



Intercambio

Órgano de difusión de la Red de Investigación Educativa de la Red SEPA

www.revistaintercambio.org

Educación pública, sociedad y crisis ambiental



Contenido

Presentación	3
Escuelas públicas y responsabilidad ambiental ¿Qué escuela pública se necesita para enfrentar la crisis ecológica?	5
Ángela Zambrano Carranza (Ecuador)	
Educación pública, crisis socioambientales y desafíos frente a la guerra cultural	10
Roberto Leher (Brasil)	
Cambio climático y salud mental	15
Gina Martin, Kiffer Card (Canadá)	
Las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria de Argentina y el derecho a la alimentación de los pueblos	19
Graciela Mandolini, Melina Vanesa Gay, Claudia Nigro (Argentina)	
La relación que guarda la alimentación tradicional mazateca y la escuela de educación indígena	28
Fortunato Morales Pastelín, Benigno Pioquinto García (México)	
Frente a la devastación socio-ambiental de la Cuenca Atoyac-Zahuapan, una escuela popular de formación permanente	32
Adriana Martínez Rodríguez (México)	
Contra viento y marea: La crisis climática llega a Merritt (Canadá) y a sus escuelas	37
Nick Kzanoski (Canadá)	
El reconocimiento del territorio, su historia y la mirada a futuro en comunidad: semilla para la construcción de conocimiento desde la ARCAH	41
Cristopher Castillo (Honduras)	
Imaginario semilla. Memoria y mañana	43
Ana Laura Rojas Padgett (Guatemala)	
• Reseña: Autor explora impacto de las luchas magisteriales	46
Juán Álvarez Gaytán (México)	



Intercambio

Comité editorial

María Trejos (Costa Rica),
María de la Luz Arriaga (México),
Andrée Gacoin (Canadá),
Edgar Isch López (Ecuador),
Larry Kuehn (Canadá),
Miguel Duhalde (Argentina),
Sara Unda (México)
John Ávila (Colombia)
Roberto Leher (Brasil)
Mauro Jarquin (México)

Director editorial: Steve Stewart

Editora: María de Jesús Ramos Casiano

Diseño y formación: Tomás Licea

Edición al inglés: Ruth Leckie

También puede consultar el número actual en el sitio oficial de la revista.

www.revistaintercambio.org

Para conocer sobre la Red SEPA consulte:

www.idea-network.ca

Síguenos en el Facebook:

Idea Network- Red SEPA

Contacto IDEA Network:

idea-redsepa@outlook.com

Agradecemos:

- A Steve Stewart y Edgar Isch, por su trabajo en la coordinación editorial de este número.
- A la Federación de Maestros de la Columbia Británica (BCTF) el apoyo otorgado para la publicación y continuidad de Revista "Intercambio".

Intercambio es una publicación de la Red Social para la Educación Pública en América [Red SEPA], una alianza continental de organizaciones sindicales y populares que luchan para defender y fortalecer la educación pública.

PRESENTACIÓN

La relación entre la educación y la vida social es de referencia obligatoria. En ella se encuentran diferencias sensibles si se trata de educación pública o privada. La distancia empieza en las finalidades con las que cada una se compromete, pasa por el sector social al que atienden y concluye en instrumentos y prácticas de uso cotidiano.

La relación a la que hacemos referencia se refuerza cuando hablamos de la problemática ambiental que tiene en la crisis climática una, pero no la única expresión que llaman a actuar con urgencia. Temática que en consecuencia de lo señalado anteriormente no se expresa igual en todos los casos y que tiene dos direcciones fundamentales: como el entorno ambiental y su situación cada vez más crítica afecta a las instituciones y resultados educativos; y, por otro lado, cómo la educación y la vida escolar pueden contribuir para que la sociedad enfrente esa crisis.

Este número de la Revista Intercambio se engloba en una temática tan amplia como importante. Se plantea preguntas y busca colectivamente respuestas que pongan en el centro a los actores de la educación. Desde allí aspira a que el conjunto de contribuciones que incluyen en este número, fomenten un mayor debate y acción solidaria y decidida en favor del futuro.

El artículo de Angela Zambrano C. da inicio cuestionando qué tipo de escuela pública es necesaria para enfrentar la crisis ecológica. Su análisis le lleva a plantear un conjunto de características de un paradigma educativo que implique actitudes y aptitudes responsables y sensibles con la natura-

leza, que vayan más allá del romanticismo sobre la preservación de bienes a través del voluntariado. En otras palabras, propone desarrollar una ecopedagogía que enseñe a través del pensamiento crítico, lo fundamental de la relación entre naturaleza y seres humanos.

En una dirección afin encontramos el artículo de Roberto Leher, quien desde Brasil argumenta que la ruptura metabólica entre la naturaleza y la sociedad está claramente derivada de las contradicciones del capitalismo. Discute los desafíos educativos en un contexto nacional en el cual la extrema derecha ha insertado la problemática del clima y el medio ambiente en la guerra cultural, trazando líneas de acción para que el área educativa pueda contribuir a la reversión de las crisis y catástrofes ambientales a través de la lucha colectiva en defensa de la preservación de la vida en el planeta.

Sobre los efectos del cambio climático y su relación con el mundo educativo, encontramos una experiencia concreta en las escuelas de la ciudad de Merritt de Canadá, en la que “Contra viento y marea” deben enfrentar consecuencias complejas del cambio climático. Nick Kazanoski, en calidad de autor de esta crónica, nos confronta con otro resultado del cambio climático que es la ansiedad climática en jóvenes y estudiantes que ven amenazadas sus perspectivas de futuro.

Coincidiendo con esta preocupación y analizándola desde una perspectiva más generadora, Gina Martin y Kiffer Card trabajan sobre cambio climático y salud mental. Consideran las repercusiones que la realidad tiene en la infancia y la juventud,

llamando a formas concretas de acción que están al alcance de todas las instituciones educativas. Hay que señalar que en la educación pública los medios para atender la salud mental suelen ser muy limitados y que por ello su tratamiento gana importancia en este número.

“Las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria de Argentina y el Derecho a la alimentación de los pueblos”, es el título de aporte que nos entregan Graciela Mandolini, Melina Vanesa Gay y Claudia Nigro. Presentan las experiencias de un espacio de encuentro y discusión que denuncia el impacto del actual modelo industrial dominante que genera altos costos ambientales, desde este espacio se busca la reflexión sobre la relación que guarda con los diferentes aspectos de un concepto extremadamente complejo como el de “Soberanía Alimentaria”, su relación con la crisis ambiental y la necesidad de construir acciones con importante impacto social.

La educación intercultural, o indígena, tiene una riqueza en la revitalización de saberes ancestrales cuya vitalidad es innegable. Ante otra situación ambiental que se relaciona con la vida cotidiana y que es la lucha entre la agricultura tradicional campesina y la agricultura industrial, Fortunato Morales P. y Benigno Pioquinto García analizan “La relación que guarda la alimentación tradicional mazateca y la escuela de Educación Indígena”. El cruce entre respuesta a problemas concretos, que da pertinencia a la educación, con interculturalidad y compromiso ambiental, es una de las fortalezas de la educación pública que merece ser resaltada.

En términos de experiencias concretas contamos con el aporte de Adriana Martínez Rodríguez quien analiza la escuela popular-comunitaria de formación permanente frente a la devastación socioambiental de la Cuenca Atoyac-Zahuapan en México. La escuela nació con el objetivo de fortalecer al sujeto social comunitario para enfrentar la contaminación de la cuenca y a sus responsables.

Rompe la idea de escuela y de trabajo solo con niñez y adolescencia, para pasar a considerar la comunidad y el territorio en su conjunto.

Desde Guatemala, Ana Laura Rojas nos expone la experiencia de Recuperación de Semillas Nativas a través de huertos escolares. Es otro ejemplo de cómo los saberes populares en combinación con la acción escolar proveen condiciones para enfrentar los retos que la ruptura metabólica generada por el capitalismo a escala global presenta a las comunidades y cómo, desde lo local, se pueden encontrar alternativas.

La alimentación no es un aspecto que se pueda analizar al margen de las percepciones y relaciones que el territorio, como espacio de vida y cultura, genera. Desde allí hay muchas más conexiones entre comunidad y naturaleza. La Alternativa de Reivindicación Comunitaria y Ambientalista de Honduras (ARCAH), es un espacio de articulación y defensa de los bienes comunes de la naturaleza, cuya construcción de conocimientos es un ejemplo en esta dirección, según la resalta Cristopher Castillo.

Finalmente, en la sección de coyuntura, presentamos la reseña elaborada por Juan Fernando Álvarez Gaytán del libro “En defensa de las luchas magisteriales” de autoría de Enrique Álvarez Carrillo. Es una respuesta firme y argumentada contra los intentos de desprestigiar al magisterio democrático de México que, por los continuos puntos de contacto, hace referencia también a la lucha en todo el continente.

Confiamos que este conjunto de materiales sean bienvenidos por los lectores y lectoras de nuestra revista, que plantee la necesidad de sueños y de la posibilidad de transformarlos en realidad desde, por y para la educación pública. El derecho a la educación estará siempre muy cercano a los demás derechos humanos y los de la naturaleza, y hay que trabajarlos para que la humanidad tenga futuro.

Escuelas públicas y responsabilidad ambiental ¿Qué escuela pública se necesita **para** **enfrentar la crisis** **ecológica?**

Ángela Zambrano Carranza*

Resumen:

En un contexto de crisis ecológica que se manifiesta en el cambio climático, pérdida de biodiversidad, escasez de agua dulce y segura para el consumo humano, provocado por las dinámicas de crecimiento y desarrollo económico impulsado por esta separación que ha hecho el capitalismo entre naturaleza y humanidad, se vuelve urgente cuestionar ¿qué tipo de escuela pública es necesaria para enfrentar la crisis ecológica? Necesitamos construir un nuevo paradigma educativo que implique actitudes y aptitudes responsables y sensibles con la naturaleza que vayan más allá del romanticismo sobre la preservación de bienes a través del voluntariado. En otras palabras, es necesario desarrollar una ecopedagogía que enseñe a través del pensamiento crítico, lo fundamental de la relación entre naturaleza y seres humanos.

* Universidad Central del Ecuador. Correo: ecoangela@yahoo.com

Introducción

En las últimas décadas la crisis ambiental global ha alcanzado niveles alarmantes y sin precedentes. Las múltiples expresiones de esta problemática ya nos ubican en la antesala de la sexta extinción masiva de la vida en el planeta, causada principalmente por actividades de origen antrópico y modelos de desarrollo que no asumen compromisos de responsabilidad ambiental, dado el uso insostenible de los bienes naturales y los cambios bruscos provocados en los sistemas naturales de la Tierra. En este contexto urge desatar, de parte de la comunidad educativa, nuevos pensamientos y acciones que contribuyan desde perspectivas de corresponsabilidad social y justicia ambiental, a detener el colapso ecológico. La escuela pública tiene un rol fundamental en este escenario, cuyas acciones deben forjar personas responsables con su entorno, críticas con las decisiones tomadas por sus gobernantes, proactivas en prácticas de

consumo responsable; por tanto, corresponde a todos sus actores autoformarse en procesos de ciudadanía ambiental, ciencia cotidiana, ecología política, epistemologías críticas y emergentes, para contener la crisis ecológica. El sistema educativo tradicional no puede proporcionar estas herramientas, por ello concierne impulsar procesos de análisis y reflexión crítica de comunidades educativas conscientes y responsables. Desde el ámbito de la educación se busca romper la idea del desarrollo hegemónico, del desarrollo económico, como alternativa para salir de las diversas manifestaciones de crisis, entre ellas la ambiental.

Expresiones de la crisis ecológica en nuestro tiempo

En 1869, el biólogo alemán Ernst Haeckel acuñó el término Ecología definiéndolo como el estudio de la interdependencia y de la interacción entre los organismos vivos y su entorno. En la actualidad esta ciencia no solo abarca el mundo natural sino también la cultura y la sociedad, que ha llevado a los ecólogos a concebirla como un conjunto de ciencias que actúan de manera interdisciplinaria, preocupada del estudio de la acción del ser humano con y en el ambiente.

La relación armónica que debería existir entre los elementos de los ecosistemas y la capacidad de autorregulación del planeta se ha visto seriamente perturbada, al grado que ha llevado al extremo de hablar de una verdadera crisis ecológica, que pone en riesgo la vida en el planeta. Para Crevarok (2006, p.238) “la frontera entre lo humano y lo natural es la producción, es decir, la transformación consciente de la naturaleza para fines humanos”; producción que conlleva un irracional consumo de bienes naturales y servicios que impiden el cumplimiento de procesos ecológicos, lo que provoca la degradación de la naturaleza. Es innegable que la crisis ecológica tiene como una de sus causas centrales al capitalismo y, en la medida que se sostenga su crecimiento, también crecerá la crisis, poniendo en riesgo de extinción toda forma de vida. La sexta extinción masiva está impulsada por la especie humana y ésta ya

se ha iniciado por la ruptura metabólica entre sociedad y naturaleza que provocó el sistema capitalista.

Preservar el futuro de las especies en el planeta, lograr condiciones de equidad en el acceso y beneficio de bienes naturales en cantidad y calidad de manera oportuna, sin comprometer esa capacidad para las futuras generaciones, requiere que el capitalismo sea derribado y reemplazado por una sociedad que piense y actúe de manera ecológica; y, con ello también elimine la persistencia de la propiedad privada y el acaparamiento de recursos en pocas manos. Es responsabilidad de los gobernantes y líderes mundiales apostar por modelos de producción sustentables; que las empresas transnacionales se obliguen con la aplicación de procesos ecoamigables y socialmente responsables.

Existe coincidencia con Crespo, J. *et al* (2018, p.12), cuando señala que “en la actualidad existe una sobre-determinación de lo social sobre lo natural... la gran urbe humana necesita satisfacer sus necesidades creadas y recreadas por el consumo y romper la armonía que existía entre los espacios abiertos y los espacios habitables”. Ciertamente no se necesita todo lo que las industrias y las empresas producen, éstas crean necesidades artificiales, lo que conlleva una explotación exacerbada de recursos, contaminación generalizada del ambiente y magnificación de los problemas ambientales. “Para comprender el capitalismo es crucial entenderlo como un entramado de relaciones y no como la suma de elementos que coinciden por accidente (Crespo, J. *et al*, 2018)”.

Como se evidencia, la crisis ecológica constituye uno de los efectos del capitalismo, con síntomas tales como el cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la escasez de agua dulce y segura para consumo humano, la transformación de ecosistemas frágiles en espacios degradados, la acidificación de los océanos, entre otros de similar magnitud. Por ello la necesidad imperiosa de cambiar patrones de comportamiento, de asumir el desafío de transformar las conductas extractivistas por valores y acciones ambientalmente amigables.

La revolución tecnológica ha acelerado la globali-



FOTO: "EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS ESCUELAS PÚBLICA". SEMARNAT

zación, con expresiones que en lo social ha provocado profundas brechas y desigualdades entre las naciones y pueblos. A la par, predomina la producción capitalista a costa de los limitados recursos del planeta y de la apropiación de la fuerza de trabajo.

Educación y formación ambiental

Sin olvidar que las responsabilidades son diferenciadas, es indudable que a todos los habitantes del planeta nos corresponde un rol en el cuidado de nuestra gran casa, el planeta en el que vivimos. Parte de las soluciones tienen que ver con la manera de pensar, de valorar, de actuar frente a nuestro entorno. Requerimos de una nueva forma de ver el mundo, de aprehenderlo, de valorarlo, de un cambio de paradigma para vivir en un planeta finito en bienes naturales.

Tradicionalmente se ha hablado de la necesidad de desarrollar estrategias de educación ambiental (EA). Molina, J (2019) concluye en un artículo que en las investigaciones presentadas se evidencia la dificultad para promover una real conciencia ambiental a partir de la EA y ello se debe a la débil noción que aún prevalece en los docentes en ejercicio referente a la temática, al

mantener una concepción tradicional antropocéntrica descontextualizada (p.107).

Esta conclusión es contundente y no puede perderse de vista al momento de pensar en propuestas educativas ambientales, donde prima una suerte de voluntarismo y romanticismo, de actividades complementarias para intentar mostrar que la escuela se preocupa por el estado del ambiente.

Se trata, por tanto, de asumir un nuevo paradigma con un proceso educativo diferente, que implica adoptar actitudes y aptitudes responsables con la naturaleza, con predominio de un enfoque de corresponsabilidad social planetario. La escuela tiene la responsabilidad de propender a la formación de una sensibilidad ambiental que conduzca a una conciencia ecológica, de desarrollar una ecopedagogía para la enseñanza y el aprendizaje crítico de las relaciones que los seres humanos establecemos con el entorno natural.

Es necesario destacar que no todo el sistema educativo ha asumido ni asumirá esta responsabilidad. En diferentes sistemas educativos persiste -en palabras de Paulo Friere- un modelo de educación bancaria; otros en cambio promueven mayor extracción y usufructo



FOTO: LA REGIÓN, DIARIO DEL DISTRITO JUDICIAL DE LORETO.

de bienes naturales, donde la naturaleza constituye un depósito de recursos a ser explotados en nombre del desarrollo y para beneficios de unos pocos sectores.

La educación pública debe apostar por una ecopedagogía, que promueva el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones y de procura de las mejores condiciones -con justicia y equidad- para todas y todos los habitantes del planeta, de las presentes y futuras generaciones; que procure cambios profundos en las estructuras sociales, económicas, culturales, ambientales; donde el ser humano deje de ser el centro del mundo y valore de manera integral todo lo que le rodea; es la valoración de nuestra gran casa.

Entonces debemos preguntarnos ¿qué tipo de escuela pública necesitamos para enfrentar la crisis ecológica?, ¿cómo re-construimos la escuela pública? Las respuestas pueden ser muchas, pero primero requerimos de decisiones individuales y colectivas para actuar. Hablamos de re-construcción porque la escuela pública necesita reevaluarse, recrearse, repensarse, recuperarse de tanta manipulación y a la vez abandono. Necesitamos de una escuela que recupera y vive principios de igualdad, de justicia, de convivencia en la diversidad. La defensa de lo público implica una conciencia profunda de la colectividad y de ejercicio pleno de derechos.

