



Memoria, saberes locales y divulgación de la gestión comunitaria



– Coordinadores –

María de Lourdes Becerra Zavala

Felipe Javier Galán López

Claudia Selene Castro Estrada



Universidad Veracruzana
UV-CA-544 Saberes y Procesos
de Resistencia



Enseñar la explotación de la tierra,
no la del hombre



uaaim

Memoria, saberes locales y divulgación de la gestión comunitaria



Memoria, saberes locales y divulgación de la gestión comunitaria

*María de Lourdes Becerra Zavala
Felipe Javier Galán López
Claudia Selene Castro Estrada
Coordinadores*



Memoria, saberes locales y divulgación de la gestión comunitaria. **Coordinadores:** María de Lourdes Becerra Zavala, Felipe Javier Galán López y Claudia Selene Castro Estrada— Veracruz, México. 2025.

134 p. 23 cm.

Primera edición

ISBN: **979-13-87837-37-2**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20254087>



D. R. © copyright 2025. María de Lourdes Becerra Zavala, Felipe Javier Galán López y Claudia Selene Castro Estrada.

Este libro es producto del trabajo colegiado del Cuerpo Académico 566 "Saberes y procesos de reciprocidad", facultad de Pedagogía y Antropología/ Universidad Veracruzana.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Diseño de portada: Héctor Alberto Martínez Velázquez

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación, se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

Contenido

Presentación	9
<i>Felipe Javier Galán López</i>	
<i>María de Lourdes Becerra Zavala</i>	
<i>Claudia Selene Castro Estrada</i>	
Capítulo 1	
Trayectos de la danza del caballito del Señor Santiago en Chiltoyac, Veracruz.....	13
<i>María de Lourdes Becerra Zavala</i>	
<i>Federico Colin Arámbula</i>	
Capítulo 2	
Jalpa: contar el territorio que no fue contado. Narrativas expandidas para la memoria histórica.....	29
<i>Adriana Marcela Moreno Acosta</i>	
<i>Esaú Salvador Bravo Luis</i>	
Capítulo 3	
Memorias de la migración: Caminos para repensar las prácticas de transmisión del conocimiento intergeneracional.....	43
<i>Edison Daniel Muñoz Ortiz</i>	
Capítulo 4	
La creación de conciencia y producción alimentaria a través de un huerto escolar en Calcahualco, Veracruz	59
<i>Sergio Alejo Bello</i>	
<i>Pedro Elías García Vargas</i>	
Capítulo 5	
Sendero interpretativo de acceso a la cascada “La granada”: Estrategia de resguardo del bosque de niebla	73
<i>Elena del Carmen Arano Leal</i>	
<i>Guadalupe Marcial Jiménez</i>	

Capítulo 6

El dibujo: Técnica didáctica de diagnóstico socioeducativo e
inclusión social, Guardianes del Bosque FIDECOAGUA, Coatepec,
Ver 87

Urania Fabiola Cruz Márquez

Rita Xóchitl Roa Cerón

Capítulo 7

Resistencia a los megaproyectos por parte del movimiento social
PUCARL en Jalcomulco, Veracruz, México. Periodo 2015-2017.... 105

Mónica Noemí Rodríguez Bonola

Capítulo 8

Experiencias de investigación con poblaciones en condición de
vulnerabilidad: El caso de las jornaleras hortícolas Yoreme
Mayo 117

Claudia Selene Castro Estrada

Juan Antonio Fernandez Velázquez

Presentación

La memoria y la reciprocidad, desde lugares y contextos variados

Felipe Javier Galán López¹

María de Lourdes Becerra Zavala²

Claudia Selene Castro Estrada³

Este libro es un esfuerzo académico sobre la divulgación científica, la memoria, la gestión y los saberes locales, que pretende llegar a diversos contextos desde múltiples enfoques. Participan autores e investigadoras de varias instituciones: las facultades de Antropología y Pedagogía de la Universidad Veracruzana, de la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Autónoma Indígena de México, la Universidad Veracruzana Intercultural y la Universidad de Guadalajara. Todos los que escriben coinciden en metodologías, posicionamientos críticos y herramientas conceptuales. Pero, en particular, deseamos destacar un elemento común a todos los trabajos: reflexionan sobre los espacios desde donde enuncian, producto de miradas que analizan y documentan las omisiones históricas que habían sido borradas por procesos de tintes coloniales y eurocéntricos, o bien de espacios que no han tenido un lugar suficientemente estudiado en el mundo de la ciencia: Chiltoyac, Calcahualco, Coatepec y Jalcomulco, en Veracruz; Ejido Jalpa, en Coahuila; las comunidades yoremes del norte de Sinaloa; y las comunidades kichwas de Otavalo, entre Ecuador y Colombia.

La convocatoria que lanzamos hace unos meses, para recuperar memoria y saberes en la que invitamos a los autores a participar en este libro, se enfocó en comentar productos de investigaciones académicas

¹ Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, <https://orcid.org/0000-0001-9715-2593>

² Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, <https://orcid.org/0000-0002-3459-1131>

³ Universidad Autónoma Indígena de México. <https://orcid.org/0000-0003-4461-9633>

dirigidas para todo tipo de público, no solo el académico, y que abordaran problemáticas desde enfoques que responden a intereses que nacen de la ciencia occidental.

Los trabajos que aparecen en este libro tienen en común, además, la reciprocidad de los saberes locales y la valoración de la memoria como categoría analítica disruptiva, con la que visibilizar lugares, espacios y procesos que siempre han estado presentes, así como resaltar la participación comprometida de los investigadores e investigadoras en los contextos donde generan conocimiento.

Las Humanidades y las Ciencias Sociales, deben llegar a más personas y grupos sociales, los que antes eran objetos de investigación desde la Sociología, la Antropología Social, la Pedagogía o la Historia, copartícipes de los procesos de investigación, por lo que en este libro pretendemos reflexionar de manera colectiva sobre la divulgación de los trabajos que se producen desde algunas universidades mexicanas.

Las y los autores han participado en diferentes proyectos de investigación, algunos con trayectorias en la academia, otros en formación, lo importante es que logren provocar en los lectores reflexiones e imaginar estrategias sobre esos lugares enunciados y sobre los trabajos hechos, ya que muchos de ellos se pierden en los repositorios, en los índices de revistas y en la inmensa producción de trabajos académicos que existen a nivel mundial. Por eso es por lo que enuncian lugares, momentos, saberes, memorias y gestión, porque es la forma en que habitan y existen en el complicado mundo de la investigación académica y de los rankings de ciencia e innovación.

En el primer capítulo, María de Lourdes Becerra Zavala y Federico Colín Arámbula presentan los trayectos de una danza en una localidad rural del municipio de Xalapa, en la que la importancia del río como ente vivo trasciende la historia y abarca un proceso temporal que va de 2012 a 2025, a través de la danza del caballito. Con un enfoque antropológico-histórico, buscan que la comunidad de Chiltoyac escriba su propia historia. Su propuesta es contundente: al preguntar a la población sobre el resguardo de su memoria, la palabra escrita y la imagen fija, según afirman los autores, tienen prioridad.

En el segundo capítulo, Adriana Marcela Moreno Acosta y Esaú Salvador Bravo Luis presentan los productos de su investigación, entre ellos

un libro-memoria histórica, sobre el Ejido Jalpa, en Coahuila: un espacio donde la memoria ha sido históricamente controlada por familias de caciques. El trabajo busca divulgar los productos construidos junto con estudiantes de un telebachillerato y actores sociales que detectaron la escasez de documentos en los archivos históricos de su comunidad que cuenten su historia. Hacerlo y enunciarlo ha sido un primer paso esencial.

En el tercer capítulo, Edison Daniel Muñoz Ortiz, desde un enfoque intercultural derivado de su tesis de maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje, da a conocer el proceso de diseño, implementación y resultados del trabajo comunitario con personas en tránsito pertenecientes a la comunidad *kichwa*, entre Ecuador y Colombia.

El cuarto capítulo, producto de una investigación realizada en 2024, presenta un trabajo técnico de Sergio Alejo Bello y Pedro Elías García Vargas, quienes fomentan prácticas saludables en alimentación mientras recuperan prácticas culturales ancestrales. En el proyecto participaron estudiantes, docentes y personas de uno de los municipios marginados y olvidados de la región montañosa central del estado de Veracruz: Calcahualco.

Dos capítulos abordan la implementación de metodologías participativas en torno al proyecto Fidecoagua en el municipio de Coatepec, Veracruz. En el quinto, Elena del Carmen Arano Leal y Guadalupe Marcial Jiménez muestran los resultados de sus procesos de gestión y reciprocidad en el Sendero Interpretativo “La Granada”. En el sexto, Urania Fabiola Cruz Márquez y Rita Xóchitl Roa Cerón presentan el dibujo como técnica didáctica que permite acercarse a un grupo focal y, a partir de ello, desarrollar trabajo de investigación en Coatepec.

En el séptimo capítulo, Mónica Noemí Rodríguez Bonola presenta los elementos centrales de su tesis de licenciatura realizada en el municipio de Jalcomulco, en la que pone en evidencia las resistencias de un movimiento social denominado PUCARL entre 2015 y 2017. La relevancia de esta investigación radica en que se realizó con metodologías participativas en momentos de fuerte represión estatal hacia las luchas sociales en Veracruz, lo que subraya la importancia de los trabajos sociológicos con metodologías cualitativas.

Finalmente, en el octavo capítulo, Claudia Selene Castro Estrada y

Juan Antonio Fernández Velázquez presentan sus experiencias de investigación con poblaciones de jornaleros yoremes-mayos en el norte de Sinaloa, una entidad atrapada en la violencia. El trabajo resulta de gran valor, ya que permite conocer las vivencias de los investigadores y las difíciles condiciones laborales de las comunidades originarias en Sinaloa.

Esperamos que los lectores encuentren, desde sus propios lugares y contextos, reflexiones a partir de los ocho capítulos aquí presentados. Deseamos que los procesos de investigación lleguen hasta las comunidades donde se generaron, en una dinámica de reciprocidad de saberes, y que la memoria sea más que una palabra: que se convierta en una metodología perturbadora, analítica, crítica y disruptiva, para generar nuevas reflexiones sobre los muchos lugares que aún son omitidos por la ciencia de corte racionalista, colonial y eurocéntrico.

Xalapa, Veracruz, julio de 2025

<https://doi.org/10.61728/AE20254391>



Capítulo 1

Trayectos de la danza del caballito del Señor Santiago en Chiltoyac, Veracruz

María de Lourdes Becerra Zavala¹

Federico Colin Arámbula²

*“Bailo porque veía a mi prima y a mi papá...
La verdad es que me gusta bailar... ¡y por el caballito!”*

Infancias danzantes de Chiltoyac

<https://doi.org/10.61728/AE20254100>



¹ Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, <https://orcid.org/0000-0002-3459-1131>

² Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, <https://orcid.org/0009-0002-5455-1089>

Resumen

El presente capítulo es parte de un acuerdo sobre un aspecto particular de la memoria colectiva con el Comité de la Danza del Caballito del Señor Santiago de Chiltoyac, en Xalapa, Veracruz. Se desarrolla dentro del proyecto de vinculación “Patrimonios y derechos culturales” de la Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, y tiene como propósito divulgar los procesos de revitalización de dicha danza del año 2012 al 2025. El Comité de Danza nos propuso una recuperación de su memoria colectiva a través de algunas entrevistas formales e informales para su registro. Generamos una crónica de procesos y condiciones que llevaron a la conformación de un grupo de infancias que en 2025 se integran como el grupo de danza tradicional. Se cierra el capítulo con las alternativas que se plantean para consolidar el acervo documental que testimonia las etapas de la danza en el siglo XX.

Introducción

Chiltoyac es una localidad rural con una población de 2715 (INEGI, 2020), ubicada en el municipio de Xalapa, Veracruz, México, y se encuentra alrededor de 40 minutos de la zona urbana, dependiendo del tráfico, a través del único camino pavimentado hacia la ciudad. Dentro de sus límites político-administrativos se encuentran tierras ejidales. Después de la reforma agraria de principios del siglo XX en México, en 1917, Chiltoyac se conformó como ejido. Dicha organización político-territorial “ha sido el elemento central de la organización comunitaria (...) La memoria colectiva le atribuye un alto valor a la formación del ejido como momento de refundación de la vida comunitaria” (Núñez Madrazo y Castillo Cervantes, 2020, p. 19-20). Maíz, caña y café fueron los cultivos que, junto con la alfarería, distinguieron la dinámica económica durante casi todo el siglo XX. En 2025, las opciones laborales dentro de la localidad se han visto reducidas por lo que son menos quienes trabajan

y viven de la agricultura, y cada vez son más las personas que migran o bien, se trasladan a la ciudad de Xalapa para trabajar o estudiar.

En junio de 2023 desarrollamos una investigación desde la Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana (FAUV) con un enfoque metodológico en Investigación Acción Participativa (IAP) titulada “Memoria Ciudadana del Río Sedeño. Elementos para la sostenibilidad de comunidades urbanas”. Dicha investigación tenía como propósito identificar espacios, prácticas y alternativas de participación ciudadana, a partir del reconocimiento de los vínculos existentes con los dos Ríos que rodean Chiltoyac: Sedeño y San Juan.

Cuando nos presentamos con Minerva Chorez Sánchez, líder comunitaria de la localidad, nos expresó la necesidad de dar continuidad a procesos de conocimiento: no era suficiente iniciar una investigación sino provocar un beneficio para la comunidad. A principios de 2024 tuvimos relevo de líder comunitario, y desde agosto de ese año comenzamos una colaboración sistemática, en el formato de un proyecto de vinculación comunitaria (extensión universitaria³) con el apoyo de Digna Ortega Ortiz. Ella sugirió continuar actividades sobre los mencionados temas, pero también considerar la posibilidad del diálogo con el Comité de la Danza para encontrar posibles alternativas de trabajo conjunto.

El proyecto de vinculación desarrollado se registró en agosto de 2024 la UV “Patrimonio y Derechos Culturales”, en el que se conformó un grupo base integrado por Digna Ortega Ortiz,⁴ Luis Ángel Hernández Amezcua,⁵ estudiantes prestadores de servicio social de la FAUV, la Mtra. Fabiola Cruz Márquez,⁶ así como la y el autores de este capítulo. Se continuó con la metodología de IAP desarrollada desde el 2023 (Francés-García et al., 2015), como se indica en la Figura 1.

³ En la Universidad Veracruzana (s. f.), la Vinculación Universitaria se enmarca en la función sustantiva de extensión de la ciencia y la cultura. Esta se propone crear vínculos con sectores sociales en aras de beneficios recíprocos.

⁴ Habitante originaria de Chiltoyac, con amplia experiencia en activismo comunitario. Responsable del Centro Comunitario en Chiltoyac, dependiente de la Dirección de Desarrollo Social del Ayuntamiento de Xalapa (2022-2025).

⁵ Estudiante de la FAUV, su familia es originaria de Chiltoyac y habitante de la localidad.

⁶ Pedagoga, adscrita a la Universidad Veracruzana Intercultural.

Figura 1

Fases de la IAP en Chiltoyac, de marzo 2024 a septiembre 2025



Fuente: Elaboración propia.

Conociéndonos y encontrándonos desde la vinculación a la comunidad. Crónica del Comité de la Danza del Caballito del Señor Santiago

El 17 de noviembre de 2024 nos presentamos ante el Comité de la Danza, explicamos el propósito del proyecto y autorizaron la actividad para el registro de la danza y correspondiente resguardo. Señalaron que era positivo difundir la danza con personas de otros lugares. Acordamos que un formato adecuado es la imagen fija y el video, por lo que se propusieron 2 cápsulas de video: una sobre la danza en la Fiesta del Señor de Chiltoyac y una sobre las infancias danzantes. También se decidió que ningún material se haría público sin el consentimiento del Comité y, en el caso de las infancias, de los padres y tutores legales.

A continuación, compartimos una crónica del Comité de la Danza, la cual emerge de la necesidad de reflexionar e integrar las experiencias desde el 2012 hasta el 2025. La información se retoma del diario de investigación del proyecto de vinculación y de las entrevistas realizadas en

abril de 2025 a Crispín Ortiz Cuevas, Laurentino Cortés Ortega, Minerva Chorez Sánchez y Urbano Rodríguez Sosa, registradas especialmente para este capítulo. También se recuperan datos de las referencias mencionadas en el párrafo anterior, para detallar fechas y acontecimientos referidos por las personas entrevistadas.

El encargo del abuelo: las fotos de la danza

Es febrero de 2012, y don Crispín había escuchado que las maestras Isabel y Cristina, de la UV,⁷ estaban haciendo reuniones desde el año pasado en el Salón Ejidal para que las tradiciones del pueblo de Chiltoyac se movieran. Pensó:

las fotos del difunto de mi abuelo [Basilio Porfirio Hernández], es el momento de aprovechar, las fotos las tengo guardadas ahí, y yo le dije que me las diera para guardarlas y para mantenerlas ahí. Ahí guardadas no van a ser nada. Tengo que ver, ahorita, aprovechar el momento que las maestras vienen buscando las tradiciones

⁷ Se refiere a María Cristina Núñez Madrazo y María Isabel Castillo Cervantes, investigadoras del Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la UV.

Imagen 1.

Detalle de la figura del caballito antiguo para la Danza de Santiago Caballero



Nota: Se encuentra en una vitrina, en resguardo, dentro de la Iglesia. Anteriormente se encontraba en casa de Don Crispín y tiene aproximadamente 200 años (Núñez Madrazo, 2018). Foto: Cassandra Palacios Valencia, 7 de marzo de 2025.

En dicha reunión, Régulo Tejeda, Minerva Chorez Sánchez y otras personas que hacían alfarería acordaron que se podría retomar una vez más la Danza de Santiago Caballero, pero ahora renombrada Danza del Caballito del Señor Santiago (Núñez Madrazo, 2018). Esas fotos trajeron de vuelta los recuerdos de los allí presentes:

yo sí recuerdo como era antes la Semana Santa aquí en Chiltoyac, venía mucha gente de fuera. Yo vivía en San Juan [municipio de Jilotepec], éramos chiquillos, nos traían aquí [y] venía gente de Tenampa [municipio de Naolinco] [...] de muchos pueblos, a la Semana Santa o en cualquier fiesta y la danza bailaba [...] había gente que bailaba con máscaras y que hasta nos daban miedo. (Minerva Chorez Sánchez)

Y es que la danza ha tenido varias etapas, al menos en el siglo XX. Don Urbano recuerda 3 momentos de desaparición: 1958, 1976, 1984, y el del periodo presente: 2012 a la fecha, que esperan no se desintegre. En ese mismo 2012 se realizó una jornada creativa en la que se mostraron trajes de algunos danzantes de décadas anteriores, así como la figura del caballito que había estado resguardada en la iglesia del Señor de Chiltoyac, la iglesia del pueblo (Núñez Madrazo y Castillo Cervantes, 2020).

Minerva, Régulo, Don Crispín y su esposa se dieron a la tarea de invitar, casa por casa, a la gente. Se integró un grupo de alrededor de 20 adultos varones, entre ellos antiguos danzantes como Senén Gómez Fernández, quien había bailado de Señor Santiago y conoce los pasos.

En una planilla, una explanada para secar café que prestó una persona; ensayaban todos los domingos. Don Senén andaba en medio de las dos filas de moros y soldados,⁸ enseñando, y todos se iban siguiendo el paso. José Veda Ortiz Rivera, Silverio Cortés y otros más se sumaron al grupo compartiendo sus experiencias como danzantes. Silvana, Juana Iris, Yesenia, Marce, Minerva llevaban agua, tamalitos, picaditas para que los danzantes comieran y al menos tuvieran algo que beber. Cada semana veían quién ponía las tortillas, los frijoles, la salsa... En algún momento, un danzante de épocas pasadas le dijo a Minerva que ella no debería estar allí porque era una danza para hombres; ella pensó “a ver quién se choca más primero” y siguió yendo para que al menos tuvieran algo que beber quienes ensayaban.

Pero sucedió un detallito... la danza tuvo que esperar

La construcción del libramiento para la autopista 140D Xalapa-Veracruz había comenzado en 2011, sobre el lugar donde se refiere la aparición de la imagen del Señor de Chiltoyac, los primeros asentamientos de habitantes de Chiltoyac y manantiales (Castillo Cervantes, 2011). Compraron terrenos a personas del pueblo, entre ellos don Crispín, quien tenía

⁸ La danza originalmente se conforma de 2 músicos y 30 danzantes: Santiago Caballero y el Caín, 4 reyes (Presidente, Anás, Escribano y Centurión), 2 nopiltzin o negritos; 10 moros y su capitán, 10 soldados y su capitán; 1 flauta y 1 tambor. A mediados del siglo XX, tenía una duración de 6 a 8 horas.

un terrenito. Al realizar barrenos para colocar varillas de soporte de la construcción, comenzó a brotar agua de la roca:

Un velador que era de aquí me dice: sale agüita, gotea y gotea... tenemos un tambo ahí, los trabajadores ocupan para tomar su agua limpiecita; te aviso porque se la va a llevar un particular, el ingeniero ya le va a dar el agua, te aviso porque es tu terreno. Le digo ¡no!, no dejes que se la lleve, en la comunidad hace falta, urge, procura que no se la den mientras yo hablo con las autoridades... entonces ahí ya tenemos el agua (Crispín Ortíz Cuevas).

Don Senén, sus cuñados y don Crispín salieron del grupo de la danza para realizar las gestiones, que duraron alrededor de 6 meses, para llevar el agua que brotó de la roca dinamitada, del cerro Cacalotepec, hasta una pila de agua del siglo XIX que fue rehabilitada para brindar agua hoy en día a las personas que habitan en el barrio del Centro.

Sin embargo, en ese periodo no hubo suficientes condiciones para mantener el grupo de danzantes por la ausencia del liderazgo inicial, así como la llegada de un danzante que generó inseguridad y desconfianza (Núñez Madrazo, 2018), porque “quería mandar como los antepasados [con una vara]; eran rigurosos los primeros maestros que tuvimos. A veces [ensayábamos] hasta con un candil de botella, porque no había luz ni nada [en la tarde]” (Laurentino Cortés Ortega).

La necesidad de preservar la memoria y formación del Comité

En 2013 llega a Chiltoyac Gloria García García, antropóloga social que realizó su investigación de posgrado e hizo equipo con las maestras de la UV. Ella tiene una recopilación de la danza (Núñez Madrazo, 2018), recorrió Chiltoyac, indagando sobre la danza para su investigación y visitó a Don Urbano

empezó a hacer muchas preguntas... oye qué la danza... y le digo, mira, lo que yo te puedo decir es muy poquito. Lo mismo que les digo a ustedes, pero bueno, ¿quieres que te hable de la danza? Yo te voy a decir. Y ya empezamos.

Don Urbano y Don Laurentino, fueron danzantes de jóvenes y asistían de manera recurrente a los ensayos en 2012:

Sí, íbamos y veíamos de lejos... Veíamos de lejos que ellos estaban haciendo. Yo estaba afuera, pero sí hacíamos comentarios y les decíamos, bueno, es que esto es así... es que esto es así... es que esto es así... Poco a poco como que nos fueron aceptando pero no como danzantes, nos fueron aceptando como consejeros. Hasta que un día le dije [a Don Laurentino], bueno, ¿y por qué no vamos? Y bueno, hasta que llegó el día en que sí nos acercamos más, ya nos sentíamos... ya como, sí, como algo allá ... Y ya empezamos a soltar (Urbano Rodríguez Sosa)

Don Laurentino se había acercado desde el 2012 con la intención de bailar nuevamente como un capitán de cuadrilla, pero el danzante, que era muy riguroso, le dijo que su lugar sería el de Santiago Caballero, y eso provocó que él tomara distancia. En agosto de 2013 decide integrarse.

yo les agradezco que me vinieron a invitar... Y el apoyo también de mi familia [me] dicen, ya que te vienen a ver, ya de ahí dirán que te portas mal. Yo les decía, mira, lo que pasa es que es compromiso... Es compromiso. Por decir así: yo que voy al día con mi trabajo, que trabajo en el campo, si me dicen, oye, mira, tal fecha vamos a ir a tal parte... ¿Y si no tengo siquiera para echar un dulce por allá? [me decían] Oye, no, pues es que de todas maneras, pues es que te vienen a ver y dirán que te haces orgulloso... Bueno... pues ya entre tanto y tanto ya me decidí ahí. (Laurentino Cortés Ortega)

Don Urbano tenía claro que ya no quería bailar; él tenía “la pequeña idea” de aportar, y en 2025 es un profesor entusiasta, convencido de enseñar todo su conocimiento; también danza cuando es necesario completar algún rey para una presentación; se coloca una máscara especial sobre sus anteojos porque no puede danzar sin ellos puestos. Cuando enseña a las infancias danzantes, realiza gestos corporales precisos, transmite el movimiento y dirección de los pies, la coordinación de las manos con la orientación del torso; siente el ritmo, la suavidad o fuerza de cada movimiento.

