

REIMAGINANDO ▶ FUTUROS ▶

PARA LA ECOCIUDADANÍA
Y LA SUSTENTABILIDAD



SERIE
SUSTENTABILIDAD

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY
JUAN CARLOS A. SANDOVAL RIVERA
Coordinadores



Quehacer
científico y
tecnológico

Universidad Veracruzana

La Serie Sustentabilidad surge como respuesta a la imperativa necesidad de abordar los desafíos contemporáneos relacionados con la sociedad y el medio ambiente. La Universidad Veracruzana, en su liderazgo en la generación y difusión del conocimiento, reconoce la urgencia de promover la sustentabilidad en todas las áreas del quehacer humanístico, científico y tecnológico. Esta Serie se erige como un foro esencial para la publicación de estudios e investigaciones que exploran y proponen soluciones creativas e innovadoras de habitar la Tierra. Al centrarse en la intersección entre la sociedad, la ciencia, la tecnología y la sustentabilidad, la Serie aspira a catalizar cambios positivos y a inspirar a la comunidad académica para contribuir activamente a un futuro más equitativo y solidario mediante una perspectiva ecosocial.

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es). Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial. La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable. Encuentra más libros en Acceso Abierto en: <https://libreria.uv.mx/acceso-abierto.html>

REIMAGINANDO FUTUROS PARA LA ECOCIUDADANÍA Y LA SUSTENTABILIDAD

SERIE
SUSTENTABILIDAD



Quehacer científico y tecnológico

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Martín Gerardo Aguilar Sánchez

Rector

Juan Ortiz Escamilla

Secretario Académico

Lizbeth Margarita Viveros Cancino

Secretaria de Administración y Finanzas

Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora

Secretaria de Desarrollo Institucional

Agustín del Moral Tejeda

Director Editorial

Edgar Javier González Gaudiano

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Coordinadores de la Serie Sustentabilidad

REIMAGINANDO
FUTUROS PARA LA
ECOCIUDADANÍA Y LA
▸ SUSTENTABILIDAD ▸

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY
JUAN CARLOS A. SANDOVAL RIVERA

(COORDINADORES)

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

XALAPA, VER., MÉXICO

2025

Maquetación de forros y adaptación a la Serie: Aída Pozos Villanueva

Clasificación LC: GE90.MX R44 2025
Clasif. Dewey: 363.70071072
Título: Reimaginando futuros para la ecociudadanía y la sustentabilidad / Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, Juan Carlos A. Sandoval Rivera (coordinadores).
Edición: Primera edición.
Pie de imprenta: Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2025.
Descripción física: 143 páginas : ilustraciones (algunas en color), mapas, retratos en color ; 26 cm.
Serie: (Quehacer científico y tecnológico. Serie Sustentabilidad)
Nota: Incluye bibliografías.
ISBN: 9786072621527
Materias: Educación ambiental--Investigaciones--México--Veracruz--Llave (Estado).
Sustentabilidad--Aspectos sociales--México--Veracruz--Llave (Estado).
Protección del medio ambiente--Participación ciudadana--México--Veracruz--Llave (Estado).
Autores relacionados: Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe.
Sandoval Rivera, Juan Carlos Antonio.

DGBUV 2025/18

Primera edición, 3 de abril de 2025

D. R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88
direccioneditorial@uv.mx
<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-2621-52-7
DOI: 10.25009/uv.2621527

Este libro fue editado con el aval de la Cátedra UNESCO Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad (México), en colaboración con el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

Este libro fue editado bajo un proceso certificado por la Norma ISO 9001:2015



CONTENIDO

Introducción, 9

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Juan Carlos A. Sandoval Rivera

1. Aprendizajes del Encuentro y rutas a seguir, 17

Autoría colectiva de participantes en mesas de trabajo

2. Investigación-acción: diálogo de saberes y sustentabilidad social en Veracruz, 25

María Cristina Núñez Madrazo

3. Investigación, docencia y vinculación para la justicia social y ecológica, 41

Juan Carlos A. Sandoval Rivera, Fabiola Itzel Cabrera García, Paula Martínez Bautista y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

4. Brigada comunitaria de monitoreo de ajolote de arroyo de montaña, 61

Cora Jiménez Narcia

5. 25 años de intercambio de saberes: conservación del Sistema Lagunar de Alvarado, 81

Blanca Elizabeth Cortina Julio

6. La movilización social en defensa del agua: fuente
de aprendizajes, 99
Gerardo Alatorre Frenk

7. Tejer para resistir: Colectiva Universitaria
por la Afrodescendencia, 119
María Concepción Patraca Rueda

Acerca de los autores, 139

INTRODUCCIÓN

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
Juan Carlos A. Sandoval Rivera