Desde esta perspectiva, la escuela pública debe comprometerse con el desarrollo de una ecopedagogía orientada a desarrollar un currículo diferente al tradicional, donde primen principios éticos de protección de la vida, que forme y eduque para un presente y futuro sustentable y sostenible, que levante una propuesta educativa contrahegemónica sensible y responsable con el ambiente.

Las estrategias de intervención deben recorrer todo el quehacer educativo; es decir, incidir en la formulación de los currículos, en los procesos de capacitación docente, en la aplicación de estrategias metodológicas para un aprendizaje situado. Un punto de partida constituye la interpretación del entorno, con perspectiva local y global, para luego proponer respuestas alternativas de prevención y solución frente a la problemática ambiental.

Por ello, la apuesta educativa va más allá de la preservación de los bienes naturales. Es imprescindible que se procure un equilibrio entre lo social y lo ambiental que pueda conformar una existencia humana en relación armónica con los demás organismos vivos y el medio en que se desarrollan. Recordemos que diversas manifestaciones culturales también dan un sentido de vida a muchos elementos de la naturaleza, como el suelo,

el agua, las montañas, o especies que han constituido verdaderas deidades desde diversas cosmovisiones.

No se plantea un divorcio entre lo tecnológico y lo humanístico. Al contrario, es necesario reflexionar acerca de los límites que plantea el modelo económico que impone estilos de vida no sustentables, provoca necesidades creadas, el consumismo irracional, que conducen a la sobreexplotación de recursos y contaminación ambiental generalizada. Una educación para proteger el ambiente, coincidiendo con la Pedagogía Crítica, debe cuestionar el orden de las cosas, al sistema que amenaza la vida.

Los contenidos curriculares y objetivos deberán contextualizar la realidad de la zona donde viven los miembros de la comunidad educativa, reconocer el territorio como el espacio dinámico donde se desarrolla la vida con todas sus interacciones, adaptados a los problemas presentes y con visión prospectiva para prevenir otros. Acogiendo uno de los planteamientos del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, se trata de enseñar-aprender a transformar y transformarnos en continuo intensional y permanente.

La capacitación docente orientará una formación sólida y responsable en materia ambiental, de comprensión de procesos ecosistémicos, con metodologías innovadoras que ayuden a interpretar y valorar el entorno, que provoque en la comunidad educativa sensibilidad y conciencia ambiental, a la vez que fomenta destrezas

para actuar con responsabilidad, desde lo cotidiano.

En síntesis, la escuela pública debe trabajar en una ecopedagogía, donde el centro de atención sea la vida, la Tierra, nuestra casa; promover una educación que comprenda que los procesos ecológicos sostienen la vida en el planeta y que los procesos sociales pueden afectarlos de manera irremediable. Se trata de impulsar, con urgencia, una modalidad de educación ambiental ciudadana.

Referencias

Crevarok, C. (2006). El capitalismo y la “crisis ecológica”. Aproximaciones desde el marxismo. Revista “Luchas de Clases”. No. 6. pp. 235-246. Argentina. <https://www.ips.org.ar/wp-content/uploads/2011/03/El-capitalismo-y-la-crisis-ecol%C3%B3gica.pdf>

Crespo, J. et al. (2018). Ecomarxismo: Mito o realidad en la sociedad abierta. Revista Espacios. Vol. 39 (Nº 09). p. 12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n09/a18v39n09p12.pdf>

Llorente, M.A. (2017). ¿Qué es la escuela pública? Colección: Recursos educativos. Serie: El diario de la Educación. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Molina, J.T. (Enero-Junio de 2019). Concepción de la educación ambiental ante la crisis ecológica. Revista Gestión y Desarrollo Libre, 4(7), (97-111). https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8134/7277



Educación pública, crisis socioambientales y desafíos frente a la guerra cultural

Roberto Leher*

Traducido del portugués por: Tamara Isch

Resumen:

El artículo argumenta que la grave crisis socioambiental expresa una ruptura metabólica entre la naturaleza y la sociedad derivada de las contradicciones del capitalismo. Discute los desafíos educativos en un contexto donde la extrema derecha ha insertado la problemática del clima y el medio ambiente en la guerra cultural. Destaca el negacionismo en Brasil como agenda del gobierno de Bolsonaro (2019-2022) y de la extrema derecha dirigida a la educación, la cultura, la ciencia y los problemas socioambientales. Traza líneas de acción para que el área educativa pueda contribuir a la reversión de las crisis y catástrofes ambientales a través de la lucha colectiva en defensa de la preservación de la vida en el planeta.

Palabras clave:

Guerra cultural, educación pública, ruptura metabólica, cambio climático.

La educación pública básica y superior es cuestionada, en una escala sin precedentes, por sucesivas catástrofes socioambientales que evidencian una grave ruptura metabólica entre la humanidad y la naturaleza (Foster, 2020; Saito, 2021). Las contradicciones de la acumulación de capital están generando crisis y catástrofes ecológicas que afectan a todo el planeta y, en especial, a una zona crítica de la Tierra, el área identificada como la de mayor impacto en el cambio climático global^[1].

Existen poderosas barreras ideológicas y económicas para evitar la aceleración de las catástrofes. Los

[1] Bob Berwyn. One of the World's Coldest Places Is Now the Warmest it's Been in 1,000 Years, Scientists Say. Inside Climate News, 18/01/23. <https://insideclimatenews.org/news/18012023/>

negacionistas del clima atacan a los investigadores y sus instituciones en el contexto de teorías conspirativas, acusándolos de actuar de manera politizada, con uso de evidencias científicas “reales” que, contra todo estudio científico, eximen a los factores antrópicos de cualquier responsabilidad en el cambio climático². El blanco principal de los negacionistas es el Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) creado para consolidar los resultados de los estudios científicos publicados en las revistas internacionales más importantes, interpretarlos y emitir balances sobre la salud climática de la Tierra.

En Brasil, el expresidente Jair Bolsonaro (2019-2022) fue un exponente del negacionismo científico al servicio de intereses económicos depredadores. Alentó a mineros, ganaderos y productores de soja a deforestar la región amazónica, incluso en territorios indígenas, produciendo una verdadera política de genocidio: muertes por desnutrición, COVID-19 y, ejecuciones de líderes y defensores de los pueblos indígenas a manos de sicarios. Pueblos como los Yanomami se encuentran bajo graves amenazas que ponen en riesgo su supervivencia. Para camuflar las denuncias de los defensores de los derechos humanos, emprendió una feroz cruzada contra las universidades e institutos públicos de investigación científica e inviabilizó las instancias de protección del medio ambiente y defensa de los pueblos originarios (Leher, 2021). Durante su gobierno, la investigación y los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la problemática ambiental se convirtieron en el eje del teatro de operaciones de la guerra cultural (Alexander, 2018).

greenland-ice-sheet-global-warming/?utm_source=InsideClimate+News&utm_campaign=b8dbae5dd0-EMAIL_CAMPAIGN_2023_01_21_05_00&utm_medium=email&utm_term=0_29c928ffb5-b8dbae5dd0-330155310

[2]Molion, L. C. Por uma agenda climática baseada em evidências e nos interesses reais da sociedade. Carta aberta ao ministro do Meio Ambiente, Ricardo de Aquino Salles. Notícias Agrícolas, 09/03/2019, <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/meio-ambiente/231554-cientistas-liderados-por-lcmolion-confrontam-ambientalistas-que-defendem-o-aquecimento-climatico.html#.Y8v4JOzMLX1>

Problemas socioambientales y guerra cultural: la educación bajo presión

Enfrentar la crisis socioambiental que amenaza la vida en la Tierra requerirá cambios profundos en los sistemas educativos. Estos cambios son una pesadilla para la extrema derecha, para los sectores económicos depredadores, para los operadores financieros y para los defensores de la austeridad. Grupos de interés, facciones extremistas, grupos religiosos y los think-tanks de extrema derecha capturaron el potencial político de los temas socioambientales y, por lo tanto, insertaron el tema en el teatro de operaciones de la guerra cultural. Para disipar sus pesadillas, desacreditan a la ciencia, a la educación pública, a los docentes y científicos, así como a los movimientos socioambientales.

La producción de este descrédito es parte de la estrategia de poderosos aparatos privados de hegemonía que vienen operando la guerra cultural contra los valores libertarios y emancipadores de la Ilustración. Think-tanks como HeritageFoundation y Heartland Institute construyeron redes internacionales entre intereses corporativos, medios de comunicación conservadores y pseudocientíficos para transmitir a la opinión pública la falsa idea de que hay “dos lados” en el debate sobre el cambio climático. A través de las complejas “plataformas, algoritmos y contenidos”, las redes sociales asumen un carácter de actuación encaminado a reiterar las creencias y las disposiciones de pensamiento que alimentan el negacionismo.

La censura de libros, cambios curriculares, prohibición de temas como la teoría crítica de la raza, conforman la cotidianidad de muchos países. El epicentro de esta embestida irracional se ubica en la extrema derecha estadounidense, que se extiende a varios países. En Brasil, el gobierno de Bolsonaro difundió la agenda “Escola Sem Partido” (escuela sin partido), que reescribió los contenidos curriculares basados en el negacionismo, y los fundamentalistas religiosos propagaron la llamada agenda de moralidad (como la ideología de género). El núcleo de esta narrativa defiende que la ciencia y la educación están bajo la

influencia del marxismo cultural y de valores hostiles hacia la civilización cristiana occidental. El climatis-mo (forma peyorativa de denominar a los estudios ambientales) sería una expresión de ello.

Los educadores que defienden una agenda ambiental también están bajo fuerte presión. La extrema derecha trabaja para prohibir la libertad de cátedra, la autoridad académica de los docentes, la escuela pública democrática, las bibliotecas, las universidades y los movimientos colectivos a favor del buen-vivir. Además, viven bajo el estrés de responder a los desafíos del tiempo histórico. Por la magnitud, urgencia y dureza de los desafíos que enfrenta la referida ruptura metabólica que amenaza la supervivencia de la humanidad, es necesario que ocurran cambios profundos y complejos en la educación y no existe una correlación de fuerzas francamente favorable para ello. En cuanto a las luchas sociales, será necesario organizar y concienciar a la clase obrera en todas sus expresiones, más allá de las fronteras nacionales, como propugna la Red Social por la Educación Pública de las Américas (Red SEPA). Esta no es una disputa que pueda resolverse con los mejores argumentos, aunque estos sean cruciales.

Hay fracciones burguesas organizadas y poderosas que actúan para trasladar el tema al campo técnico como si, con mejores tecnologías, todo pudiera volver a la nueva normalidad. Es cierto que las nuevas tecnologías pueden corregir problemas ambientales, pero no las alteraciones metabólicas. Tales creencias, a pesar de sus proclamadas buenas intenciones, arrojan una espesa niebla sobre las causas de las rupturas metabólicas con el fin de postergar cambios estructurales en la producción y circulación de capital. El debate sobre el Green New Deal, sistematizado por Naomi Klein (2020), permite evidenciar parte de este problema.

Agendas educativas antisistémicas

Únicamente el conocimiento producido y socializado en las instituciones educativas y de ciencia y tecnología, será capaz de hacer que se pueda pensar en los problemas socioambientales con nuevas perspectivas epistemo-

lógicas que permitan otros prismas de investigación, comprensión e interiorización subjetiva del significado de las referidas rupturas metabólicas para el futuro de la vida en el planeta. En lugar de las estériles competencias utilitarias que defienden los entes empresariales que se disputan el rol social de la educación pública, el debate curricular deberá trascender las divisiones estancos entre las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales, aunque sin borrar sus particularidades. Las matemáticas, la física, la química, la geofísica, la climatología y la biología y otras disciplinas, por lo tanto, necesitan ser liberadas de las cadenas que las aprisionan al positivismo y al utilitarismo requeridos por el capital que prohíben las conexiones de estas ciencias con la vida social y los problemas de los pueblos.

Aún a nivel epistemológico, los problemas socioambientales involucran la interculturalidad, el conocimiento acumulado de los pueblos originarios y campesinos, y otros sujetos colectivos, sobre los ecosistemas, los biomas y, específicamente, sobre los cultivos, la biodiversidad y las expresiones (y consecuencias) de la disrupción metabólica (socio- crisis ambientales y catástrofes, como el calentamiento global). La consideración de la interculturalidad requiere metodologías de diálogo, interacciones simbólicas, escucha verdadera de cómo tales problemáticas socioambientales son percibidas, conocidas y transformadas por los sujetos.

No basta con “demostrar” que la ciencia ha producido conocimientos que confirman la magnitud de las catástrofes ambientales. Hay millones de personas que son negacionistas, que rechazan los aportes de la ciencia y confían en la información de las redes sociales o de los agentes religiosos fundamentalistas. Por eso, no basta con “entregar paquetes de saberes” que, aunque reconocidos por el campo científico, son expuestos de manera dogmática, unilateral, ignorando las disposiciones de pensamiento que conforman el sentido común de los estudiantes y sus familias.

De esta perspectiva crítica al positivismo se desprende que la grave crisis ecológica no puede ser afrontada únicamente desde cambios de comportamiento indivi-



IMAGEN: PIXABAY, TOMADA DEL PERIÓDICO “EL PAÍS”

duales en forma aislada respecto al uso de la energía, los recursos hídricos, etcétera. La pedagogía basada en el individualismo que fundamenta las evaluaciones estandarizadas, los rankings, la meritocracia desprovista de mérito, es incapaz de contribuir a la conversión de escuelas y universidades en centros de conocimiento palpitantes y vivaces. Los desafíos socioambientales requieren de una acción colectiva, basada en valores de solidaridad activa, cooperación y formación de voluntades políticas capaces de enfrentar las contradicciones engendradas por el capitalismo.

Frente a las pedagogías basadas en la lógica de la austeridad y el gerencialismo resultante que despolitizan y tecnocratizan la educación, los estudiantes deben experimentar el hacer ciencia para que se abran fisuras en el pensamiento negacionista cristalizado en el sentido común en diversos grupos sociales. Es necesario seguir luchando para que las escuelas sean instituciones en las que teorías, métodos, formas de validación, historicidad

de la ciencia, error en la ciencia y actividades prácticas, se contextualicen en forma dialógica.

La educación y el campo científico necesita problematizar sistemáticamente la producción y circulación de bienes que, bajo los imperativos capitalistas –forma enajenada, dominada por el valor de cambio y no por el valor de uso– producen rupturas metabólicas. Existe una geoeconomía que permite jerarquizar los principales focos de destrucción del planeta. Los estudios del IPCC^[3] destacan las causas antrópicas. La destrucción de biomas (en el caso brasileño, especialmente la Amazonía y el Cerrado), las emisiones de gases, la desigualdad geográfica en el uso de los recursos naturales y de la energía, las matrices energéticas, la contaminación de suelos, de aguas y de los alimentos a través de pesticidas y el extractivismo brutal nos re-

[3] IPCC Sixth Assessment Report Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability, <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>

miten obligatoriamente a la formas sociometabólicas de capital en el capitalismo actual. Es imperativo que la pedagogía trabaje con perspectivas comprometidas con la comprensión y explicación de los factores determinantes de los fenómenos, buscando que las nuevas generaciones puedan combatir las causas de las crisis y catástrofes socioambientales.

Además, las escuelas ya están sufriendo las consecuencias de la ruptura metabólica y las crisis ambientales y ecológicas. Más de mil millones de estudiantes experimentaron las dificultades de la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021 (que aún continúa, pero con una mejor protección de vacunas). Millones de estudiantes se ven afectados por catástrofes climáticas, como cambios en las isothermas (frío extremo, olas de calor, tormentas, sequías e inundaciones); arbovirus; hambruna debido a la pérdida de cosechas. No es posible disociarlas de las rupturas sociometabólicas y problemas socioambientales. La urgencia y la oportunidad de tales problematizaciones son imperativos de la realidad.

El enfrentamiento de los inmensos problemas y desastres socioambientales llega al centro de la educación pública, implica profundos procesos de socialización que pueden propiciar condiciones para el desarrollo de la imaginación inventiva, creativa, abierta al tiempo histórico y al protagonismo social de los estudiantes. En este sentido, choca con el núcleo duro del pensamiento reaccionario difundido por la extrema derecha. La pedagogía política es aborrecida por la derecha por su perspectiva crítica al individualismo posesivo y la creencia de que la familia es el único centro de gravedad de la sociabilidad humana. Los extremistas de derecha argumentan que es en el ámbito de la vida privada donde se define el currículo, los valores, las lecturas, las interpretaciones sobre el origen de la vida, la evolución, las formas “correctas” de relaciones afectivas, sexuales, religiosas, patriarcales, etc. La llamada agenda de moralidad, una de los ejes nerviosos centrales de la guerra cultural, es un objetivo estratégico de la extrema derecha que, con ello, se adentra en los espacios escolares y en la vida privada de las familias,

alcanzando a cientos de millones de personas en todo el mundo. Una vez anidada en las familias, el camino hacia las agendas negacionistas está abierto.

La sucesión de eventos que configuran las catástrofes ecológicas requiere de nuevos referentes teóricos, epistemologías y un esfuerzo colectivo de investigaciones interdisciplinarias y abiertas a los enfoques interculturales. La educación pública, para ser contemporánea a los desafíos de la humanidad, tiene el desafío de redimensionar sus currículos y prácticas pedagógicas para que las nuevas generaciones puedan comprender y explicar la naturaleza de las crisis socioambientales. Considerando la urgencia de la acción colectiva frente a los factores determinantes de los problemas, la pedagogía política es un estímulo y un gesto de confianza en la capacidad del ser humano para forjar alternativas en la historia.

Referencias

Alexander, J. C. (2018) Vociferando contra o iluminismo: a ideologia de Steve Bannon. Rio de Janeiro, Sociologia & Antropologia, v. 8, n. 3, p. 1009-1023. <https://doi.org/10.1590/2238-38752018v8310>

Foster John Bellamy. (2020, 13 junho). Marx e a ruptura no metabolismo universal da natureza. Esquerda Online, <https://esquerdaonline.com.br/2020/06/13/marx-e-a-ruptura-no-metabolismo-universal-da-natureza/>, acesso em 15/01/23.

Klein, N. (2020, 24 May) Naomi Klein on Climate Change, the Green New Deal, and Determination. Current Affairs. <https://www.currentaffairs.org/2020/05/naomi-klein-on-climate-change-the-green-new-deal-and-determination>.