Don Laurentino, por otro lado, al ver que no había quien tocara la flauta en 2013, aceptó una de las cinco o seis flautas que las maestras trajeron para tocar los sones de la danza:

Pues ya me puse aquí a aprender así, rústicamente. A veces tocaba yo un pedacito de uno, a veces tocaba yo otro pedacito de otro para ver los movimientos de los dedos... poco a poco, le fui encontrando. Entonces, ya de ahí me puse a pensar en los sones... cuáles son. Ya los fui acomodando conforme van. Me fui acordando... Allá en el ensayo le metía yo sentido a eso: Bueno, este son... es así, es para esto, es para lo otro... Y ya los fui ordenando. No están muy bien ordenados, pero más o menos están ordenados. Y ya ahí es donde ya... se me quedó la flauta y tuve que conseguir otras... Me hicieron otras y... hasta la fecha ahí estoy con la flauta

A Don Laurentino nadie le enseñó, Minerva piensa que:

cada uno, como ser humano, tiene sus... pues lo que uno es, los saberes que cada uno le dan, o los dones. Entonces, pues él, aunque nunca nadie le enseñó, pero el señor sabe.

Capitán de fila en su juventud, don Laurentino se reencuentra en el siglo XXI con la danza, pero como un músico nato. Es capaz de tocar regularmente seis o siete sones durante dos o tres horas, a partir de la memoria en su cuerpo; él es custodio de un conocimiento que por cientos de años ha sido incorporado en celebraciones rituales asociadas a los ciclos agrícolas en Chiltoyac, y está totalmente dispuesto a enseñar a quien desee aprender porque le preocupa mucho que hasta ahora nadie más sabe tocar los sones. También es un profesor atento a las infancias danzantes: pregunta si tienen calor, si se sienten cómodos con el chimal (escudo) que llevan sujeto a sus manos, les sugiere que no agiten mucho antes de bailar para que tengan energía suficiente...

El 2014 fue un año intenso: se realizaron talleres de divulgación de la danza; Minerva, Régulo y Don Crispín comenzaron nuevamente las invitaciones casa por casa; en las escuelas, se realizó una exposición de fotografías antiguas y el caballito original en el Salón Ejidal, y allí mismo se develó un diorama con la historia de la danza (Núñez Madrazo,

2018). También se mandó hacer un nuevo caballito con un creador de arte popular de Chocamán, Veracruz. Fue en ese año cuando se gestionó el financiamiento de los trajes, con ayuda de las maestras de la UV, y tuvo que conformarse un comité para representar los gastos. Antes se les llamaba cabecillas, pero ahora es el Comité que representa la danza para cualquier gestión. Por ejemplo, en 2024 obtuvieron el apoyo del Programa de Apoyos a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC) para renovar indumentaria y artefactos relacionados (chimallis, alabardas, cascabeles, etc.), y se postularon a partir de esa figura.

En 2015 se danzó una vez más en la Fiesta en honor del Señor de Chiltoyac, el primer viernes de marzo. Esta última etapa 2014-2015 se testimonió en el documental *Volver a danzar* (Centro de Ecoalfabetización EcoDiálogo, 2015).

Don Crispín quedó como presidente, Minerva como secretaria “porque tomaba nota de todo”, don Urbano, tesorero; don Laurentino, vocal; don José Veda, vocal. En 2025, aunque no forma parte del Comité con un cargo en particular, Irene Hernández Olmos es una persona muy importante porque es la mediadora de muchos procesos de gestión y comunicación con el Comité. Ella es esposa de Gaudencio, quien baila como Santiago Caballero desde 2015, y madre de Lluvia, la segunda danzante, niña, en la historia de Chiltoyac, capitana de soldados en 2025.

Aquí no hay lugar para mujeres. La danza es de puro hombre

Janeth tenía 6 años, era hija de un danzante y hermana del negrito que después pasó a las filas de vasallos, habló francamente con Minerva a finales de 2015 y le dijo:

Doña Mine yo quiero bailar... Le digo miya pero... son puros hombres... Me dice, tenía su pelo largo, me recojo el pelo, me hago un chongo, me lo meto debajo del sombrero y nadie va a ver que soy mujer. Le digo, no, le digo, no... voy a hablar, ya que les digo a ellos [señalando a Don Crispín y a Don Urbano]. ... Ya nada más me dijo, solo necesito que me compre usted unos zapatos porque no tengo zapatos. Tengo tenis y no quiero bailar con tenis. Entonces se le compraron unos zapatos.

En 2016 Janeth bailó por primera vez, Minerva recuerda que:

Lluvia también quiso bailar. Cuando vio que Janeth bailaba [...] entonces Lluvia dijo bueno pues si Janeth baila, yo también quiero bailar. Después de Janeth ya entró Lupita y entró María José, que son primas. Y empezaron a bailar. El papá de Lupita señaló que le podía comprar el traje. Si mi hija quiere bailar y ustedes la aceptan yo le compro el traje. Pero había trajes para ellas. Cuando [todas] ellas entraron hubo un segundo momento que se estrenaron trajes por las niñas. Se mandaron a hacer más trajes. Ya de niños, los trajes en el primer momento que se bailó eran grandes [...] se hicieron unos de niñas [...]

Pues sí, ha sido como otra... es trascender. Que ahora hay niñas, niños, pero en ellos está el legado. Porque nosotros ya vamos para fuera. [...] ellos son los que se van a quedar para seguir porque nosotros ya vamos para afuera. Y bueno, que bueno que hubo personas que supieron entender esto de que ¿por qué no mujeres? Pues sí, somos mujeres, pero pues eso no cambia que no podemos bailar, danzar. [...] Encontramos personas que se abrieron a que las niñas pudieran entrar. O sea, también tiene mucho que ver eso, el aceptar que pueden ser mujeres, pueden ser hombres, porque si nos aferramos a lo que antes había... a lo que antes... no, entonces no se viera, no hubiéramos dejado que las niñas [bailaran].

El porvenir: registro y preservación de la memoria de la danza

A lo largo de las conversaciones, han emergido inquietudes compartidas sobre registrar cierta información sobre la danza que por ahora solo está en la memoria de algunos integrantes del Comité, o requieren de un respaldo con resguardo más confiable que hojas sueltas: de los 22 sones que integran la danza, solo se tocan 6 o 7 y requieren registro con su nombre; diálogos (relaciones les llaman) en náhuatl que se dicen durante la danza; los pasos de todos los sones, con la participación de los 4 reyes y las filas de danzantes completas.

Cuando les preguntamos al Comité cómo imaginan un resguardo de memoria de la Danza para el futuro, la palabra escrita y la imagen fija tienen prioridad. Para Minerva

Pues yo me imagino que cuando tú hablas de un libro en el que va a estar un texto de divulgación, es distinto a alguien que hace una tesis [...] como que no llama la atención [...] Ya hay un video, pero [...] va a servir mucho para quienes en el futuro quieran saber más de la danza porque no es lo mismo un video... nadie habla ni nadie dice... se baila y ya... pero en esto ahí van a salir las voces aunque no es en un video pero las voces están escritas ahí de Don Crispín, de Don Urbano, de Don Laure, la mía [...]

Don Crispín opina:

Yo pensé en una ocasión en papel, en unas hojas, como en un archivo. Porque, ejemplo, sí, son muy buenos los videos o las grabaciones, pero [...] unas hojas que quedaran archivadas, para que mañana los niños o los que quedaran para el futuro [sepan como] se hace así el cruzado... se hace así en la reverencia. Si es posible con unas flechitas... aquí tienen que dar la vuelta para acá... aquí la dan para allá... o aquí se reúnen y aquí se forman las filas para el siguiente son.

Para Don Laurentino cabe la opción de la fotografía fija

hace falta como un tipo, mapa [...] Ahí, es mucho trabajo, claro, pero ahí se podía tomar la fotografía, desde el principio... la reverencia, por decir así... es el inicio de la danza [...] y cada fotografía que se fuera sacando, ahí irle poniendo, bueno, esta es la reverencia, qué sé yo, para pedirle permiso al patrón de esta comunidad... que se va a bailar en el nombre de él, por ejemplo... Y así sucesivamente, cada son... [...] hasta salir con el último. No sé, si es un poco laborioso, ¿no?

Se requiere un registro completo en video para reunir a todos los danzantes con los 4 reyes... ¿pero quiénes? Sugerimos convocar a quienes eran infantes en 2015 para que ahora bailen como reyes solo para este ensayo especial, explicarles muy bien a cada uno su papel. Estamos explorado opciones, lo que sí tenemos claro es que seguiremos trabajando en ello a mediano plazo, porque compartimos el gusto por la danza, y el valor de construir-nos las memorias.

Agradecimientos:

A la comunidad de Chiltoyac en general por su generosidad y al Comité de la Danza Tradicional por la confianza, tiempo y voluntades compartidas, así como a Irene Hernández Olmos, por gestionar la comunicación; a Digna Ortega Ortiz y Luis Ángel Hernández Amezcua, por la confianza y convicción del trabajo en equipo; a Trinidad Ortiz Ortiz, custodia de diversos saberes tradicionales, quien nos alimenta el cuerpo y el ánimo en su cocina; a las y los estudiantes de la FAUV, colaboradores del proyecto, por su trabajo y propuestas, en particular a Jesús Diego Moncayo Hernández, quien se ha comprometido con el proyecto en común aun después de concluir su servicio social.

Referencias

- Castillo Cervantes, M. I. (2011). *Saberes locales: narrativas generadoras de identidades sostenibles*. [Tesis de Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad]. <https://www.uv.mx/mets/files/2020/06/Saberes-Locales-Narrativas-CASTILLO.pdf>
- Centro de EcoAlfabetización EcoDiálogo. (2015). *Volver a danzar* [Video]. Youtube. https://youtu.be/OpVR_HlGRlk?si=_mDgWh3Dqd-LNqh62
- Francés-García, J. F., Alaminos-Chica, A., Penalva-Verdú, C., y Santacreu-Fernández, O. A. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52607/1/INVESTIGACION_PARTICIPATIVA.pdf
- INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. Consultado el 8 de junio de 2025. <https://www.inegi.org.mx/app/cpv/2020/>

resultadosrapidos/default.html?texto=Xalapa

Núñez Madrazo, M. C. (coord.). (2018). *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2018/09/Libro-Narrativas-memoria-colectiva-y-tradiciones.pdf>

Núñez Madrazo, M. C. y Castillo Cervantes, M. I. (2020). Introducción. Saberes y sujetos sociales. En *Reinventando sentidos comunitarios: una experiencia de colaboración transdisciplinaria para la creatividad social* (pp. 11-26). Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/OD020/1544/1701-1>, DOI: 10.25009/uv.2465.1544

Universidad Veracruzana. (s. f.). *Misión. Vinculación Universitaria*. Consultado el 03 de junio de 2025. <https://www.uv.mx/vinculacion/quienes-somos-dgv/>

Capítulo 2

Jalpa: contar el territorio que no fue contado. Narrativas expandidas para la memoria histórica

Adriana Marcela Moreno Acosta¹

Esaú Salvador Bravo Luis²

<https://doi.org/10.61728/AE20254117>



¹ Investigadora independiente, <https://orcid.org/0000-0001-6828-5397>

² Universidad Autónoma de Coahuila, <https://orcid.org/0000-0002-5005-0693>

Resumen

El proyecto: “Comunidades Emergentes de Conocimiento y Procesos de Investigación-Creación Audiovisual” (CEC-ICreA) fondo SEP–CONACYT Ciencia Básica (2019-2023) permitió que un equipo multidisciplinario junto con habitantes del Ejido Jalpa, en Coahuila, México desarrollaran durante más de 5 años una serie de experiencias dialógicas y colaborativas, que dieron lugar a una propuesta de narrativas expandidas para la investigación social, la cual generó entre otros resultados de investigación-creación: el desarrollo de una identidad visual, una exposición fotográfica derivada de talleres con los jóvenes del Telebachillerato comunitario Jalpa, el Largometraje documental Quien Será Juan y un libro-memoria del proyecto elaborado junto con los habitantes del Ejido.

El libro: *Jalpa. Mapa-relato de un ejido* es una memoria del proceso-proyecto e incluye una línea de tiempo histórica hecha junto con los habitantes del ejido y que da cuenta de la historia inexistente en los archivos oficiales y de acontecimientos que para la comunidad forman parte de su historia. Esta línea de tiempo que co-construimos como práctica de contravisualidad abarca desde el reparto agrario de la Laguna en 1934 hasta la actualidad; fue al mismo tiempo una petición de la comunidad y una tesis de la licenciatura en Historia realizada por Cecilia Ortiz, becaria del proyecto CEC-ICreA. Se propone dar cuenta de los procesos de reflexión, diálogo y acción llevados a cabo para la elaboración de esta línea de tiempo, las estrategias, negociaciones y el resultado final, que constituye hoy en día una herramienta para la memoria de este territorio.

Introducción

La historia del saqueo por parte de los conquistadores, incluyó en los territorios de la zona norte de México, primero el exterminio y borramiento de las comunidades indígenas, para dar paso en la colonia a condiciones de esclavitud, explotación, genocidio y un largo etcétera; estrategias de

despojo y barbarie que hicieron parte del proceso de modernidad europea, una serie de fenómenos que estaban en el corazón de la reproducción económica fagocitante de las metrópolis y que fueron consustanciales a la conformación de su modernidad, en detrimento de los territorios y personas que fueron apropiados. En el caso del ejido Jalpa, los dueños de la Hacienda Villa de Patos -donde hoy se ubican alrededor de 7 ejidos- eran los Richardson, provenientes de Inglaterra, quienes construyeron desde 1583 y hasta 1936 en lo que hoy sería el norte de México y sur de Texas, uno de los más grandes latifundios de la Nueva España.

El ejido es una forma de organización social y tenencia de la tierra fruto de la Revolución Mexicana, que permitió a inicios del siglo XX expropiar grandes haciendas pertenecientes a latifundistas, muchos de ellos extranjeros, para cumplir con una de las promesas ideológicas de la Revolución: “La tierra es para quien la trabaja”. Esto se logró a través del reparto agrario, que dotó con miles de hectáreas de tierra a campesinos que hoy siguen habitando estos territorios. Encontramos aquí una resonancia, en cuanto a los levantamientos y revoluciones, que fueron creando otras/nuevas formas de existencia política y conquistando el derecho a ser reconocidos.

En el caso de estos ejidos, décadas después del reparto agrario, pero con más intensidad a partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad, hallamos un estado ausente, poblaciones empobrecidas e históricamente desatendidas. Jalpa es uno de los casi 900 ejidos en el estado de Coahuila, al norte de México; actualmente su población es de menos de 200 habitantes, quienes son dueños de más de 7.000 hectáreas de tierra, que les fueron entregadas en el llamado reparto agrario de La Laguna en 1936; en este territorio hay diversos intereses comerciales y de explotación que han desplegado en la zona estrategias para despojar a estas familias campesinas del agua y el territorio.

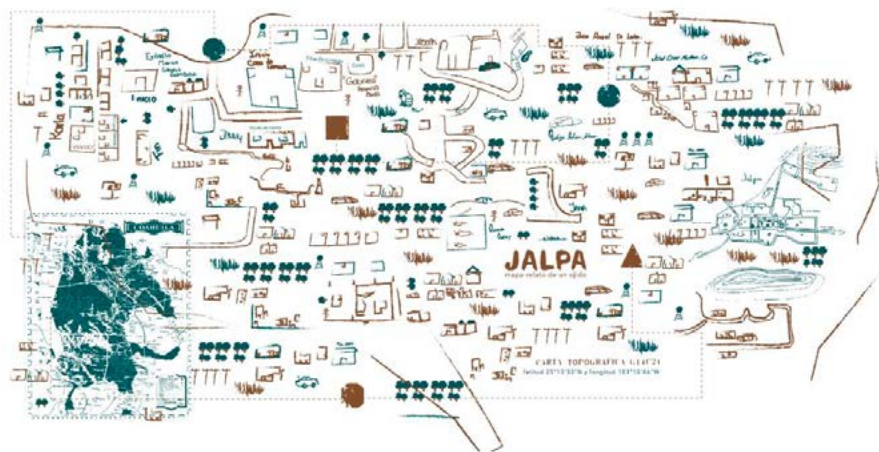
Como parte del proceso colectivo que propusimos en diálogo y cooperación con los habitantes del Ejido Jalpa, en el estado de Coahuila, al norte de México, dentro del proyecto: En “Comunidades Emergentes de Conocimiento y Procesos de Investigación-Creación Audiovisual” (CEC-ICreA) asumimos que información y conocimiento se generan y circulan en formatos que van más allá del texto, por lo que buscamos, a

través del trabajo de un colectivo multidisciplinario, diseñar estrategias para desarrollar y gestionar diálogos entre la academia y esta comunidad rural en el semidesierto. Estas formas colaborativas de reflexión y acción llevadas a cabo dentro del proyecto CEC-ICreA, en el cual, junto con habitantes del Ejido Jalpa, desarrollamos durante más de 5 años una serie de experiencias dialógicas, dieron lugar a una propuesta de narrativas expandidas para la investigación social, la cual generó, entre otros resultados de investigación-creación: El desarrollo de una identidad visual, una exposición fotográfica derivada de talleres con los jóvenes del Telebachillerato comunitario Jalpa, el largometraje documental Quién será Juan y un libro-memoria del proyecto elaborado junto con los habitantes del ejido.

El libro: *“Jalpa. Mapa-relato de un ejido”* es una memoria del proceso-proyecto e incluye una línea de tiempo histórica construida junto con las personas de la comunidad, en la que buscamos dar cuenta de la historia inexistente en los archivos oficiales y de acontecimientos que para estas personas forman parte de su memoria; esta línea de tiempo que co-construimos entendiéndola como una práctica de contravisualidad, abarca desde el reparto agrario de la Laguna en 1934 hasta la actualidad, fue al mismo tiempo una petición de la comunidad y una tesis de la Licenciatura en Historia realizada por Cecilia Ortiz Villarreal, becaria del proyecto CEC-ICreA. A continuación, ahondaremos en los procesos de reflexión, diálogo y acción llevados a cabo para la elaboración de esta línea de tiempo, las estrategias, acuerdos y el resultado final, que constituye hoy en día una herramienta viva para conservar la memoria de este territorio.

Figura 1

Mapa-Camisa para el libro del proyecto.



Nota. Se mezclan mapas de Jalpa dibujados por los estudiantes del telebachillerato, el mapa del Inegi y el mapa del estado de Coahuila en 1885. Elaboración colectiva dentro del proyecto CEC-ICreA

Trayectos en la construcción de los conocimientos comunitarios

El proyecto CEC-ICreA proponía un primer año de diagnóstico participativo, por lo que pudimos establecer tiempo y espacio para dialogar, escuchar y llegar a acuerdos con las personas de la comunidad sobre cuáles podrían ser rutas de acción y acompañamiento útiles y viables entre ambas comunidades: la de los habitantes del ejido y la de investigadore/as. Una de las primeras peticiones fue desarrollar actividades con los jóvenes del telebachillerato comunitario. Luego de una sesión de acercamiento, decidimos proponer una serie de talleres relacionados con las imágenes, la memoria y el territorio. Como uno de los primeros pasos para la realización de los talleres con los jóvenes buscamos imágenes históricas para las actividades, por lo que miembros del equipo acudieron a los archivos municipal y estatal, en busca de este tipo de imágenes del ejido Jalpa o de los ejidos de la zona del municipio de General Cepeda;

para nuestra sorpresa, solo se encontraron alrededor de diez fotografías, unas pocas de la revolución mexicana, otras, la mayoría, sin identificar, que nombraban a “campesinos” y que se presumía podían ser de ejidos, ninguna hacía referencia específica al Ejido Jalpa o a alguno de los Ejidos de la zona; encontramos eso sí, imágenes de los Richardson en opulentos paseos y días de campo en los terrenos de su hacienda. Este hecho nos reveló de forma muy clara la invisibilización histórica de la que han sido objeto estas comunidades, ¿Quién y cómo se decide cuáles son las imágenes que deben preservarse en las instituciones de la memoria oficial? Aquí encontramos otra resonancia, la de los sucesivos olvidos que se mantuvieron en la historia, al calor de la consagración de ciertos cánones narrativos, visuales e intelectuales. Estos procesos de modernidad en Latinoamérica tienen que ver con contrastes marcados entre lo visible y lo invisible, lo pensable y lo impensable, y cómo operan en la historia mecanismos de préstamos, apropiaciones, extravíos y resignificaciones.

Este fue un hecho revelador que nos fue marcando un camino y que nos permitió, al interior del proyecto de investigación-creación, explorar junto con los habitantes del Ejido Jalpa, posibilidades para visibilizar quiénes son, dónde están y cuáles son sus problemáticas, creando lo que hemos denominado sistemas de información, elaborados colectivamente en formatos visuales, sonoros, audiovisuales, cartográficos, entre otros.

La idea de que lo que estábamos construyendo en colectivo era un Mapa-Relato surgió a partir de ejercicios reflexivos que hicimos en la última etapa del proyecto, un par de años después de no encontrar imágenes en los archivos y luego de haber llevado a cabo varias acciones colectivas para reconstruir memorias alrededor del proceso mismo de investigación-creación, pues:

confiamos en que tal vez nombrar colectivamente a este territorio, dé como resultado una construcción única, una sinfonía de voces y en esa dimensión surja algo más poderoso que un mapa gráfico, la imagen que no existe pero que quizás existe de otras formas, tal vez sea necesario construir un mapa de palabras, recuerdos, imágenes, sensaciones, memorias y no necesariamente un mapa geográfico oficial en términos del reconocimiento de los actores hegemónicos, tal vez necesitamos un mapa-relato que reconozca

a las personas y que al mismo tiempo sea reconocido por ellas”
(Moreno y Bravo, 2022)

Estrategias metodológicas

La historia nos muestra innumerables ejercicios de borramiento y exotización que tuvieron lugar en América Latina, de los cuales Jalpa no es un excepción; por lo tanto, fue tomando sentido para quienes participábamos del proyecto-proceso, la urgencia de encontrar un camino común, en nuestro caso, a través de la interdisciplina, pensada como herramienta teórica y metodológica, que nos permite a personas con diversas formaciones y trayectos, atender problemas que están en el mundo real; esto desde una visión de sistemas complejos que enriquece la mirada sobre lo que vemos, entendiéndolo en múltiples dimensiones y que busca pensar estrategias para proponer desde el colectivo, la escucha, los saberes, los afectos y los sujetos, transformaciones a escalas posibles. De la mano de la tradición latinoamericana en metodologías participativas y siguiendo la intención de construir estrategias de implicación para diversos actores en contextos concretos, hemos nombrado experiencias dialógicas (Moreno y Kenbel, 2022) a los procesos autogestionados a través de la escucha y la reflexión. Las experiencias dialógicas consideramos que van abriendo los caminos de la acción y abonan para la generación de activaciones colectivas.

Por otro lado, y como un núcleo importante de acción, proponer la investigación social en su cruce con las prácticas artísticas, nos acerca a comprender el acto mismo de conocer y el conocimiento, como un acontecimiento estético, lo que nos permite avanzar hacia reflexiones epistemológicas y operar procesos que generen experiencias transformadoras de lo que denominamos real. La manera de nombrarlo es investigación-creación, con un guion, que une las dos palabras en un gesto que asume ambos procesos como interdefinibles e interdependientes (Moreno, En prensa). Con relación a este territorio y sus habitantes, nos preguntamos muchas veces ¿cómo se hace visible lo invisible? ¿Cómo se le hace justicia a lo invisibilizado? Tal vez cuando lo nombramos a través del ejercicio de la palabra y las imágenes y cuando compartimos esas

palabras y esas imágenes. Mirzoeff (2011) propone desarrollar Prácticas de Contravisualidad, que confronten los mecanismos visuales sobre los que históricamente se ha asentado el ejercicio del poder, un “derecho a mirar”, un derecho a lo real, una mirada que vaya más allá de la representación, en donde se reconozca la subjetividad política y el sentido de colectividad. Desde ahí es desde donde planteamos ejercicios de relato y mirada, que nos llevaron a pensarnos juntos a través de un posible libro titulado Jalpa. Mapa-relato de un Ejido, en el cual incluimos algunos guiños a esas reflexiones sobre lo visible y lo invisibilizado.

Otro elemento que hace parte de esta propuesta es el de las narrativas expandidas como procesos para pensar y experimentar que el conocimiento se genera y circula en formatos más allá del texto escrito y que permite incorporar en los procesos de investigación múltiples sensibilidades hechas lenguaje, dentro de las cuales está el lenguaje académico, pero también debería tener cabida un lenguaje más plástico y expresivo; esto conlleva encontrar sintonías para sistematizar saberes, compartir historias, trazar relaciones dinámicas e imaginar conexiones (Moreno, en prensa).

En principio, nuestro libro iba a contener solamente una línea de tiempo del proyecto de investigación, dando cuenta de los procesos desarrollados durante 3 años con la comunidad, pero identificamos que también era necesario incluir una línea de tiempo histórica, que reivindicara los hechos, sucesos y personas que no figuraban en los archivos oficiales. Se decidió entonces desarrollar una tesis de licenciatura en Historia a cargo de la becaria Cecilia Ortiz, cuyo objetivo sería recolectar y organizar la información necesaria para la construcción de dicha línea de tiempo, que luego haría parte del libro-memoria del proyecto. Elaborar la línea de tiempo nos llevó unos 8 meses y finalmente abarcó desde el reparto agrario de La Laguna en el año 1936 hasta el año 2022. El proceso implicó revisar y buscar información sobre hechos específicos, tanto con expertos, en archivos, como con los miembros de la comunidad y, finalmente, una vez que la tesis fue concluida, llevar a cabo una fase de diseño editorial que permitiera plasmar la línea de tiempo en el libro-memoria. En esta fase, las decisiones de diseño incluyeron, por ejemplo, espacios en blanco donde resaltamos la ausencia de esas imágenes inexistentes en el archivo, en la historia, pero presentes en la memoria de los habitantes del ejido.

