch, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica, Barcelona, 1979.

Warman, Arturo, *Historia de un bastardo: Maíz y Capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica/UNAM. 1988.

Zizek, Slavoj, *El acoso de las fantasías*, Siglo XXI Editores, México, 1999.

Fuentes digitales

GONZÁLEZ Ortega, E mmanuel, “Au menta evidencia científica de daños que causan herbicidas como el glifosato”, Periódico *La Jornada*, Martes 7 de julio de 2015, p. 36. Consultado el 08-10-2015 en:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/07/07/sociedad/036n1soc>

Ribeiro, Silvia, “Los caminos del maíz”, Periódico *La Jornada*, sábado 18 de abril de 2015. Consultado el 05-10-2015

www.jornada.unam.mx/2015/04/18/opinion/021aleco

Ribeiro, Silvia, “Guerra sucia contra los puebl os del maíz”, sábado 22 de agosto de 2015. Consultado el 05-10-2015

<http://www.jornada.unam.mx/2015/08/22/opinion/025aleco>

María Laura Canciani y Aldana Telías, *Aportes teórico conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental*, versión digital en: ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea) *Revista del IICE* /34 (2013) [111-122] Consultado el 11/01/2016