Leher, R. (2021). Educação e Ciência após 2018: neoliberalismo extremo e guerra cultural. 40a Reunião Nacional da ANPED. ISSN: 2447-2808,

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt11-trabalho_encomendado_40rn.pdf, acesso em 15/12/22.

Saito, K. (2021). O ecossocialismo de Karl Marx: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. São Paulo: Boitempo.

Cambio climático y salud mental¹

Gina Martin ²

Kiffer Card ³

Traducido del inglés por Flor Montero

El cambio climático es una amenaza crítica para la salud y el bienestar de todos los habitantes del planeta. El aire que respiramos, el agua que bebemos, los alimentos que comemos y los lugares en los que nos albergamos se verán afectados por la crisis climática. Debido a ella, la población de todo Canadá está expuesta a nuevas enfermedades transmitidas por vectores (como las que se propagan a través de garrapatas y mosquitos), al estrés y las lesiones provocadas por fenómenos meteorológicos extremos, y a un mayor riesgo de enfermedades respiratorias como consecuencia de los incendios forestales y la reducción de la calidad del aire.⁴

Teniendo todo lo anterior en cuenta, es perfectamente normal sentir preocupación por la crisis climática. Hasta hace poco, sus repercusiones en la salud mental quedaban eclipsadas por las amenazas a la seguridad física de las personas y las comunidades. Sin embargo, consultores, psicólogos, psicoterapeutas, trabajadores sociales, legisladores, investigadores, educadores y proveedores de atención sanitaria están empezando a despertar ante las repercusiones que el cambio climático está teniendo en nuestro bienestar emocional, cognitivo y psicológico. Por ejemplo, la Asociación Canadiense de Médicos por el Medio Ambiente ha publicado un conjunto de herramientas sobre el cambio climático para profesionales de la salud.⁵

Del mismo modo, en 2017, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), junto con Climate for Health y ecoAmerica, publicó un informe oficial en el que se

1. Una versión anterior de este artículo apareció en el número de junio del 2022 de la Revista Teacher.

2. Profesora adjunta, Facultad de Disciplinas Sanitarias, Universidad de Athabaska

3. Profesor adjunto de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Simon Fraser y Director de la Alianza para la Salud Mental y el Cambio Climático.

4. Organización Mundial de la Salud, "Cambio climático y salud", 2021, www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/climate-change-and-health.

5. Asociación Canadiense de Médicos por el Medio Ambiente, "Climate Change Toolkit for Health Professionals", 2019, cape.ca/wp-content/uploads/2019/05/Climate-ChangeToolkit-for-Health-Professionals-Updated-April-2019-2.pdf.



EFE/EPA/HEDAYATULLAH AMID/ARCHIVO

describen las diversas formas en las que el cambio climático está afectando a nuestra salud mental. Se destaca los efectos directos de la ansiedad en síntomas de salud mental como depresión, estrés, consumo de sustancias, pérdida de identidad, tensiones relacionales, duelo y estrés postraumático. Las personas experimentan cada vez más pérdida de identidad y desesperanza a medida que sus comunidades se enfrentan a perspectivas crecientemente sombrías a causa del cambio climático.

La crisis climática tiene un triple impacto:

- Problemas de salud mental derivados del impacto directo de la intensificación de fenómenos meteorológicos agudos, como inundaciones, tormentas, olas de calor e incendios.
- Los problemas de salud mental que surgen debido a las repercusiones indirectas de los retos sociales y económicos, como la migración forzada y la reducción de la seguridad alimentaria.
- Problemas de salud mental derivados de la concienciación sobre el cambio climático y la amenaza que supone para el planeta y el futuro de la humanidad. Esta conciencia puede provocar sentimientos de ansiedad, tristeza y temor, incluso cuando las personas no se ven

afectadas directa o indirectamente por los cambios medioambientales relacionados con el clima.

En Canadá, las pruebas demuestran que el cambio climático está teniendo repercusiones en la salud mental y el bienestar. Por ejemplo, la Alianza para la Salud Mental y el Cambio Climático publicó recientemente un estudio que demuestra que el domo de calor norteamericana de junio de 2021 provocó un aumento del 13% en los niveles de ansiedad climática⁶ entre los habitantes de la provincia canadiense de Columbia Británica, donde más de 600 personas⁷ y millones de animales murieron a causa de la ola de calor.⁸

Experimentar cierta preocupación o ansiedad por la crisis climática es una respuesta racional que puede ser funcional para señalar una amenaza inminente

6. A. Bratu, *et al.*, “El domo de calor del oeste de Norteamérica de 2021 aumentó la ansiedad ante el cambio climático entre los habitantes de Columbia Británica: Resultados de un experimento natural”, 2022, 100116.

7. General, P. S. and S. (2022, June 7). Declaración de los ministros sobre las 619 muertes por el domo de calor del 2021| BC Gov News. News.gov.bc.ca. <https://news.gov.bc.ca/releases/2022PSSG0035-000911>

8. La ola de calor sin precedentes del noroeste del Pacífico en junio de 2021. (2022, 26 de abril). [www.researchsquare.com](https://www.researchsquare.com/article/rs-1520351/v1). <https://www.researchsquare.com/article/rs-1520351/v1>

que motive la acción. Pero para algunas personas, la conciencia del cambio climático y sus consecuencias puede ser abrumadora e interferir en su capacidad de funcionamiento.⁹

Repercusiones en la infancia y la juventud

La niñez y la juventud son más susceptibles a los efectos del cambio climático sobre la salud.¹⁰ Esta mayor vulnerabilidad se debe tanto a su desarrollo psicológico y su dependencia de los adultos, como a que a menudo sus comunidades no les capacitan para gestionar las amenazas del cambio climático. Además, se encuentran cada vez más expuestos a la información sobre el cambio climático. De hecho, entre 2007 y 2017, la cobertura mediática del cambio climático aumentó un 78 por ciento.¹¹ En consecuencia, se llama al profesorado a desempeñar un papel cada vez más importante en su educación, para ayudarles a comprender mejor el cambio climático y la información relacionada con el clima.

Apoyo a la infancia y la juventud

Ayudarles a gestionar sus emociones y reacciones ante el cambio climático es importante para su desarrollo saludable. Esto es especialmente cierto si se tiene en cuenta que el cambio climático y las preocupaciones que suscita pueden influir en el comportamiento de infancias y jóvenes, limitar su capacidad de funcionamiento e influir en las decisiones que tomen sobre su vida.¹² Es necesario seguir trabajando para aportar pruebas sobre la mejor manera de apoyar su salud mental ante

9. G. Martin, et al., "El impacto de la conciencia del cambio climático sobre la salud mental y bienestar de las infancias y las emociones negativas" en *Child and Adolescent Mental Health*, 27(1), 2022, p. 59-72.

Ibid

10. *Ibid*

11. K. Hayes, et al., "Cambio climático y salud mental: Riesgos, impactos y acciones prioritarias", *Revista Internacional de Sistemas de Salud Mental*, 12, 2018, p. 1-12

12. S. Clayton, et al., "La salud mental y nuestro clima cambiante: Impactos, implicaciones y orientación", Asociación Estadounidense de Psicología, Washington DC, 2017, www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf.

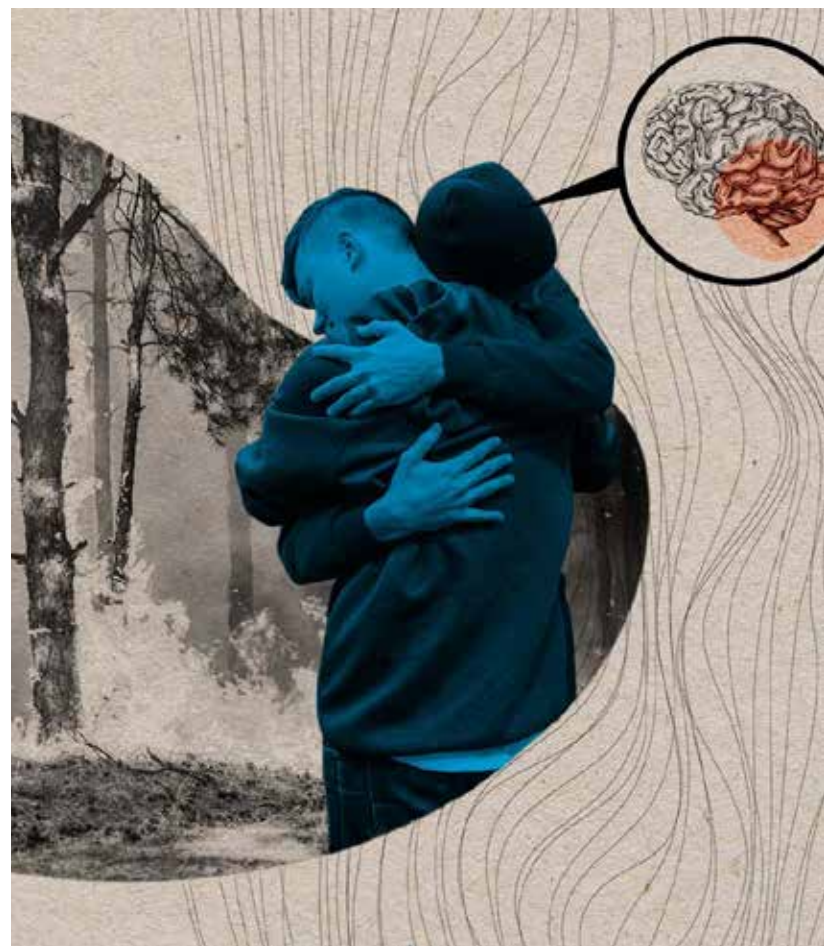


IMAGEN: INFOBAE

la crisis climática.¹³ Sin embargo, hay algunas formas de apoyarles hoy mismo.

Llamado a la acción

En primer lugar, dado que los y las niños y jóvenes sufrirán las mayores consecuencias del cambio climático, los adultos deben cumplir con sus deberes y responsabilidades de proteger el medio ambiente para las generaciones futuras.¹⁴ Esto puede hacerse de muchas formas. Por ejemplo, exigiendo políticas proambientales a nivel local, provincial, nacional e internacional; modificando los comportamientos personales que influyen en el cambio climático (como transportarse en bicicleta, caminar o tomar el autobús en lugar de

13. G. Martin, et al., "El impacto de la conciencia del cambio climático sobre la salud mental y bienestar de las infancias y las emociones negativas" en *Child and Adolescent Mental Health*, 27(1), 2022, p. 59-72.

14. J. Nguyen, "Justicia intergeneracional y el Acuerdo de París," *E-International Relations*, 2020, www.e-ir.info/2020/05/11/intergenerational-justice-and-the-parisagreement/.

conducir el coche); y poniendo en marcha iniciativas respetuosas con el clima en su colegio (como programas de reducción de residuos alimentarios).

Escuchar las preocupaciones

Las preocupaciones que experimentan los niños y los jóvenes se basan en la innegable evidencia científica de que el cambio climático está ocurriendo y que tendrá un impacto dramático en las personas, ahora y en el futuro. Es importante no desestimar sus preocupaciones, sino apoyarles en el desarrollo de la autoeficacia (la creencia de que pueden contribuir) y la eficacia colectiva (que a través del trabajo conjunto, las personas pueden hacer la diferencia) para construir una esperanza arraigada en la realidad. Puede ser útil destacar otros momentos de la historia en los que se produjeron grandes cambios sociales gracias a la acción colectiva (como el sufragio femenino).¹⁵

Potenciar sus intenciones

Es importante que los y las niñas y jóvenes se sientan capacitados para adoptar comportamientos saludables y emprender actividades que estén dentro de su esfera de influencia. Estas acciones pueden ayudarles a desarrollar un sentido de propósito, control y seguridad. Finalmente, han demostrado ser poderosos mensajeros de la justicia climática. Por ejemplo, han protagonizado grandes manifestaciones y huelgas escolares en todo el mundo (como el movimiento Fridays for Future). En algunos países, también han presentado demandas contra los gobiernos por su inacción ante el cambio climático. Para muchos de los y las niñas y jóvenes, actuar puede ayudar a aliviar algunos de los problemas de salud mental derivados de la crisis climática.¹⁶ Sin embargo, es importante que reciban el apoyo necesario para evitar que no se agoten o se sientan abrumados. Los adultos pueden ayudar a jóvenes compartiendo la responsabilidad de la acción climática y facilitando estrategias de afrontamiento saludables.



15. A. Sanson, et al., "Cómo responderle a niño/as y jóvenes sobre los impactos de la crisis climática," *Perspectivas de Desarrollo Infantil*, 13(4), 2019, p. 201–207.

FOTO: FUNDACIÓN FAD JUVENTUD

16. *Ibid*

Las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria de Argentina y el derecho a la alimentación de los pueblos

Graciela Mandolini¹
Melina Vanesa Gay²
Claudia Nigro³

Resumen:

El presente trabajo se propone presentar la trayectoria y acciones constitutivas correspondientes a la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la Escuela Agro-técnica “Libertador General San Martín” y de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario. En su desarrollo, se explicitan las particulares condiciones que conlleva la propuesta académica de la cátedra libre, tanto desde una perspectiva epistemológica como metodológica. En este sentido, se trabaja conceptualmente sobre nociones como: Soberanía y Seguridad alimentaria, Educación Ambiental y Pensamiento Ambiental Latinoamericano, poniendo el acento en las distintas acciones, estrechando vínculos con otras Cátedras Libres y grupos de trabajo afines, potenciando

el trabajo en red, profundizando los vínculos entre las instituciones, organizaciones y movimientos sociales que trabajan la problemática a partir de la conformación de una red de alcance nacional e internacional.

1. Lic. Prof. Esp. Graciela Ester Mandolini. Cofundadora y Coordinadora Académica de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la UNR por la Escuela Agrotécnica de Casilda, institución en la que es directora. Regente y catedrática del Instituto Superior de Profesorado N° 1 “Manuel Leiva” de Casilda, actualmente relevada por desempeñarse como Secretaria de Cultura de AMSAFE (Asoc. Magisterio Santa Fe). Es Lic. en Educación, Profesora en Cs. Naturales, ha realizado especializaciones en: Educac en Ambiente para el Desarrollo Sustentable; Investigación Educativa; Metodología de la Investigación Científica; Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Integra el equipo de Ambiente de la Escuela “Marina Vilte” (CTERA).

2. Mg. Méd. Vet. Melina Vanesa Gay es Médica Veterinaria y Magíster en Salud Pública. Cofundadora y Coordinadora Académica

Palabras clave:

Redes - Cátedras libres - Espacios afines - Soberanía y Seguridad Alimentaria - Educación Ambiental - Pensamiento Ambiental Latinoamericano

Introducción

Habitamos un momento histórico de enorme complejidad, un punto de confluencia de distintas crisis muy graves, entre las que se incluye: una amenaza de guerra nuclear, el cambio climático, diversos procesos pandémicos que afectan la salud de las personas, una gran depresión económica y una contraofensiva racista sin precedentes. Nos preocupa la existencia de diversas crisis: ambiental, climática, ecológica, energética, sanitaria, alimentaria, que en definitiva constituyen lo que muchos pensadores y pensadoras de nuestra Abya Yala denominan y caracterizan como “crisis civilizatoria”, una crisis que pone en debate las concepciones sobre la vida, los modelos de producción, distribución y consumo que, basados en prácticas neo extractivistas, han puesto en agenda, la amenaza de un desastre ambiental que haría colapsar nuestro planeta.

La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) desde hace más de 20 años, ha planteado la necesidad de repensarnos como trabajadores y trabajadoras de la educación y de resignificar nuestras prácticas desde la perspectiva de los Derechos Humanos que se expresan en relación al Derecho Humano a la Educación, a una Educación Ambiental que tiene como clave fundamental la defi-

nición de los Derechos Ambientales, y su relación con el derecho a una alimentación adecuada.

El presente trabajo se propone compartir las trayectorias y acciones constitutivas de los espacios que hemos construido en algunas instituciones públicas, organizaciones sindicales, y movimientos sociales: las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria. En este sentido, nos parece pertinente compartir las particulares condiciones que conlleva la propuesta académica de las Cátedras, tanto desde una perspectiva epistémica como metodológica.

Durante los últimos años, se observa una explosión de datos que cuantifican de manera desoladora las cifras de la crisis alimentaria: 925 millones de personas padecen desnutrición y la mayor parte de ellas viven de la agricultura de subsistencia, no pudiendo decidir qué comer y cómo producirlo. Lo que torna imprescindible reflexionar sobre nociones como Soberanía y Seguridad alimentaria, Educación Ambiental, Pensamiento Ambiental Latinoamericano, poniendo el acento en las distintas acciones formativas generadas, evidenciando la necesidad de establecer vínculos con otras Cátedras Libres y grupos de trabajo afines, potenciando el trabajo colectivo, profundizando las relaciones entre los diversos espacios que trabajan la problemática a partir de la conformación de una red de alcance nacional e internacional en la que convergen y se intercambian, con los matices identitarios de cada territorio, acciones, miradas, ideas y propuestas inspiradoras en clave emancipatoria.

Como resultado de encuentros nacionales de las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria (CaLiSAs) y grupos afines, llevados a cabo en los últimos años, se han ido confeccionando informes, registros, conclusiones, respecto de los cuales interesa señalar el contenido de los siguientes párrafos que consideramos necesario compartir para dar inicio al texto que presentamos. En este sentido, no podemos soslayar el contexto actual en el que se expresa una creciente conflictividad ambiental, climática, sanitaria, energética, ecológica, económica, social que azotan al mundo entero y exacerban aún más las falencias y el hambre de los pueblos.

de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la UNR por la Facultad de Cs. Veterinarias. Profesora Adjunta de la Cátedra de Salud Pública de la Facultad de Cs. Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario.

3. Méd. Vet. Esp. Claudia Alejandra Nigro es Médica Veterinaria y Especialista en Salud Animal. Cofundadora y Docente de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la UNR. Fundadora y Coordinadora Académica de la Cátedra Libre de Fauna Silvestre de la Facultad de Cs. Veterinarias de la UNR. Profesora Asociada de la Cátedra de Medicina Veterinaria, Manejo y Conservación de Fauna Silvestre de la Facultad de Cs. Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario. Integrante de la Plataforma de Estudios Ambientales y Sostenibilidad (PEAS) - UNR.