Figura 2.

Las imágenes que no existen.



Nota. Ejemplo de diseño editorial dejando espacios en blanco para las imágenes inexistentes en la historia. Imagen del Libro *Jalpa: Mapa-relato de un Ejido*. Elaboración colectiva dentro del proyecto CEC-ICreA.

Resultados obtenidos

Consideramos significativo resaltar que el proceso de elaboración colectiva de la línea de tiempo histórica tuvo varios momentos, el primero fue la elaboración de la tesis de licenciatura en historia “El reparto agrario y la tenencia de la tierra en el ejido Jalpa, Coahuila (1936-2022)” de la becaria Cecilia Ortiz Villarreal, defendida en marzo de 2023 y un segundo momento que implicó -en coherencia con la propuesta de narrativas expandidas- la transformación de la información contenida en la tesis, a través del ejercicio de diseño editorial. Cabe mencionar que esta propuesta de libro fue ganadora en el año 2022 de la convocatoria “La Fábrica de Producción Editorial” una iniciativa del Centro Multimedia, en el CENART- Secretaría de Cultura, lo que nos permitió junto con la también becaria del proyecto en el área de diseño Xanic Galvan Nieto,

reflexionar y recibir acompañamiento para el desarrollo de la propuesta del libro-memoria.

Figura 3.

Presentación del libro en el Ejido Jalpa.



Nota. La primera presentación del libro en el Ejido Jalpa. Imágenes de elaboración colectiva dentro del proyecto CEC-ICreA.

El libro *Jalpa. Mapa-relato de un ejido* está dividido en tres partes: Bitácora, Memoria y Cerrar/Abrir; cada parte en el diseño y en el contenido tiene su propia naturaleza que potencia y da fuerza a la idea-concepto general del libro. Este libro-objeto-mapa-relato, es en sí mismo una práctica de contravisualidad, pensamos en la anatomía de la publicación a partir de la idea de hackeo, buscamos hackear la historia oficial y el libro académico en sí mismo; no nos interesaba la distancia que impone un libro de textos académicos escrito para un público especializado y nos preguntábamos ¿cómo lograr que pareciera un libro pero que cuando lo abriéramos se revelara como otra cosa? Así fuimos llegando a la conclusión de que el libro debía ser un juego, invitar al cuerpo del lector a recorrer este territorio, sumergirse en el mapa-relato y conectar con los diversos formatos y voces presentes de maneras que quizás nosotros no habíamos descubierto. Sabíamos también que este libro no es la memoria, la historia, ni la verdad, no es “la realidad” lo entendemos como

un ejercicio de diálogo, reflexividad y escucha, como el reflejo de las experiencias dialógicas que, como la memoria misma, son intermitentes, sensoriales, subjetivas, contienen el anhelo de reconstruir emociones, momentos, utopías posibles.

Figura 4.

Hackeo páginas legales.



Nota. Ocho postales incluidas en el libro y un fragmento de la “falsa” página legal. Elaboración colectiva dentro del proyecto CEC-ICreA.

La línea de tiempo del proyecto CEC-ICreA, así como la línea de tiempo histórica, se encuentran en la primera parte del libro, en la Bitácora. El diseño de esta parte incluye hojas desplegadas y diversos sentidos de lectura que obligan a mover el cuerpo para leer el libro. Incorporamos imágenes, pero también dejamos espacios en blanco como un gesto de reivindicación de las imágenes inexistentes en los archivos, en la historia oficial. Por otro lado, y en acuerdo con la comunidad, se incluyeron cronologías significantes, como lo sucedido en los ejidos a partir de la reforma a la ley agraria de 1997, los tratados de libre comercio, las sequías en la zona y las concesiones de agua que se fueron otorgando de forma desmedida a familias de la región, así como la cronología de la lucha legal que estos ejidos han librado en contra de lo que ellos denominan el basurero tóxico, ubicado en el ejido Noria de la Sabina.

Actualmente el libro es una herramienta para las personas del ejido Jalpa, no se trata de un libro académico que reposa en la estantería de una biblioteca o en la oficina de los investigadores, es un objeto-memoria que se usa en la vida cotidiana de los habitantes del ejido. Juan, líder ejidal nos dice que ahora, cuando un niño quiere saber algo de la historia del ejido, le dicen que “está en el libro”; por otro lado y resultado de la toma de acuerdos, son las personas del ejido quienes gestionan lo que sucede con este libro, ellos por iniciativa propia, han hecho un par de presentaciones del mismo en encuentros campesinos y de organizaciones sociales, son ellos quienes deciden si los ejemplares del libro se donan y a quién y en el caso de la venta, se acordó un precio simbólico, cuyo monto en su totalidad es destinado a las necesidades de la lucha por el agua y el territorio en estas comunidades.

Figura 5

Habitantes de Jalpa e interior del libro.



Nota. Habitantes del Ejido e interior del libro elaborado con archivo fotográfico familiar de habitantes del Ejido. Elaboración colectiva dentro del proyecto CEC-ICreA.

Cerrar-Abrir

Aunque a través de este proceso-proyecto hayamos generado un poco más de información sobre los habitantes de este territorio y sus memorias, sigue siendo complicado encontrar a Jalpa en un mapa; al principio de este camino, en Internet había mínima información sobre este lugar y únicamente se podían obtener algunas imágenes satelitales generales. Insistimos en señalar cómo estas pequeñas comunidades, han sido vícti-

mas de diversas estrategias puestas en marcha para ser despojados de sus tierras y que en Jalpa se lucha hoy por preservar el agua, el territorio y el ejido como forma de organización comunitaria. Esta historia de campesinos enfrentándose en total desventaja a grandes intereses comerciales no es nueva ni excepcional en Latinoamérica.

El último apartado del libro en el que aparecen los textos más académicos se llama cerrar/abrir porque nos interesaba plantear una postura, primero al poner la voz de los investigadores/ras al final del libro y segundo proponer que desde nuestro lugar de enunciación y a pesar de responder a un proyecto financiado, en el cual debíamos cumplir con entregas y compromisos previamente establecidos, considerábamos que aunque en el papel el proyecto se cerraba, para nosotros no existía una conclusión, un resultado final, pues cerrar un proceso es abrir otros, es entender que el conocimiento, como la vida es un bucle y que aunque debamos cerrar en términos de concluir un momento, un presupuesto, unas actividades, nosotros decidimos abrir, para seguir buscando formas de construcción y acción colectivas.

Este proyecto-proceso nos ha invitado a pensar en subversiones al interior de espacios de significación y de acción de la vida cotidiana, lo que encontramos estrechamente ligado a los postulados del giro decolonial, en la medida en que se busca, en este caso a través del diálogo y la construcción colectiva en diversos formatos, la puesta en marcha de transformaciones de los espacios, instituciones, así como de todos los sujetos participantes, incluyendo los investigadores. En esta medida, estamos seguros de que este proyecto-proceso ha enriquecido y aportado para este y futuros procesos de investigación-creación; sin embargo, sabemos que sigue siendo urgente no solo ensanchar los límites sino cuestionar las formas y los discursos de las visualidades, así como sus construcciones históricas.

Consideramos que existen reflexiones indispensables en los procesos de implicación dialógica, acerca, por ejemplo, de las representaciones que hacemos de estas comunidades y el riesgo de reducir la representación de los pueblos al cliché de los figurantes (Didi-Huberman, 2014). Una pregunta que estaba muy presente y que hacía parte de nuestros ejercicios de reflexividad como colectivo académico era ¿Cómo hacer que la vida cotidiana de estos campesinos aparezca como la vida emancipada

que es? Consideramos indispensable desde la academia, cuestionarnos sobre lo complejo de estos procesos y la reflexividad constante que deben incluir, para que podamos tener presente que no estamos dibujando horizontes con líneas rectas en la persecución de una finalidad-totalidad predeterminada, sino entrecortando los caminos que nos llevan hacia atrás y hacia adelante con bifurcaciones múltiples entre lo deseable (las utopías de una reconfiguración de mundos) y lo posible (las ranuras críticas a través de las cuales actuamos nuestra disconformidad con los poderes dominantes) (Richard, 2021 p. 21) Es ese equilibrio entre lo deseable y lo posible, acompañado de reflexividad en individual y colectivo, lo que consideramos da fortaleza, amplitud pero también profundidad, a procesos-proyectos colectivos, colaborativos, situados y sensibles como el aquí descrito.

Referencias

- Didi-Huberman, G. (2014). Poemas de pueblos. En Pueblos expuestos, pueblos figurantes. Manantial.
- Mirzoeff, N. (2011). *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- Moreno Acosta, A (En prensa) Rastreado caminos y derivas de la investigación-creación en Latinoamérica. En Moreno, Sienna y Wiedemann (Eds), *Investigación-creación: Perspectivas latinoamericanas*.
- Moreno, A; Bravo, E. (2022). ¿Quién es Jalpa? ¿Dónde es Jalpa? Hablar, caminar, hacer: diálogos de/en campo. En Moreno Acosta y Kenbel (Coords), *Experiencias dialógicas en investigación social: narrativas, potencialidades y aprendizajes en la co-construcción de conocimientos y acción*. 1a ed, Río Cuarto: UniRío Editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/producto/experiencias-dialogicas-investigacion-social/>
- Moreno Acosta, A y Kenbel, C (Coords). (2022). *Experiencias dialógicas en investigación social: narrativas, potencialidades y aprendizajes en la co-construcción de conocimientos y acción*. Río Cuarto: UniRío Editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/producto/experiencias-dialogicas-investigacion-social/>
- Richard, N. (2021). *Zona de tumulto. Memoria, arte y feminismo*. CLACSO.

Capítulo 3

Memorias de la migración: Caminos para repensar las prácticas de transmisión del conocimiento intergeneracional

Edison Daniel Muñoz Ortiz¹

<https://doi.org/10.61728/AE20254124>



¹ Universidad de Guadalajara, <https://orcid.org/0000-0002-7075-4284>

Resumen

La propuesta en cuestión busca dar a conocer el proceso de diseño, implementación y resultados de una serie de estrategias pedagógicas y comunitarias consolidadas a través de un libro didáctico de memorias migratorias, gestado de la mano de un grupo de personas pertenecientes a una comunidad indígena kichwa, proveniente de Otavalo, en Ecuador, la cual hace más de cuarenta años se ha venido estableciendo con todo y su propia cosmovisión en uno de los municipios del altiplano cundiboyacense, en Colombia. El asentamiento de esta comunidad de origen ecuatoriano en territorio extranjero ha significado la posibilidad de encontrar nuevas y mejores oportunidades de crecimiento económico, reconocimiento, visibilización y apoyo gubernamental, así como la aparición de retos específicos ligados a la transmisión del conocimiento intergeneracional, teniendo en cuenta que durante años las y los mayores han enfrentado obstáculos de diversas índoles, que en pleno 2025 se siguen viendo reflejados en los distanciamientos y ausencias que imposibilitaron esta compartencia del conocimiento de manera más amplia con las infancias y juventudes de la comunidad. El cuerpo metodológico que dota de sentido la profundidad de esta propuesta se fundamenta a partir de las narrativas testimoniales de quienes por primera vez llegaron a territorio colombiano, esto con el fin de poder vislumbrar con mayor alcance las expectativas, rutas, anhelos, desafíos y certezas que fueron encontrando en el proceso de movilidad, con el ánimo de construir un puente de diálogo mucho más significativo con las infancias y juventudes de la comunidad, quienes desconocían por completo estas memorias..

Introducción

Hace aproximadamente 47 años que, por primera vez, hombres y mujeres kichwas otavaleños provenientes del Ecuador cruzaron la frontera y se instalaron de manera definitiva en el municipio de Sesquilé, en el

departamento de Cundinamarca, en Colombia, en busca de nuevas y mejores oportunidades laborales, trayendo consigo los conocimientos, costumbres y simbolismos culturales propios de su cosmovisión andina, los cuales hasta la fecha les han permitido ampliar su red de producción y comercio a diferentes partes del mundo, reforzando así un elemento vital de su identidad kichwa, como lo es el ser mindaláe. Esta característica, asociada a la autodeterminación de las y los comerciantes viajeros, ha sido también una forma de representatividad colectiva que históricamente le ha permitido a las y los kichwas diferenciarse de otros grupos sociales, debido a las formas de subsistencia que encuentran a partir de los procesos de movilidad (Eagleton, 2001).

Con el tiempo, y debido al creciente número de personas que se fueron agrupando en esta región del altiplano cundiboyacense, fue inevitable que la misma población kichwa se fuera organizando hasta constituir lo que al día de hoy es el Cabildo Indígena Kichwa de Sesquilé, el cual está integrado con por lo menos cien personas, y que de manera oficial cuenta con el reconocimiento y apoyo del gobierno colombiano. Según el Ministerio de Agricultura (1995), el Cabildo se define como un organismo de carácter público que por medio de una organización comunitaria indígena trabaja por revalorar, mantener y reproducir los elementos culturales propios de cada pueblo originario para garantizar la existencia de los mismos.

Ahora bien, dadas las circunstancias sociales, políticas, culturales, comunitarias y organizacionales de este cabildo indígena, con el paso de los años se fue detectando que las prácticas de transmisión del conocimiento intergeneracional habían quedado relegadas a un segundo plano, ya que a pesar de que se seguía promoviendo de manera superficial la enseñanza de ciertos aspectos ligados a la cultura kichwa de parte de algunos líderes de la comunidad, el desconocimiento de los motivos que posibilitaron la presencia indígena en territorio extranjero, así como los procesos de movilidad migratoria y de consolidación comunal no era algo que se hubiese podido compartir a sus anchas con las infancias y juventudes de la comunidad, pues la gran mayoría es nacida en Colombia, y dentro de los procesos de socialización con sus padres, abuelos y demás parientes nunca se había dado prioridad a la revaloración de estas memorias colectivas y experienciales.

Fue así como a partir de esta realidad se vislumbró la posibilidad de trabajar en el desarrollo de un proyecto comunitario participativo con gran parte de la comunidad kichwa de Sesquilé, con el fin de habilitar otros caminos posibles para el diseño e implementación de prácticas colaborativas capaces de influir de manera positiva en la transmisión del conocimiento intergeneracional, usando como elemento primordial las memorias de la migración de las y los miembros mayores de la comunidad. Este ejercicio terminó materializándose en un libro didáctico con testimonios, registros fotográficos, expectativas de vida y actividades lúdicas y participativas que en suma buscan promover la inmersión directa de las infancias y juventudes del cabildo indígena en esas historias no antes vistas ni escuchadas, que también hacen parte de esa identidad kichwa y mindaláe.

Peldaños del trayecto de co-construcción

Las memorias de la migración, posibles a través del ejercicio de las narrativas individuales, tienen toda la fuerza y sentido como para constituir una fuente de conocimiento sólida y oportuna en la reformulación de estrategias capaces de resarcir los efectos de muchos de los fenómenos sociales que tienen lugar en la vida cotidiana. Bien lo mencionan Herrera y Pertuz (2015), cuando insisten en que aquellas narrativas personales que se retoman desde el plano de lo histórico-experiencial, sin obviar la realidad cultural, vienen convirtiéndose en fotografías del contexto social en el que ha estado inmerso el sujeto, permitiendo así la comprensión más amplia de esa historia de vida que ha sido atravesada por distintos tipos de circunstancias.

Ahora bien, el proyecto comunitario participativo constó de varios momentos para su realización, por supuesto pensados desde, con y a partir de los sentires de la población kichwa que estuvo involucrada de inicio a fin. Fueron 5 las etapas desde donde se ejecutaron acciones para contribuir a ese fenómeno identificado junto con miembros de la comunidad, y en el cual se buscó atender, como bien se ha mencionado, las prácticas de transmisión del conocimiento intergeneracional a través de las memorias migratorias.

A continuación, se enumeran las respectivas etapas: 1) acercamiento y exploración comunitaria, 2) involucramiento y corroboración de los fenómenos observados, 3) co-construcción comunitaria, 4) memorias de la migración: construyendo uno de los caminos, y 5) retrospectiva histórico-personal y evaluación. Cabe aclarar, por supuesto, que en todos ellos se priorizó la etnografía como método.

En la etapa 1 prevaleció el estudio observacional con mayor fuerza, dado que aquí fue donde el investigador tuvo el primer acercamiento con algunas familias de la comunidad indígena kichwa de Sesquilé. A lo largo de este periodo se buscó reconocer el espacio, fomentar el diálogo con las y los miembros de la comunidad, crear vínculos y, claro, escuchar y ver con atención lo que pasaba al interior de la comunidad.

A lo largo de la etapa 2, y dado que ya se tenían algunos indicios de las situaciones que con mayor fuerza imperaban en la vida comunitaria, se optó por diseñar y aplicar un instrumento de investigación, el cual fue una entrevista semiestructurada con 23 reactivos diferentes, tanto para las infancias y juventudes como para las y los adultos. Las preguntas estuvieron agrupadas en tres grupos de análisis, los cuales fueron la identidad, la comunidad y el territorio. Los datos recabados a partir de las respuestas permitieron corroborar el fenómeno con mayor incidencia específicamente en la vida personal y social de las y los participantes.

Luego, en la etapa 3, se llevaron a cabo dos sesiones de círculos de narraciones, la primera con el grupo participante para compartir y entender el significado personal y colectivo de las memorias migratorias, a la vez que se iban buscando rutas de diálogo intergeneracional con las infancias, juventudes y adultos mayores de la comunidad. El segundo círculo de narraciones se desarrolló de manera independiente con cada uno de los núcleos familiares que integraban la actividad, esto precisamente para posibilitar el encuentro un poco más íntimo de las realidades vividas dentro de cada hogar, y así mismo poder compartir anécdotas, historias y hazañas que probablemente no habían sido tenidas en cuenta dentro del ejercicio grupal.

Antes de dar por iniciada la etapa 4, se sistematizaron y condensaron las memorias construidas con las y los miembros de la comunidad, para que estas mismas fueran el insumo para la construcción del material

didáctico, el cual, de manera democrática y velando desde los intereses colectivos, se determinó que fuera el libro didáctico de memorias migratorias. En esta etapa se habilitó un espacio de diálogo constructivo con el fin de tomar decisiones sobre los elementos que integrarían el libro, los posibles alcances del mismo, el tipo de memorias que las y los participantes querían que se vieran reflejadas al interior del libro, las actividades pensadas para las infancias y juventudes del Cabildo y el formato del insumo. Finalmente, la actividad de cierre para esta etapa se alcanzó con la firma voluntaria del consentimiento informado que las y los participantes completaron a través de un formato en el que se estipulaban todos y cada uno de los acuerdos pactados en colectivo.

Por último, en la etapa 5 se diseñó una sesión de socialización y retroalimentación del trabajo logrado. En este punto se mostró el libro didáctico de memorias migratorias terminado a las y los participantes, esto con el fin de recoger impresiones y atender ajustes que a lo mejor pudiesen haber quedado por fuera. Cada participante recibió un ejemplar del libro terminado a través de un archivo digital con la consigna de que de manera independiente se llevaría a cabo la revisión del mismo, esto para que después de un tiempo estipulado se pudiese llevar a cabo la evaluación del libro por medio de un instrumento construido y adaptado para todas las edades.

Estrategia metodológica

El trabajo etnográfico fue una constante que estuvo en cada una de las etapas del proyecto, y que además terminó por facilitar las rutas de inmersión y trabajo colaborativo, por lo tanto, el enfoque metodológico de esta propuesta fue de tipo cualitativo dadas las características y proyecciones tanto participativas como interpretativas que se gestaron a lo largo de dos años, que fue el tiempo que duró el proyecto. Una de las principales riquezas de este tipo de estudios es el detalle que se le otorga a la descripción de los acontecimientos desde el plano subjetivo-experiencial con el ánimo de poder rastrear los elementos epistémicos que atraviesan el fenómeno en sí (Sánchez, 2019). Para lo cual es necesario complementar el ejercicio de mirada con metodologías que puedan hacer visibles los significados individuales y colectivos de las y los participantes.

En cuanto a la temporalidad del estudio, se desarrolló uno de tipo longitudinal, ya que se necesitó tener acceso a información a lo largo de distintos periodos de tiempo, utilizando diversas herramientas para la recolección de los datos. Corona y Fonseca (2023) afirman que de esta manera se garantiza el análisis y comprensión de las variables frente al fenómeno identificado y se exploran los distintos puntos de vista que pueden ir variando durante el proceso de inmersión con la población. Es decir, para los estudios de tipo longitudinal es primordial la identificación del por qué y el cómo de los aspectos vinculados a la profundidad de los fenómenos estudiados.

Por otro lado, la inferencia del estudio fue inductiva-deductiva. Se partió de las revisiones y observaciones específicas orientadas a través de los objetivos de la investigación para formular conclusiones generales, y con esto comparar los datos obtenidos durante la intervención, y así generar hipótesis de estudio (Dávila, 2006). Finalmente, con la materialización de estas hipótesis se fundamentó lo evidenciado desde postulados teóricos que dieran la fuerza necesaria como para llegar a conclusiones específicas.

Las bases teóricas, prácticas y metodológicas del proyecto en cuestión se fundamentaron a partir del trabajo comunitario logrado desde la Investigación-Acción participativa, clave en habilitar escenarios de construcción colectiva del conocimiento. Dentro de las características y bondades que tiene la IAP se destaca: a) el lugar que le otorga a las y los participantes como sujetos activos dentro de la investigación, b) el desarrollo de la conciencia crítica del grupo participante desde sus propias realidades, c) el descubrimiento de potenciales activos dentro de la comunidad participante, y d) el papel que juega el investigador como facilitador externo que promueve la consolidación de estrategias contundentes para el cambio colectivo (Balcazar, 2003).

Ahora bien, como estrategia de participación colectiva se recurrió a la implementación de círculos de narraciones, dado el valor inalienable que se le otorgó a las memorias de las y los participantes en la construcción de reflexiones conjuntas con respecto a la experiencia migratoria, pero también dentro de la consolidación del libro didáctico. Tal y como lo menciona Deardorff, (2020), los círculos de narraciones fungen como

peldaños que promueven la socialización desde la implementación de competencias interculturales capaces de hacer posible la interacción, el diálogo, y la horizontalidad del ser y el saber a partir de lo vivido, lo interiorizado y lo nombrado.

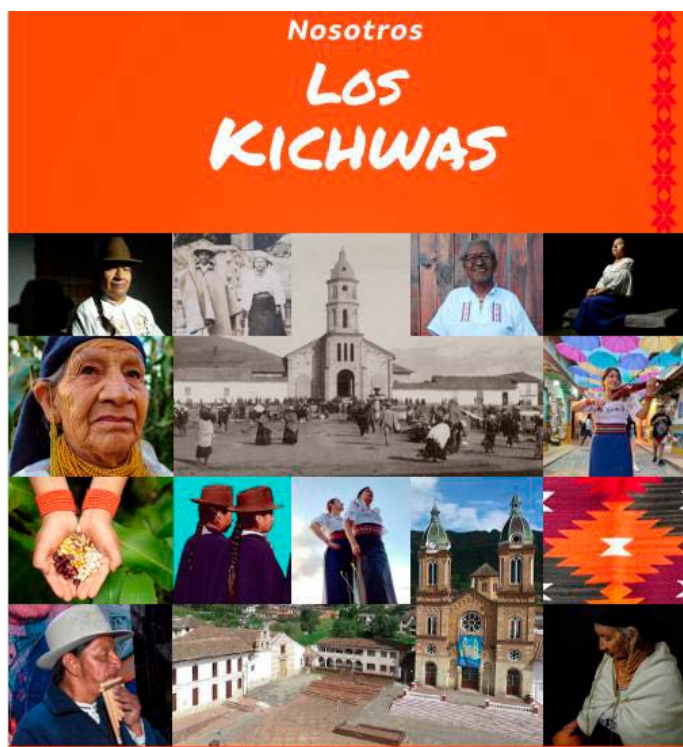
En consecuencia, tal y como se destaca en párrafos anteriores, resulta oportuno considerar el valor de las narrativas dentro de estudios cualitativos de este tipo, pues ayudan a comprender desde un panorama más amplio los fenómenos individuales con relación a la situación contextual en la que están inmersos los sujetos. Por tanto, las investigaciones que se abordan desde lo cualitativo y con la intención de contribuir desde la revaloración de las narrativas personales, ejerce dinamismo a la hora de querer conservar vivos los saberes que se sitúan desde fronteras específicas (Guber, 2004).

El libro didáctico de memorias migratorias: el resultado de un esfuerzo conjunto

El punto de partida para la construcción del libro didáctico de memorias migratorias fue precisamente la historia de las y los participantes, quienes desde su sentir y su voluntad fueron tejiendo los recuerdos personales y colectivos que integraban el proceso de movilidad, los retos y recompensas encontrados en el camino, y la consolidación del Cabildo como organismo comunitario propio. Gracias al trabajo y entrega de la comunidad participante, el libro quedó compuesto por 6 capítulos: 1) Nuestra llegada a Colombia: un viaje desde Ecuador, 2) Somos Mindaláes: llevamos nuestro legado cultural, 3) ¿Cómo fue que se consolidó nuestro Cabildo? 4) Nuestra cosmovisión Andina, 5) Somos hijos de la Pachamama, sus conocimientos viven con nosotros, y 6) Un mensaje de aliento para ustedes.