Nos encontramos en una situación de emergencia alimentaria y ambiental a escala nacional. La realidad actual nos retrotrae a escenarios que se creían superados hace tiempo; antes se discutía sobre la cantidad y calidad de alimentos nutricionalmente acertada, estando ya salvada la ingesta diaria en lugares donde se brindaba asistencia alimentaria. Actualmente, nos hallamos discutiendo la posibilidad de acceder a una alimentación básica. Si bien esta realidad nos afecta a todos/as, entendemos que principalmente se está violando una Ley Nacional no. 26.061, que tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Los derechos a gozar de una alimentación sana, segura y soberana en un ambiente saludable, son derechos básicos que deberían ser asegurados. Esta ley debe ser una herramienta para utilizar en la lucha por la soberanía alimentaria, que en definitiva constituye una lucha por la vida:

“Entendemos que el ambiente se relaciona directamente con el buen vivir de los pueblos y con la calidad

de los alimentos y somos conscientes del desastre ambiental provocado por los modos de producir alimentos, ya sea por la agricultura intensiva dependiente de agrotóxicos, el uso descontrolado de antibióticos, disruptores hormonales, sumado al extractivismo que ejercen sobre los bienes comunes naturales diferentes industrias. Es por esto que debemos hablar de una alerta sanitaria alimentaria global que atraviesa a países de NuestraAmérica, donde se pone en riesgo cotidianamente, la salud de nuestros pueblos con efectos cancerígenos, teratógenos, inmunológicos y endócrinos, afectando de modo irreversible la biodiversidad planetaria”. (Encuentro Nacional de CaLiSAs, 2019).

Los alimentos y los procesos de globalización en el mundo

En la era de la Globalización, momento histórico en el que se producen alimentos como nunca antes, parecería justo plantearse interrogantes sobre las razones por las cuales se sigue hablando de escasez de alimentos y del

hambre que esto provoca. El hambre es la negación del más básico y constitutivo de los derechos humanos: “el derecho a la alimentación”.

Algunos conceptos resultan claves para entender la complejidad que representan los alimentos respecto a políticas alimentarias y uno de los principales factores, es la Globalización entendida como un sistema de redes donde se organiza el comercio, las inversiones de las corporaciones transnacionales, las corrientes financieras, el movimiento de personas y la circulación de información que vincula a diversas civilizaciones. Es, asimismo, el espacio del ejercicio de poder dentro del cual las potencias dominantes establecen, en cada período histórico, las reglas del juego que articulan al sistema global (Ferrer, 2004). Esta renombrada globalización involucra diferentes variables: economía, finanzas, comercio internacional, política, cultura, sociedad y ecología como las principales; aunque son las primeras dos las que le dieron la dinámica al sistema, que desde su origen, ha generado grandes crisis.

La Globalización influyó también en la construcción de un “sistema alimentario global”, promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). En el año 2001, por primera vez, el desarrollo de un sistema alimentario agrícola es objeto de la conceptualización mundial, lo que abrió paso a que el sistema se torne oligocéntrico, entendiéndose esto último como poder acaparado en el rubro de alimentos manejado por pocas empresas multinacionales.

La FAO en el preámbulo de su constitución, deja explicitado que los Estados que la integran van a fomentar el bienestar general de manera individual y colectiva, para elevar el nivel de nutrición y vida de los pueblos, mejorar tanto los rendimientos de la producción y la distribución, como las condiciones de la población rural para contribuir así a la expansión de la economía mundial y liberar del hambre a la humanidad. Raj Patel (2008, citado en Claudio Tomás, 2011) señala que “... dicho sistema es frágil debido al tamaño de su impronta ecológica, los recursos que se necesitan para sostenerlo

y la explotación que se requiere (...) es vulnerable sistémicamente y su vulnerabilidad se encuentra cercana a las superficies de nuestras vidas cotidianas: todo lo que hace falta para exponerla es una ligera sacudida al sistema, algo como la escasez del petróleo”.

Seguridad alimentaria y soberanía alimentaria

Los enfoques de Seguridad Alimentaria y Soberanía Alimentaria parten de un origen idéntico “la concepción del derecho humano a la alimentación”, enfatizando que cuando hablamos de Seguridad Alimentaria se refleja una situación reparatoria o de resarcimiento respecto a las consecuencias del Sistema Alimentario Mundial y cuando nos referimos a Soberanía Alimentaria, se propone un modelo alternativo y complementario para la gestión de la satisfacción de las necesidades de alimentación.

La Seguridad Alimentaria supone que todas las personas en todo momento deben tener acceso físico y económico a suficiente alimento para una vida activa y saludable. El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) cuyos fines son promover y apoyar los esfuerzos de los estados miembros para lograr el desarrollo agrícola y el bienestar de las poblaciones rurales, entiende a la Seguridad Alimentaria como “... la existencia de condiciones que posibilitan a los seres humanos tener acceso físico, económico y de manera socialmente aceptable a una dieta segura, nutritiva y acorde a las preferencias culturales que les permita satisfacer sus necesidades alimentarias y vivir de una manera productiva y saludable” (IICA, 2009, p.1)

Por su parte, la noción de Soberanía Alimentaria surgió de contribuciones realizadas por la sociedad civil durante los años 90, producto de distintos enfrentamientos políticos y como propuesta para contraponerse al modelo industrial capitalista destructivo que, aún hoy, continúa provocando hambre, desigualdad y crisis ambiental, energética, alimentaria, es decir una “crisis civilizatoria”.

En 1996 apareció mundialmente, y en paralelo a la “Cumbre Mundial de la Alimentación” organizada por la



FOTO: ARCHIVO CALISAS

FAO en Roma, este concepto sustentado en la estrategia política, el discurso y la actuación de las agrupaciones y movimientos que la generan e integran en todo el mundo. En este evento, que podríamos llamar contra-cumbre, participaron 1.200 organizaciones de 69 países. Una de las organizaciones referentes era el movimiento Vía Campesina, que promueve un modelo campesino basado en la agricultura y producción sostenible, muy distante al modelo hegemónico agroexportador implementado en Argentina y otros países del cono sur.

Este movimiento la definió la Soberanía Alimentaria “como el derecho de las personas a producir de forma autónoma alimentos sanos, nutritivos, climática y culturalmente apropiados, utilizando recursos locales y a través de medios agroecológicos, principalmente para atender las necesidades alimentarias locales de sus comunidades. Es necesaria incluso para garantizar la seguridad alimentaria y la sostenibilidad en el planeta.” Bajo este concepto, se garantiza la producción y el consumo de alimentos acorde a las necesidades de las comunidades, otorgando prioridad a la producción para el consumo local y doméstico además de abonar al derecho de los pueblos a elegir qué comer y de qué manera producir.

Las organizaciones que promueven la Soberanía Alimentaria exigen la exclusión de los alimentos y de la agricultura de los acuerdos comerciales como los de la Organización Mundial de Comercio (OMC), y de acuerdos regionales. Sostienen que la liberalización descontrolada del comercio es una imposición que

conduce a los agricultores a abandonar sus fuerzas y es, además, el principal obstáculo al desarrollo económico local y a la Soberanía Alimentaria (Curti et al., 2009). Según la Licenciada en Nutrición, Miryam Kurganoff de Gorban, referente indiscutida en nutrición a nivel nacional e internacional, alma máter en la lucha por generar un sistema alimentario equitativo “...con la idea de la Soberanía Alimentaria se llegaron a reunir y unificar reclamos y demandas globales como el acceso al trabajo digno y a la tierra, el cuidado del ambiente y la recuperación de la comida y la producción como un derecho humano (...) este es uno de los movimientos sociales más potentes de la actualidad” (Gorban, 2009).

Se pretende cortar con la propuesta agrícola impulsada por la OMC y sumar la idea de Seguridad Alimentaria que proponía al mismo tiempo la FAO, donde se postula que los alimentos debieran estar disponibles y accesibles para todos (aunque en esta formulación no importa demasiado cuál es su origen y bajo qué condiciones se producen).

Resumiendo, en relación a estos dos conceptos, la Seguridad Alimentaria se encuentra respaldada y valorizada por diferentes organizaciones internacionales. Este aspecto se encuentra alineado a la concepción natural de la ONU que fomenta una vía de desarrollo “civilizado”, que no se oponga a las corrientes del mercado, ya que admite una integración cultural regional entre los pueblos (Niemeyer y Scholz, 2008). De acuerdo con Niemeyer y Scholz, (2008), la Seguridad Alimentaria a diferencia de la Soberanía Alimentaria, garantizaría una

producción cuantitativamente suficiente de alimentos inocuos, sin considerar aspectos culturales locales como: qué, quiénes, cómo, dónde y a qué escala. Sostienen que va dirigida a erradicar el hambre a corto plazo, por sobre una perspectiva sostenible de autoabastecimiento.

Por el contrario, la Soberanía Alimentaria es un concepto que se encuentra en plena transformación y sería un error pensar que volver a los sistemas tradicionales de producción implicaría retornar a la prehistoria y deshacerse de los conocimientos ya adquiridos. Lo que en verdad propone este movimiento Vía Campesina, es reflexionar acerca de que no es lo mismo ser alimentados por la industria que por personas que trabajan la tierra, conscientes de su trabajo.

Por lo descripto, profundizar acciones sobre Soberanía y Seguridad Alimentaria, brindando y garantizando los medios y las herramientas que las comunidades consideren necesarias, constituye una premisa fundamental, en los tiempos actuales, y es la tarea que emprenden las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria.

La Red de Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria de Argentina

En Argentina existe una Red de Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria (CaLiSAs) y colectivos afines, constituida por casi un centenar de espacios que crece ininterrumpidamente, marcando una tendencia en ascenso desde el año 2003, cuando se creó la primera cátedra en la Universidad Nacional de La Plata. Algunas se encuentran ubicadas en diferentes unidades académicas de las Universidades públicas del país, mientras que otras están radicadas en organizaciones y movimientos sociales de Argentina, Paraguay y Uruguay, pero todas dan cuenta del carácter interdisciplinario. Junto a esta red articulan organizaciones sociales, sindicatos, productores familiares, escuelas agro-técnicas y diferentes colectivos; quienes las constituyen, se acercan y construyen realidades, enriqueciendo estos espacios con la multiplicidad de miradas y la pluralidad de opiniones. Las ciencias naturales, las humanas, las formales, junto a aquellas que garanticen marcos legales

y políticas públicas, sumado a los saberes originarios y ancestrales, se tornan fundamentales en el abordaje de la Soberanía Alimentaria.

La posibilidad de crear cátedras libres para el abordaje de contenidos extracurriculares proviene de los orígenes mismos de la Reforma Universitaria del año 1918, donde se habla de la “Libre Docencia” y la “Libre Asistencia” que se complementan y constituyen el fundamento de los derechos de enseñar y aprender.

La CaLiSA de la Universidad Nacional de Rosario, conformada a fines del año 2017 por la Escuela Agro-técnica “Libertador General San Martín” y la Facultad de Ciencias Veterinarias, está anclada en la Red de Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria y colectivos afines, y es necesario destacar que este espacio aglutinante deviene único en América del Sur, dado que contempla la interacción entre una Escuela Agro-técnica Preuniversitaria, la Escuela Agro-técnica de Casilda, y una Facultad, la de Ciencias Veterinarias, articulando la perspectiva de funcionamiento en dos niveles, el nivel medio preuniversitario (de carácter obligatorio) y el nivel universitario.

Cabe destacar de las CaLiSAs de las cuales se obtuvieron los datos, el 93% trabaja juntamente con movimientos sociales. Como principales temáticas, en muchos de esos espacios extracurriculares, se tratan aspectos relacionados con organizaciones populares, actores de importancia para la Soberanía Alimentaria. Respecto a este punto, la totalidad de las CaLiSAs encuestadas, articulan con movimientos y organizaciones relacionadas con la producción de alimentos, la defensa del ambiente, los pueblos originarios, los centros de estudiantes y de extensión, las bibliotecas populares, los comedores y las huertas agroecológicas.

Además, diferentes redes (de comercio, de profesionales, de CaLiSAs) aparecen formando parte de esta Red y algunas de éstas trabajan aspectos legales en pos del desarrollo de prácticas vinculadas con la Soberanía Alimentaria. También se relacionan y articulan con cooperativas, ferias, mesas de trabajo, foros agrarios, asambleas y movimientos sociales y sindicales.

De las encuestas a las diferentes Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria de nuestro país y como parte de los procesos de indagación formulados, se rescataron expresiones de los/las principales creadores/as de las mismas. Se tomó como referencia lo señalado por los integrantes de aquellas que se encuentran en el seno de las Universidades públicas de Argentina.

Dentro de los conceptos y respuestas que surgieron recurrentemente, cuando se propuso expresar con tres palabras qué representan estos espacios, se pudieron apreciar los siguientes términos: “la alimentación”, la “construcción colectiva”, el “intercambio de saberes”, “las políticas públicas y el derecho”.

En resumen, las CaLiSAs representan para sus creadores, la posibilidad de alcanzar la alimentación y la nutrición saludable mediante una construcción colectiva, un lugar de encuentro que se multiplica conformando redes colaborativas en la transformación del conocimiento y de los territorios. Ponen énfasis en el recupero e intercambio de saberes y experiencias. Propician la necesidad de poner en discusión el derecho a la vida, al ambiente, a los alimentos sanos, y a poder construir o abonar de esta manera al diseño de políticas públicas sensibles a las necesidades de los/as integrantes de las comunidades.

Al llevar a cabo procesos de indagación con actores y actrices claves de estos espacios, sobre cuáles son las principales temáticas trabajadas en las distintas CaLiSAs, la “Agroecología” ocupa un papel principal y aparece, persistentemente, en todas las cátedras. Otro de los temas abordados es la “Alimentación como un derecho humano que recupera la necesidad de una nutrición y una cultura alimentaria”. Esto se acompaña de aspectos vinculados a la “economía social y popular” como estrategia de desarrollo: mercados populares, acompañamiento a movimientos sociales y canales cortos de circulación, arraigo local, entre otros. También se trabaja con temáticas relacionadas con la “Salud”, las prácticas del “Buen Vivir” y la “perspectiva ambiental” que destaca el impacto de la contaminación por diversos factores que afectan la salud de nuestros pueblos como



FOTO: ARCHIVO CALISAS

consecuencia de los procesos de la agroindustria, del modelo productivo agroexportador intensivo basado en la producción de mercancías y en el marco del accionar de las transnacionales del agronegocio.

Es interesante resaltar que el “enfoque de género” aparece como un aspecto abordado por diferentes CaLiSAs así como el “ecofeminismo”. Además, rescatan, reconocen y valoran las luchas de las mujeres por la Soberanía Alimentaria.

Finalmente cabe mencionar a la “Extensión Universitaria”, como una propuesta abordada por varias CaLiSAs y su vinculación con diversos actores sociales, trabajada como rol social de los/las profesionales universitarios/as. Como ya fue expresado en párrafos anteriores, gran parte de los espacios de las CaLiSAs se generaron como proyectos o iniciativas de extensión universitaria dado que de esa forma se ha podido acceder, en muchos casos, al financiamiento económico necesario para las actividades que se pretenden desarrollar. Además, es a partir de las acciones en ese campo que se propician las intervenciones en los territorios y se construyen conocimientos mediante el diálogo de saberes con y en las comunidades.

Reflexiones y consideraciones finales

Las CaLiSAs entienden, desde el enfoque de “una salud”, surgido hace más de una década mediante una alianza entre la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Mundial de Salud Animal (OIE), que el ambiente se

relaciona directamente con el buen vivir de los pueblos. Por tanto, deviene indispensable pensar y hacer realidad desde las Universidades Públicas, alternativas viables, solidarias, y sustentables respecto a la producción de alimentos. Las principales características de ese concepto se deben a su carácter colaborativo, multidisciplinario y multisectorial que permiten abordar las amenazas para la salud en la interfaz entre los seres humanos, los animales y el ambiente; a nivel subnacional, nacional e internacional. Su propósito es el de fomentar la coordinación y la colaboración entre los diferentes marcos de gobernanza de los programas de salud humana, animal, vegetal y ambiental para enfrentar los retos actuales y futuros. Asimismo, una de las preocupaciones prioritarias son los riesgos que afectan a los sistemas de los que depende la sociedad: salud, agricultura y ganadería, y ambiente (OPS, 2021).

También resulta necesario considerar a la Soberanía Alimentaria, como una estrategia de lucha contra el hambre de los pueblos. Las ciencias naturales, las humanas, las formales, junto a aquellas que garanticen marcos legales y políticas públicas, sumado a los saberes originarios y ancestrales, se tornan fundamentales en el abordaje integral de la Soberanía Alimentaria.

Estas cátedras que integran la Red de CaLiSAs, proponen abrir espacios de diálogo para la comunidad educativa y la población en general, retomando algunas de las perspectivas de la Educación Ambiental desde las lógicas que promueve el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y apuntando a la construcción dialógica de saberes, conocimientos, pensamientos, reflexiones e ideas. En definitiva, las CaLiSAs conforman un espacio de encuentro y discusión con la posibilidad de materializar el desafío de re-pensarnos como especie, de re-inventarnos cada vez que eso sea posible o necesario. Al interior de las comunidades, ser partícipes ineludibles del buen vivir; facilitando la reflexión sobre los diferentes aspectos que atraviesan un concepto extremadamente complejo como el de Soberanía Alimentaria, o simplemente acercándonos un poco más a uno de los derechos más básicos de la

especie humana: el derecho a una alimentación, sana, segura, sabrosa y soberana.

Somos conscientes que el modelo agroindustrial dominante es ecocida, porque genera un daño significativo e irreparable del ambiente y de los ecosistemas de los que dependen distintas poblaciones humanas para su propia subsistencia. Es genocida porque está sometiendo a los pueblos, principalmente a los fumigados, a condiciones de vida que los están enfermando y matando. Y también es violatorio de todos y cada uno de nuestros Derechos Humanos como el Derecho a la vida, el Derecho a la integridad física, el Derecho de vivir en un ambiente saludable, el Derecho a la salud, el Derecho a la alimentación adecuada, el Derecho al agua, el Derecho a no ser desplazado forzosamente; convirtiéndonos en refugiados ambientales en nuestros propios territorios.

Cada una de las consecuencias negativas del modelo agroindustrial dominante que, para nosotros constituyen violaciones a los Derechos Humanos, para el modelo agroindustrial vigente conforman externalidades. Los costos ambientales, sociales y en Salud Pública, entre otros, no están expresados en los precios de los productos y servicios obtenidos por ese sistema y es la comunidad la que paga los costos ocultos, lo que pondría en evidencia que es ineficiente, perjudicial, destructivo, absolutamente insustentable.

Por eso, es fundamental que reivindicemos el derecho colectivo a la Soberanía Alimentaria, definiendo libremente nuestras prácticas, estrategias y políticas de producción, distribución y consumo de alimentos, que nos permitan tener acceso efectivo a alimentos sanos, seguros, sabrosos y soberanos para todos/todas.

Por lo expuesto, y recuperando la importancia que tiene para las CaLiSAs la necesidad de actuar un currículum sensible a estas propuestas, hace falta revisar, desmontar, desmitificar, desaprender, volver a preguntarnos qué educación queremos, para quién/es, cómo, para qué transmitimos, qué prometer, articular, tejer y enlazar.

En una Argentina donde la frontera agropecuaria avanza vertiginosamente sobre ecosistemas sumamente

frágiles, desplazando a los pobladores originarios y generando riqueza efímera para algunos/as y miseria y exclusión social para muchos/as, constituyendo un conflicto ambiental sin precedentes que interpela el diseño de las ciudades y la conformación del espacio rural, que pone en tensión a la producción agropecuaria, la salud de los pueblos y muchas otras problemáticas ambientales sistemáticamente invisibilizadas; es imprescindible contar con sujetos que se eduquen y puedan educar en la generación de modelos de construcción del saber verdaderamente alternativos, ambientales y socialmente sustentables, justos y solidarios.

Si como señalan pensadores/as y activistas contemporáneos, estamos ante la conmoción que implica un cambio de paradigma que nos propone el retorno a una civilización basada en la conciencia planetaria de ser parte de una familia terrestre y que nuestra salud está enraizada en la interconexión ecológica, la diversidad, la regeneración, la armonía (Shiva, 2020); es menester diseñar una nueva carta de navegación. Esto sólo será posible si logramos confluir en la formulación de propuestas que nos permitan recrear instancias de formación fuertemente articuladas con la necesidad de contribuir a la construcción de un saber colectivo, nutrido por el aporte de diversas instituciones y espacios sociales, para poder “sentipensar” juntos trabajadores/as de la tierra, de la educación, de la cultura, poniendo en diálogo esos saberes fundados y resignificados en clave emancipadora.

Referencias

Curti, B. M. (2011). Análisis de las políticas públicas regionales en materia de Seguridad y Soberanía Alimentaria. En Spiaggi, Desarrollo Rural, Soberanía y Seguridad Alimentaria (págs. 13-54). Rosario: UNR Editora.

FAO. (1996). Cumbre mundial sobre la alimentación. Roma: FAO.

FAO. (2001). Cuestiones éticas en los sectores de la alimentación y la agricultura. Roma: FAO.

Ferrer, A. (2004). La economía argentina. Fondo de

Cultura Económica.

Galano, C. y otros (2002). Manifiesto por la vida: por una ética para la sustentabilidad. *Ambiente & Sociedad*, (10), 149-162. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100012>

Gorban, M. (2009). "Seguridad y Soberanía Alimentaria". Cártago.

Maletta, & Gómez. (2004). Biblioteca virtual FODEPAL. Obtenido de Biblioteca virtual FODEPAL: <http://www.fodepal.es/Bibvirtual/PAP/papsegcon.htm>

Niemeyer A. F. y Scholz, V. (20-23 de junio 2008). Soberanía Alimentaria y Seguridad Alimentaria: ¿Conceptos complementarios? [Presentación en papel] XLVI Congreso de la Sociedad Brasileña de Economía, Administración y Sociología Rural.

Nigro, C. Gay, M, Mandolini G. (2021). Diálogos Soberanos. La CaliSA en tiempos de pandemia. Rosario: UNR Editora. Libro Digital PDF.

Shiva, V. (18 de marzo 2020). Vandana Shiva sobre el coronavirus: de los bosques a nuestras granjas, a nuestro microbioma intestinal. JIVAD Blog de Vandana Shiva. <https://vandana-shiva.de/blog/>

Organización Panamericana de la Salud. (20 de julio 2021). Una Salud: un enfoque integral para abordar las amenazas para la salud en la interfaz entre los seres humanos, los animales y el medioambiente. <https://www.paho.org/es/documentos/cd599>

Tomás, C. (2011). Conceptualización, diagnóstico, relevamiento y propuestas. Hacia un enfoque integrador en materia de Seguridad y Soberanía alimentaria. En C. Díaz, Desarrollo rural, soberanía y seguridad alimentaria. (págs. 130-167). Rosario: UNR Editora.

Verzeñassi, D. y Vallini, A. (2019). Transformaciones en los modos de enfermar y morir en la región agroindustrial de Argentina. https://www.researchgate.net/publication/337566832_Transformaciones_en_los_modos_de_enfermar_y_morir_en_la_region_agroindustrial_de_Argentina

Zamorano, A. (2020). El rol de las mujeres en la Soberanía Alimentaria. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 95-118.

La relación que guarda la alimentación tradicional mazateca y la escuela de Educación Indígena

Fortunato Morales Pastelín¹
Benigno Pioquinto García²

Resumen:

El presente artículo muestra el abordaje que se ha hecho desde las escuelas, el salón de clases, y el trabajo con la comunidad para tomar conciencia sobre lo que implica la producción y consumo de productos chatarra³, tanto para nuestra salud, como para el medio ambiente. Para ello, se comparte la experiencia que desde algunas escuelas de Educación Indígena asentadas en la Sierra Mazateca de los Flores Magón, en el estado de Oaxaca, México, se han desarrollado, a partir de la implementación del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO⁴) y el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios.

Palabras clave:

Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, Documento Base, alimentación, milpa, consumismo, muestra gastronómica.

[1] Licenciado en Educación Media en el área de Matemáticas por la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla; actualmente director comisionado en el Centro de Educación Preescolar Indígena Unitario Vicente Guerrero en Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca. moralespast@hotmail.com

[2] Licenciado en Educación Primaria Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 211 Tehuacan, Puebla; actualmente docente en la Escuela Primaria Bilingüe Multigrado Narciso Mendoza en Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca. Benig_13@hotmail.com



FOTO: FORTUNATO MORALES

Introducción

Desde 1994, a través de un análisis minucioso de nuestro quehacer docente, acordamos recuperar las prácticas sociales de la vida comunitaria, como parte del contexto de la comunidad para construir actividades de análisis dialógico dentro de las aulas, en este caso en las Escuelas de Educación Primaria y Preescolar Indígena, de la Sierra Mazateca en el estado de Oaxaca.

Con la participación activa de la comunidad escolar, logramos identificar problemáticas, con ello temas estratégicos, que pusieron especial atención a nuestra alimentación, y que posteriormente se colocaron como

ejes de estudio en las aulas. Reconociendo a la milpa como eje central de la organización agrícola mazateca, resaltando el daño que ha provocado el consumo de productos chatarra, y pensando cómo se puede incidir en la medida de nuestras posibilidades en la disminución del consumismo.

Con una serie de acciones fundamentadas, que van desde el diseño de materiales didácticos, la construcción de actividades diarias propias, la reconstrucción y recuperación de recetas tradicionales ancestrales, hasta la puesta en escena de muestras gastronómicas y derivados del elote, se ha trabajado arduamente dentro y fuera de las aulas y de la escuela.

No fue una tarea fácil, pues implicó una labor amplia de reconocimiento docente y de trabajo con padres y madres de familia; incluso se realizó una consulta para conocer el punto de vista de cada uno de los actores del proceso educativo, llegando al consenso de la importancia que representa contextualizar el trabajo de aula en relación con la comunidad, para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes.

En 2016 se integró el Colectivo de Escuelas Unita-

[3] Los productos chatarra. Son todos aquellos productos comerciales, abundantes hoy en día, que no aportan ningún nutriente al ser humano, sino por el contrario dañan su salud, provocando principalmente enfermedades como la caries, empacho, obesidad, desnutrición, entre otros.

[4] El PTEO emanó como un acuerdo de Congreso Educativo en Oaxaca, del magisterio oaxaqueño conformado por 11 niveles educativos; dicho acuerdo se desglosa en tres programas y dos sistemas, y en su conjunto busca contrarrestar los efectos negativos que la escuela tradicional ha creado en las comunidades y en la población; temas referentes al cambio climático, a la violencia y a la pérdida de valores, son cuestionamientos torales que debe estudiarse en la escuela para tratar de resolver.



FOTO: FORTUNATO MORALES

rias, y a lo largo de varias reuniones de análisis sobre nuestro quehacer docente, arribamos a una serie de conclusiones sobre temas comunitarios que a manera de ejemplo se muestra en el siguiente esquema:

El programa que guió este trabajo, tiene un carácter abierto, lo que significa que el educador es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo; la otra posibilidad es la libertad docente para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje (SEP, 2011: 15), siempre y cuando sean pertinentes de acuerdo al contexto lingüístico y sociocultural y relevantes respecto a los aprendizajes a favorecer.

Contextualización de la vida comunitaria

A lo largo de varios años, hemos sistematizado una serie de acontecimientos comunitarios, los cuales llamamos temas comunitarios, y a la vez se desglosan en subtemas. A partir de ahí se diseñan las actividades propias de cada nivel educativo y de cada grado escolar, adaptadas por supuesto al Plan y Programa de Estudio vigente, sin pasar por desapercibido el perfil de egreso

y los aprendizajes esperados que deben lograr las y los alumnos a lo largo de un ciclo escolar, y de los distintos grados que conforman un nivel educativo.

Mucho esfuerzo nos ha llevado el llegar hasta acá, pues el proceso de construcción y reconstrucción de algo que no está escrito no es nada sencillo; implica asociar por un lado el contexto en que se desenvuelve la escuela en las actividades cotidianas; pero para ello se requiere de una pedagogía de análisis conceptual, procedimental y actitudinal, que atienda problemáticas reales.

A través de ciclos los temas se desarrollan según la temporalidad en la que se viven en la comunidad, se complementan con actividades cívicas, culturales y sociales. El esquema de temas no es fijo, año con año se va actualizando según las condiciones y las necesidades de los estudiantes y tomando siempre en cuenta el punto de los padres de familia.

Construcción y desarrollo de actividades escolares

Una vez que en colectivo hemos definido los temas con el apoyo de los padres y madres de familia, referidos al contexto y a la vida comunitaria, toca ahora el turno al

docente, para poner en práctica sus habilidades técnicas con software, de dibujo, de diseño e incluso de presentación, para diseñar actividades didácticas propias.

De acuerdo con el contexto comunitario y tomando en cuenta el grado escolar de los alumnos y alumnas, se diseñan las actividades considerando en todo momento un diferente grado de dificultad para cada nivel; por ejemplo, cuando se estudia el tema La milpa y sus derivados, después de un diálogo abierto tanto en español como en la lengua mazateca, un día escolar los alumnos de primer grado colorean una milpa grande, los alumnos de segundo grado colorean conjuntos de milpas de 1 a 4, recortan el símbolo numérico y pegan donde corresponde; en cambio los alumnos de tercer grado realizan lo mismo que los de segundo pero también escriben la palabra “milpa” después de cada número, lo hacen en español como en la lengua mazateca, aparte de armar la palabra en el alfabeto móvil.

Esta tarea de diseño no es nada fácil, en todo caso hacemos uso de las herramientas a nuestro alcance, y de lo poco o mucho que hemos aprendido por nuestros propios medios, a lo largo de varios años de servicio docente, nunca hemos recibido formación y/o capacitación respecto al diseño de actividades escolares.

Actualmente un problema muy grave en nuestra sociedad es el exceso en el consumo de alimentos no favorables a nuestra salud, el mal manejo de ellos y la falta de conciencia en las personas sobre temas de una buena alimentación han hecho del desarrollo en los niños y las niñas, sobre todo en nuestras comunidades indígenas, muy ineficiente. Por la importancia y preocupación sobre este tema se hizo necesario concientizar y platicar de manera continua con los padres y madres de familia acerca del consumo de productos propios y saludables.

Como tal, es importante que el docente aumente la eficiencia y calidad en los procesos educativos y que desde los primeros niveles de educación preescolar se aseguren los conocimientos a una formación de respeto hacia con la madre naturaleza y con ello se contemple

la asimilación de: saberes, habilidades, hábitos, valores y capacidades que permitan en su interior un desarrollo integral.

Referencias:

Dirección de Educación Indígena (2011). Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, Oaxaca, México.

SEP (2011) “Programa de estudio. Guía para el educador”, Educación Básica Preescolar, SEP, México.

Recursos:

MORALES PASTELIN, FORTUNATO (31 de octubre de 2019). Contamos del 1 al 10 en la lengua mazateca de Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AWIXCyqcioM>

Ibid. (21 de febrero de 2021). “Ko tjin mani” imprimible para ilustrar los números en la lengua mazateca de Eloxochitlán, Oaxaca [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=r5HA7OEcPIw>

Ibid. (8 de noviembre de 2020). LOS NÚMEROS DEL 1 AL 10 EN LA LENGUA MAZATECA DE ELOXOCHITLÁN DE FLORES MAGÓN, OAXACA [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tS16uN8dqWg>

Ibid. (21 de febrero de 2021). Kiangá bichja nijin [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_wwZXq_H26w

Ibid. (15 de octubre de 2018). VIDEO DEL COLECTIVO DE ESCUELAS UNITARIAS [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=lgTrdoNDfWA>

Ibid. (13 de marzo de 2018). [Contando del 1 al 3] [Imagen]. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1823871390979475&set=pb.100000698965049.-2207520000.&type=3>

Ibid. (24 de marzo). [Niños contando del 1 al 10] [Imagen]. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=4110732755626649&set=pb.100000698965049.-2207520000.&type=3>

Frente a la devastación socio-ambiental de la Cuenca

Atoyac-Zahuapan, una escuela popular de formación permanente

Adriana Martínez Rodríguez¹

Entre todos sabemos todo
Refrán huichol

Resumen:

En 2021, en el estado mexicano de Tlaxcala, en medio de la pandemia de COVID-19, comunidades, organizaciones de base comunitaria y académicos solidarios celebraron virtualmente la Asamblea Constituyente que dio vida a la Escuela de Formación Popular-Comunitaria Presbíteros Rubén y Juan García Muñoz. En esa asamblea se determinó su objetivo: fortalecer al sujeto social comunitario para garantizar su intervención eficaz, comprometida y de largo plazo en la transformación de la realidad de la Cuenca Atoyac-Zahua-

pan, afectada desde hace más de cinco décadas por la contaminación de sus ríos, suelos, aire, alimentos y el progresivo deterioro de la salud de su población. En este artículo se abordarán las causas que condujeron a su creación, objetivos, las necesidades a las que pretende responder y los retos que tiene por delante para enfrentar la crisis socioambiental que aqueja a esta región y la población que habita y transita por ella.

[1] Profesora Facultad de Economía, UNAM. Contacto: ayhanam@tuta.io.

Palabras clave:

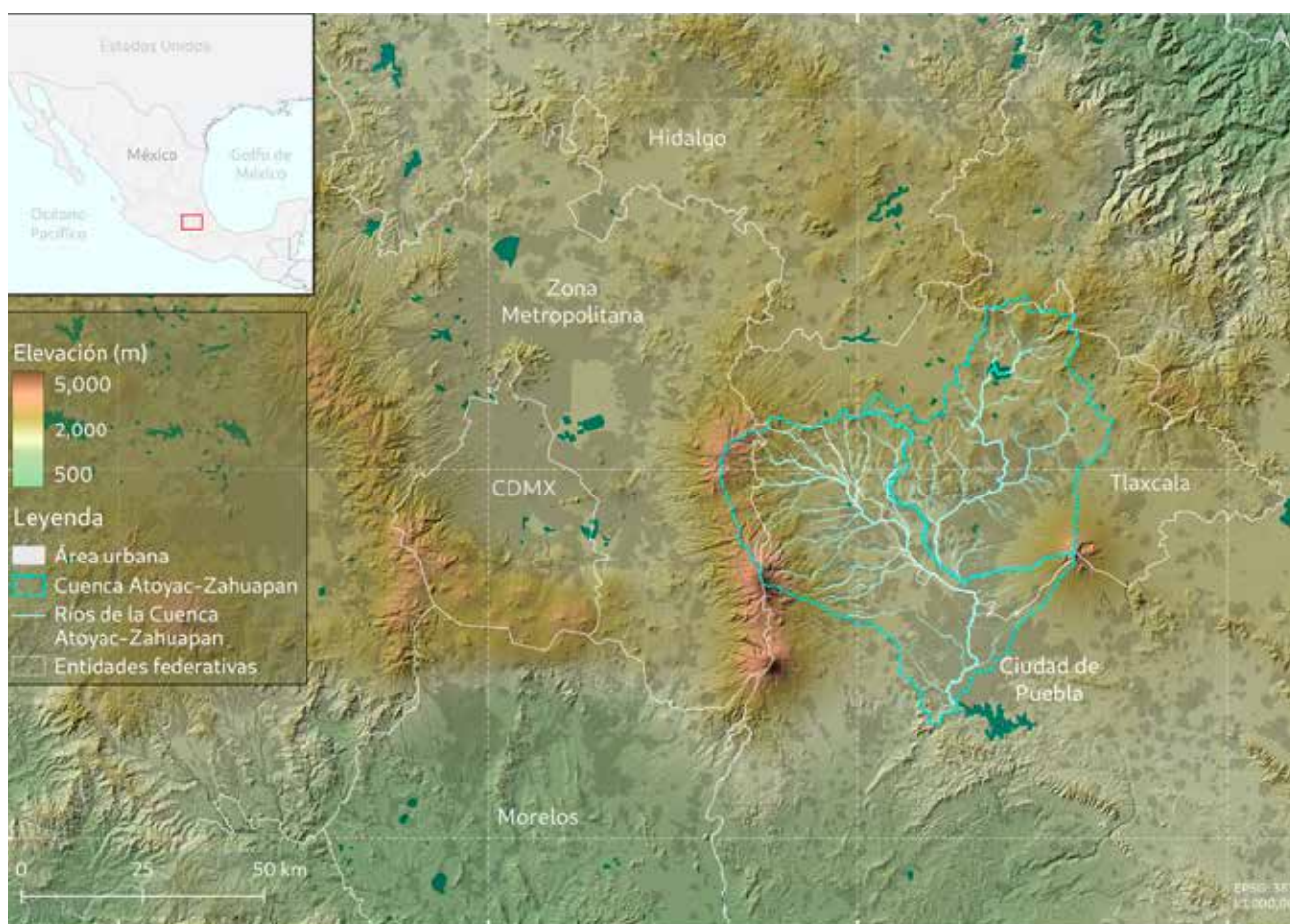
crisis socioambiental, escuela, comunidades, justicia, incidencia

La crisis socioambiental de la Sub-cuenca Atoyac-Zahuapan

La cuenca del Alto Atoyac, mejor conocida como cuenca Atoyac-Zahuapan, se ubica en los estados de Puebla y Tlaxcala en el centro de México. En ella habitan 3.1 millones de personas —convirtiéndola en la cuarta zona metropolitana del país—, de las cuales 909 mil viven en Tlaxcala, es decir, 71.4 por ciento de la población total de esa entidad (INEGI, 2020a). Además, cerca de sus ríos Atoyac (que nace en los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatepetl) y Zahuapan (que nace al norte del es-

tado de Tlaxcala) se asientan más de 20 mil empresas manufactureras de distintos ramos, de las cuales 44.4 por ciento (9 mil 068) opera en Tlaxcala (INEGI, 2020b) (ver Mapa 1).