Imagen 1

Portada del libro didáctico de memorias migratorias. Cundinamarca, Colombia, 2023.



Los dos primeros capítulos albergan las voces de quienes emprendieron el viaje de Ecuador a Colombia, destacando cuáles fueron las razones de la movilidad, así como las rutas transitadas, las impresiones del territorio que los recibió, las labores llevadas a cabo para la subsistencia en el extranjero y la reafirmación de la identidad mindaláe como eje fundamental del legado cultural kichwa.

Imagen 2

La historia de la señora Rosa Elena. Cundinamarca, Colombia, 2023.



Las memorias migratorias van creando un circuito de relaciones que permiten identificar patrones en la movilidad, así como en el proceso de incorporación y asimilación contextual, teniendo en cuenta las diferencias culturales que hay entre Colombia y Ecuador, además de las propias del pueblo kichwa.

Imagen 3

La historia del señor Juan. Cundinamarca, Colombia, 2023.



Las y los mayores comparten de manera espontánea los conocimientos vivos de su cultura, haciendo énfasis en el valor y orgullo que sienten por ser hombres y mujeres kichwas, y de pertenecer a un pueblo originario como el suyo, pues reconocen la riqueza de saberes y la diversidad que les abunda.

Imagen 4

La señora Delia y su historia: un viaje a la infancia, Cundinamarca, Colombia, 2023.



Imagen 5

El Kulla Raymi, Cundinamarca, Colombia, 2023.



Así mismo, y como parte del objetivo primordial de este proyecto, se incorporaron narrativas que permiten conocer un poco más sobre el valor de las festividades, los elementos rituales y las ceremonias simbólicas del pueblo kichwa.

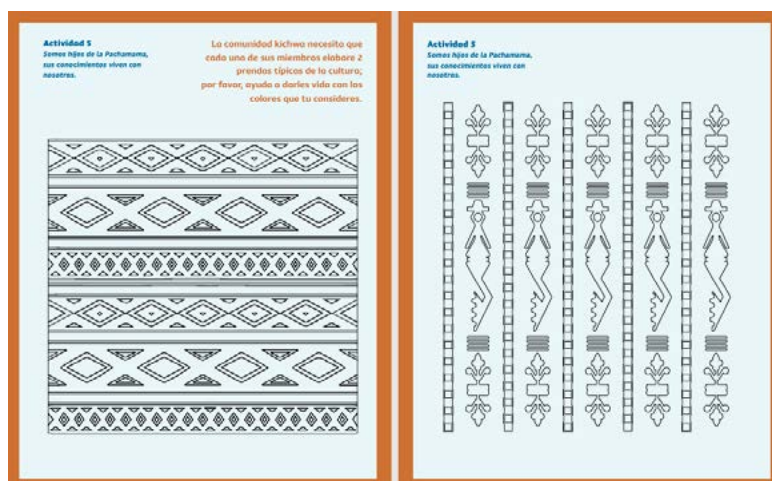
Imagen 6

Actividad 4: nuestra indumentaria kichwa, Cundinamarca, Colombia, 2023.



Imagen 7

Actividad 5: coloreando tejidos kichwas, Cundinamarca, Colombia, 2023.



Por último, en búsqueda de impulsar procesos para el fortalecimiento de este conocimiento intergeneracional con las infancias y juventudes de la comunidad, se propusieron 6 actividades dinámicas encaminadas a proporcionar espacios de reflexión e inmersión contextual en las y los participantes, retomando elementos de gran significado dentro de la cultura kichwa como lo es el tejido, la identidad mindaláe, la indumentaria y el sentido de pertenencia.

La estructura del libro didáctico de memorias migratorias, así como sus contenidos y material visual, fueron contruidos desde la aprobación y participación continua de las y los miembros de la comunidad. Además de ello, se dispuso una evaluación para que quienes integraron el proyecto pudiesen opinar acerca de tres aspectos: a) la pertinencia cultural de los contenidos que integran el libro, b) el alcance del libro como herramienta para fortalecer la transmisión del conocimiento intergeneracional, y c) la eficacia del libro a partir de los aportes de las y los kichwas. Todo esto con el fin de garantizar un claro consenso e integración de lo abordado a lo largo de las sesiones de trabajo colectivo.

Mi posicionamiento ante la experiencia

Cada uno de los aprendizajes que deja el trabajo colaborativo es esencial a la hora de forjar carácter e identidad, pero, sobre todo, contiene la fuerza necesaria para transformar las realidades que nos abundan. Cuando la intención de contribuir y de querer habilitar caminos más transitables se convierte en un objetivo social, hacemos del mundo un lugar un poco más justo y más sensible.

La experiencia gestada con la comunidad kichwa participante es y seguirá siendo gratificante en la medida que en todo momento hubo un diálogo que permitiera trazar las rutas por las cuales nos sería más significativo y provechoso el trabajo colectivo. Gracias a las buenas intenciones y la apertura de las y los miembros de la comunidad, se logró visitar con tacto las historias alojadas en la memoria de las y los mayores, para con esto poder compartir un poco de lo que no se había compartido a las infancias y juventudes, a quienes está dedicado este trabajo lleno de esperanza.

El gran desafío de este ejercicio de co-construcción, en aras de fomentar las prácticas de transmisión del conocimiento intergeneracional, no solo dependerá, como quizá se supone, del libro, sino de toda la disposición, entrega y estrategias que de aquí en adelante surjan desde la voluntad de las y los miembros de la comunidad. En efecto, el libro alberga conocimientos valiosos y significativos; sin embargo, este insumo es una herramienta, un pretexto, un peldaño en esa misión de mantener vivas las raíces y de seguir compartiendo esos valiosos aprendizajes propios de la historia comunitaria del Cabildo, pero también de la cultura kichwa que vive en ellas y ellos.

A manera de cierre, quisiera invitar a que se sigan pensando proyectos que impacten de manera positiva en la vida de las personas, ojalá desde una perspectiva dialógica, horizontal, amable, que involucre la razón y el corazón, y que se refuerce desde la interdisciplinariedad, por supuesto siempre en búsqueda de una mirada interseccional.

Referencias

- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59-77.
- Corona, L. y Fonseca, M. (2023). ¿Mi estudio es transversal o longitudinal? *MediSur*, 21(4), 931-934. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2023000400931&lng=es&tlng=es.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>
- Deardorff, D. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales*. Routledge.
- Decreto 2164 de 1995 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional. 7 de diciembre de 1995. D.O. No.42.140.

- Eagleton, T. (2001). *La idea de la cultura: una mirada política sobre los conflictos culturales*. Paidós Ibérica.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós SAICF.
- Herrera, M y Pertuz, C. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Kamchatka, Revista de análisis cultural*, (6) 913-940.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Capítulo 4

La creación de conciencia y producción alimentaria a través de un huerto escolar en Calcahualco, Veracruz

Sergio Alejo Bello¹

Pedro Elías García Vargas²

<https://doi.org/10.61728/AE20254131>



¹ Universidad Autónoma de Chapingo, <https://orcid.org/0009-0009-4572-4612>

² Universidad Autónoma de Chapingo, <https://orcid.org/0009-0005-0127-3582>

Resumen

El modelo educativo de la Universidad Autónoma Chapingo propone la libertad de enseñar con estrategias que favorecen el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Para ello, a través de sus materias de vinculación regional y de estancias preprofesionales, los estudiantes generan propuestas de trabajo que impactan en el entorno social de las regiones en que las propuestas se llevan a cabo. Los objetivos contemplaron incorporar técnicas agrícolas sostenibles, promover hábitos alimentarios saludables y fomentar la responsabilidad ambiental en estudiantes de nivel medio superior. La metodología incluyó el diagnóstico visual y manual del suelo, la aplicación de compost maduro y humus de lombriz, la preparación de bancales elevados, la construcción de semilleros protegidos y la instalación de un sistema de riego por gravedad con goteo. Se establecieron cinco especies hortícolas principales: rábanos, acelgas, cilantro, frijol y pepino, empleando métodos de siembra específicos para cada cultivo, con seguimiento fenológico y manejo fitosanitario preventivo a base de extractos de ajo, canela, neem y azufre, sin empleo de agroquímicos. Durante el ciclo se cosecharon rábanos, acelgas, cilantro y frijol, mientras que el pepino continuó en etapa vegetativa; la producción se distribuyó entre los participantes, promoviendo el autoconsumo y la conciencia sobre la alimentación saludable. El componente formativo integró el sistema productivo al currículo escolar a través del registro técnico en bitácoras y la realización de talleres: alimentación saludable, producción local, riesgos de agroquímicos, importancia del maíz en la cultura alimentaria y análisis crítico de alimentos procesados, empleando recursos visuales y dinámicas participativas. Como resultado, se logró que la totalidad de los estudiantes adquiriera competencias técnicas en prácticas agroecológicas y que modificaran positivamente sus hábitos alimentarios, manifestando mayor preferencia por productos frescos, locales y libres de químicos, además de fortalecer la conciencia ambiental y la

valoración de los saberes tradicionales. Se concluye que la experiencia consolidó un modelo replicable de formación integral, capaz de detonar cambios de hábitos, fomentar la autosuficiencia alimentaria y posicionar la producción local como eje fundamental de la educación ambiental en contextos escolares rurales.

Introducción

En la actualidad, los desafíos vinculados a la pobreza, la inseguridad alimentaria y la degradación ambiental en regiones rurales de México exigen estrategias integrales y sostenibles que respondan tanto a las necesidades sociales como a la urgencia de preservar los recursos naturales. Calcahualco, municipio enclavado en la región montañosa central de Veracruz, representa uno de los ejemplos más críticos de esta problemática. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), más del 90 % de su población enfrenta pobreza multidimensional, resultado de décadas de marginación estructural, exclusión social y transformaciones en el modelo productivo agrícola.

La transición de sistemas tradicionales de subsistencia, basados en la diversidad de cultivos como maíz (*Zea mays*) y frijol (*Phaseolus vulgaris*), hacia monocultivos comerciales orientados a la exportación, particularmente de aguacate (*Persea americana*), ha transformado profundamente el paisaje rural y las dinámicas comunitarias en Calcahualco. Este proceso ha generado una pérdida de autosuficiencia alimentaria y de diversidad biológica, así como una erosión de saberes agroecológicos y un deterioro progresivo de la fertilidad de los suelos, profundizando la dependencia económica y tecnológica de los pequeños productores (Altieri, 2018; Pérez, 2020). La intensificación del uso de agroquímicos ha incrementado los impactos negativos en la calidad del suelo, el agua y la salud de la población.

La crisis alimentaria que afecta a la región se evidencia en elevados índices de desnutrición infantil, pues el 21.5 % de los niños en Veracruz presenta algún grado de desnutrición (Secretaría de Salud, 2020), así como en la pérdida de la soberanía alimentaria, entendida como el derecho de los pueblos a definir sus propios sistemas productivos y alimentarios

(La Vía Campesina, 1996). Esta situación ha favorecido la entrada de alimentos ultraprocesados y de bajo valor nutricional, lo que genera problemas de salud pública y pone en riesgo la identidad cultural de las comunidades rurales (García, 2019).

A estos desafíos se suma la creciente migración de jóvenes hacia zonas urbanas y el extranjero, ante la escasez de oportunidades locales, la precarización del campo y la falta de opciones de formación y empleo vinculadas a la agricultura (Martínez, 2021). Este fenómeno debilita el tejido comunitario, dificulta el relevo generacional y amenaza la continuidad de los conocimientos tradicionales necesarios para la gestión sostenible del territorio.

Frente a este panorama, resulta indispensable implementar alternativas pedagógicas, productivas y comunitarias que contribuyan a regenerar los sistemas alimentarios y a formar una nueva ciudadanía rural, consciente, crítica y comprometida con la sostenibilidad. La agroecología, entendida como la ciencia, la práctica y el movimiento que integra principios ecológicos, sociales y culturales en la producción de alimentos, representa una vía estratégica para fortalecer la resiliencia comunitaria, recuperar la biodiversidad y promover modelos de desarrollo más justos (Altieri, 1995; Gliessman, 2015). La implementación de un huerto escolar surge como una respuesta innovadora y transformadora ante los retos descritos.

El proyecto se fundamenta en la participación de estudiantes, docentes y comunidad, a través de talleres formativos, experiencias prácticas y actividades colaborativas que revalorizan la producción local y fomentan hábitos alimentarios saludables. Además, al alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente el ODS 2 (Hambre Cero), el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 12 (Producción y Consumo Responsables), la experiencia del huerto escolar se posiciona como una propuesta de alcance global, orientada a la construcción de comunidades más autónomas, sanas y resilientes (ONU, 2015; Pérez y Rodríguez, 2020).

De esta forma, el presente estudio documenta la experiencia de implementación y gestión de un huerto analizando su impacto en la educación ambiental, la autosuficiencia alimentaria, la recuperación cultural en una de las regiones más vulnerables de Veracruz. A través de este proceso,

se demuestra que es posible articular objetivos sociales, técnicos y ambientales, contribuyendo a la transformación positiva de la realidad rural desde la escuela y la comunidad.

Ubicación geográfica

El municipio de Calcahualco se localiza en la región centro-occidental del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, dentro de la zona geográfica conocida como las Altas Montañas. Esta región forma parte del eje fisiográfico de la Sierra Madre Oriental, específicamente en la vertiente oriental del volcán Citlaltépetl el punto más alto de México. La ubicación geográfica del municipio le confiere un relieve predominantemente montañoso, con pendientes pronunciadas, suelos formados a partir de materiales volcánicos y una amplia variabilidad altitudinal, factores que determinan sus condiciones agroecológicas.

Las coordenadas geográficas del municipio se ubican entre los 19°06' y 19°12' de latitud norte, y los 97°05' y 97°12' de longitud oeste. La altitud varía entre los 1400 y los 5500 metros sobre el nivel del mar, alcanzando sus puntos más altos en las inmediaciones del glaciar oriental del Pico de Orizaba. La cabecera municipal se encuentra a una altitud promedio de 3154 m s. n. m., lo que genera un clima templado a semifrío húmedo, con microclimas propios de montaña que influyen en la vegetación y en las actividades productivas.

Calcahualco limita al norte y oeste con los municipios poblanos de Tlachichuca, Chalchicomula de Sesma y Atzitzintla; al sur, con Coscomatepec, La Perla y Alpatláhuac; y al este, nuevamente con Coscomatepec y Alpatláhuac.

El municipio se encuentra dentro de dos cuencas principales: la del río Jamapa, que abarca el 84.42 % de su territorio, y la del río Atoyac, con el 15.58 %. Ambas pertenecen a la vertiente oriental del Golfo de México.

Marco de referencia

Calcahualco ha enfrentado en las últimas décadas un proceso complejo de transformación territorial, marcado por severas condiciones de pobreza, marginación estructural y degradación ambiental. De acuerdo con datos

del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), más del 90 % de su población vive en situación de pobreza multidimensional, lo cual implica no solo ingresos insuficientes, sino también carencias significativas en acceso a servicios básicos, salud, vivienda digna, educación y, de manera crítica, a una alimentación adecuada. Esta situación se ha agudizado a raíz de la progresiva pérdida de autosuficiencia alimentaria, resultado directo de un modelo agrícola orientado al mercado externo, que ha desplazado paulatinamente los cultivos tradicionales de subsistencia, como el maíz (*Zea mays*) y el frijol (*Phaseolus vulgaris*), en favor de monocultivos de aguacate (*Persea americana*) destinados a la exportación.

Esta transición agroproductiva, impulsada por intereses comerciales y sostenida por políticas de liberalización económica, ha traído consigo una reconfiguración profunda de las dinámicas rurales. La pérdida de diversidad biológica y agrícola ha debilitado los sistemas alimentarios locales, reduciendo su resiliencia ante fenómenos climáticos extremos, plagas y fluctuaciones en los precios del mercado internacional. A su vez, el uso intensivo de agroquímicos y el abandono de prácticas agroecológicas tradicionales han contribuido al deterioro acelerado de la fertilidad de los suelos, a la contaminación de cuerpos de agua y a la fragmentación de los ecosistemas locales (Altieri, 2018; Pérez, 2020). Este modelo extractivista no solo ha comprometido la sostenibilidad ecológica del territorio, sino que también ha profundizado la dependencia tecnológica y económica de las comunidades campesinas, sometidas a cadenas de valor dominadas por actores externos.

En paralelo, este proceso ha provocado una erosión cultural significativa. La pérdida de conocimientos agroecológicos heredados intergeneracionalmente, como las formas de cultivo asociadas al calendario lunar, el uso de fertilizantes naturales, el control ecológico de plagas o la asociación de cultivos, ha debilitado la autonomía técnica de las comunidades. Esta pérdida de saberes, muchas veces invisibilizada por discursos de “modernización agrícola”, ha empobrecido no solo el repertorio productivo de las familias rurales, sino también su identidad cultural y su vínculo histórico con la tierra.

Las consecuencias sociales de esta dinámica han sido igualmente profundas. Diversos estudios han documentado un deterioro sostenido de

la calidad de vida en los entornos rurales, manifestado en problemáticas como la inseguridad alimentaria, la desnutrición infantil y la migración forzada. De acuerdo con la Secretaría de Salud (2020), el 21.5% de los niños en Veracruz presentaban algún grado de desnutrición, siendo los municipios serranos como Calcahualco los más afectados debido a la pérdida de diversidad en la dieta, la disminución del autoconsumo agrícola y la creciente dependencia de productos ultraprocesados, de bajo valor nutricional. En este sentido, García (2019) ha argumentado que la pérdida de soberanía alimentaria, entendida como la capacidad de los pueblos para decidir sobre su alimentación y sus modos de producción, se ha convertido en una de las principales amenazas a la dignidad y la autonomía rural.

Frente a la precarización del campo, la juventud ha protagonizado procesos de migración creciente hacia centros urbanos o incluso al extranjero, buscando condiciones de vida más estables ante la falta de oportunidades locales. Martínez (2021) evidenció un aumento sostenido en la migración juvenil en municipios con baja inversión educativa y escasa diversificación productiva, como es el caso de Calcahualco. Esta diáspora rural no solo implica una fuga de capital humano y pérdida del relevo generacional, sino que también fragmenta el tejido comunitario y debilita la posibilidad de construir alternativas sostenibles desde los propios territorios.

Fue precisamente en este contexto que se diseñó e implementó este proyecto de intervención social con enfoque agroecológico, a través de la instalación del huerto escolar en la Preparatoria de Calcahualco. Esta iniciativa se concibió no solo como una estrategia técnica para la producción de alimentos frescos y saludables, sino como una herramienta educativa integral orientada a la formación de sujetos críticos, conscientes del valor del territorio, la biodiversidad y la soberanía alimentaria. El huerto permitió generar un espacio pedagógico vivo en el que se recuperaron saberes locales, se fortalecieron prácticas agrícolas sustentables y se impulsó una cultura del cuidado del ambiente desde edades tempranas. La agroecología, como enfoque científico y político, brindó las bases metodológicas y epistemológicas para diseñar sistemas de cultivo basados en la diversidad, la autosuficiencia, el respeto al entorno y la justicia social (Altieri, 1995; Gliessman, 2015).

El enfoque profesional y académico respondió de manera congruente a la misión sustantiva de la Universidad Autónoma Chapingo, la cual está orientada históricamente al impulso del desarrollo rural sustentable, con un énfasis particular en el acompañamiento técnico, social y productivo a las regiones más vulnerables del país. Los estudiantes de Chapingo se comprometen con la transformación estructural del campo mexicano, priorizando la soberanía alimentaria, la justicia territorial y la revalorización de los saberes campesinos frente a los modelos agroindustriales dominados por intereses transnacionales. En concordancia con los principios rectores de la carrera de Ingeniería en Gestión de Redes Agroalimentarias, que busca el fortalecimiento colectivo de los sistemas alimentarios locales a través de la organización, la participación comunitaria y la equidad social, orienté mi estancia preprofesional al trabajo directo con comunidades rurales. En contraste con otros enfoques que optan por insertarse en el modelo corporativo agroexportador o en empresas privadas sin arraigo territorial, mi decisión de intervenir en el municipio de Calcahualco mediante la implementación del huerto escolar agroecológico reafirmó mi compromiso ético y profesional con el desarrollo integral del medio rururbano, tal como lo establece el ideario institucional de Chapingo.

Durante la ejecución del proyecto, se promovió la participación de estudiantes y docentes en el diseño, establecimiento y manejo del huerto escolar, favoreciendo así la construcción de procesos horizontales de aprendizaje y apropiación comunitaria del espacio. A través de talleres, sesiones prácticas y actividades colaborativas, los estudiantes adquirieron competencias en manejo agroecológico. Pero más allá del aprendizaje técnico, el huerto generó un cambio en la forma de entender la alimentación saludable, el trabajo colectivo y la relación con la naturaleza.

La experiencia se alineó directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU. Específicamente, se respondió al ODS 2, orientado a poner fin al hambre y promover una agricultura sostenible; al ODS 4, que promueve una educación inclusiva y de calidad que prepare a los jóvenes para enfrentar los desafíos contemporáneos; y al ODS 12, que busca fomentar patrones de producción y consumo responsables. Esta articulación entre educación ambiental, producción

agroecológica y transformación territorial permitió abordar de manera integral problemáticas estructurales como la inseguridad alimentaria, la pérdida de biodiversidad y la desconexión entre la juventud rural y su medio.

En suma, el proyecto del huerto escolar agroecológico no se limitó a la instalación de un espacio productivo dentro de un plantel educativo, sino que se constituyó como una propuesta transformadora desde lo local, anclada en los principios de justicia social, sustentabilidad y recuperación cultural. A partir del trabajo directo con estudiantes, se fomentó la resiliencia alimentaria, se dignificaron los saberes campesinos y se dieron a conocer alternativas viables frente al modelo agroindustrial dominante.

Objetivo general

Impulsar la educación ambiental y la autosuficiencia alimentaria de Calcahualco, Veracruz a través de la implementación de un huerto escolar en la Preparatoria de ese Municipio.

Objetivos específicos

- a) Establecer un huerto escolar donde se utilicen prácticas agrícolas sostenibles y ecológicas.
- b) Promover la adopción de hábitos alimentarios saludables entre los estudiantes y la población, mediante platicas informativas y demostraciones de campo.
- c) Fomentar la responsabilidad ambiental de los participantes directos y de la sociedad en general.

Metodología

El presente proyecto se ejecutó durante 12 semanas (del 7 de enero al 20 de abril de 2025) en una institución educativa de nivel medio superior, con el objetivo de implementar un huerto agroecológico como espacio formativo, productivo y de conciencia alimentaria. La metodología se estructuró en tres fases: diagnóstico y planificación, implementación

agronómica y evaluación técnico-educativa. A lo largo del proceso se articularon componentes agronómicos, pedagógicos y comunitarios, bajo criterios de sustentabilidad, economía circular y aprendizaje situado.

Resultados

Objetivo general: Impulsar la educación ambiental y la autosuficiencia alimentaria a través de la implementación de un huerto escolar en la Preparatoria de Calcahualco.

Resultado: Se alcanzó con éxito la implementación integral del huerto que opera como una unidad productiva, educativa y formativa dentro del plantel. El proyecto transformó una superficie improductiva en un espacio de 84 m², compuesto por un área inicial de 24 m² y una ampliación de 60 m² destinada al monocultivo de cilantro. Este espacio incorporó infraestructura agrícola como bancales elevados, invernadero de 6×4 m, zona de compostaje, sistema de riego por gravedad, semilleros protegidos y caminos. La implementación del huerto representó un cambio estructural en la relación entre la comunidad escolar y el entorno natural, estableciendo una plataforma viva de educación ambiental, producción de alimentos, apropiación del espacio colectivo y transformación de hábitos alimentarios. Se logró insertar la agroecología como eje transversal en el aprendizaje escolar, propiciando conciencia crítica y vínculo práctico con los saberes territoriales.

Objetivo específico 1: Establecer un huerto donde se utilicen prácticas agrícolas sostenibles y ecológicas.

Resultado: Se diseñó y ejecutó un sistema productivo basado en prácticas agroecológicas adaptadas al contexto escolar. La preparación del terreno se realizó mediante labranza manual profunda, aplicación de enmiendas orgánicas (compost maduro, humus de lombriz y estiércol compostado) y trazado funcional de bancales. Se evitó el uso de agroquímicos en todas las fases del proceso. Se instalaron estructura invernadero de 6×4 m para protección de cultivos, se aplicaron biofertilizantes líquidos (lixiviado de lombriz, compost tea) y se usaron extractos botánicos (ajo, canela, jabón potásico) como estrategias fitosanitarias. Se establecieron cinco especies hortícolas: rábano, acelga, cilantro, frijol y pepino, con

seguimiento fenológico semanal, observación técnica y fichas de registro. Los cultivos mostraron altos niveles de germinación, buen vigor vegetativo y escasa incidencia de plagas, lo que evidencia la eficacia del enfoque agroecológico. El sistema de riego por goteo en gravedad operó de manera eficiente durante todo el ciclo.