El desarrollo industrial de la cuenca —que inició en la década de 1960 con la construcción de la autopista México-Puebla y la llegada de la planta ensambladora de Volkswagen—, fue posible por factores como: la abundante disponibilidad de agua y fuerza de trabajo desplazada de sus tierras de cultivo, el cambio de uso de suelo agrícola a urbano e industrial y la desregulación ambiental imperante en México, especialmente a partir de la imposición del modelo neoliberal. Como consecuencia, en la cuenca proliferó también la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual,



LA CUENCA ATOYAC-ZAHUAPAN

FUENTE: ELABORADO POR SAMUEL ROSADO CON BASE EN DATOS DE INEGI (2020).

se detonó un proceso de disolución comunitaria y se extendió la contaminación industrial por las descargas de aguas residuales de estas empresas en los ríos —sin previo o deficiente tratamiento—, lo que provocó una de las peores crisis de salud en México (CNDH, 2017:), al punto en que hoy es considerada como una Región de Emergencia Sanitaria y Ambiental (RESA).

Por lo anterior, desde hace más de 20 años, hombres y, sobre todo, mujeres de las comunidades de Tlaxcala —organizadas en la Coordinadora por un Atoyac con Vida (CAV)—, acompañadas por el Centro Fray Julián Garcés Derechos Humanos y Desarrollo Local (CFJG) y con apoyo de científicos y académicos de distintas universidades, han demandado el reconocimiento oficial de la devastación socioambiental y una respuesta contundente que conduzca a la restauración integral de la cuenca. Ante la negligencia, omisión y complicidad de los gobiernos en turno, denunciaron además la simulación y la falta de voluntad política para atender la problemática así como las consecuencias de ello en el agravamiento de la crisis ambiental y la violación del derecho humano a una vida digna de las mujeres y niñas que son víctimas o potenciales víctimas de las redes de trata.

Después de haber recurrido a tribunales éticos internacionales, de presentar una queja ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y elaborar una Propuesta Comunitaria para el Saneamiento Integral de la Cuenca Atoyac-Zahuapan y la reparación del daño a las comunidades, entre otras acciones, en 2021 definieron que parte de la lucha debía orientarse también hacia la autoformación para responder a su realidad y fortalecerse como sujetos sociales para construir el bien común.

Escuela Popular-Comunitaria “Presbíteros Rubén y Juan García Muñoz”: objetivos y retos

Un problema complejo como la devastación socioambiental de toda una cuenca, exige propuestas igualmente complejas. La complejidad, en sí misma, implica pa-

ciencia, trabajo colectivo en distintos planos y, sobre todo, honestidad para admitir que, a veces, es necesario responder de manera distinta. Una educación convencional como instrumento posible para enfrentar la crisis ecológica global, es decir, en la que los programas escolares y sus contenidos estén diseñados sin participación social, que sean homogéneos sin considerar las realidades locales diversas y en la que el conocimiento se imponga de arriba hacia abajo y no se comparta horizontalmente, está destinada a fracasar si de lo que se trata es de formar a los sujetos que deben resolver los problemas. No obstante, la educación misma sí es una herramienta para repensar, reformular y retrabajar los medios que posibilitan la vida, el disfrute de los derechos y el desarrollo pleno y de las capacidades de las personas.

Durante muchos años las comunidades y sus saberes, prácticas, experiencias y formas de organización han sido relegados de los espacios educativos y de los procesos de toma de decisiones. Entretanto, el problema que aqueja a la cuenca Atoyac-Zahuapan exige que todas y todos los involucrados adquieran no sólo nuevos conocimientos, sino además nuevos métodos para articularlos. Por ello, en marzo y abril de 2021, se reunieron en asamblea constitutiva

[...] grupos comunitarios, de organizaciones civiles aliadas y la academia, con el objetivo de discutir la pertinencia de fundar una escuela de formación popular, para tener un espacio autogestivo y permanente, donde pudieramos aprender cosas que necesitamos en función de lo que hemos hecho durante muchos años: luchar por la dignidad de la mujer y el cuidado de nuestra casa común (CFJG, 2022: 113).

Esta escuela de formación popular permanente no podía nacer de otra manera que no fuera de una decisión colectiva y por ello, en asamblea, se determinó que su objetivo fundamental consiste en fortalecer al sujeto social comunitario “como sujeto de acción para garantizar su intervención eficaz, comprometida y de largo plazo en la transformación de la realidad de la cuenca donde las mujeres podamos vivir libres de vio-

lencia y nadie enferme o fallezca por la contaminación” (CFJG, 2022:113).² Ello hizo visible la necesidad de un espacio de diálogo entre investigadores, comunidades (e incluso autoridades que tengan una legítima voluntad de aportar a la solución de estos problemas), porque para la consecución de su objetivo es esencial compartir los procesos de formación y producción científica, técnica y política. Sólo así será posible que sus participantes intervengan en los procesos de investigación y toma de decisiones, al tiempo que los saberes locales, tradicionales, técnicos y culturales sean recuperados, valorados, aprovechados y difundidos.

La restauración integral de la cuenca Atoyac-Zahuapan requiere, en este sentido, no sólo de las acciones contundentes y efectivas que debe realizar el Estado para reparar el daño socioambiental, también es necesaria la participación de las comunidades a través de propuestas educativas y pedagógicas que acompañen ese proceso. Si bien la Escuela Popular Comunitaria es un proyecto al margen del sistema educativo, lo cierto es que, para que haya una participación efectiva, de buena fe y colectiva en los distintos ámbitos de la vida política local, regional y/o nacional, es indispensable que un sentido autogestivo como el de esta propuesta se incluya como parte de los programas de estudio de todo proyecto oficial. Desarrollar una conciencia crítica de la realidad que permita a sus participantes identificar y buscar siempre el bien común y la justicia es uno de los principios rectores de esta Escuela Comunitaria, pero también tendría que serlo de todo programa educativo. De esta manera los intereses colectivos de las comunidades se pueden hacer valer en los espacios de toma de decisiones, de desarrollo de propuestas de solución y de debate intracomunitario en el que hombres y mujeres participen equitativamente.

[2] En esas mismas asambleas también se definió por consenso su nombre: Escuela de Formación Popular-Comunitaria “Presbíteros Rubén y Juan García Muñoz” en honor de dos pilares comunitarios que en todo momento alentaron la lucha por la justicia y el cuidado de la Casa Común. Ambos fallecieron en 2020.

A dos años de celebrada su asamblea constitutiva, la Escuela Popular Comunitaria logró incorporar a decenas de personas de las comunidades y varios académicos de las universidades más importantes de México como la UNAM, la de Chapingo, la Iberoamericana, la Autónoma de Tlaxacala, entre otras. En un primer momento organizaron una etapa propedéutica cuyos objetivos eran integrar a sus participantes, establecer objetivos a corto, mediano y largo plazo y esbozar un diagnóstico que les permitiera definir estrategias y elaborar contenidos de la siguiente fase: la etapa permanente de formación y aprendizaje colectivo. La esperanza, además de ser su eje rector, es que esta Escuela brinde a sus integrantes las herramientas para participar de manera activa y efectiva en la restauración de su cuenca, es decir, que se consoliden como sujetos sociales con voz y voto. Ello no significa que sea suficiente. Así como el contexto exige un espacio educativo como este, los problemas nacionales requieren que propuestas como estas se integren a los sistemas de educación pública con la participación de estudiantes, padres de familia, docentes y comunidades.

Conclusiones: construir la escuela que hace falta

La Escuela de Formación Popular-Comunitaria Presbíteros Rubén y Juan García Muñoz nació de la necesidad de potenciar la lucha de las comunidades tlaxcaltecas que buscan el saneamiento integral de la cuenca Atoyac-Zahuapan y prevenir la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual. Han sido 20 años de denunciar públicamente la crisis socioambiental que los ha enfermado, les ha arrebatado la vida a amigos y familiares y ha violado, reiteradamente, su derecho colectivo e individual de vivir una vida plena de posibilidades. Frente al silencio que han recibido como respuesta y la simulación institucional que las ha ignorado, las comunidades asumieron la responsabilidad de prepararse para responder y exigir que las cosas cambien: la escuela, como espacio de autoformación, convivencia e instrucción colectiva es una forma posible



FOTO: "RÍO ATOYAC" BNAMERICAS

de responder a una realidad que amenaza con socavar las condiciones esenciales de la vida humana. Pero esta alternativa no puede reproducirse como estructura vertical en la que sus integrantes carecen de voz y voto. Para cambiar la realidad que les amenaza, esta escuela debe partir del principio colectivo que sostiene, como dice el pueblo wixárika (huichol), que sólo entre todos sabemos todo.

Referencias:

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2017). Recomendación 10/2017 sobre la violación a los derechos humanos a un medio ambiente sano, saneamiento del agua y acceso a la información, en relación con la contaminación de los ríos Atoyac, Xochiac y sus afluentes; en agravio de quienes habitan y transitan en los municipios de San Martín Texmelucan y Huejotzingo, en el estado de Puebla; y en los municipios de Tepetitla

de Lardizábal, Nativitas e Ixtacuixtla de Mariano de Matamoros, en el estado de Tlaxcala. Ciudad de México: Comisión Nacional de Derechos Humanos. Disponible en: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Recomendaciones/2017/Rec_2017_010.pdf.

Centro Fray Julián Garcés Derechos Humanos y Desarrollo Local, A. C. (2022). Fuego de esperanza colectiva. 20 años construyendo el bien común. Tlaxcala: Centro Fray Julián Garcés. Disponible en: <https://www.centrofrayjuliangarcés.org.mx/wp-content/uploads/2022/05/2022-Informe-CFJG-XX-ANOS-Final.pdf>.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2020a). Resultados del Censo de Población y Vivienda 2020. Disponible en: <https://censo2020.mx/>.

— (2020b). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas 2020. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>.

Contra viento y marea:

La crisis climática llega a Merritt (Canadá) y a sus escuelas¹

Nick Kazanoski²

Traducido del inglés por Flor Montero

En noviembre de 2021, sólo unos meses después de que una ola de calor sin precedentes matara a cientos de personas en la provincia canadiense de Columbia Británica (CB), unas inundaciones masivas anegaron partes importantes del territorio. El siguiente relato es de un profesor de la ciudad de Merritt, en el interior de CB, la cual quedó en gran parte sumergida y aislada del resto de la provincia durante las inundaciones.

"Me desperté a las cuatro de la mañana cuando la policía aporreó nuestra puerta diciéndonos que teníamos que evacuar. El río Coldwater, a 200 metros de nuestra casa, había alcanzado la cima del dique. Empezamos a empacar algo de ropa y comida, conectamos nuestro remolque de viaje a nuestro camión, y 20 minutos más tarde nos íbamos; el río había roto el dique y cubría media altura de los neumáticos de nuestro camión".

Josée Warren, profesor, Escuela Secundaria Merritt

[1] Una versión anterior de este artículo apareció originalmente en "Teacher", una publicación de la Federación de Profesores de Columbia Británica.

[2] Nick Kazanoski es un profesor de escuela pública en la ciudad de Merritt, Columbia Británica, Canadá.

Esta fue la realidad para miles de residentes de Merritt el lunes 15 de noviembre del 2021. La Escuela Secundaria de Merritt, la Escuela Primaria Central de Merritt y la Escuela Primaria Diamond Vale se inundaron, pero la

Escuela Central de Merritt fue a la que el agua más agua cubrió y la que más daños sufrió. Las escuelas situadas en terrenos más elevados quedaron a salvo de las inundaciones, pero una de ellas, École Collettsville, quedó aislada del resto de la ciudad debido al hundimiento del puente y a los daños en las tuberías de alcantarillado.

El río Coldwater nunca había acarreado tal volumen de agua en toda su historia. A las 9 de la mañana, las autoridades de Merritt decretaron la evacuación de toda la ciudad porque las casas estaban inundadas, los puentes eran inestables o habían sido arrastrados por la corriente, el agua no era apta para el consumo y el sistema de alcantarillado estaba rebasado. Se ordenó a los residentes que llevaran provisiones para 72 horas, se dirigieran a los Servicios de Ayuda de Emergencia y evacuaran a las ciudades cercanas de Kamloops o Kelowna. La autopista principal estaba cerrada debido al desbordamiento, por lo que nadie podía acceder a Lower Mainland (región costera donde se encuentran las ciudades principales y los servicios de la provincia).

Al cabo de un par de días, el personal de la escuela se puso en contacto con las autoridades para enterarse de los graves daños sufridos por algunas de nuestras escuelas. Estaba claro que no volveríamos a Merritt después de 72 horas.

Entonces, el profesorado empezó a hacer lo que siempre hace el magisterio: preocuparse por el bienestar del alumnado y colegas. A finales de noviembre, muchos profesores estaban en contacto con estudiantes y familias y consolándose mutuamente, ofreciéndose apoyo que iba desde recursos educativos hasta alimentos y suministros. Las inundaciones asolaron los hogares de cientos de nuestros estudiantes y colegas.

Unos 10 días después de la inundación, se permitió el acceso a la ciudad a las personas con casas en terrenos elevados y no afectados por las aguas. Pero a otros miles de residentes se les dijo que no era seguro volver. Algunas casas necesitaban grandes reparaciones, mientras que otras habían sufrido daños irreparables y eran inhabitables. A los profesores de las escuelas de Merritt les quedó muy claro que las cosas no iban a volver a la

normalidad a corto plazo. No se nos permitió acceder a los edificios de las escuelas para recoger suministros o comprobar los daños hasta principios de diciembre. Los responsables del consejo escolar³ tuvieron que replantearse de forma creativa cómo se iba a impartir la enseñanza.

Tres semanas después de la inundación, algunas escuelas reanudaron, en mayor o menor medida, la enseñanza. Dos escuelas no afectadas pudieron acoger de nuevo a su personal y alumnado, siempre que tuvieran casas a las que regresar. Fue muy difícil contactar con las familias de algunos estudiantes, porque sus vidas habían dado un giro y habían perdido sus hogares. Algunos estaban aislados de la comunidad porque un río caudaloso había arrasado puentes o tramos enteros de autopista. "Lo perdimos todo, tuvimos que huir para salvar nuestras vidas", dijo un padre cuyo hijo no quiso volver a la escuela mientras intentábamos reanudar algunos programas educativos. "La escuela no es una prioridad ahora mismo. Nuestra prioridad es la supervivencia: encontrar un lugar donde vivir, comida y ropa".

Afortunadamente, el consejo escolar siguió pagando a docentes contratados y de guardia, a asistentes educativos y a todo el personal de apoyo durante el cierre de las escuelas, y permitió al personal dar prioridad a la reconstrucción del hogar y a la familia sobre las responsabilidades laborales. Todos estábamos afectados y la única forma de superarlo era trabajar juntos, apoyarnos y ayudarnos. Bastantes profesores y colegas acudieron a ayudar a las víctimas de las inundaciones. Extraños salieron a ayudar a extraños. Una cantidad colosal de lodo bajó por el río Coldwater y entró en las casas, pero el espíritu de comunidad era fuerte. La gente se presentó en las casas afectadas y empezó a palear el pesado lodo, a mover muebles destrozados, a amontonar las posesiones destruidas al borde de la carretera, a arrancar paneles de yeso y suelos, y a ayudar

[3] En Canadá se eligen consejos escolares que manejan el sistema de educación pública de una región o municipalidad.

a consolar a las familias devastadas.

Pasaron cuatro semanas hasta que un miembro del gobierno provincial acudió a Merritt para inspeccionar la devastación. Cuando el primer ministro canadiense acudió a la Columbia Británica para evaluar los daños en la provincia, sólo visitó el valle de Fraser (una fértil región agrícola cercana a la costa de la Columbia Británica que quedó anegada por las inundaciones), ignorando el interior de la provincia. Estos retrasos e inacciones realmente frustraron a la gente de Merritt. Nos dimos cuenta de que los y las ciudadanos de las comunidades rurales tienen que estar preparados para ayudarse mutuamente y trabajar juntos sin esperar la ayuda inmediata del gobierno. Finalmente, se desplegó personal militar para reforzar los diques provisionales.

Mientras tanto, gente de todo Canadá se volcó en donaciones para ayudar a las familias y personas afectadas. Varios sindicatos magisteriales enviaron donativos al sindicato Nicola Valley Teachers' Union (que representa a los profesores de Merritt y alrededores), por miles de dólares. La generosidad de otros sindicatos locales ayudó a muchos de nuestros miembros con los gastos inmediatos relacionados con las viviendas devastadas.

En el corazón de nuestra devastada comunidad, el Banco de Alimentos de la Valle de Nicola aceptó donaciones monetarias, alimentos y suministros de todo el país para ayudar a nuestros ciudadanos locales, muchos de los cuales dependían de esta generosidad, ya que se habían quedado sin nada. Estas ayudas comunitarias fueron importantes para los habitantes de Merritt, pero también para la gente del pueblo de Lytton que se había refugiado en Merritt. Apenas seis meses antes de las catastróficas inundaciones, una ola de calor extremo había azotado la región, con temperaturas cercanas a los 50°C que contribuyeron a incendios forestales generalizados que quemaron totalmente Lytton y otras zonas locales. Muchos evacuados de Lytton se refugiaron a Merritt hasta que la inundación les obligó a evacuar por segunda vez en menos de un año.

Tras las vacaciones de invierno a finales de diciembre, la dirección de la escuela tomó medidas para que

el alumnado y el personal volvieran a los edificios, los cuales se repartieron entre tres lugares, porque algunas instalaciones escolares siguen siendo inseguras para su ocupación. La logística de transportar a la gente en tantas direcciones se convirtió en un reto para nuestro personal conductor de autobuses, pero se lo tomaron con calma y trabajaron duro para mantener la seguridad yendo a todos los lugares correctos. Mucho del profesorado viajaba a varios lugares cada día, llevando consigo los suministros necesarios para dar sus clases.

Tras las vacaciones de primavera (marzo del 2022), el alumnado de la mayoría de las escuelas pudo regresar a sus respectivos edificios para reanudar las clases. Desafortunadamente, el personal y estudiantes de Merritt Central Elementary permanecieron desplazados debido a la naturaleza de los extensos daños a su escuela y no pudieron regresar a su edificio escolar hasta que el nuevo año escolar comenzó en septiembre del 2022.

¿Qué hemos aprendido de todo esto? La naturaleza es poderosa y veloz, y los humanos estamos a su merced. La inundación del 15 de noviembre de 2021 superó con creces el mapa de la llanura aluvial de 200 años de la ciudad de Merritt. Nadie esperaba que una inundación de esta magnitud nos golpeará, causara tanto daño y dejara tras de sí tanto trauma. Los fenómenos climáticos de esta magnitud son asombrosamente poderosos y deberían hacernos reevaluar cómo vivimos y cómo afectamos a nuestro mundo natural. Los seres humanos han infligido daños incalculables a los ecosistemas del mundo, precipitando desastres extremos. Nuestra huella está en todas partes, ya que talamos bosques, contaminamos las aguas, invadimos lugares salvajes prístinos y quemamos combustibles fósiles que alteran la química de la atmósfera.

Huir de casa es traumatizante, sobre todo cuando el hogar ha quedado parcial o totalmente destruido. Toda la ciudad fue evacuada durante unas semanas, pero algunas personas seguían desplazadas cinco meses después, viviendo en hoteles o con familiares o amigos. Al regresar a la escuela tras las vacaciones de invierno, se tuvo que hacer frente a los rigores de las expecta-



tivas académicas, combinadas con la reconstrucción de hogares, la reposición de las posesiones perdidas y la dependencia de la generosidad de los demás para obtener alimentos y ropa.

Los traumas pasan factura a las personas, a menudo afectando gravemente a su capacidad para funcionar y comportarse como se espera de ellas, pero los soportamos. La rutina es esencial durante las experiencias traumáticas. La escuela es un lugar seguro para los y las niñas, ya estén en el jardín de infancia o en el duodécimo curso. Necesitaban estabilidad y adultos que se preocuparan por ellos y por sus familias.

A pesar de que muchos estudiantes y miembros del personal han estado enseñando y aprendiendo en instalaciones que no eran sus lugares habituales de educación, e incluso trasladándose de un lugar a otro a mediodía, el cuidado y la atención que el personal mostró por la juventud y entre sí es admirable, pues son docentes tenaces. A pesar de los acontecimientos devastadores y traumáticos, nos adaptamos. Nuestro consejo escolar consiguió instalaciones alternativas y recursos educativos para todo el estudiantado, mientras que nuestro personal docente y de apoyo ofrecía una educación de calidad y asistencia dondequiera que estuvieran.

Como declaró Melissa Pinyon, miembro del personal de la Escuela Secundaria Merritt: "Veo tanta capacidad de recuperación, pero también veo a estudiantes y personal en franco agotamiento. Veo a todo el mundo dando la cara incluso cuando sienten que no hay mucho más que dar. Veo a la gente uniéndose y haciendo

ajustes para apoyar a los que más lo necesitan. Veo que las grandes y pequeñas victorias se celebran por igual, pues son pasos de vuelta a lo que parece normal. Todo el mundo se presenta, y por eso estoy agradecida". Nos cuidamos unos a otros.

Esta experiencia ha demostrado que los seres humanos responden con compasión y cuidado en las emergencias. En palabras de otra colega, Amanda Lamothe: "Con todo esto, he aprendido a ser siempre amable. Lo más probable es que la gente esté pasando por aguas turbulentas en su vida cotidiana. Lo único que podemos hacer es ser amables".

Una inundación no es algo que se desee que nadie experimente. Ella ha afectado profundamente a Merritt como ciudad y ha tenido graves consecuencias para la educación, pero hemos perseverado con el apoyo de las comunidades vecinas y de muchos canadienses de todas partes. Hemos demostrado que la educación va más allá de las aptitudes académicas básicas. Nuestro sistema escolar es un componente crucial de una sociedad sana y que funciona bien, que proporciona estabilidad a las infancias y juventudes, y bienestar social y emocional a muchos.

A medida que se agrave la crisis climática, el papel de las escuelas para ayudar a los estudiantes a hacer frente a la ansiedad climática y al trauma provocado por los desastres naturales no hará sino crecer. Tenemos la responsabilidad ante nuestro mundo natural y nuestros hijos de responder rápidamente a los impactos climáticos para mitigar futuros desastres.

El reconocimiento del territorio, su historia y la mirada a futuro en comunidad: semilla para la construcción de conocimiento desde ARCAH

Cristopher Castillo¹

La Alternativa de Reivindicación Comunitaria y Ambientalista de Honduras (ARCAH), es un espacio de articulación de comunidades que se dedica a la defensa de los bienes comunes de la naturaleza, la soberanía, los derechos humanos y, a construir pensamiento político colectivo comunitario dirigido a desmontar el sistema capitalista de opresión y a sus acompañantes: coloniaje, racismo y patriarcado.

La ARCAH considera fundamental la articulación entre las luchas y su pensamiento de rebeldía y cuestionamiento ante la realidad. Así, ha logrado forjar procesos importantes y de incidencia en Honduras, logrando posicionar narrativas anti-neoliberales en zonas urbanas, donde se considera que la infertilidad política es muy marcada, puesto que la hegemonía del pensamiento y la información están cooptadas por la mancuerna mediático-militar.

1. Coordinador de Alternativa de Reivindicación Comunitaria y Ambientalista de Honduras- ARCAH.

La organización, fundada un 17 de mayo del 2017, ha sumado en sus páginas de historia, la lucha y enfrentamiento a grandes proyectos extractivos de contaminación y de ciudades privadas en Honduras; lo cual en un contexto de dictadura o narcodictadura más bien, significó conllevar riesgos altos y la materialización de los mismos, desde amenazas, intentos de asesinato y criminalización.

En su corto tiempo de incursión en la resistencia hondureña, ARCAH ha logrado frenar procesos de expansión extractiva y de destrucción del bosque, sin renunciar a su sentido de colectividad y propuesta decolonial y contracultural.

La organización surge, en un contexto de auge de una dictadura instalada, que a lo largo de casi 12 años, convirtió a Honduras en uno de los países mas peligroso del mundo para la defensa ambiental, y con mayor hostilidad contra la comunidad LGTB, lo cual repercutió mucho en ARCAH debido a su carácter de

membresía diversa. Con una dictadura de extrema derecha instalada, los valores de la modernidad colonial se hicieron resaltar, por lo que conceptos de opresión como el adulto-centrismo llegaron a imponerse contra la joven coordinación de ARCAH.

La propuesta de individualismo del capitalismo, acompañado de un feroz plan de desarticulación del movimiento social por parte de la dictadura, orilló a la joven organización a endurecer su apuesta por juntarse con diversos espacios.

La opacidad en la verdad y la alienación del conocimiento

ARCAH fue creciendo cada vez más como una voz de denuncia que visibiliza la situación de las comunidades, que no se detuvo en la exposición de temas ambientales y su vinculación con toda la estructura de dominación. Uno de los ejes que se abordó fue la falta de acceso a la información pública, por supuesto, producto de la aprobación de una Ley de Clasificación de Documentos Públicos, que opacaba toda posibilidad de que el pueblo se enterara de su propia realidad de manera concreta.

La dificultad para conocer un verdadero contexto institucional en Honduras, cada vez más recrudescida, y las opciones de denuncia cada vez se inundaron más de pretextos para no dar curso a cualquier queja de la ciudadanía. A su vez, el sistema educativo en Honduras se deterioró al punto de alcanzar muy bajos índices de calidad mientras se fortalecía la propuesta de educación privada en todos los niveles, llegando su influencia al ámbito universitario. La propuesta neoliberal de la reducción del Estado y ensanchamiento del sector privado llegó a la salud y educación, pero no sólo en la lógica de acumulación de capital, sino en llevar a la sociedad, y en especial a la juventud hondureña, a un umbral de cada vez menos conocimiento.

Esto coincidió con la llegada y auge de grandes plataformas de dominación del pensamiento en el mundo, desde *Facebook* hasta *Tik Tok*, todas encaminadas a distraer y promover contenidos chatarra. Ante este panorama, el silencio no era una opción.

¿Cómo defender a los territorios sin sentirse parte de ellos? La dictadura no solo robó dinero, sino que robó identidad y sentido de colectividad, donde el conocimiento se occidentalizó con mucho rigor, y las aspiraciones de vida se volvieron aún más clasistas. Es por eso que en medio de ese panorama ARCAH apostó por realizar investigaciones y publicarlas, adjuntando a sus denuncias pruebas que en sus portadas contenían la palabra “confidencial”. Esto marcó un antes y un después para algunas luchas, puesto que hasta ese momento era imposible denunciar con pruebas concretas.

Al mismo tiempo, lejos de la agenda de los talleres de la ONG y la cooperación internacional, ARCAH inició un proceso de autoformación política, donde se debatía constantemente sobre posturas filosóficas para construir colectivamente lo que hoy en día es la organización.

El abordaje del conocimiento en ARCAH se basa en: el derecho a saber; el derecho a saber que voy a saber; el derecho a decidir si quiero saber; la responsabilidad de compartir lo que sé, el deber de cuestionar lo que sé y de construir otro saber.

La construcción de conocimiento en ARCAH inicia con el reconocimiento del territorio, su historia y la mirada a futuro, el autoconocimiento individual y como otredades y la caracterización más fidedigna de los enemigos a los que enfrentamos. Todo eso permite a la organización tener sus propios conocimientos frente al Estado, generar estrategias eficaces y solidificar la propuesta política.

Ahora ARCAH suma una nueva apuesta, la constitución de territorios libres de capitalismo, soberanía alimentaria y comuna, donde actualmente se construye la sede de la organización.

IMAGINARIO SEMILLA Memoria y Mañana

Ana Laura Rojas Padgett¹

“La semilla fue sembrada hace miles de años en el corazón de toda tribu sobre la tierra, desde que las recolectoras observaron como las plantas se renovaban temporada tras temporada, la curiosidad se tomó el tiempo de poner una semilla en la tierra, y la historia de la humanidad cambio para siempre...” (Rojas, Cuento de la Red de Integración Orgánica)

El significado de la semilla nació en el imaginario humano como el ser que contiene dentro toda la información creadora del universo. En la cultura maya, la semilla simboliza el inicio de los tiempos, la regeneración de la tierra, la vuelta a nacer después de la muerte, así como sucede con los ciclos del sagrado maíz. Para los pueblos mayas, la semilla representa la fertilidad y el amor.

Cuatro colores del maíz: rojo, negro, blanco y amarillo. En el conocimiento ancestral estos colores simbolizan el color de la piel de los humanos que habitamos esta tierra, así como los cuatro puntos cardinales sobre los que descansa todo el universo. Los mayas, antes de sembrar los cultivos, celebran una ceremonia para bendecir las semillas. Se le agradece a la tierra y se pide al creador por una abundante cosecha, para que sea posible la continuidad de la vida.

Desde la llegada de los europeos a tierras de Abya Yala, la imposición de un pensamiento occidental único que rechazó los saberes de los pueblos originarios. A su vez, significó el inicio de la estigmatización y depreciación del conocimiento ancestral de los pueblos, impactando profundamente en el sistema educativo basado en relaciones de competitividad anulando así los principios originarios organizativos de complementariedad, reciprocidad, comunidad y diversidad, bajo una lógica de dominación y control jerárquico.

1. Organizaciones: Colectivo Red de Integración Orgánica-RIO y Colectivo Ija'tz Iximulew.
Correo: rio.mediosindependientesgmail.com



Nos enfrentamos a un contexto donde la última estocada de los poderes capitalistas se ha institucionalizado, globalizándose leyes para el control y la propiedad sobre las semillas, la tierra, el agua y los bienes naturales, donde impera la lógica de explotación y rentabilidad del mercado, estandarizando las formas de pensamiento.

Las relaciones humanas han sido reducidas a relaciones de utilidad y explotación, encausándonos en una situación ambiental progresiva-degenerativa irreversible. A partir de ello, la necesidad de un cambio del modelo de producción agrícola no es solo una cuestión ideológica sino de sentido común.

De la mano con pueblos indígenas, guías espirituales, campesinos, comadronas y defensores de la vida y del conocimiento natural, la semilla de la resistencia diversa ha estado cultivándose en los campos de nuestras tierras, alimentando al rededor del fuego nuestras vidas. Así surge el proyecto “Sembrando semillas”.

Sembrando semillas

Entendemos que la desnaturalización de nuestros vínculos con la tierra y con nuestros propios cuerpos inevitablemente nos deshumaniza. En Guatemala, según datos de UNICEF, desde hace muchos años la desnutrición infantil crónica afecta a 1 de cada 2 niñas y niños, al mismo tiempo que la dinámica de poder y distribución de la tierra sitúa entre una de las más desiguales del mundo a estas tierras mayas, garífunas, xinkas y mestizas.

Suman a la crisis los altos índices de corrupción que promueven los intereses privados y corporativos con el fin controlar los medios de vida, se sirven de explotar a la madre tierra, de someter a la población como una pieza más de su maquinaria para adjudicarse las riquezas materiales.

En un esfuerzo colectivo, diversos actores organizaron en Guatemala el “6to encuentro e intercambio de saberes y semillas” de la Red Semillas de Libertad. Bajo consulta de las abuelas y abuelos, de guardianes de semillas de todas las regiones de Iximulew (Guatemala), y de organizaciones que promueven la soberanía alimentaria. Así, impulsamos un proceso para articular esfuerzos donde identificamos problemáticas, dialogamos sobre posibles soluciones y coordinamos acciones para fortalecer un tejido a nivel nacional y latinoamericano.

Como colectivo creamos el proyecto “Bancos de semillas nativas y huertos escolares para el fortalecimiento de la soberanía alimentaria en comunidades de alto riesgo.” El propósito reside en acompañar procesos que garanticen el uso y rescate de semillas criollas y el fortalecimiento de la soberanía alimentaria, así como la recuperación de bosques, importantes fuentes de agua. Así, iniciamos un proceso de integración comunitaria para la planificación territorial con una visión restaurativa e incluyente en los departamentos de Petén, Sacatepéquez, Sololá y Chimaltenango.

El enfoque y las gestiones debieron cambiar debido a la llegada de la pandemia en 2020, donde nos enfocamos

a establecer un mercado alternativo que diera solución al abastecimiento de alimentos de la producción local y emprendimientos cooperativos y familiares. En este mismo año sufrimos el impacto de los huracanes Eta y Lota que afectaron a miles de familias y ocasionaron serias pérdidas. La respuesta del gobierno ante la pérdida de cultivos fue distribuir semillas transgénicas que en altos porcentajes no prosperaron, lo que agudizó aún más la urgencia de alimentos y sostenibilidad. Así que nos dimos a la tarea de gestionar fondos para abastecer de alimentos, semillas nativas e insumos de primera necesidad, a las comunidades del departamento de Petén ubicadas en la cuenca más grande de Mesoamérica, donde las inundaciones acabaron con todos los cultivos, sumado a la expansión de la palma aceitera que ya se imponía desplazando a comunidades.

Destacamos que esta iniciativa se une a otros valiosos proyectos que trabajan dentro de objetivos similares, entre algunos están: Qachuu Aloom, Senacri, Imap, La Redsag, Reisa, Colectivo Tecomates, Regeneración Internacional. Nuestra integración y apoyo a proyectos que generan autonomía de los procesos comunitarios es vital en la concreción de sentires, saberes y prácticas que desmonten la lógica capitalista y colonialista.

Establecer huertos escolares constituye una herramienta pedagógica para acercarse a temas relacionados con el medio ambiental, luchas y problemática social, incluso, matemáticas. Tiene un carácter interdisciplinario. La formación en las escuelas respecto al derecho humano a la alimentación debe fortalecerse. Uno de nuestros objetivos es involucrar a las escuelas, así como madres y padres de familia, a generar condiciones para fortalecer la alimentación escolar en donde el gobierno debe invertir para la alimentación escolar con la debida pertinencia cultural y abasteciéndose de la agricultura familiar. Lamentablemente debido a los intereses de grupos y la corrupción, este principio se incumple debido a las influencias de la industria de los alimentos en el gobierno central y gobiernos locales.

El trabajar en las escuelas con madres y padres de



Representación de la deidad central de la cosmogonía o cosmovisión maya, el Dios del Maíz, junto a una planta del maíz.
Ajaw Winaq Jun Junajpu (Popol Vuh)

Arte elaborado por: Anuwaañ ch'aba'q'iaay ajtz'ib'ajaw

familia permite hacer un monitoreo de cómo están viviendo las comunidades donde hay altos índices de desnutrición.

Nos enfocamos y adaptamos a las condiciones coyunturales, tal como la pandemia, la expansión de la palma aceitera, cambio climático.

En las comunidades del departamento del Petén trabajamos con valiosos grupos de mujeres, grupos bien organizados y que además tienen la voluntad de apoyar para seguir difundiendo el conocimiento y compartiendo las semillas nativas y criollas.

Queremos lograr posicionar este tema como una causa urgente, establecer articulaciones para hacer frente a la compleja situación que vivimos en Guatemala, donde se agudiza el índice de pobreza, de inflación y de desplazamiento forzado; nos hemos enfocado primero en el Petén, porque al ser una región tan retirada y agreste, siempre lo dejan olvidado. Incluso las mismas Naciones Unidas tienen programas de soberanía alimentaria y seguridad alimentaria en varios lugares, pero a pesar de la situación del Petén, la expansión de monocultivos y la pérdida de semillas y acceso a tierra, continúan excluyendo esta región.