Además, se logró que los estudiantes comprendieran y aplicaran de forma práctica los principios de sostenibilidad agrícola, reconociendo la importancia de proteger los ciclos del suelo, reducir el impacto ambiental del cultivo, y utilizar recursos naturales sin deteriorar el entorno. Se impulsó la apropiación del conocimiento ecológico por parte de los jóvenes, promoviendo una valoración positiva del trabajo agrícola como parte de la cultura comunitaria.

Objetivo específico 2: Promover la adopción de hábitos alimentarios saludables mediante pláticas informativas.

Resultado: Se llevaron a cabo cinco talleres educativos con temáticas orientadas a la concientización alimentaria: 1) alimentación saludable y preparación de platillos, 2) impacto de agroquímicos en la salud, 3) revalorización del maíz como eje cultural y agronómico, 4) consumo local vs. alimentos procesados y 5) soberanía alimentaria. Las actividades incluyeron materiales visuales, análisis de etiquetas, infografías y comparativas entre productos del huerto y alimentos industriales. La cosecha fue distribuida entre los estudiantes, reforzando el vínculo entre la producción y el consumo.

Se logró que los estudiantes adquirieran conocimientos técnicos y reflexivos sobre nutrición, seguridad alimentaria y salud pública. Se promovió una visión crítica sobre los alimentos procesados y se fortaleció el interés por cultivar, preparar y consumir productos frescos y libres de químicos. Los jóvenes desarrollaron habilidades para identificar los riesgos asociados al consumo industrializado y asumieron un papel activo como promotores de una alimentación consciente en sus hogares. La experiencia despertó interés genuino por la cocina saludable, la transformación de los alimentos y la revalorización de ingredientes locales, como el maíz criollo.

Objetivo específico 3: Fomentar la responsabilidad ambiental.

Resultado: El desarrollo del huerto fomentó en la comunidad estudiantil una actitud de compromiso activo con el entorno. A través de la

participación directa en la gestión del espacio, los estudiantes desarrollaron un sentido de responsabilidad ambiental basado en la observación de procesos ecológicos, el cuidado de los recursos naturales y la comprensión de los efectos del manejo agrícola sobre el ecosistema.

Se promovió el respeto al medio ambiente mediante prácticas de bajo impacto, la separación de residuos orgánicos, la elaboración de compost y el uso racional del agua. La implementación de brigadas por función consolidó el trabajo colectivo, mientras que la producción sin agroquímicos reforzó el entendimiento del vínculo entre salud humana, biodiversidad y prácticas agrícolas. Esta responsabilidad ambiental se extendió más allá del espacio escolar, ya que muchos estudiantes manifestaron la intención de replicar estas prácticas en sus hogares y comunidades.

Resultados transversales:

1. Se conformaron brigadas estudiantiles de trabajo por función (riego, compostaje, monitoreo fenológico, deshierbe), promoviendo organización interna, corresponsabilidad y trabajo colaborativo.
2. Se integró el huerto al plan escolar como herramienta transversal, utilizada en asignaturas como biología, ecología y medio ambiente.
3. Se sistematizó el proceso técnico mediante el uso de bitácoras de campo, fichas técnicas y observaciones directas que permitieron el monitoreo constante del desarrollo de los cultivos.
4. Se elaboró un plan de continuidad agrícola con propuestas de rotación de cultivos, siembras escalonadas y seguimiento del cultivo de pepino, que quedó en etapa vegetativa avanzada.
5. Se logró la apropiación colectiva del huerto como patrimonio escolar, transformándose en un espacio de identidad, encuentro y formación agroecológica.
6. Se impulsó el reconocimiento de los saberes campesinos y las prácticas tradicionales como parte del proceso formativo, articulando la educación formal con el conocimiento territorial.
7. Se demostró que es posible vincular la educación ambiental con la producción de alimentos sanos, el cambio de hábitos y la regeneración del vínculo entre los jóvenes y la tierra.

8. Se superaron los resultados esperados al lograr la articulación simultánea de objetivos técnicos, sociales y nutricionales en un mismo proceso formativo escolar.

Conclusión

El huerto escolar se consolidó como un espacio de aprendizaje práctico y colaborativo donde los estudiantes se involucraron directamente en la siembra, el cuidado y la cosecha de sus propios alimentos. Esta experiencia les permitió comprender de manera vivencial la importancia de la soberanía alimentaria, revalorizar los cultivos locales y apreciar el consumo de productos de proximidad, al mismo tiempo que fomentó la corresponsabilidad y fortaleció el vínculo entre la escuela y la comunidad. Además, el proyecto concientizó sobre los riesgos asociados al consumo excesivo de alimentos procesados y dotó a los jóvenes de herramientas para identificar opciones saludables.

Al integrar el huerto escolar, se impulsó un cambio cultural que trascendió el aula: los estudiantes llevaron estos aprendizajes a sus hogares y entornos cercanos, adoptando hábitos de alimentación más conscientes y respetuosos con el medio ambiente. De este modo, la iniciativa refleja fielmente la visión de un modelo de aprendizaje replicable de la Universidad Autónoma Chapingo para promover sistemas alimentarios locales sostenibles.

Bibliografía

- Altieri, M. A. (1995). *Agroecology: The Science of Sustainable Agriculture*. Boulder, CO: Westview Press.
- Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Food and Agriculture Organization (FAO). (1996). *Rome Declaration on World Food Security and World Food Summit Plan of Action*. Retrieved from <http://www.fao.org/docrep/003/w3613e/w3613e00.htm>
- García, R. (2019). Impacto de la pérdida de cultivos locales en la seguridad alimentaria. *Revista de Nutrición y Desarrollo Rural*, 12(3), 45-67.

- Gliessman, S. R. (2015). *Agroecology: The Ecology of Sustainable Food Systems*. CRC Press
- Martínez, J. A. (2021). Migración juvenil y sus efectos en las comunidades rurales de México. *Estudios Rurales Latinoamericanos*, 45(2), 12-28.
- Moreno, L. (2022). Huertos escolares como herramienta de educación ambiental. *Revista de Educación Agroecológica*, 8(2), 88-102.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). *Pesticides: Health Effects*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/pesticides>
- Ozer, E. J. (2007). The Effects of School Gardens on Students and Schools: Conceptualization and Considerations for Maximizing Healthy Development. *Health Education & Behavior*, 34(6), 846-863.
- Patel, R. (2009). Food Sovereignty. *The Journal of Peasant Studies*, 36(3), 663-706.
- Pérez, F., & Rodríguez, A. (2020). Sostenibilidad en la agricultura mexicana: desafíos y perspectivas. *Análisis Ambiental Latinoamericano*, 32(1), 99-115
- Pérez, R. (2020). Impacto del uso de agroquímicos en la fertilidad de los suelos en zonas de monocultivo. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 11(4), 76-89.
- Sauvé, L. (1999). Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-35
- Secretaría de Salud. (2020). Informe sobre la situación alimentaria en México 2020.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final Report*. Tbilisi, USSR: UNESCO.

Capítulo 5

Sendero interpretativo de acceso a la cascada “La granada”: Estrategia de resguardo del bosque de niebla

*Elena del Carmen Arano Leal¹
Guadalupe Marcial Jiménez²*

<https://doi.org/10.61728/AE20254148>



¹ Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, <https://orcid.org/0000-0002-6856-4828>

² Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, <https://orcid.org/0009-0003-9631-6711>

Resumen

A partir de la Investigación Acción Participativa (IAP): “Estrategias eco-educativas para preservar el bosque de niebla en Coatepec, Ver. México”, que en la primera fase tiene como objetivo general: Diagnosticar necesidades educativas de los beneficiarios de Fidecoagua para preservar el bosque de niebla en Coatepec, Veracruz; periodo 2024. Se identificaron diversas necesidades educativas, que se jerarquizaron con los “Guardianes del Bosque” (GB), quienes son beneficiarios de Fidecoagua, y se presentan los avances para el diseño de un sendero interpretativo de acceso a la cascada “La Granada”.

Dicha estrategia responde a la problemática relacionada con desinformación sobre los comportamientos permitidos y no permitidos en la incursión al bosque de niebla; ya que, al efectuar el trayecto de acceso a dicha cascada, gran parte de visitantes locales y regionales que acuden por iniciativa propia o en grupos de ecoturismo, muestran comportamientos inapropiados para el resguardo del bosque. Situación que se agudiza por la ausencia de una normativa clara y adecuadamente difundida, así como de señalética que oriente sobre las trayectorias permitidas y las acciones no permitidas, como la sustracción de flora y fauna, el desecho de residuos sólidos en el bosque, afectación a los linderos o predios, incluso al camino de acceso.

El sendero interpretativo, se efectuará con la colaboración de los GB cuyos predios son aledaños al trayecto de acceso a la cascada, autoridades municipales y un grupo interdisciplinario de académicos de la UV. Dicho grupo de trabajo diseñarán los mensajes pedagógicos de resguardo del bosque de niebla, como parte de la señalética.

Introducción

La Universidad Veracruzana (UV), a través de la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad (Cosustenta), firmó un convenio de colaboración con el Fideicomiso Coatepecano para la Conservación del Bosque y el Agua (Fidecoagua). Los beneficiarios de Fidecoagua³ son 177 propietarios. En este marco de colaboración, la metodología parte del:

Programa de educación vinculada, basada en el modelo EPIC, que promueve el involucramiento de grupos de clase en la atención de las necesidades y retos de sustentabilidad locales, a partir de aproximaciones inter- y transdisciplinarias. (Cosustenta, 2025)

Por lo que la IAP “Estrategias ecoeducativas para preservar el bosque de niebla en Coatepec, Ver. “México” tiene un doble propósito: a) Contribuir con estrategias ecoeducativas para preservar el bosque de niebla en Coatepec, Veracruz. b) Que los estudiantes de la experiencia educativa “Métodos y técnicas de investigación educativa”, al participar en la técnica para recabar información empírica, logren competencias investigativas y su desarrollo integral al acercarse a necesidades educativas del contexto.

Con la participación de los coordinadores de EPIC-Fidecoagua, se efectuaron reuniones de trabajo de gabinete y de campo, para integrar una perspectiva compleja del proyecto, así como el grupo de trabajo interdisciplinario. También asistieron a las aulas, para llevar a cabo pláticas con los 50 estudiantes que cursaban la mencionada experiencia educativa en la licenciatura en pedagogía.

Los estudiantes que recibieron las pláticas de información y sensibilización contribuyeron en la elaboración del guion de entrevistas, principalmente para redactarlo a partir de las categorías de análisis propuestas y para el uso de un lenguaje cotidiano. Con esta acción fortalecieron la unidad de competencia que marca el programa de la EE:

³ Fideicomiso Público encargado de gestionar y aplicar recurso del sector público y privado para la aplicación del mecanismo económico de pago por servicios ambientales

El estudiante construye un esquema metodológico en correspondencia a un problema de investigación a partir de los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación educativa, que le permitan la elección y puesta en práctica de un conjunto de técnicas e instrumentos de indagación para recopilar información empírica a fin de integrar el diseño metodológico de acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio. (Programa, Licenciatura en Pedagogía, UV. Plan de estudios 2016)

Para recabar la información empírica, participaron los académicos integrantes del UV-CA-566 de las facultades de Pedagogía, tanto de escolarizado como de enseñanza abierta, y de Antropología UV. Dichas acciones se efectuaron en los periodos febrero-junio 2024 y julio 2024-enero 2025.

Co-construcción de conocimientos comunitarios y estrategia metodológica

La constante comunicación de la coordinadora de Fidecoagua con los GB, así como el apoyo constante del enlace de vinculación de la CoSustenta UV, permitió que los GB enunciaran sus principales necesidades y problemáticas en todo momento, particularmente en los dos grupos focales realizados con ese fin.

El diseño de la investigación es no experimental (transversal). Mediante investigación documental y de campo, se recabó la información articulada entre actores: GB, estudiantes, docentes y autoridades de las instituciones que intervienen en Fidecoagua para preservar el bosque de niebla; se integraron datos contextuales, mediante diferentes técnicas como: recorridos de campo, observación, grupos focales y entrevistas.

La IAP tiene 3 fases: la primera de diagnóstico colaborativo, la segunda de acciones comunitarias estratégicas y la tercera de evaluación conjunta y nueva planeación. En la Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis: se muestran las principales conceptualizaciones.

Tabla 1*Categorías y subcategorías de análisis*

Categorías	Subcategorías
Representaciones del bosque de niebla: Representaciones: “son una actividad de apropiación de la realidad, en esta apropiación el lenguaje juega un rol fundamental. La función mediadora del lenguaje presupone una ampliación metodológica que permite leer en el nivel discursivo la contextualidad social” Gutiérrez-Vidrio, S. (2023). Bosque de niebla: “combinación de humedad alta y temperaturas templadas que han creado un ambiente favorable para la coexistencia de la flora templada y la neotropical, así como para la evolución y mantenimiento de la diversidad de especies de plantas y animales, muchas de las cuales son exclusivas de este ecosistema” (Rzedowski, 1993, 1996; Challenger, 1998 citados por Williams-Linera y otros [2007]).	Servicios ambientales: “captación y filtración de agua, mitigación de los efectos del cambio climático por la posición estratégica en los gradientes altitudinales, generación de oxígeno, protección de la biodiversidad, retención de suelo, refugio de fauna silvestre y por supuesto, belleza escénica” (Ochoa-Ochoa et al. 2017). Beneficios económicos: • Venta de especies: florística o faunística • Renta de parcelas • Venta de terrenos. Lotificaciones. • Turismo ecológico. • Otros Amenazas: • Cambio climático • Deforestación • Cambio de uso del suelo: para monocultivo o ganadería • Fragmentación. • Otros

Preservación del bosque:

“una financiación sostenida y sostenible, una aplicación a gran escala, el desarrollo de marcos de gobernanza de alta integridad, y la propiedad y participación activas de las comunidades que viven y trabajan en los bosques”. Informe Forests for Climate: Scaling up Forest Conservation to Reach Net Zero (Vilariño, 2023)

Conservación:

- Plantar árboles en bosques dañados o talados
- Prevención y combate de incendios
- Sanidad e inspección
- Vigilancia

Manejo:

- Promover reglamentos de conservación, manejo y restauración.
- Promover el manejo sustentable y productivo de los ecosistemas.
- Prácticas de conservación de suelos.

Restauración:

- Recuperar los suelos.
- Introducir árboles nativos (revegetación).
- Controlar el uso de agroquímicos y residuos tóxicos.

Necesidades educativas para preservar el bosque:

“necesidad de movilizar en quienes aprenden no sólo los aspectos racionales, sino también todo el ámbito de los afectos, de los valores y de la mirada estética sobre el mundo, (...) que contribuyan a la sostenibilidad en todos los niveles, desde el personal y el local hasta el global” (Novo, 2013)

Formal:

- Involucramiento de autoridades educativas y profesores en acciones para preservar el bosque
- Articular al programa de estudios temas para preservar el bosque de su localidad
- Que en los espacios educativos (escuelas) se generen acciones de preservación.

No formal:

- Capacitaciones para conservación, manejo y restauración del bosque.

Informal:

- Reconocimiento a las tradiciones, prácticas y creencias relacionadas con preservar el bosque.

Elaboración. Elena del Carmen Arano Leal (2024) IAP: Estrategias eco-educativas para preservar el bosque de niebla en Coatepec, Ver. México.

La metodología está integrada por tres fases; en la primera fase se recabó información documental y de campo; se constituyó el Grupo de Investiga-

ción Acción Participativa (GIAP) y la Comisión de Seguimiento. Como resultado de la primera fase se redactó un primer documento: “Diagnóstico de necesidades educativas” con las primeras propuestas de acción.

En la segunda fase se compartirá la información del primer documento de la investigación, mediante publicaciones académicas y divulgación con los beneficiarios del Fidecoagua. De igual forma, se efectuará trabajo de campo para desarrollar las estrategias derivadas del diagnóstico de las necesidades educativas de tipo formal, no formal e informal.

En la tercera fase, se efectuará una evaluación desde la perspectiva de los participantes (beneficiarios y coordinadores del convenio UV-Fidecoagua) y de las instituciones relacionadas con el proyecto. Así como la elaboración de propuestas de seguimiento y colaboración, a través de Comunidades de Práctica. Una evaluación participativa y realización del tercer documento: Informe final de la investigación.

Para recabar la información empírica respecto de las categorías de análisis, se llevaron a cabo grupos focales en dos fechas. En la primera participaron 50 GB, hubo una presentación en plenaria de las actividades previstas para la reunión y breve presentación de los participantes. Asistieron hombres y mujeres; adultos mayores, jóvenes y adolescentes; con niveles de escolaridad muy variados: con estudios universitarios, primaria trunca y otros sin escolaridad. Se efectuaron 5 grupos focales simultáneamente, con la opción de que fueran mediados por dibujos, ya que antes de las preguntas guía, realizaban dibujos alusivos; 3 así los hicieron y 2 prefirieron únicamente dialogar..

Resultados preliminares

Del discurso registrado a partir de estas técnicas, posterior a la transcripción fiel, se efectuó una matriz de análisis (Hernández & González, 2020). Se identificó respecto a la categoría representaciones del bosque de niebla, en la subcategoría “servicios ambientales”, que, de manera general, los GB expresan amplia valoración por los servicios ambientales del bosque, sensibilidad heredada de sus padres y abuelos. En la subcategoría “beneficios económicos” destacaron la producción para autoconsumo y ventas locales, a partir de la crianza de gallinas, reses y sus derivados, así como de los frutales y hortalizas.

En la subcategoría “Amenazas” señalaron la deforestación, la presión por el cambio de uso de suelo por parte de constructoras para crear nuevos fraccionamientos. Mencionaron la reducción del caudal en los ríos, así como la notable disminución de los peces, acentuada por la presencia reciente de los “perros de agua” (nutrias) que también los consumen. También señalaron la presencia de las “tusas”, como una plaga que afecta sus cultivos. Destacaron el problema de la basura, particularmente agudizado por la afluencia de visitantes al bosque, a raíz de la creación de un acceso, proyecto denominado “Mil escalones” para subir a la cascada “La Granada”.

Otro problema es la inseguridad, marcadamente incrementada por la afluencia de personas a la cascada. También manifestaron que los visitantes extraen plantas, tierra y en ocasiones afectan las parcelas aledañas al camino. Otro aspecto señalado es que visitantes abandonan fauna no propia de este hábitat, que en algunos casos se reproduce y altera el ecosistema. También destacaron que no hay políticas públicas integrales, con el apoyo de las instancias de gobierno nacionales, estatales y locales. No hay atención o seguimiento a las denuncias. Desconocen si hay algún plan integral de resguardo del bosque.

De la categoría “Preservación del bosque”, en la subcategoría “Conservación” enfatizaron el valor de ser herederos de esas tierras de sus abuelos. Se responsabilizan de cuidar del bosque que ha sido resguardado de generación en generación y esperan que sus hijos lo conserven. Se dicen enemigos de la deforestación y algunos participantes están en contra de que corten árboles, aun en pequeña escala, incluso sus familiares. Designan en sus parcelas, sin importar las dimensiones, áreas para cultivos, otras para sus animales y otras que no las intervienen. Las áreas en las que no interviene son principalmente las cañadas y las más inaccesibles. En esas zonas, generalmente es donde hay nacimientos de agua y las valoran.

Expresan la necesidad de programas de cuidado para esas zonas, también de señales para que no sean afectadas.

En la subcategoría “Manejo” mencionan la importancia de preservar los árboles nativos y endémicos. Dar un adecuado uso a la flora de la zona, para el consumo familiar, incluso para leña, pero con prácticas

selectivas que no amenacen su restauración natural. Expresan que se puede vivir del bosque, pero de manera ordenada y respetuosa, no solo "tomar del bosque". En la subcategoría "Restauración", mencionaron acciones de reforestación, principalmente de frutales. También destacaron la necesidad y la disposición por su parte para continuar reforestando.

En la categoría "Necesidades educativas", respecto a la subcategoría "educación formal", insistieron en que se debe empezar por la escuela; también mencionaron que con la "nueva escuela mexicana" y el cambio de libros, les piden muchos proyectos, entonces el de cuidado del bosque puede ser uno, entre otros. En la subcategoría "No formal", consideraron que a través del turismo se puede educar para el conocimiento, cuidado y valoración del bosque. Recordaron experiencias con niños de zonas urbanas que no conocían árboles o granos de café.

Manifestaron su disposición para ser como GB, capacitados; también por los mismos compañeros que ya han desarrollado experiencias de cuidar el bosque. Se preguntaron: "¿Qué puedo aportar?" Visualizaron posibilidades como permitir que, en sus espacios o parcelas, se realicen talleres, capacitaciones y visitas para valorar los servicios ambientales del bosque. Mencionaron la necesidad de ser capacitados, por ejemplo, en el tratamiento de aguas residuales.

Consideran que hace falta compartir conocimientos y saberes, así como participación de personas especializadas. También enfatizaron la necesidad de fortalecer canales de comunicación entre los GB, los de la zona alta, media y baja de la montaña. Atender grupalmente las problemáticas que enfrentan, como la tensión de que parte de sus predios puedan ser invadidos.

En la subcategoría "educación informal" aludieron a la comunicación intergeneracional, que los mayores dialoguen con las nuevas generaciones, para darles a conocer desde su experiencia, el valor inapreciable de los bosques y sus servicios ambientales. Transmitirles el "amor por el bosque" que sus antepasados les han expresado a ellos. Sin embargo, ven como limitante, el que los niños y jóvenes estén más interesados en la virtualidad, que en su entorno.

En la segunda fecha de grupos focales con los GB. Se enfocó en las amenazas y en la jerarquización de problemáticas e intervenciones fac-

tibles de programar metas a corto y mediano plazo. Los GB aceptaron que las problemáticas y amenazas detectadas en el primer grupo focal son las más relevantes. Agregaron sobre la preocupación respecto a la reducción del cauce y la contaminación de los ríos. También sobre las personas que al parecer desvían el cauce del río. Mencionaron el interés de algunas personas de criar truchas, pero puede ser también un factor de contaminación.

Una de las participantes mencionó que a su predio, cercano a la mancha urbana, le efectuaron cambio de uso del suelo sin notificarle; al parecer ahora tiene un carácter de “uso comercial”, pero ella lo visualizaba como área de preservación del bosque.

De la parte alta de la montaña, destacan la necesidad de caminos, considerando una buena planeación y previsión de riesgos de todo tipo, al brindar acceso a zonas del bosque más preservadas. Uno de los grupos focales destacó el problema de la basura; mencionaron que en los mil escalones pusieron botes y antes pasaba el camión recolector de basura, pero ha dejado de hacerlo y se junta mucha. Sobre todo con la afluencia de visitantes con rumbo a la cascada “La Granada”.

Consideran que deben generarse proyectos sustentables, que resguarden el bosque, los ríos y cascadas que contiene. También es necesario monitorear el agua y controlar la contaminación. Destacaron acciones logradas con apoyo de Pronatura, como la gestión ante la Secretaría del Medio Ambiente, para que el terreno de un GB fuera declarado Área Privada de Conservación. En esa área considera que ha desarrollado un modelo de preservación del bosque. En ese espacio estarían dispuestos a brindar cursos y talleres.

Señalan que la Secretaría de Medio Ambiente les ha apoyado, por ejemplo, brindándoles árboles endémicos o nativos. Enfatizan que, para la sobrevivencia de los árboles plantados en acciones de reforestación, deben tomarse en cuenta las condiciones del terreno, como las pendientes pronunciadas; también los periodos de sequía o de fuertes vientos.

Expresaron que hay quienes conocen del entorno y podrían intercambiar saberes. De igual forma, pueden compartir sus experiencias para afrontar problemáticas comunes. Igual mencionaron sobre personas capacitadas en primeros auxilios. También propusieron hacer un directorio con todos los GB.

Posterior a la jerarquización de necesidades los GB enunciaron las primeras acciones estratégicas: a) Sistematizar el acceso al bosque, a fin de controlar los residuos sólidos y las acciones inapropiadas. b) Organizar talleres de sensibilización, capacitación e intercambio de saberes. c) Acceso planificado y adecuado a las zonas altas, inaccesibles y pobladas de la montaña.

Resultado de la primera etapa se integró un diagnóstico inicial y se programó un primer recorrido a la “Cascada la Granada”. En dicho recorrido asistieron la coordinadora de Fideoagua, autoridades del municipio responsables del sector turismo, docentes y estudiantes de las facultades de Pedagogía, Arquitectura, de la Universidad Veracruzana Intercultural, el Sistema de Enseñanza Abierta de la UV; responsables de pequeña empresa de turismo local.

Posteriormente en reunión con los involucrados: GB, autoridades municipales de turismo y de obras públicas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios, así como la coordinadora general de Fidecoagua, se mostró la “Propuesta de intervención socioeducativa ambiental: Senderos interpretativos Tapachapan”; con el Objetivo General: Generar una propuesta interpretativa para los senderos en Tapachapan, que fortalezca el resguardo del bosque en los visitantes y en los dueños de los predios. Y los Objetivos Específicos: a) Caracterizar los aspectos geográficos del territorio para el resguardo del BMM. b) Identificar las normativas para la legalidad de las acciones en los recorridos interpretativos. c) Determinar los servicios de atención para la seguridad y confort de visitantes.