La invitación es, a que te sumes a sembrar la semilla de La Vida.

Reseña

Autor explora impacto de las luchas magisteriales en Mexico

Ávila Carrillo, E. (2019). En defensa de las luchas magisteriales.

Ciudad de México: Quinto Sol.

Juan Fernando Álvarez Gaytán¹

El movimiento magisterial en México ha sido sometido a una campaña de desprestigio en los medios de comunicación que trata de denostar su liderazgo social. Esto es que en el ideario cotidiano, con una campaña de desprestigio, se pretende instalar la idea de que maestras y maestros que luchan, son incompetentes, flojos o revoltosos; por otro lado, la política educativa de los últimos 30 años, pretende instalar en el sentido común dominante, que cualquier persona, de profesión indistinta y sin preparación pedagógica, puede ser docente y así, bajo la apócrifa concepción de que las organizaciones de maestros son un grupo de intereses creados, su profesión y su lucha se presentan a través de una figura denostada.

Enrique Ávila Carrillo asume la tarea de mostrar la

legitimidad de las luchas magisteriales en su libro “En defensa de las luchas magisteriales”. Si bien el autor reconoce que se trata de un trabajo cuasi narrativo, la obra posee un soporte histórico-argumental que recupera libros, artículos, notas periodísticas y folletos.

Nuestro autor inicia su recorrido desde el México independiente (1821), como escenario propicio para la gestación del maestro que, al tiempo que reafirma la libertad de cátedra, busca la transformación social y lucha contra el control político. Aunque se describen casos de un profesorado ciudadano que se compromete con la causa social —piénsese quizá en un Miguel Hidalgo o un José María Morelos, quienes desarrollan su pensamiento libertador en Valladolid²—, los rasgos de un maestro que propaga la cultura y pelea por

[1] Investigador Independiente. Correo electrónico: mtro.fernando@outlook.com

[2] Curas iniciadores de la Independencia de México, que lucharon contra la colonia española.

mejores condiciones de vida son, para Ávila Carrillo, prácticamente inherentes al profesor rural, ya que en cada una de las comunidades decimonónicas en donde desarrolla su labor, ve reflejadas las formas de vida y penurias que ha padecido, en tanto su origen es humilde y campestre. Bajo estos antecedentes es que aparecen algunos de los primeros conflictos magisteriales que refiere el trabajo: vigilar a los maestros “en el cumplimiento de sus programas, (...) para que no enseñaran nada contra (...) las buenas costumbres” (p. 19), lo que marcaría el inicio de las disputas entre el magisterio y quienes detentan el poder.

Una vez que el profesorado comienza a cuestionarse el orden social, la emancipación y el cúmulo de ideas libertarias, serán una constante en las diversas perspectivas del magisterio. Así, por ejemplo, profesores como Vidal Alcocer³ pusieron en práctica proyectos civilizatorios, como los de los socialistas utópicos. La proyección de postulados contrahegemónicos, permite al maestro denunciar la explotación, exigir mayor gasto social y la creación de empleos. Figuran, al mismo tiempo, destellos del valor social del docente, como cuando Benito Juárez⁴ ordena en 1861 que los pueblos pequeños debían contar con un profesor. Con la laicidad, los mentores inician la exigencia de justicia social en sus comunidades, a la luz de la inequidad que se vivía durante el Porfiriato⁵ y bajo el cristal ahora secular de sus perspectivas.

La construcción y expansión del sistema de Escuelas Normales⁶ logró conjugar las aspiraciones pedagógicas de los profesores, inscritas en un marco epistemológico que se alejaba de la religión, pero además sirvió de base para ofrecer los primeros componentes de una labor que ahora se profesionalizaba. A este respecto,

las luchas magisteriales incluyen un ingrediente más a sus reivindicaciones: el tema salarial. Mediante una formación docente que descansa en los principios de libertad, justicia y democracia, la batalla ideológica otorga fundamentos a los reclamos económicos. Dichas reivindicaciones confrontaron, posteriormente, la educación positivista, a través de las propuestas utópicas del socialismo que Plotino Constantino Rhodakanaty⁷ o Julio López Chávez⁸ promovieron, verbigracia, bajo el objetivo de mejorar las condiciones materiales de vida. No obstante, las organizaciones magisteriales de finales del siglo XIX sólo pudieron cristalizar en mutualidades o cooperativas y no como un sindicato en sí. La principal dificultad era cómo organizarse dentro un extenso territorio y, además, vencer los obstáculos que tenía intentar conciliar las perspectivas anarcosindicalista y marxista, entre otras.

A inicios del siglo XX, según explica el libro, el profesorado mexicano ostentaba una buena formación pedagógica, es la época de oro, tanto del legado de grandes maestros, como su continuidad con los discípulos⁹, pero sus remuneraciones no correspondían con su perfil teórico, práctico y metodológico. La designación de los emolumentos era arbitraria y, en suma, precaria. Al mismo tiempo, se había creado la figura de Inspector Escolar, como un agente burocrático más cercano a los maestros que incidía en las formas organizativas. La excelsa época pedagógica se empañaba por las ideas de personajes¹⁰ que evitaban la organización magisterial horizontal; las mejoras laborales sólo pudieron pronunciarse a través del programa del Partido Liberal Mexicano, ya que ni F. I. Madero¹¹ lo contemplaba. Con todo, el papel del maestro en los albores de la Revolución Mexicana (1910), se teñía de valores como la justicia

[3] Educador mexicano (1801-1860).

[4] Presidente de México de 1858 a 1872, cuyo origen era indígena.

[5] Período de dictadura de Porfirio Díaz Mori (1877-1880; 1884-1911).

[6] “La primera Normal en el sentido estricto de su planeación formativa, se estableció en 1885 en la capital veracruzana, su director, Enrique C. Rébsamen” (p. 30).

[7] (1828-1890) fue un socialista y anarquista griego, activista del movimiento campesino en México durante el siglo XIX.

[8] (¿?-1868) campesino socialista, discípulo de P. C. Rhodakanaty.

[9] Recuérdese a E. C. Rébsamen, C. A. Carrillo, E. Castañeda Núñez, A. Castellanos, L. Aguirre Espina, entre otros.

[10] Piénsese en G. Torres Quintero y J. Sierra Méndez.

[11] Presidente de México de 1911 a 1913.

social, el compromiso social o la democracia.

En este contexto, el papel del normalismo en las demandas sociales se hace más fuerte, con su participación al proyectar una Escuela Moderna o con los maestros que debatieron el Art. 3º constitucional en 1917; no obstante, “fueron pasados por alto los requerimientos salariales y de prestaciones que (...) demandaban” (p. 65). El compromiso libertador no daba tregua entre los profesores, pese a su bajo reconocimiento económico, intentando crear la Escuela Normal Socialista o escuelas racionalistas, que representaban el camino para establecer otro orden social. La represión a las manifestaciones, como la que desarticuló en 1919 V. Carranza¹², contrastaban con los discursos oficiales que veían en el normalismo y la educación rural, el instrumento fundamental para la nueva educación mexicana. Un maestro rural transformador de su realidad, tanto de sus propias condiciones de vida como las de su comunidad —aparece en el argumento de la obra— es el origen de los rasgos principales del maestro disidente contemporáneo. Así, por ejemplo, ya para la época del cardenismo¹³, era común que el profesorado velara por las causas del pueblo, concientizara y propiciara el progreso. Ser maestro rural era sinónimo de practicar la educación popular; con las Misiones Culturales¹⁴ comienza la germinación del sindicalismo magisterial.

Las organizaciones magisteriales empiezan a florecer a lo largo del país, como la Federación Nacional de Maestros en 1926, pero el sectarismo en cada una de ellas —generalmente constitucionalista, anarquista y marxista—, desmoronaban los intentos de unificación, además organizaciones como la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM), jugaron el papel pionero de comparsa ante el poder. Inclusive, en

pleno cardenismo, hubo denuncias de corporativismo hacia el magisterio, que centraba sus demandas en el salario y la estabilidad laboral, lo cual persistió hasta el gobierno de M. Ávila Camacho¹⁵, previo a la consumación de corporativizar al magisterio con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943. La estocada del sindicalismo blanco en el SNTE se suscitó a través de la recaudación de las cuotas sindicales y las evidentes prácticas que siempre invitaban a la desmovilización, por lo que, además de las reivindicaciones de antaño, la demanda de democracia sindical nació junto con la conformación del SNTE. De aquí en adelante, el denominado charrismo sindical, es decir, “dirigentes corruptos, proempresariales y (...) que aplican una política colaboracionista con el gobierno” (p. 106) se extendió al interior del SNTE, marcando la pauta para el comienzo de las luchas magisteriales contra la dirigencia del sindicato oficial.

Es la Sección 9 de la Ciudad de México, la primera en movilizarse al margen del SNTE, en octubre de 1948, bajo la exigencia de aumento salarial y participación en el sindicato. En lo sucesivo vendrán una infinidad de reclamos ante la obstaculización que siempre pondrá el SNTE para desmotivar la emergencia de la resistencia magisterial, así como las diferentes artimañas para imponer en cada Comité a los profesores más fieles a los dictados del Estado. Por lo anterior, arribarán intentos de organizaciones disímbolas, como el Frente Nacional de Unificación Magisterial (FNUM) en 1951 o la Acción Revolucionaria Sindical (ARS) en 1954, pero sobre todo, la constitución de un espacio que será crucial para la conformación del magisterio disidente: las asambleas, que traerán la democracia y la comunicación con el profesorado, las familias y la comunidad. A través de figuras como Othón Salazar¹⁶ y su Comité Ejecutivo Sindical, posteriormente consolidado en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), las afinidades y

[12] Presidente de México de 1917 a 1920.

[13] Periodo presidencial (1934-1940) de L. Cárdenas del Río.

[14] “Consistió en enviar profesores al campo para enseñar el castellano (...), que además aprendieran a sumar, restar, multiplicar y dividir. (...) Los maestros que acudieron al llamado del ministerio fueron conocidos como ‘misioneros’ (...), organizando en cada región la escuela rural, la cual debía ser capaz de responder a las características propias del territorio” (pp. 70-71).

[15] Presidente de México de 1940 a 1946.

[16] Sindicalista mexicano (1924-2008), quien luchó activamente contra la opacidad de la dirigencia del SNTE y colaboró en el MRM.

acciones programáticas de carácter laboral, servirán de aliciente para nutrir las huelgas en la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo el respaldo de padres de familia, y que llevarán a varios profesores a conocer las celdas de Lecumberri¹⁷ o la respectiva represión administrativa, como ceses y cambios de adscripción.

Ni los gobiernos de los presidentes A. López Mateos¹⁸ y G. Díaz Ordaz¹⁹ atenderán las demandas del magisterio, por lo que los remanentes del othonismo habrán de incidir en la creación de nuevas formas de organización y prácticas reivindicativas, como los Comités de Lucha, siempre en relación con los rasgos éticos de un “educador que se sabe pueblo” (p. 136). Ante el descontento cada vez mayor de profesores que no se identifican con la dirigencia sindical del SNTE, emerge desde sus entrañas un grupo de choque denominado Vanguardia Revolucionaria, el cual, a través de privilegios a maestros, intentará calmar la irrupción de una fuerza sindical que rebase el corporativismo, a saber, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), que se conformará bajo la visión de promover la unidad, al tiempo que expresaba “el sentir de numerosos sectores de la sociedad excluidos” (p. 148). Con la bandera de la democratización y las mejoras salariales, la CNTE definirá una estrategia radical y que había sido reprimida durante años: la movilización y la acción política. Como organización cercana al pueblo, desde sus inicios, la CNTE buscará superar el gremialismo e incluir las demandas sociales más sentidas, las cuales provienen de los padres de familia de sus comunidades. Esto significa que, contrario a lo sucedido con el SNTE, el autor del libro intenta mostrar que la CNTE será una coordinadora de masas que traduce las variantes del descontento social.

Con su particular táctica, la “movilización-negociación-movilización” (p. 164), la CNTE establecerá otra cara a lo que comúnmente se reconocía en las organi-

zaciones magisteriales, vinculada de manera constante a los frentes sociales, como ejemplo de su compromiso social. Si bien desde sus inicios no será reconocida por el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE²⁰ y el Gobierno, será una opción de lucha ante el charrismo. Las demandas existentes hasta entonces, prácticamente surgidas en trayectoria histórica, serán (1) el reconocimiento profesional, (2) mejores condiciones laborales y (3) la democracia sindical; pero en el contexto inicial del neoliberalismo, como un aspecto inusitado y tomando en cuenta la filosofía y pedagogía latinoamericana, la CNTE incluirá otro elemento a sus reivindicaciones: (4) un proyecto de educación alternativa. Debe añadirse que, a juicio de nuestro autor, un acierto primordial en la estrategia de lucha magisterial, será el declararse ajena a partido político alguno, a fin de evitar el corporativismo.

Todas estas características se perfilarán a lo largo de la historia de la CNTE, desde su fundación en 1979, pasando por las diferentes etapas de lucha, como la primavera magisterial (huelga acontecida en 1989), la lucha contra la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (movilizaciones y protestas en 2008), hasta la resistencia a la Reforma Educativa del presidente E. Peña Nieto²¹ en 2013. Son luchas magisteriales que tienen como denominador común la crítica al verticalismo del SNTE, la precarización docente y la construcción de una educación que coadyuve a la consecución de otro horizonte de vida. Cada una de las experiencias denotará los aciertos y errores, mismos que serán la pauta para definir los principios de la CNTE y sus programas políticos, así como exponer la autocritica a fin de evitar el gremialismo.

La lucha magisterial se presenta como el esclarecimiento de una ética cercana al pueblo, desde la democracia y en todo momento bajo la solidaridad con otros frentes de resistencia. Es una lucha que,

[17] Espacio que sirvió como penitenciaría de 1900 a 1976.

[18] Periodo de 1958 a 1964.

[19] Periodo de 1964 a 1970.

[20] El Comité Ejecutivo Nacional es el órgano de dirigencia sindical del SNTE, en muchos casos denunciado por representar espacios de cacicazgo y corrupción.

[21] Periodo de 2012 a 2018.

En defensa de las **LUCHAS** Magisteriales

Enrique Ávila Carrillo



Ediciones Quinto Sol



recientemente, incorpora el tema pedagógico, a través de un programa que se construye en comunidad y que genera valores transformativos, sin dejar de lado la vigencia del normalismo. Es cierto que esta obra narra también cómo los profesores reivindican sus derechos, pero lo hace dentro del entramado que significa la lucha social.

El trabajo de Ávila Carrillo quizá puede ser una buena añoranza para todos los profesores –veteranos, si se permite la expresión– que se identifican con las luchas magisteriales, pero es, sobre todo, un excelente baúl para el profesorado joven, que se interroga sobre su realidad social y educativa, y que con sus buenos ojos –mismos que se requieren para la diminuta letra del libro– puedan fortalecer las rutas de acción (organizativa, política, jurídica, pedagógica), en tanto la

defensa de la educación pública forme “parte del bien común” (p. 262). La obra representa, a nuestro juicio, la historia más completa hasta ahora de la resistencia magisterial en México, la cual, al tiempo que evidencia el carácter político de la educación, también evidencia el rasgo subalterno de quienes luchan contra el capitalismo, en términos laborales, y contra su intromisión en la definición de la educación que necesita México. Pese a todo, su lectura, ya sea para estudiosos del movimiento social o para los militantes mismos, habrá de entenderse para el porvenir, esto es, para un tiempo abierto a novedades.

Referencias

Ávila Carrillo, E. (2019). En defensa de las luchas magisteriales. Ciudad de México: Quinto Sol.

¿Qué es la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA es una alianza continental que tiene el objetivo de enlazar organizaciones de la sociedad civil del continente, que comparten la preocupación por proteger y mejorar la educación pública; como derecho humano imprescindible para el desarrollo democrático.

La Red trabaja junto con otros agrupamientos de la sociedad civil que se preocupan por el impacto de los Tratados de Libre Comercio sobre los derechos sociales.

La Red SEPA surge de una reunión de profesores y estudiantes en la Ciudad de México en noviembre de 1998; la creación de la Red SEPA se formalizó en la Conferencia «Iniciativa Democrática para la Educación Pública para las Américas», realizada en Quito Ecuador, en octubre de 1999.

¿Qué hace la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA realiza investigaciones, elabora redes de comunicación, publicaciones, así como campañas hemisféricas en defensa de la educación pública. Una de sus prioridades es crear espacios de discusión y reflexión colectiva, a través de conferencias, seminarios, y congresos sobre el impacto del neoliberalismo y el libre comercio en la educación, que sirvan para generar estrategias en la defensa y mejora de la educación pública. El objetivo de nuestras actividades es promover el entendimiento del impacto de las políticas neoliberales a la educación en las Américas, y proponer vías alternativas que desarrollen una educación pública, inclusiva y democrática.

La Red también sirve para movilizar solidaridad con educadores, estudiantes, así como luchadoras y luchadores sociales, que sufren represión en sus países por realizar actividades en apoyo y defensa de la educación pública y democrática.



Comité Coordinador

- Unión Nacional de Educadores del Ecuador (UNE)
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)
- Federación de Organizaciones Magisteriales de Centro América (FOMCA)
- Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE/Brasil)
- Unión Caribeña de Maestros (CUT)
- Federación Magisterial de Columbia Británica, Canadá (BCTF)
- Organización Caribeña y Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE)
- Steve Stewart. Secretario Técnico

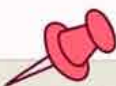
Contacto

www.red-sepa.net

inforedsepa@resist.ca

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCAMBIO #21



RECONFIGURACIÓN
DEL TRABAJO
DOCENTE Y DE LA
ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

TEMAS

- Reconfiguración del trabajo docente durante la pandemia y después del regreso a clases
- Cambios y repercusiones de las formas de contratación
- Afectaciones a la salud de las y los docentes
- Alternativas para la construcción de formas de organización del trabajo docente y una organización escolar dirigida a la transformación social.



Fechas

14 de mayo: entrega de propuesta de artículo
(título y resumen de 150-200 palabras)

16 de junio: fecha límite para recepción de
artículos u otros materiales