A manera de conclusión:

El desarrollo de la primera fase de la IAP, con el apoyo de la Coordinadora General de Fidecoagua y el enlace de vinculación de la Cosustenta, ha permitido un acercamiento importante con los GB, los académicos, investigadores y estudiantes de la UV; las autoridades del municipio relacionadas con turismo y obras públicas y con la pequeña empresa local que incursiona en la montaña.

Desde la perspectiva de los GB se identificaron principales necesidades educativas, se jerarquizaron y señalaron primeras acciones estratégicas de intervención colectiva.

Los diferentes actores reconocen la importancia de un diálogo fluido y la colaboración para el logro de las metas, donde se apropien de los proyectos los miembros de la comunidad, los universitarios y las autoridades.

Para el desarrollo de las diferentes intervenciones comunitarias, la comisión de evaluación y seguimiento deberá estar integrada por representantes de los diversos sectores mencionados.

Referencias

- Bausela Herreras, Esperanza (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad, Epics UV (s/f). Consultado el 15 de mayo 2025. <https://www.uv.mx/cosustenta/vinculacion/epic/>
- Dehud, L. S. I. (2019). Educación para la preservación del medio ambiente. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 215-234.
- Facultad de Pedagogía, UV. Plan de estudios 2016. Programa “Métodos y técnicas de investigación educativa”. Consultado el 15 de mayo 2025. <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2019/08/pedagogia-plan-de-estudios-2016.pdf>
- Francés García, Francisco J. Et. al. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. Pydlos, Ecuador.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2023). Perspectiva discursiva al estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación. *Práxis Educativa*, 18.
- Latorre, Antonio, (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª ed. Editorial Graó. España.
- Novo Villaverde, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*.
- Ochoa-Ochoa, L. M., Mejía-Domínguez, N. R., & Bezaury-Creel, J. (2017). *Priorización para la Conservación de los Bosques de Niebla en México: Ecosistemas*, 26(2), 27-37. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2017.26-2.04>
- Revista Digital Universitaria. La universidad que queremos: Estrategias creativas en el aula universitaria. 1 de diciembre de 2009 • Volumen 10 Número 12 • ISSN: 1067-6079

- Vilarino, Albert, (2023). *Cuatro acciones para preservar los bosques y luchar contra el cambio climático*. <https://hazrevista.org/rs-c/2023/01/4-acciones-preservar-bosques-y-luchar-cambio-climatico/>
- Williams-Linera, G. (2007). *El bosque de niebla del centro de Veracruz: ecología, historia y destino en tiempos de fragmentación y cambio climático* (No. Sirsi) i9789707091016). AC, CONABIO, Xalapa: Instituto de Ecología.

Capítulo 6

El dibujo: Técnica didáctica de diagnóstico socioeducativo e inclusión social, Guardianes del Bosque FIDECOAGUA, Coatepec, Ver

*Urania Fabiola Cruz Márquez¹
Rita Xóchitl Roa Cerón²*

<https://doi.org/10.61728/AE20254155>



¹ Universidad Veracruzana Intercultural, <https://orcid.org/0000-0002-4655-3706>

² Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, <https://orcid.org/0009-0003-8886-0215>

Resumen

El desarrollo de este capítulo se centra a partir de la experiencia de trabajo con la Comisión Municipal de Aguas Potable y Saneamiento de Xalapa, Ver., a través del Departamento FIDECOAGUA, y en particular del proyecto “Guardianes del Bosque”, en vinculación con el Cuerpo Académico CA-566 “Saberes y reciprocidad” de la Universidad Veracruzana. El objetivo central de esta experiencia fue la realización de un diagnóstico socioeducativo con la intención de identificar las necesidades socio-ecológicas, y de formación para brindar en un futuro propuestas de apoyo a los integrantes del proyecto mencionado. Este trabajo sienta sus bases en la metodología de investigación acción participativa, en particular de la implementación de dos herramientas centrales que dicha metodología proporciona: los grupos focales, círculo de la palabra y el dibujo, como técnica de recuperación, e integración de las percepciones, vivencias, reflexiones, conocimientos y aportaciones derivados de su modo de vida y su estrecha relación con el bosque de niebla, generando una inclusión social.

Introducción

Coatepec es uno de los 212 municipios del Estado de Veracruz; forma parte de una de las regiones cafetaleras de fuerte tradición. Este municipio se distingue por la vasta vegetación de varias vegetaciones nativas tales como especies de encinos, liquidámbar, marangola y el haya, entre otras. Así mismo, se encuentra rodeado de diversas formaciones, entre las que se encuentran senderos, cerros, cascadas, saltos de agua, ríos, etc. Es reconocido por su riqueza gastronómica y la variedad de platillos que son preparados con productos de la región, destacando entre ellos el café, mandarina, macadamia, limón o maracuyá, maíz, chiles, entre otros, obtenidos de las diversas cosechas de la región.

Figura 1*Mapa de Coatepec*

Nota. Esta figura muestra el mapa de Coatepec, por el Portal de Geoinformación 2025 (<http://www.conabio.gob.mx/informacion/gis/>) dominio público.

Universidad veracruzana

La Universidad Veracruzana, como principal Institución de Educación Superior en la entidad, tiene presencia en 28 municipios. Está organizada en cinco regiones a lo largo y ancho del Estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. La Universidad cuenta con una población estudiantil de más de 65 000 estudiantes. Aun cuando en los recientes procesos de inscripción ha realizado acciones de ampliación de matrícula. De esta máxima casa de estudios participan, la Facultad de Pedagogía, la Coordinación de Ecosustenta, Sistema de Enseñanza Abierta, Universidad Veracruzana Intercultural, Cuerpo Académico C. A. 566- “Saberes y reciprocidad”.

El grupo de docentes y alumnos tiene la intención de identificar ciertas problemáticas a través de un diagnóstico para que, en un futuro, se contribuya (dentro de lo posible) a colaborar de manera conjunta con las posibles problemáticas que se identifiquen con la intención de disminuirlas.

Figura 2

Mapa 1 Ubicación de las cinco regiones universitarias UV y de las cuatro Sedes regionales UVI



Nota. El mapa muestra las regiones universitarias UV y las sedes regionales UVI, por el Plan de Desarrollo Académico (2014-2017) de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. DUVI, 2015, p. 4. En el dominio público.

FIDECOAGUA

Surgió hace 22 años como un fideicomiso público, que se centra dentro de sus acciones principales en realizar la gestión y aplicación de tanto recurso público como privado, en beneficio de la conservación del Bosque Mesófilo de Montaña y sus Servicios Ecosistémicos, ubicado en la cuenca La Antigua del Cofre de Perote. Se centra en realizar diversas actividades para la concientización, restauración, educación ambiental y conservación del bosque, desde una perspectiva sustentable. Este fideicomiso realiza programas tales como: Programa de capacitación en actividades sustentables, Programa de vinculación empresarial, Brigadas con Pronatura y Bosque de Vida, hasta los servicios de apoyo para la emisión de decretos, caso de 134 hectáreas de bosque de niebla como Área Natural Protegida (ANP) de carácter estatal, conocida como “La Cortadura”.

Guardianes del Bosque

Se conforman por un grupo de personas, cuyo objetivo común es la protección resguardo y conservación de sus territorios y de los ecosistemas forestales, mediante diversas acciones como, la gestión de recursos natu-

rales o la vigilancia, protección de invasión y prevención de incendios y otras acciones que amenacen dichos territorios. En particular en el Estado de Veracruz, en el municipio de Coatepec, se encuentran los Guardianes del Bosque de Niebla, que trabajan en conjunto con Fideocoagua, Universidad Veracruzana, y diferentes grupos comunitarios para la protección de los recursos naturales y el agua en esta zona a través de diferentes proyectos educativos. Actualmente se registran como parte del grupo 177 Guardianes del Bosque, entre ellos se encuentran Abuelos, Abuelas, 2da y 3er generación de hijos, algunos de ellos son profesionistas con diversos perfiles, mujeres dueñas de parcelas, y cuyas edades van desde los 77 hasta los 11 años.

Conceptos diversidad, interculturalidad e inclusión

Para iniciar a compartir la experiencia con los guardianes del bosque, es pertinente mencionar algunos conceptos claves que nos permitan tener mayor claridad en el desarrollo de este capítulo. Cabe mencionar que no se abordan de manera absolutista, ya que, se reconoce que existen una gran variedad de cómo abordarlos, pero la conceptualización que se presenta a continuación tiene la intención de ser una guía para el desarrollo de este capítulo.

De acuerdo a Guédez (2005) la diversidad es:

La expresión plural de las diferencias... en reconocimiento de los otros-distintos- a-mí como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye. Es aceptación del otro en tanto otro y en tanto posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración.

Es necesario distinguir que existen personas diferentes a mí, pero a la vez somos parte de un colectivo y a partir de esas diferencias se pueden conservar las particularidades y abrir la puerta a cosas diferentes para coconstruirnos.

De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), citada por Espinoza (2019), considera a la interculturalidad como algo inclusivo donde deben estar presentes

valores y principios, así como “aspectos sociales, históricos, culturales, económicos, educativos y políticos para lograr una verdadera sociedad intercultural” (p. 23).

Es decir, no solo implica una interacción entre diferentes grupos, sino involucrarse para compartir su esencia en conjunto con sus realidades que viven día a día, en sus diferentes aspectos, anteponiendo el respeto, la apertura y una disposición al aprendizaje mutuo, teniendo la oportunidad de una participación equitativa donde todas las voces son importantes, con el fin de generar canales de comunicación para identificar semejanzas e intercambiar diferencias que abonen a su cultura.

De acuerdo con Olvera (2018), la inclusión “comprende la evolución, multiplicación y transformación de nuevas formas de hacer; y la especificación de nuevos derechos a través de un enfoque que privilegie la dignidad y genere resiliencia humana, a través de políticas que produzcan una mutación cultural” (p. 43). Al hablar de inclusión, es propiciar espacios donde se generen las condiciones, aspirando a mantener relaciones horizontales con apertura y escucha para transformar prácticas que promuevan la igualdad y las mismas oportunidades que favorezcan a las personas por igual.

En relación con esta experiencia de interacción entre los guardianes del bosque y el equipo universitario, se pretende construir vínculos profundos a través de la reciprocidad, donde los niveles jerárquicos no tienen espacio, sino el de reconocimiento, donde ambos pueden aportar vivencias, conocimientos, saberes. Al generar estos intercambios, se suscita un aprendizaje mutuo, reconociéndonos como diversos pero pretendiendo ser inclusivos.

El dibujo como técnica didáctica

El dibujo es considerado un arte gráfico que tiene sus propias técnicas pero, según se la intención de aplicarlo dependerá el significado que se le atribuya, por ejemplo en psicología se considera como una herramienta terapéutica para que las personas puedan expresar sus emociones o experiencias que en ocasiones se les dificulta expresar con palabras, en cuestiones publicitarias la idea de utilizar el dibujo es con la intención de

potenciar alguna marca, algún producto, emitiendo un mensaje para una determinada población y en el ámbito educativo podemos considerarlo como una técnica didáctica que nos permita generar un acercamiento a las percepciones, ideas, experiencias, etc., de los otros y a su vez promover la comunicación entre los participantes “en el que confluyen su experiencia subjetiva, sus formas de sentir el mundo, de actuarlo y de significarlo, de acuerdo con sus orígenes y sus saberes socioculturales e históricos. El dibujo también puede ser un acto de creación colectiva” (De Alba y González, 2023, p. 167).

La intención de aplicar el dibujo como técnica didáctica con los guardianes del bosque es promover la participación entre todos sus integrantes, para que de manera conjunta se identifiquen necesidades y se elabore un diagnóstico a través de una comunicación horizontal pues según Barthes (1982) citado por De Albay González (2023):

El dibujo comunica un doble mensaje: uno denotativo, como análogo de lo real, y otro connotativo, el cual remite a los significados y sentidos que provienen del contexto de producción y de interpretación del gráfico. El dibujo es un acto comunicativo, cuya interpretación depende del contexto de elaboración y de interpretación de este (p. 175).

A través del dibujo se pueden experimentar como viven su realidad, así como el significado que le pueden atribuir haciendo valer su voz dentro de un grupo mediante esta técnica.

Desde nuestra perspectiva consideramos como ventajas del dibujo como técnicadidáctica: Permite a las personas de diferentes edades expresarse, puede ser el puente para generar una comunicación con el otro, es accesible independientemente del grado académico, ayuda a reflexionar sobre una situación específica de manera diferente, permite la construcción grupal del conocimiento y posibilita compartir el sentir y el pensar de cada uno de los integrantes del grupo.

Concluimos este apartado del dibujo con la idea de De Alba y González (2023) “la composición completa y cada una de sus partes son símbolos que comunican sentido y significados” (p. 174). Y son un puente de los diferentes saberes, incentivando al diálogo y a la reflexión colectiva lo que

conlleve a fortalecer la participación de ambos grupos, siendo el dibujo un medio para construir y reconocer las diferencias y la diversidad del grupo focal.

Diagnóstico socioeducativo

Sobrado (2005) menciona que, en el ámbito socioeducativo, uno de los modelos más empleados es el de resolución de problemas, atribuidos a Kaufman (1982, 1988) a partir de diversas investigaciones que realizó. Este modelo se fundamenta en el análisis de las diferencias entre la situación actual y la ideal. Su idea central es identificar los problemas que viven los destinatarios de la intervención, con el fin de construir estrategias que faciliten su resolución.

Desde este enfoque, la identificación de necesidades implica varios elementos clave: los participantes en la planificación, es decir, de los ejecutantes como de los beneficiarios; el análisis de las discrepancias entre lo que es y lo que debería ser, considerando el contexto, los recursos, los procesos, los productos y los resultados finales; y la priorización de necesidades, en donde se debe considerar la planificación delimitada en un contexto de una organización específica, identificar lo que ocasiona los problemas así como considerar los recursos y procedimientos pertinentes para el diagnóstico, incluyendo la participación activa de cada uno de los involucrados, ser claros entre las condiciones reales y las deseadas, la conciliación de las diferencias entre los participantes, seleccionar la prioridades e identificar que necesidades requieren intervención social. Para concluir, se subraya que el diagnóstico de necesidades es un proceso constante y sistemático que nos llevará a mejoras continuas, pues es de suma importancia tenerlos identificados para que de manera colaborativa se generen algunas alternativas que permitan disminuir esas problemáticas.

Cabe resaltar que al identificar las características que tiene el grupo, así como sus entornos inmediatos, esto favorece para detectar las fortalezas y áreas de oportunidad con las que se cuenta para generar las estrategias que abonen a construir las alternativas de posible solución a través de la interacción y de manera recíproca, generando identidad y sentido de pertenencia como los guardianes del bosque, a partir de un ejercicio de reconocimiento propio y en comunidad. El círculo de la palabra “como

herramienta de construcción conjunta de nociones y saberes” (Reyes, p. 5) con base en lo anterior, se puede considerar, que dicho círculo, se constituye en una herramienta que nos apoya a expresar y comunicar para construir conjuntamente.

Ruta de co-construcción de conocimientos comunitarios

En este apartado es importante dar cuenta de la edificación de cuatro procesos clave que se identifican o bien se requieren y que en sí se realizan en el diagnóstico socioeducativo y en relación con el propio trabajo con el grupo focal en el ejercicio con los Guardianes del bosque:

- 1) Requirió de un proceso de vinculación comunitaria, entendido de acuerdo con Casillas y Santini (2006), como un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas.
- 2) Un proceso de Gestión comunitaria, a través de la realización de procesos, mediante diversas estrategias y acciones, coordinadas con diversos actores locales, entre ellos las autoridades del Ayuntamiento Municipal, Secretaria de Turismo del Ayuntamiento, y por supuesto FIDECOAGUA, además de otros actores de la comunidad que brindan apoyo en la gestión comunitaria para convocar a los guardianes del bosque, en la planeación coordinada de las sesiones de trabajo, así como la elaboración de los planes de trabajo y el establecimiento de la agenda hasta la organización, la realización de las gestiones para las reuniones con fines de la elaboración del diagnóstico socioeducativo y la conformación de grupos focales. Sin esta gestión comunitaria, el establecimiento de redes de trabajo colaborativo no posibilitaría la vinculación entre universidad y comunidad para posteriormente generar planes de trabajo con miras a la solución de necesidades y problemas de la comunidad.
- 3) Del quehacer docente, en términos de facilitación del proceso de desarrollo del diagnóstico, a la vez que funge como un participante del círculo de la palabra, es un facilitador y guía del mismo, para la

conducción y en el proceso de animación sociocultural, durante el desarrollo del diagnóstico socioeducativo, así como de la guía en la elaboración del dibujo. Esta práctica alude a referir a la palabra generadora que Paulo Freire deja como parte de su metodología de enseñanza en comunidad, y de lo que refiere en su obra denominada “Cartas a quien pretende enseñar”, plantean sobre el trabajo, principalmente en lo que refiere a la carta 7 “Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, en el fondo también es el derecho de actuar”, he aquí la importancia de la utilidad del uso del círculo de la palabra y del dibujo como técnica didáctica para hacer valer su discurso, sus necesidades y derechos en este caso de los guardianes del bosque.

- 4) Dé un abordaje académico desde la interdisciplinariedad, dada la interrelación de diferentes áreas de conocimientos y disciplinas, en su actuar a través de la interacción de perfiles diferenciados. Biólogo, pedagogos, antropólogos, químicos, administradores, abogados, arquitectos, geógrafos, etc. El análisis de las diversidades, problemáticas y necesidades, en el círculo de la palabra y de los resultados iniciales de principal atención, requiere la intervención de los diversos perfiles. Es decir, de un ejercicio de interdisciplinariedad, entendido de acuerdo con Posada (2004), como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. En este sentido, la cooperación de las disciplinas puede conllevar la solución de problemas derivados de las interacciones reales, para un bien común.

Estrategia Metodológica

Para tener un acercamiento en la construcción de procesos colectivos, es pertinente indagar sobre las necesidades eco y socioeducativas desde la Investigación Acción Participativa (IAP), tanto en el ámbito formal como no formal, de los guardianes del bosque; es decir, la comunidad requiere un ejercicio que en este caso fue la conformación de un grupo

focal conformado entre abuelos, adultos y niños para la enseñanza, transmisión, recuperación, registro y revitalización de los saberes y prácticas tradicionales en torno al cuidado del Bosque de Niebla en Coatepec, Veracruz.

Distintos son los recursos que nos provee la IAP, considerada por Selener (1997) como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (p. 17). Sin embargo, para fines del presente, se trabajó específicamente con la realización de un diagnóstico socioeducativo, a través del grupo focal, el círculo de la palabra y el dibujo como técnica didáctica.

De acuerdo con Martínez, considera el grupo focal como un “método de investigación colectivista”, el cual desde su consideración posibilita generar comunidad, colaboración, pluralidad. Sin embargo, a partir de esta experiencia en colaboración con los guardianes del bosque, posibilita mirar la forma de comunalidad que este grupo tiene y cuyo fin principal es el cuidado de la naturaleza y el bienestar colectivo, además de poder conocer su forma de organización, el sistema de vida, la defensa de su patrimonio, de su territorio.

Este trabajo con el grupo focal, posibilitó identificar las necesidades, generar rutas de trabajo, y una co-construcción de conocimientos comunitarios, pues a través de la socialización, reflexión se comparte, no solo técnicas y formas de trabajo, sino también los conocimientos heredados de generación en generación, es decir, a través de un telar intergeneracional y a manera de relevo generacional, principalmente en la forma del trabajo con la tierra, prácticas de siembra del café, de las especies nativas, del manejo de los recursos, de generar redes, desarrollo de proyectos y acciones de economía solidaria, etcétera.

Lo anterior tiene relación con lo que menciona la UNESCO (2006) citado por Cruz et al. (2020) “los conocimientos locales, e indígenas hacen referencia al saber, a las habilidades y las filosofías que han sido desarrolladas por las sociedades” es decir, se suscitan mediante, la interacción con su medioambiente y las cuales forman parte de un sistema cultural que combina, la clasificación de los recursos naturales, las interacciones sociales, espiritualidad, etcétera.

Realizar este ejercicio diagnóstico, posibilita en consideración de Pérez (2009), comprender la información en relación a los problemas y necesidades, recursos, potencialidades, conflictos, cooperaciones de una realidad y es justo en este sentido que se realizó el diagnóstico socioeducativo con los ejidatarios, hoy denominados guardianes del bosque.

El diagnóstico socioeducativo partió de buscar la identificación de la realidad social de los guardianes del bosque. El grupo estuvo conformado por un total de 77 personas (total de 41 hombres, 36 mujeres, entre ellas 1 niña de 11 años, se inició un círculo de la palabra con la presentación de las personas.

Figura 3.

Grupo de ejidatarios.



Figura 4.

Asamblea con Fidecoagua.



Nota. Evidencias fotográficas del taller “Identificación de Necesidades y Estrategias de los Guardianes del Bosque, por El H. Ayuntamiento de Coatepec y la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, por medio de FIDECOAGUA. (<https://www.facebook.com/photo/?fbid=968333782148965&set=pcb.968333888815621>). En el dominio público.

Todos compartieron sus datos principales de identificación (nombre y edad), su lugar de origen, así como la ubicación de sus territorios entendidos de acuerdo con diferentes miradas y tipologías, como lo señala Fernandes (2010), considerando el territorio como espacio de gobernanza, como propiedades y como espacio relacional. Sin embargo, para fines de este escrito, se considerará a los territorios como porciones de tierra o superficie que cuentan con límites establecidos; aluden a dar cuenta de los procesos de tipo histórico, político, económico, social, cultural y, en algunos casos de manera breve, su necesidad y problemas que enfrentan para el cuidado de dichos territorios. Al concluir el círculo de la palabra,

se solicitó integrarse en grupos de trabajo de 10 personas. En total se generaron cerca de 10 mesas de trabajo. Dicho ejercicio se realizó en el salón de usos múltiples del Ayuntamiento de Coatepec. Cada grupo de trabajo estaba conformado por ejidatarios, académicos, estudiantes, prestadores de servicio social e integrantes de FIDECOAGUA

Para llevar a cabo el trabajo con el grupo focal, se conformaron equipos de 10 ejidatarios, entre ellos: hombres, mujeres, niñas y adultos mayores; se explicó dado el conocimiento previo que se tenía de la población, como se realizaría el ejercicio del círculo de la palabra y cómo se realizará el dibujo (animándolos a ello), dado que había personas que no se aminoraban a escribir por falta de conocimiento o por pena por su caligrafía, o bien simplemente consideraban que se les dificultaba expresar sus ideas. Se explicó el sentido del ejercicio para abrir la identificación de las necesidades, problemas, recursos y potencialidades de sus territorios, mismos que serían trabajados.

Es muy importante en todo momento hacer un proceso de animación sociocultural, con base en lo que Pérez-Pérez (2014), concibe como “promover la participación y dinamización social mediante procesos de responsabilidad de los individuos en la gestión y dirección de sus propios recursos”, es decir, brindar palabras de confianza, apertura, estimulación respetuosa y para que los participantes tomen autonomía de manera individual y grupal mientras se realiza el diagnóstico, posibilitando la participación comunitaria y el desarrollo del diagnóstico, fomentando el respeto, la reflexividad, la escucha atenta entre todos y todas, fomentando la convivencia en lo posible y facilitando en todo el momento la integración.

Resultado de la aplicación del dibujo y el círculo de la palabra en el diagnóstico socioeducativo

Los participantes de la mesa procedieron a realizar los dibujos, y durante este proceso fueron compartiendo reflexiones en torno a las problemáticas, necesidades, potencialidades y conflictos que surgen en sus territorios. A través de los dibujos, fueron haciendo una presentación de lo que estos representaban, y su forma de vida, su raíz, su sentido de pertenencia, su identidad, su telar intergeneracional, así como de una profunda reflexión

del impacto, cambio, destrucción de los recursos y la naturaleza de sus territorios.

En los dibujos plasmaron un antes y un después, así como un análisis de la realidad actual de sus territorios, tanto desde la pérdida de la biodiversidad, derivado de su propio actuar o bien del actuar de otros, mediante acciones de saqueo, ya sea para fines de alimentación y supervivencia como para fines de comercialización, de igual manera para la tala ilegal, por mencionar algún ejemplo, así como la pérdida o disminución de los ríos o los peces, etc.

Figura 5
Olvera M.



Figura 6
Carmona M.



Figura 7
Carmona Y.



Nota. Estos dibujos realizados por los guardianes del bosque en un grupo focal. 2025.
Autoría propia.

El dibujo como técnica permite identificar:

- a) Una inclusión social, de manera horizontal, para un bien común: la preservación del territorio y del bosque de niebla. Así mismo, posibilita en el diálogo y escucha, a través del desarrollo del círculo de la palabra, reconocer:
 - 1. La importancia de los saberes tradicionales, transmitidos de generación en generación, formando parte de la sabiduría y la riqueza de las comunidades, de su patrimonio cultural, del propio territorio y de sus integrantes, así como el saber de los ecosistemas que cada comunidad posee, en relación con el cuidado del bosque de niebla y de la producción de alimentos, el cuidado y preservación del agua, así como su lucha por la protección y defensa del territorio.
 - 2. Como técnica para el desarrollo de un diagnóstico socioeducativo y detección de necesidades en un grupo comunitario, favorece el desarrollo de un diálogo de saberes y haceres y donde también la gestión eficaz de la diversidad cultural es posible, reconociendo las diferencias en cuanto a la forma de relacionarse con el bosque, así como la forma en que se puede representar la diversidad de formas de cuidado y preservación de este.
- b) Es en este sentido que cobra importancia la necesidad y pertinencia de la transmisión de saberes de las prácticas de siembra de diferentes cultivos, la restauración de las especies nativas mediante la reforestación; sin embargo, en la actualidad, dichas prácticas están siendo abandonadas. Poniendo en riesgo el relevo generacional y, en consecuencia, las prácticas y la producción de alimentos. Por ejemplo, la producción del café arábico.

Conclusiones

Como parte de las conclusiones, es importante señalar que el dibujo como técnica didáctica permitió un acercamiento con el grupo focal de los guardianes del bosque, sin importar su edad, rol, oficio, perfil profesional, estatus socioeconómico, diversidad funcional, procedencia, identidad sexogenérica, toda vez que facilitó la comunicación e intercambio de vivencias y experiencias en sus territorios, compartiendo diferentes pero

similares problemáticas y necesidades.

Es pertinente resaltar el círculo de la palabra, debido a que es fundamental como estrategia dentro del diagnóstico socioeducativo, pues posibilita la identificación de las necesidades, problemas, recursos, potencialidades, así como el conocer y comprender la forma de vida de los integrantes de la comunidad, en particular de las mujeres y la inclusión de las niñas en la relevancia del cuidado y defensa del territorio, así como en la producción de alimentos, en la transmisión de saberes y en la protección de la herencia social, cultural, territorial y económica.

En este sentido, trabajar desde una perspectiva de género y desde la interseccionalidad como herramientas de apoyo para un fortalecimiento del posicionamiento de la mujer y mejorar su calidad de vida, transformando sus relaciones de poder, la defensa de sus derechos como guardianas y propietarias de territorios, con la idea de promover condiciones de igualdad, equidad, inclusión y reciprocidad.

Finalmente, generar un telar desde las miradas del enfoque de interculturalidad, género e inclusión; se buscará contribuir a la equidad social local y de género, sin perder de vista la importancia de la transmisión de los saberes y técnicas, además de garantizar y posibilitar, desde la mirada de la sustentabilidad, la protección del patrimonio biocultural, la preservación de las prácticas y técnicas para el uso sustentable de los recursos, así como la protección de los derechos al uso de la tierra, como sujetos de un territorio y como sujetos de derechos para fomentar la cultura de paz, así como solidaridad, cooperación y reciprocidad.

Referencias

- Casillas M. y Santini L. (2006). *Universidad intercultural: Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública (SEP), México. CGEIB.
- Cruz S. Et al. (2020) Saberes Tradicionales Locales y el Cambio climático. Rev. Mex. Cienc. Agríc. Texcoco. Scielo. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342020000801917
- De Alba, M. y Pastor, F. (2023). El dibujo como expresión de representaciones sociales. El caso de un Centro de Asistencia Social en la

- Ciudad de México. En Girola, L. (Coord.). *Teorías y metodologías. Indagaciones y propuestas para el estudio de representaciones e imaginarios sociales* (pp. 166-187). Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Fernandes, B. (2010). Acerca de la tipología de los territorios. En C. Rodríguez (coord.), *Defensa comunitaria del territorio en la zona central de México. Enfoques teóricos y análisis de experiencias* (pp. 33-56). México: Juan Pablos Editor.
- Freire P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*, (pp. 107-114). Siglo veintiuno. <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Guédez, V. (2005). *La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100007&lng=es&tlng=es.
- Ixtacuy López, O. (2004). *Estrategias de la gestión comunitaria*, (pp. 13-16) ECOfronteras. <http://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1017/968>
- Martínez M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico practico*. Trillas.
- Olvera, J. (2018). *La inclusión social desde los derechos humanos*. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Unam. <https://biblat.unam.mx/hevila/COFACTOR/2018/vol7/no14/2.pdf>
- Pérez Aguilar, N. (2009). *El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social*. Universidad pedagógica Nacional 291. http://www.upn291.edu.mx/revista_electronica/NadiaDiagnostico.pdf
- Pérez Aguilar, N. (2009). *El diagnóstico socioeducativo y su importancia para el análisis de la realidad social*. Universidad pedagógica Nacional 291l .http://www.upn291.edu.mx/revista_electronica/NadiaDiagnostico.pdf
- Pérez-Pérez, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario versus educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. *Revista iberoamericana de educación supe-*

- rior, 5(12), 157-172. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100009&lng=es&tlng=es.
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2870/3814>
- Reyes L. (s. f.). *Reflexividad en los círculos de la palabra: de otras y otros a nosotras y nosotros*. Catedra Unesco de comunicación. https://www.javeriana.edu.co/unesco/buenvivir/contenido/ponencias/tema7/pdf/ponencia_04.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Reyes L. (s. f.). *Reflexividad en los círculos de la palabra: de otras y otros a nosotras y nosotros*. Catedra Unesco de comunicación. https://www.javeriana.edu.co/unesco/buenvivir/contenido/ponencias/tema7/pdf/ponencia_04.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.
- Sobrado Fernández, L.,(2005) El Diagnóstico Educativo en Contextos Sociales y Profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 85-112. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf?utm_source=chatgpt.com.

Capítulo 7

Resistencia a los megaproyectos por parte del movimiento social PUCARL en Jalcomulco, Veracruz, México. Periodo 2015-2017

Mónica Noemí Rodríguez Bonola¹

<https://doi.org/10.61728/AE20254162>



¹ Investigadora independiente, <https://orcid.org/0009-0008-5949-1883>

Resumen

En este artículo se dan a conocer las estrategias de comunicación registradas, que utilizaron los actores del movimiento social Pueblos Unidos de la Cuenca la Antigua por los Ríos Libres (PUCARL) en la praxis de su resistencia, frente al conflicto socioambiental que tuvieron con la transnacional Odebrecht, además de los nexos establecidos para generar aliados en la sociedad civil y en el ámbito académico, sus redes de solidaridad y la pluralidad existente en los canales de comunicación.

Resulta importante exponer y dar a conocer la estructura del movimiento, el papel de las emociones en la construcción de este, ya que evidencia la desconfiguración del estado, demuestra la combinación de distintas herramientas de lucha, estrategias de difusión y técnicas para construir redes que promovieron la fortaleza del grupo y la consagración de su identidad.

En el artículo se exponen los resultados generales de una investigación de tesis, realizada entre 2015-2017, en la que se dan a conocer las redes de solidaridad establecidas por el PUCARL con la sociedad civil, con otros movimientos sociales y con el sector académico, la función de las redes y los aliados en la comunicación de las experiencias por parte de los afectados en el desarrollo del proceso de resistencia.

A medida que va creciendo la población y que el desarrollo económico conduce a mayor consumo, se incrementa la demanda de agua, lo cual pone una intensa presión en las existencias disponibles. Esto puede generar tensiones sociales crecientes, o incluso conducir a conflictos abiertos.

PUCARL en Jalcomulco y la defensa de los ríos

La cuenca del río Antigua es una extensión de territorio de 2326.43 Km² (CONABIO). Nace en la Sierra Madre Oriental a una altitud de 3345 m s. n. m. y comprende parte del Estado de Puebla y mayormente la zona

centro del Estado de Veracruz. Las precipitaciones que fluyen dentro de las montañas del Pico de Orizaba y del Cofre de Perote forman ríos y arroyos que se vierten en su totalidad en el río de la Antigua (nombre que refiere a la población veracruzana donde desemboca) para finalmente llegar al mar del Golfo de México. Según la Comisión Nacional para el Conocimiento y el Uso de la Biodiversidad (Centro virtual de información del agua, 2017).

Jalcomulco comenzó la defensa de la cuenca Antigua en el año 2011. En 2013, el Gobierno de Veracruz, a través del Congreso del Estado, autorizó un convenio de 355 millones de pesos (Gaceta legislativa 162) para invertir en conjunto con la empresa brasileña Odebrecht en la ejecución del megaproyecto “Propósitos Múltiples Xalapa, S. A. de C. V.”, que consiste en la construcción de una presa de 750 metros de ancho por 100 de alto en los márgenes del río Pescados (predio el Tamarindo, comunidad de Tuzamapan) con la justificación de abastecer “la carencia de agua” que enfrenta la ciudad de Xalapa. Afortunadamente, la población impuso resistencia ante este proyecto que traería graves consecuencias para el entorno natural y social de la cuenca. (Morales, 2017, p. 32)

El movimiento social PUCARL, Pueblos Unidos de la Cuenca la Antigua por los Ríos Libres, se gesta en el municipio de Jalcomulco, Veracruz, ubicado en la zona central del estado; el río “Los Pescados” atraviesa dicho municipio. El 23 de enero de 2014, pobladores de Jalcomulco, Apazapan y Tuzamapan bloquean la carretera federal Veracruz-Xalapa en protesta por el inicio de los trabajos de construcción de la hidroeléctrica; sin embargo, el 23 de enero de 2014, el secretario de gobierno en la entidad veracruzana, Erick Lagos Hernández, confirmó que la administración apoyaría el proyecto de construcción de la presa hidroeléctrica. En consecuencia, el 5 de febrero de 2014, los integrantes del PUCARL instalan un campamento permanente cuyo objetivo es salvar al río, obteniendo con ello el primero de sus logros como organización: obligando a Geo Grupo a retirar su maquinaria al no permitirles iniciar los trabajos de construcción.

En el proceso de lucha, Jalcomulco tuvo la necesidad de trabajar en temáticas de capacitación, concientización, organización y movilización en defensa del territorio, destacando lo siguiente:

1. Crearon el colectivo “Pueblos Unidos de la Cuenca Antigua por los Ríos Libres (PUCARL)”, agrupación que se encargó de informar, organizar e impulsar a las comunidades de la cuenca, en la defensa de su territorio.
2. Visibilizaron la problemática a nivel nacional e internacional a través de participación en medios de comunicación y marchas pacíficas de protesta.
3. Marcaron un precedente al realizar la primera “demanda de acción colectiva” en el país, emprendiendo acciones legales en contra de la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA), la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), la Procuraduría Federal de Protección al Medio Ambiente (PROFEPA), al Proyecto de Propósitos Múltiples Xalapa S. A. de C. V., a la Comisión del Agua del Estado de Veracruz (C.A.E.V.) y la empresa Odebrecht, por el delito de “obra peligrosa”. El recurso legal ha servido para detener estos proyectos.
4. Expulsaron de manera pacífica y organizada a la empresa Odebrecht, que ya trabajaba en los márgenes del río Pescados (predio el Tamarindo) construyendo el proyecto hidroeléctrico, sin contar con ningún tipo de permiso oficial. Esta acción destapó el doble discurso y la corrupción de las instancias gubernamentales, ya que argumentaban desconocer del tema, cuando en realidad fueron los principales promotores de estos proyectos.
5. Al sacar la maquinaria, tomaron la decisión de montar un campamento de manera permanente desde el 20 de enero de 2014, con la intención de impedir nuevamente la entrada de Odebrecht; dicho campamento se hizo llamar “Centinelas del Río”.
6. En noviembre de 2015, se realizó en Jalcomulco el XII Encuentro Nacional de Afectados por las Presas y en Defensa de los Ríos. (MAPDER). El encuentro tuvo como objetivo el fortalecimiento de pueblos, organizaciones y movimientos en defensa de los ríos y el territorio.
7. En octubre de 2016 se publicó el libro *Jalcomulco: Voces del río*, libro que cuenta la historia y el proceso de lucha. Hoy el movimiento de lucha y resistencia continúa... (Morales, 2017, p. 33)

El campamento se ubicó a orilla de la carretera federal que conduce a Xalapa, frente a la entrada del río; era vigilado día y noche por grupos de pobladores que se turnaban para resguardar el lugar. Mientras permanecían en la guardia, se rolaban las actividades de boteo en la carretera, juntar leña, acarrear alimentos, entre otras.

La estructura del campamento se basaba en techo de bambú, lona y muros de una casa abandonada; se abastecían eléctricamente mediante celdas solares que fueron donadas por el alcalde de Jalcomulco, Gilberto Ruiz Chivis, y subsistieron gracias al boteo que realizaban en la carretera y a donativos en especie que algunos simpatizantes del movimiento les llevaban. Los lunes de cada semana, tenían una reunión para informar sobre los acontecimientos, realizar acuerdos, facilitar la organización y que todas las decisiones, antes de ser tomadas, se concretaran en la asamblea.

La permanencia de este movimiento fue en evolución; no obstante, los representantes disminuyeron debido al desgaste, la presión, el juego de intereses, pero sobre todo el miedo. Por tal motivo consiguieron espacios donde difundir la información de su movimiento y darse a conocer. Radio UV, Diario La Jornada, Revista Proceso, ABC Noticias y Al Calor Político los apoyaron difundiendo su información, mostrando veracidad en sus notas y posicionándolos en el escenario nacional.

Claro que estos grupos y estos movimientos tienen también características interesantes para la izquierda, para el pensamiento y la teoría crítica del pasado. Son totalmente hostiles a los liderazgos, a los voceros, a los grandes comandos. Son asamblearios, su manera de decidir es por asamblea. A veces, dentro de sus ocupaciones y acampadas, establecen por rotación —como los indígenas— algunas tareas. Hay cosas muy interesantes que están pasando en estos espacios de movilización. La idea del carácter asambleario parece que es la única tradición eurocéntrica que está todavía vigente. No es el socialismo, ni el comunismo, ni la democracia liberal, sino el anarquismo, de alguna manera, lo que es interesante (De Sousa, 2015, p. 54).

Organizaciones del país como MAPDER (Movimiento de Afectados por las Presas y en Defensa de los Ríos) les apoyaron en la resolución de problemas en su organización, ya que de manera solidaria acudían a plantones y marchas para defender los derechos de los pobladores de la cuenca.

Armando Cisneros Sosa evidencia las relaciones entre teoría social y teoría de los movimientos sociales explicando los cambios y conflictos, por lo cual se percibe cómo la teoría social refleja la particularidad de los movimientos sociales.

Existe una correspondencia entre los planteamientos teóricos y la información empírica existente en la dinámica de los movimientos sociales pertenecientes a la actualidad. Diversos mecanismos que operan en su desarrollo e impacto son, para Cisneros, factores emancipadores entre la parte del sistema y el mundo de vida, involucrando una organización, un entramado determinado y manteniendo nexos con la generalidad de los procesos sociales.

Los movimientos sociales pueden tener causas económicas o no económicas (a veces una mera ilusión de participación), pueden ser movimientos de masas o de élites, pueden darse entre grupos sociales o al interior de los mismos grupos (como fracciones disidentes de la iglesia) o dentro de clases sociales o por “fuera” de la estructura social, como los movimientos generacionales o el movimiento feminista. En suma, los movimientos sociales que pueden generarse en una sociedad dada son de una enorme diversidad e igualmente pueden diferir de país a país. La combinación de las múltiples variables en juego, tanto estructurales como subjetivas, agregando la influencia internacional, da a cada nación una condicionalidad particular y compleja, que igualmente se traduce en determinados movimientos sociales. Sin embargo, a pesar de la heterogeneidad que resulta en términos empíricos, los movimientos siguen asociados a la conceptualización general sistema-cambio y a la transición histórica sociedad tradicional-sociedad moderna (Cisneros, 2001, p. 76).

Touraine (1987) busca analizar el comportamiento de los actores sociales con base en nuevos elementos para redefinir la interpretación global y, a través de nuevos elementos interpretativos, entender el desarrollo latinoamericano.

Desde el enfoque sociológico de Touraine, la elaboración de un modelo latinoamericano muestra la relación existente entre los actores sociales y sus actuaciones, edificándose sobre las características de la modernización, la formación de las clases sociales y el estado, lo cual genera una perspectiva de los distintos modelos de desarrollo que caracterizan a las sociedades. El trabajo del autor permite entender las diversidades entre los actores sociales ubicados en distintos momentos históricos.

Respecto al modelo latinoamericano, refleja los elementos que limitan la industrialización y la debilidad de los actores sociales en un marco de capitalismo dependiente, involucrando la participación política como proceso propio de una sociedad industrializada, el mismo que genera las tensiones internas en una región.

Un sistema político democrático no supone solamente la representatividad de las fuerzas políticas y la libertad de representación; descansa igualmente en la existencia de actores sociales autónomos, representables, es decir, conscientes y organizados, de manera directa y no solamente a través de agentes políticos (Touraine, 1987, p. 74).

Touraine resalta la participación de los actores en el proceso político, estrategias de acción colectiva, decisiones y formas de organización social, incursionando en el análisis del origen y naturaleza de las políticas de desarrollo que se establecen, tomando en cuenta que la relación y el comportamiento es un problema que deberá esclarecer la sociología como prioridad; sus aportaciones permiten comprender el desarrollo de dichos procesos.

Un modelo de desarrollo se define en primer lugar por la naturaleza de la elite que dirige el proceso de transformación histórica. Esta elite puede ser una clase dirigente, nacional o extranjera, o un Estado, nacional o extranjero. Pero, en todos los casos, la elite no es solamente un grupo social o económico; controla y orienta el poder estatal porque se trata no del funcionamiento de un sistema societal, sino, por el contrario, de la transformación de un tipo societal por otro, lo que puede realizarse solamente a través del actor central y permanente que es el Estado, mientras una clase social pertenece a un sistema societal. No son los capitalistas industriales quienes pueden crear el capitalismo industrial. Se necesita un Estado que tenga la capacidad en particular de imponer, dentro de la sociedad nacional o fuera de ella, mecanismos de acumulación y de transformación (Touraine, 1987, p. 21).

Lowy (2011) explica que el ecosocialismo es “una proporción radical que ataca la raíz de la crisis ecológica que se distingue tanto de las variantes productivas del socialismo del siglo XX (ya sea la socialdemocracia o el ‘comunismo’ de factura estalinista), como de las corrientes ecológicas que se adaptan, de una manera o de otra, al sistema capitalista”. Ecosocialismo: una corriente de pensamiento y acción ecológica que hace

propios los conocimientos fundamentales del marxismo al tiempo que se libera de sus lastres productivos. (Lowy, 2011, p. 68).

Se observaron las relaciones de poder que imperan en el sistema; diversas empresas pequeñas apoyaban el movimiento, sin embargo, temían por las represalias, así que toda actividad que desempeñaban a favor la realizaban de forma sigilosa.

La represión del gobierno se mantuvo, impidiendo que todos los ciudadanos que lo desearan por convicción se manifestaran contra el proyecto hidroeléctrico. Pese a todo, el movimiento ganó terreno en el área legal, lo que permitió mantenerse frente a la empresa Odebrecht.

La resistencia de los nuevos movimientos sociales se basa en una lógica distinta, en una adaptación constante y una estructura horizontal donde las jerarquías no existen; comparten formas culturales, generan sus propios espacios e incluyen a cada uno de sus integrantes en su desenvolvimiento.

La existencia de los movimientos sociales ha puesto en tela de juicio diversas decisiones capitalistas que atentan contra la integridad y el desarrollo social; su función se ha fincado en poner en evidencia la desconfiguración del Estado y las relaciones de explotación a las que los actores sociales están siendo sometidos constantemente.

Las perspectivas culturales críticas y la oposición cultural son ideas afines para explicar el auge de los movimientos en torno a los recursos naturales, pues ayudan a explicar “el surgimiento de nuevas luchas radicales en el siglo XXI”, incluyendo el movimiento por la justicia global y el movimiento anti-privatización (Sultana y Loftus, 2014, p. 64).

Los adversarios están articulados de tal manera que es difícil ubicarlos, por lo cual el movimiento está sujeto a vivir fragmentaciones que pudieran incurrir en su disolución; por tanto, la lucha debe conjugar distintas herramientas que promuevan la fortaleza del grupo, así como la consagración de su identidad.

Las luchas colectivas en diversas ocasiones han sido criminalizadas, se tergiversa el discurso y se desvirtúa el objetivo sobre todo cuando son incluidas en actos vandálicos, es necesaria una sobria actuación y un correcto manejo del discurso para que cualquier infiltración no dañe el desenvolvimiento de la organización.

El acto irreductible que subyace a todos los movimientos sociales y revoluciones es la acción colectiva contenciosa. La acción colectiva adopta muchas formas: puede ser breve o mantenida, institucionalizada o disruptiva, monótona o dramática. En su mayor parte se produce en el marco de las instituciones por parte de grupos constituidos que actúan en nombre de objetivos que difícilmente harían levantar una ceja a nadie. Se convierte en contenciosa cuando es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza fundamental para otros. Da lugar a movimientos sociales cuando los actores sociales conciertan sus acciones en torno a aspiraciones comunes en secuencias mantenidas de interacción con sus oponentes o las autoridades. La acción colectiva contenciosa es la base de los movimientos sociales (Tarrow, 1997, p. 58).

Es básico que los integrantes de un movimiento social no pierdan de vista el objetivo que los lleva al escenario de lucha, para evitar ser comprados por un puesto público, con la esperanza de que desde dicha tribuna lograrán obtener el bien para su organización, lo que solo lleva a repetir la arcaica lógica del poder y olvidar sus raíces.

Amplia es la connotación de movimiento social y algunas veces mal empleada; es un concepto tan extenso que promueve no solo el estudio presente, sino también un constante seguimiento en la transformación a la que se sujeta, al igual que los procesos coyunturales a través de los cuales resiste y los efectos sociales que genere su permanencia.

En estos días donde todo se compra y los tiempos son difíciles, a pesar de todo ataque es posible organizarse, hacerse escuchar, hacer la resistencia (entrevista, abril de 2017).

La capacidad de definir un movimiento social podría ser un punto de partida. Tal y como su nombre indica, los movimientos sociales son organizaciones globales formadas por diferentes grupos de intereses. Los movimientos sociales incluirán a las capas más significativas de la sociedad, como obreros, grupos de mujeres, estudiantes, jóvenes y al estamento intelectual. Estos distintos grupos de interés de la sociedad estarán unidos por un agravio común que, las más de las veces, será la

ausencia, percibida por todas las capas de la sociedad, de democracia en un escenario político determinado (Tilly y Wood, 2010, p. 46).

Una vez que la política se ha separado de las comunidades humanas bajo la forma estatal, que resulta de la estructuración de nuevas desigualdades en su seno, los individuos y las colectividades han buscado el reconocimiento de una nueva igualdad a través de esa forma general de la política, pues nada en la vida social tiende a adquirir el carácter de lo general, sino a particularizarse. La igualdad es algo general que no existe en el ámbito de la vida social, por eso se la imagina y reclama en el ámbito de la representación de lo general, que es el Estado, luego de haberla imaginado como naturaleza humana más allá de las situaciones sociales o históricas (Tapia, 2008, p. 94).

Referencias

- Morales, I. (2017). *Matlacobatl*. México, Marya.
- Centro virtual de información del agua, (2017), México. Disponible en: <https://agua.org.mx/que-es-una-cuenca/#conoce-tu-cuenca>
- Cisneros, A. (2001). *Crítica de los movimientos sociales, debate sobre la modernidad, la democracia y la igualdad social*. UAM Azcapotzalco.
- De Sousa, B. (2015). *Revueltas de indignación y otras conversas*. Stigma.
- Lowy, M. (2011). *Ecosocialismo*. El Colectivo.
- Sultana, F. y Loftus, A. (2014). *El derecho al agua*. Trillas.
- Tapia, L. (2008). *Política salvaje*. CLACSO.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento*. Alianza.
- Tilly, C. y Wood, L. (2010). *Los movimientos sociales*. Barcelona, Crítica.
- Touraine, A. (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América latina*. OIT.

Fuentes orales

Entrevista a Alejandro Gallardo, realizada el 16 de Abril de 2016 en el Seminario de Acción Colectiva y Reconocimiento de Derechos, Museo de Arte del Estado, Orizaba, Veracruz. Por Mónica Noemí Rodríguez Bonola.

Anexos

Consigna colocada frente al campamento permanente del movimiento social PUCARL.



Foto: Mónica Rodríguez, Jalcomulco, Veracruz, Enero, 2015.

Actores Sociales del Movimiento Social PUCARL compartiendo sus experiencias, en el Seminario de Acción Colectiva y Reconocimiento de Derechos, Museo de Arte del Estado, Orizaba, Veracruz.



Foto: Mónica Rodríguez, Orizaba, Veracruz, Abril 16, 2016.

Rio “Los pescados”



Foto: Mónica Rodríguez, Jalcomulco, Veracruz, Enero, 2015.

Capítulo 8

Experiencias de investigación con poblaciones en condición de vulnerabilidad: El caso de las jornaleras hortícolas Yoreme Mayo

Claudia Selene Castro Estrada¹

Juan Antonio Fernandez Velázquez²

<https://doi.org/10.61728/AE20254094>



¹ Universidad Autónoma Indígena de México. <https://orcid.org/0000-0003-4461-9633>

² Universidad Autónoma Indígena de México <https://orcid.org/0000-0002-9297-9812>

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar y reflexionar sobre el uso de la metodología de campo en la investigación con comunidades vulnerables, destacando sus principales desafíos, oportunidades y consideraciones éticas. A partir de experiencias previas y estudios de caso, con jornaleras agrícolas en una región específica en México, se busca ofrecer herramientas y recomendaciones para investigadores que trabajan en estos contextos, promoviendo una aproximación más consciente y efectiva en la generación de conocimiento social. La metodología utilizada en esta investigación fue de carácter documental, basada en el análisis de fuentes primarias y secundarias que abordaron la aplicación de la metodología de campo en el estudio de poblaciones vulnerables en México. Se recopiló información de libros, artículos científicos, informes institucionales y normativas emitidas por organismos nacionales e internacionales que establecen lineamientos éticos y metodológicos para la investigación en contextos de vulnerabilidad.

Introducción

El trabajo de investigación de campo en poblaciones vulnerables constituye una fase crucial para el conocimiento directo de actores sociales y de las dinámicas que se desarrollan en contextos marcados por la desigualdad y la exclusión. Estas investigaciones permiten adentrarse en realidades en las que coexisten la solidaridad comunitaria y desafíos estructurales, donde se evidencian tanto procesos de convivencia armónica como problemáticas, conflictos y contradicciones, e incluso manifestaciones de agresiones y violencias culturales, psicológicas, de género y simbólicas.

El investigador que se lanza al campo en busca de comprender las vivencias de comunidades vulnerables, a través de etnografías o mediante el empleo de diversas técnicas e instrumentos de observación y

recolección de información, se enfrenta a escenarios complejos donde la vida personal, familiar, social y comunitaria altera la relación directa con los actores sociales y los espacios de investigación.

Esta situación ha evidenciado la necesidad de ajustar las estrategias de recolección de datos para capturar fielmente la realidad de poblaciones que ya se encuentran en situaciones de riesgo y marginación. Se recomienda, por tanto, que los investigadores prioricen el desarrollo de protocolos adaptados a las condiciones específicas del campo, fortaleciendo la comunicación intercultural, el consentimiento informado y la protección de los derechos de los participantes.

La aplicación adecuada de la investigación de campo en poblaciones vulnerables exige una perspectiva flexible, ética y contextualizada, que permita superar las barreras impuestas tanto por factores externos como por las propias estructuras de desigualdad, garantizando que cada estudio contribuya al empoderamiento y a la transformación social de las comunidades estudiadas.

El estudio de poblaciones en situación de vulnerabilidad demanda enfoques metodológicos que permitan visibilizar sus realidades y necesidades. La metodología de campo se presenta como una alternativa clave para ello, ya que posibilita la recopilación de información desde una proximidad que otros métodos no permiten.

No obstante, su aplicación en estos contextos enfrenta obstáculos significativos: la dificultad para establecer vínculos de confianza con las comunidades, las limitaciones en la accesibilidad geográfica y social, así como los posibles sesgos en la interpretación de los datos. Además, la intervención en estos espacios conlleva una responsabilidad ética y metodológica que debe analizarse con profundidad.

En México, la desigualdad estructural y la falta de acceso a derechos básicos afectan a millones de personas, condicionando no solo sus condiciones de vida, sino también la posibilidad de ser estudiadas mediante metodologías convencionales de investigación social. La violencia, en particular, ha sido uno de los factores más limitantes en la recolección de datos en el país. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), México presenta elevados índices de homicidios y desapariciones, lo que restringe el acceso de investigadores a ciertas

regionas y pone en riesgo la seguridad tanto de los participantes como de los propios académicos. Sin embargo, no es solo la violencia lo que dificulta la labor investigativa; también la discriminación estructural hacia comunidades indígenas, la invisibilización de personas con discapacidad y la falta de infraestructura en zonas rurales generan barreras significativas para la producción de conocimiento.

Cabe destacar que los manuales metodológicos tradicionales no siempre contemplan los dilemas éticos y las dificultades prácticas que surgen al trabajar con poblaciones vulnerables en el país. Es por ello que la falta de confianza hacia los investigadores, la recolección de datos en contextos de riesgo y la exposición de los participantes a posibles represalias o revictimización son preocupaciones constantes (CONAPRED, 2021). En estos escenarios, el uso de metodologías participativas y enfoques sensibles a la realidad de cada grupo social resulta fundamental para garantizar la validez de los resultados y, sobre todo, para evitar impactos negativos en las comunidades estudiadas.

Diversas instituciones han desarrollado lineamientos y protocolos para abordar los desafíos éticos y metodológicos en la investigación con poblaciones vulnerables. En México, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) ha publicado informes y recomendaciones para la protección de los derechos humanos en investigaciones realizadas con grupos en situación de riesgo, como víctimas de desplazamiento forzado, comunidades indígenas y personas con discapacidad. De manera complementaria, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) establece lineamientos para evitar prácticas discriminatorias en la investigación social, promoviendo metodologías inclusivas que permitan una representación adecuada de sectores históricamente excluidos.

Por su parte, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (hoy SECIHTI) ha desarrollado guías éticas para la investigación en comunidades indígenas y otros grupos vulnerables, enfatizando la necesidad del consentimiento informado y la participación de los sujetos de estudio en la generación de conocimiento. De manera similar, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) ha establecido metodologías para la recolección de datos en zonas con alta incidencia de violencia y

marginación, garantizando tanto la seguridad de los encuestadores como la fiabilidad de la información recopilada. Asimismo, la Red de Conocimiento sobre Seguridad Ciudadana (CONOSE) ha elaborado el *Protocolo Técnico para Investigaciones de Campo en Contextos de Violencia*, que ofrece estrategias para minimizar riesgos en la recolección de datos en comunidades afectadas por el crimen y la inseguridad.

En el ámbito de la atención a víctimas, la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) proporciona lineamientos para la documentación de casos de violencia, desplazamiento forzado y violaciones a los derechos humanos, asegurando que la recolección de datos no revictimice a los participantes. A nivel internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), han establecido estándares globales sobre ética en la investigación con poblaciones en riesgo. De igual forma, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha desarrollado directrices sobre investigación en salud con poblaciones vulnerables, incluyendo personas con enfermedades terminales y con discapacidad, garantizando principios de bioética y consentimiento informado.

Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) también ha elaborado protocolos para la documentación de violaciones a los derechos humanos en contextos de violencia, desplazamiento forzado y comunidades indígenas, con el propósito de generar información útil para la formulación de políticas públicas. Asimismo, el Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas (CIOMS) ha establecido pautas éticas para la investigación en salud con poblaciones en extrema pobreza o con condiciones médicas crónicas.

El objetivo de estos lineamientos es garantizar que la investigación en poblaciones vulnerables se lleve a cabo con el máximo rigor ético, minimizando los riesgos tanto para los investigadores como para los participantes. Estas instituciones buscan proporcionar herramientas metodológicas que permitan la obtención de información relevante sin poner en peligro a las comunidades estudiadas, asegurando que los datos recopilados contribuyan a la visibilización de sus problemáticas y a la formulación de estrategias de intervención efectivas.

Dentro de esta perspectiva, el estudio de la vulnerabilidad social en México es un tema de gran relevancia para el desarrollo de políticas públicas y programas de intervención dirigidos a mejorar la calidad de vida de las comunidades más desfavorecidas. La investigación de campo permite documentar, desde una perspectiva cercana y contextualizada, las experiencias y problemáticas que enfrentan estos sectores de la población. Sin embargo, para garantizar la validez y pertinencia de los hallazgos, es imprescindible analizar los métodos, enfoques y estrategias utilizadas en este tipo de investigaciones. Reflexionar sobre los desafíos metodológicos y éticos que surgen en la interacción con comunidades vulnerables contribuye a fortalecer la práctica investigativa y a generar conocimiento más sensible y ajustado a la realidad social

Metodología de campo: definición y su relevancia en la investigación social

¿Para qué se hace investigación de campo en poblaciones vulnerables? ¿En qué consiste la investigación de campo en la actualidad cuando se estudian comunidades marginadas, afectadas por violencia o vulnerables en otras dimensiones? Si bien la investigación de campo comenzó en la antropología clásica, con largos períodos de convivencia en comunidades donde el investigador se “integraba” para estudiar las dinámicas culturales y sociales, este enfoque ha evolucionado al adaptarse a las realidades de poblaciones vulnerables en el contexto contemporáneo (Geertz, 2003; Guber, 2004). En el estudio de poblaciones vulnerables —como comunidades indígenas, personas afectadas por violencia, personas con discapacidad o en situación de pobreza—, la investigación de campo cobra un carácter fundamental, ya que permite interactuar de manera directa con los actores sociales que representan realidades complejas y diversas, ofreciendo una comprensión más profunda y matizada de las situaciones que atraviesan.

En estos estudios, la delimitación del tema y la problemática de investigación, así como la definición de los sujetos sociales, se realiza considerando contextos específicos marcados por factores como la exclusión, la pobreza, la discriminación y la violencia. La relación directa

con los actores sociales se convierte en un proceso formativo para el investigador, quien debe escuchar y dialogar con los sujetos para conocer sus percepciones, aprender de sus saberes y comprender sus dinámicas sociales, económicas y culturales. Este tipo de investigación no solo busca recolectar datos, sino también establecer una conexión empática y horizontal con los actores sociales, un aspecto esencial cuando se trata de comunidades vulnerables que históricamente han sido marginadas y excluidas. En estos contextos, la intervención investigativa debe realizarse con un enfoque ético y de respeto hacia las realidades de los sujetos estudiados, reconociendo la diversidad de sus experiencias y perspectivas.

Es relevante señalar que, en los últimos años, ha emergido una variante metodológica conocida como autoetnografía, que puede ser de especial utilidad al estudiar comunidades vulnerables (Blanco, 2012). Este enfoque permite al investigador reflexionar sobre su propio contexto y sobre cómo su posición influye en la comprensión de la realidad de los demás, lo que resulta particularmente valioso en situaciones de exclusión social o violencia. En estos estudios, la investigación de campo no solo busca la observación externa, sino también la creación de un espacio de diálogo y reflexión entre los actores sociales y los investigadores, lo que permite superar las barreras del etnocentrismo y entender las realidades desde las voces de quienes las viven.

La investigación de campo en poblaciones vulnerables es una actividad esencial para la recolección de datos sobre las experiencias y percepciones de los sujetos sociales, y tiene un impacto profundo en la construcción de teorías y categorías que, al ser analizadas, permiten explicar, describir e interpretar las realidades de estos grupos. En un contexto global en el que las poblaciones vulnerables continúan enfrentando condiciones extremas, la investigación de campo se convierte en una herramienta crucial para el diseño de políticas públicas, la formulación de estrategias de intervención y la implementación de procesos de cambio social.

Además, al estudiar estos grupos, el investigador se enfrenta a desafíos metodológicos y éticos que requieren un enfoque reflexivo y flexible, adaptado a las necesidades y realidades de cada comunidad.

La perspectiva teórico-metodológica que se propone para el estudio de las poblaciones en condición de vulnerabilidad tiene la finalidad de

construir conocimiento a partir de una práctica científica rigurosa, con el fin de identificar la lógica del error y descubrir la lógica de la verdad, logrando así una correspondencia entre los conceptos, los métodos y los datos empíricos.

Por ello, se proponen los siguientes métodos para esta investigación:

La investigación acción participativa (IAP) ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” en favor de grupos minoritarios o grupos que experimentan condiciones de explotación y/o marginalización, y violencia.

El grado de participación de los miembros de la comunidad o grupo determina el nivel de IAP. Este es una función de tres componentes: (1) El grado de control que los individuos tienen sobre el proceso de investigación-acción; (2) el grado de colaboración en la toma de decisiones que existe entre los investigadores profesionales (externos) y los miembros de la comunidad; y (3) el nivel de compromiso de los participantes de la comunidad y los investigadores externos, con el proceso de investigación y cambio social. La combinación de estos factores permite clasificar los niveles de investigación-acción en tres niveles, además de los casos que no utilizan IAP. (Balcazar, 2003).

La IAP puede ser utilizada como una manera de comprender a una comunidad específica con relación a sus prácticas sociales y los aspectos que determinan tales prácticas. se conoce a través de la indagación, del acercamiento a estas poblaciones, su realidad social y su cotidianidad. A la par con lo anterior, se recopilan datos, utilizando para ello fuentes como las entrevistas, las encuestas, fotografías y material fílmico. Es la capacidad asumida por el investigador para llevar a cabo con éxito un proceso de inmersión que legitime su accionar. Así, irá construyendo académicamente la problemática a la que se está enfrentando (Colmenares, 2012)

El trabajo con personas que han vivido una experiencia de victimización permite una mínima neutralidad, pues ellas requieren un gesto de reconocimiento por parte del investigador para establecer vínculos de confianza.

Esto se debe a que sus relatos han sido recibidos con incredulidad; por ello, es necesario escuchar desde otro lugar, entendiendo que el reconocimiento de la verdad es fundamental para el vínculo de confianza.

Esta confianza en la versión de los sujetos no parte únicamente del hecho de crear condiciones de trabajo favorables para el investigador, ni del reconocimiento de que los testigos son una fuente efectiva para la reconstrucción de las memorias cotidianas, sino también de la necesidad de conocer la versión del familiar y su construcción subjetiva. En consecuencia, se cuestiona la distancia tradicionalmente exigida al investigador como miembro de un colectivo que atraviesa situaciones de crisis social profunda (Guatavita, 2014).

Por su parte, Martín Baró (citado en Guatavita, 2014) insiste en la necesidad urgente de volver a teorizar, y no solo de elaborar modelos de corto alcance, así como de someter los métodos a la teoría y las técnicas a los problemas. En este caso, la teoría a la que se somete es aquella que concibe a la memoria como dadora de sentido: una hipótesis de carácter psicosocial que plantea que la reconstrucción de la memoria implica traspasar la frontera entre el sufrimiento de los sujetos en condiciones de vulnerabilidad y el ámbito social. El objetivo, en este contexto, es repensar la memoria como un requisito fundamental para la construcción de la realidad de las personas afectadas.

En cuanto al uso metodológico de la memoria para estudiar a las poblaciones en condición de vulnerabilidad, Gatti (2011) señala que se trata de saber cómo contar la vida social cuando esta se separa de los moldes que la contenían anteriormente, cuando aún funcionaban los pactos equilibrados de la modernidad, especialmente aquel que hizo cómplices a las palabras con las cosas, y a las representaciones con los hechos. Se inscribe así lo humano, sometido a su acción, en una situación límite, lo que obliga a replantearse —y a hacerlo en serio— las relaciones entre memoria y comunidad, entre vida y muerte, entre identidad y lenguaje, y entre individuo y entorno (p. 91).

En este sentido, la relación entre memoria y comunidad permite conocer y comprender el sentir y las necesidades de los sujetos estudiados, quienes, en el marco de la acción colectiva y la emergencia social, despliegan acciones contestatarias a pesar del contexto conflictivo en el que

siguen inmersos, con el fin de obtener reconocimiento (González Gil, 2019, p. 16). Es pertinente, por tanto, entender el sentir de las poblaciones vulnerables, ese elemento *sentipensante* al que refiere Fals Borda (2009): “pensar sintiendo y sentir pensando”, en el que el investigador debe escuchar y comprender con el otro, donde el conocimiento es acción y la acción produce conocimiento.

La razón se conjuga con el conocimiento y produce un saber empático. Con ello, Orlando Fals Borda alude a una propuesta de investigación participativa comprometida con los problemas y las poblaciones que padecen exclusión y vulnerabilidad. *Sentipensante*, en este caso, significa ponerse en los zapatos de aquellos grupos humanos que sufren la violencia y la exclusión social (Fals Borda, 2009, pp. 15–18).

La vulnerabilidad es una condición que afecta a individuos y comunidades cuando carecen de los recursos necesarios para garantizar su bienestar y calidad de vida. Factores como la pobreza, la exclusión social, la discriminación y la falta de acceso a servicios básicos pueden agravar esta situación, exponiendo a las personas a riesgos físicos, emocionales y sociales. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2021) define la vulnerabilidad como la condición de indefensión en la que pueden encontrarse individuos, grupos o comunidades. En este sentido, cualquier persona puede considerarse vulnerable cuando carece de los recursos necesarios para cubrir sus necesidades básicas y garantizar su bienestar o calidad de vida, incluyendo alimentación, ingresos económicos, vivienda, acceso a servicios de salud y otros servicios públicos. En estos casos, la intervención del Estado y sus instituciones resulta fundamental para atender dichas necesidades.

En México, el concepto de vulnerabilidad fue incorporado oficialmente en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) durante el periodo 2007-2012, entendiendo esta condición como el resultado de la acumulación de diversas desventajas sociales que afectan al individuo, generando situaciones de riesgo o daño en ámbitos como el social, cultural, político y económico. Estas desventajas pueden derivar de causas sociales, así como de características personales o culturales. Dentro de esta política pública, se reconocen a niñas, niños, jóvenes, migrantes, personas con discapacidad, adultos mayores y pueblos originarios como poblaciones

especialmente expuestas a riesgos, más allá de su situación de pobreza.

La aplicación adecuada de la investigación de campo en estudios con poblaciones vulnerables en México se configura como una herramienta esencial para comprender las realidades complejas y diversas que enfrentan estos grupos. Al permitir un contacto directo y una inmersión en el entorno de las comunidades, este enfoque posibilita la identificación de factores estructurales, culturales y socioeconómicos que contribuyen a la vulnerabilidad, ofreciendo una visión integral y matizada que otros métodos no pueden alcanzar. La interacción empática y el diálogo abierto con los sujetos de estudio no solo enriquecen la recolección de datos, sino que también fomentan la confianza y el empoderamiento comunitario, elementos fundamentales para que las intervenciones propuestas sean pertinentes y sostenibles.

Asimismo, es imperativo que los investigadores adopten prácticas éticas rigurosas y adaptadas a las particularidades del contexto mexicano, en el que las condiciones de violencia, discriminación y marginación requieren especial sensibilidad. Se recomienda la implementación de metodologías participativas que integren los saberes y experiencias de la comunidad, garantizando así un proceso investigativo inclusivo y respetuoso.

Además, es crucial capacitar a los equipos de campo en técnicas de comunicación intercultural y en el manejo de situaciones de riesgo, estableciendo protocolos claros de consentimiento informado y medidas de seguridad que protejan la confidencialidad y el bienestar de los participantes.

Los hallazgos de estas investigaciones deben utilizarse para orientar la formulación de políticas públicas y programas de intervención social que aborden de manera integral las problemáticas identificadas, contribuyendo al diseño de estrategias que impulsen el cambio estructural y la justicia social en México. Una investigación de campo bien planificada y ejecutada se erige como un pilar fundamental para transformar el conocimiento en acciones concretas que mejoren la calidad de vida de las poblaciones vulnerables y fortalezcan el tejido social del país.

Calidad de vida de las jornaleras yoreme-mayo que laboran en emparadoras hortícolas en el norte de Sinaloa

En la Universidad Autónoma Indígena de México, las políticas de desarrollo institucional garantizan el mejor desempeño académico de los programas educativos a través de sus cuerpos académicos y del nivel de competitividad que estos logran alcanzar. A continuación, se describen las experiencias del cuerpo académico *“Desarrollo y mejora de procesos productivos y sociales en organizaciones”* al llevar a cabo el proyecto de investigación *“Calidad de vida de las mujeres jornaleras que laboran en empaques hortícolas en el norte de Sinaloa”*, financiado con recursos aprobados en la convocatoria *“Fortalecimiento de cuerpos académicos”* del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

El proyecto de investigación tenía como objetivo realizar un diagnóstico de la calidad de vida de las jornaleras no migrantes que laboran en empaques hortícolas localizados en el norte de Sinaloa. Para medir la calidad de vida se utilizó la técnica de encuesta, aplicándose un cuestionario conformado por 90 reactivos, considerando dos dimensiones: la calidad de vida en el trabajo y la calidad de vida personal y comunitaria. El instrumento fue diseñado con base en los parámetros de calidad de vida propuestos por Cummins (1996), Ardila (2003) y Arita (2006). Se aplicaron dos pruebas piloto para validar el cuestionario, lo cual permitió realizar ajustes en la redacción de los reactivos, ya que algunos de ellos no eran comprendidos por las jornaleras. En todos los reactivos se utilizó una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, donde 1 indicaba “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”. Además, se incluyó al inicio del cuestionario un apartado para recabar datos sociodemográficos, como edad, sexo, años de experiencia en empaques, número de hijos y estado civil.

La muestra de estudio estuvo conformada por 461 jornaleras no migrantes que laboran en empaques hortícolas de los municipios de Ahome y Guasave, seleccionadas por conveniencia a partir del universo total de trabajadoras en dichas localidades.

Inicialmente, se realizó una reunión con los directivos de los empaques para explicarles los objetivos del estudio y solicitar autorización

formal para acceder a las instalaciones y aplicar las encuestas. Solo en tres de los empaques se autorizó el ingreso, bajo la condición de que el personal no se ausentara de sus labores, lo cual generó dificultades, ya que el ruido de la maquinaria impedía que las jornaleras escucharan con claridad las preguntas. Aplicar las encuestas durante el horario de descanso para comer tampoco fue viable, pues la mayoría no deseaba participar o respondía sin reflexionar, motivada por la prisa de terminar rápidamente para disponer de tiempo para alimentarse y descansar.

Ante esta situación y por sugerencia de las propias jornaleras, se decidió contactar a las trabajadoras y aplicar las encuestas en sus viviendas. Antes de iniciar la aplicación, se solicitó su consentimiento informado y se les ofreció una breve explicación sobre cómo responder, indicando que debían señalar su elección en una tablilla que contenía gráficamente las opciones de respuesta. El tiempo promedio requerido para completar cada encuesta fue de aproximadamente 30 minutos. Para la aplicación del instrumento, fue necesaria la participación de un equipo de apoyo integrado por 50 estudiantes de diversos programas de licenciatura de la UAİM, previamente capacitados y estandarizados.

La realización de este proyecto permitió a la UAİM establecer un vínculo con la población de jornaleras no migrantes de los municipios del norte de Sinaloa, así como con las empresas empacadoras que les brindan empleo. Esta relación facilitará la realización de futuras investigaciones y la ejecución de proyectos de acción participativa orientados a mejorar la calidad de vida de este grupo vulnerable. En los programas de licenciatura, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriqueció mediante la aplicación de conocimientos teóricos en contextos prácticos. Los profesores del cuerpo académico incrementaron su experiencia como investigadores en temas vinculados a sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, y establecieron lazos de colaboración con pares académicos de otras instituciones que desarrollan proyectos afines.

Finalmente, es importante mencionar que el grupo de profesores y estudiantes que participó en el proyecto enfrentó diversos desafíos, de los cuales se hablará a continuación: existe poca apertura por parte de los directivos de los empaques hortícolas de la zona de estudio para autorizar el ingreso a sus instalaciones y entrevistar a sus trabajadores.

Los horarios en los que las jornaleras regresaban a sus viviendas tras finalizar su jornada laboral, y en los que podían ser entrevistadas, correspondían a la tarde o la noche, lo cual representaba un riesgo para profesores y estudiantes debido a las condiciones de violencia e inseguridad que prevalecen en el estado de Sinaloa. Asimismo, el periodo en el que la institución recibe los recursos económicos aprobados por PRODEP para la realización del proyecto de investigación no coincide con la dinámica de la temporada en la que las jornaleras se emplean en los empaques de la región.

Referencias

- Arita, B. Y. (2006). *Calidad de vida en Culiacán. Condiciones objetivas, capacidad y bienestar subjetivos*, México, Fontamara.
- Ardila R. Calidad de vida. Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 35, número 002 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia pp. 161-164
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación-acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 7(7-8), 59-77.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2021). *Informe sobre la discriminación en México: Barreras estructurales y estrategias de inclusión*. México.
- Cummins, R.A. (1996) The domains of life satisfaction: a attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38:303-328.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina: Antología*. CLACSO; Siglo del Hombre Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. (Obra original publicada en 1973)
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conoci-*

miento social en el trabajo de campo. Paidós.

Gatti, G. (2011). *El lenguaje de las víctimas: Silenciosos (ruidosos) y parodias (serias) para hablar (sin hacerlo) de la desaparición forzada de personas*. Universidad del País Vasco.

Guatavita Garzón, A. (2014). *La construcción de sentido de la desaparición forzada en el proceso de memoria de hijos e hijas en Colombia* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata). Memoria Académica FAHCE. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=-d&c=tesis&d=Jte1069>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Estadísticas sobre violencia y marginación en México*. México.

Memoria, saberes locales y divulgación de la gestión comunitaria.

Se terminó de editarr en agosto de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Este libro es un esfuerzo académico sobre la divulgación científica, la memoria, la gestión y los saberes locales, que pretende llegar a diversos contextos desde múltiples enfoques. Participan autores e investigadoras de varias instituciones: las facultades de Antropología y Pedagogía de la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Autónoma Indígena de México, la Universidad Veracruzana Intercultural y la Universidad de Guadalajara.

Esperamos que los lectores encuentren, desde sus propios lugares y contextos, reflexiones a partir de los ocho capítulos aquí presentados. Deseamos que los procesos de investigación lleguen hasta las comunidades donde se generaron, en una dinámica de reciprocidad de saberes, y que la memoria sea más que una palabra: que se convierta en una metodología perturbadora, analítica, crítica y disruptiva, para generar nuevas reflexiones sobre los muchos lugares que aún son omitidos por la ciencia de corte racionalista, colonial y eurocéntrico.

ISBN: 979-13-87837-37-2



Consulta y descarga



Universidad Veracruzana
UV CA-566 Saberes y Procesos
de Reciprocidad



Enseñar la explotación de la tierra,
no la del hombre



UAIM