El encuentro de experiencias de investigación, docencia y vinculación, “Reimaginando futuros de la educación para la ecociudadanía y la sustentabilidad”, organizado en 2023 por la Cátedra UNESCO en la Universidad Veracruzana, fue convocado para reunir a la comunidad universitaria que ha desarrollado proyectos con actores sociales para la construcción de ecociudadanía y sustentabilidad. El propósito de este libro fue compartir un espacio de intercambio y de aprendizaje de seis experiencias concretas y difundirlas a través de esta publicación al público en general y, específicamente, a instituciones de educación superior, para que sea insumo, inspiración y retroalimentación para fortalecer y reimaginar las funciones sustantivas de las universidades –investigación, docencia y vinculación– con un horizonte de ecociudadanía y sustentabilidad. Consideramos crucial reflexionar sobre las funciones sustantivas, ya que su separación o articulación, su reproducción convencional o la innovación, producen procesos de aprendizaje, construcción y aplicación de conocimiento con diferentes características, propósitos y orientaciones ético-políticas. Es crucial intercambiar experiencias que están reimaginando y replanteando la educación superior, expresadas a través de sus funciones sustantivas, orientándolas a su resignificación y articulación con horizontes de justicia social y ecológica, así como equidad.

El texto de la UNESCO titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, publicado en 2021 en su versión en inglés y en 2022 en su versión en español, plantea ideas que inspiraron a realizar el Encuentro ya anotado, para compartir experiencias que en

el quehacer académico ya estaban logrando las aspiraciones del mencionado documento de la UNESCO.

Hablar de reimaginar el futuro implica también reimaginar la educación. La UNESCO plantea que hoy vivimos “una necesidad apremiante de reimaginar por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos” (2022, p. 1). Esta necesidad de transformación de la educación emerge de las numerosas e interconectadas crisis que vivimos, como la socioecológica, y se asocian a la incertidumbre, al riesgo, a la desigualdad, al cambio climático, a la pérdida de la biodiversidad en un planeta en el que la estabilidad de sus sistemas biofísicos se ha comprometido abriendo la posibilidad a un potencial colapso a nivel planetario. Es preciso posicionar la comprensión crítica de las crisis y sus manifestaciones en los procesos educativos para emprender acciones para la transformación. La UNESCO reconoce:

... los sistemas educativos han infundido erróneamente la creencia de que las prerrogativas y las comodidades a corto plazo son más importantes que la sostenibilidad a largo plazo. Han puesto el énfasis en los valores del éxito individual, la competencia a nivel nacional y el desarrollo económico, en detrimento de la solidaridad, la comprensión de nuestras interdependencias y el cuidado de los demás y del planeta (2022, p. 12).

Concretamente, en la educación ambiental se reconoce que se ha centrado en la enseñanza científica y no en el desarrollo de pedagogías “que nos ayuden a aprender *en* y *con* el mundo, y a mejorarlo” (2022, p. 53). Estas pedagogías

... deben basarse en la ética de la reciprocidad y el cuidado, y reconocer las interdependencias entre individuos, grupos y especies. Deberían impulsarnos a comprender la importancia de todo lo que compartimos y de las interdependencias sistémicas que nos unen a los otros y al planeta (2022, p. 53).

Consideramos que la educación para la ecociudadanía es la base para crear pedagogías desde las universidades y para la formación universitaria, considerando la necesidad de reimaginar las funciones sustantivas de cara a las diversas crisis mencionadas. Dicha reimaginación está presente en las experiencias compartidas en este libro y puede expandirse a partir de varias preguntas que desde la Cátedra UNESCO nos planteamos en un contexto de crisis socioecológica creciente: qué, cómo y para qué

debemos enseñar; qué aprendizajes es fundamental lograr; qué es relevante investigar, cómo hacerlo y para qué; qué formas de vinculación con la diversidad de actores sociales es necesaria.

Entendemos la educación para la ecociudadanía desde la propuesta de Lucie Sauvé, quien apunta que se trata de “la dimensi3n política de la educaci3n ambiental” y que “... implica el desarrollo de una competencia política, indisociable de competencias de orden crítico, ético y heurístico” (Sauvé, 2017, p. 272). De acuerdo con Sauvé (2017), en tanto competencia, requiere adquirir conocimientos de orden político y ecopol tico que permitan contrastar distintas perspectivas (ej. ecofeminismos, desarrollo sustentable, etc.) y sus expresiones concretas. Demanda también desarrollar un saber-hacer, “incluyendo el análisis de la dimensi3n política de las situaciones socioecol3gicas, la capacidad de argumentar y comunicar en el espacio público, implicarse en procesos democráticos, desplegar estrategias de acci3n apropiadas y eficaces, etc.” (Sauvé, 2017, p. 273). Asimismo, requiere el desarrollo de un saber-ser “incluyendo el sentido de la responsabilidad individual y colectiva, la preocupaci3n por el ‘bien común’, la democracia, la participaci3n, el compromiso; necesita el reconocimiento de nuestros espacios individuales y colectivos de poder-hacer, etc.” (*idem*). La conjunci3n de los conocimientos adquiridos, el saber-hacer y el saber-ser dan como resultado:

... un saber-actuar (o competencia) de orden político: saber denunciar, resistir, elegir, proponer, crear, reivindicar la democracia participativa y activa, comprometerse democráticamente, concebir proyectos de ecodesarrollo, de transici3n o de transformaci3n, etc. Tal dinámica de emancipaci3n viene a ser particularmente importante en el contexto actual de la gobernanza político-econ3mica poco preocupada por el “bien común” (excepto el suyo), donde se debe reconocer que, finalmente, es la sociedad civil quien debe asumir la pesada tarea de ejercer una vigilancia crítica y movilizarse para tratar de cambiar las decisiones que afectan el territorio, la comunidad, la salud, la cultura, la economía local o regional, etc. Así, la dimensi3n política de la ecociudadanía llama al compromiso (Sauvé, 2017, pp. 273-274).

Dicha competencia política es necesaria para afrontar las crisis que vivimos y que no han sido suficientemente asumidas desde el sistema educativo nacional en todos sus niveles; y cuando han sido asumidas se configuran experiencias que construyen ecociudadanía en las universidades, como las presentadas en este libro.

Para dar inicio al Encuentro “Reimaginando futuros de la educación para la ecociudadanía y la sustentabilidad”, pensamos en partir de una perspectiva concreta de horizonte de futuro con implicaciones educativas y socioecológicas: los ecofeminismos como filosofía y práctica para la ecociudadanía. La conferencia magistral de la doctora Georgina Aimé Tapia González, académica de la Universidad de Colima, titulada “Ecofeminismo, educación y desafíos para la universidad”, es un buen ejemplo de aportes a los feminismos y a los ecologismos sobre la crisis socioecológica; si bien esa conferencia no se incluye como un capítulo, es relevante compartir sus aportaciones. En ella, toca la crítica de la comprensión y el abordaje de dicha crisis desde el antropocentrismo y el androcentrismo, para después compartir planteamientos para afrontar la crisis a partir de propuestas y posturas filosóficas ecofeministas que tienen vertientes políticas, económicas, sociales y educativas, y que apuntan, por solo mencionar algunas implicaciones, al fin de la dominación y la explotación de la naturaleza, de las mujeres y de los seres no humanos, y a una ética del cuidado que atraviesa todas nuestras prácticas y, por supuesto, las prácticas académicas en las universidades. La doctora Aimé Tapia compartió algunos de los desafíos que desde la perspectiva ecofeminista se vislumbran para las universidades, tales como: *a)* el cuestionamiento y la transformación de estructuras patriarcales y androcéntricas, *b)* procedimientos bioéticos para todas las actividades que impliquen animales no humanos en prácticas y/o investigación, *c)* cuestionamiento del sesgo de género, y *d)* reconocimiento de la diversidad epistémica, con especial énfasis en los saberes ambientales de mujeres racializadas y comunidades indígenas y afrodescendientes. Sin duda, estos desafíos se articulan a la reimaginación de nuestros futuros y de los futuros de la educación, y su conferencia aportó ideas que atravesaron la reflexión y el análisis que hicimos de todas las experiencias presentadas en formato de ponencias en las mesas de trabajo del Encuentro.

El primer capítulo de este libro, de autoría colectiva de quienes participamos en las cuatro mesas de trabajo, organizadas para identificar los aprendizajes que logramos en el Encuentro y las rutas a seguir para avanzar hacia los futuros de la educación que vislumbramos, se organiza a partir de las siguientes preguntas: ¿de qué forma nos ayuda este Encuentro a resignificar y reimaginar la investigación, la docencia y la vinculación?, ¿qué rasgos comparten las experiencias presentadas?, ¿cuáles son las principales pistas y retos que nos ofrecen las experiencias presentadas para una educación para la ecociudadanía, y parti-

cularmente con perspectiva ecofeminista? Así, buscamos plantear de entrada una visión ético-política y epistemológica de lo reflexionado y aprendido.

El siguiente capítulo se titula “Investigación-acción: diálogo de saberes y sustentabilidad social en Veracruz”, es escrito por María Cristina Núñez Madrazo, investigadora del Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. En él nos presenta un proyecto transdisciplinario que involucra las tres funciones sustantivas y que logró constituir y sostener con gran impacto el Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (Cecomu), una iniciativa de investigación-acción colaborativa con postura decolonial y de largo aliento que se ha venido desarrollando en Chiltoyac, a partir de la colaboración e intercambio entre actores locales y la Universidad Veracruzana.

Por su parte, el capítulo “Investigación, docencia y vinculación para la justicia social y ecológica”, de Fabiola Itzel Cabrera García, Paula Martínez Bautista, Juan Carlos A. Sandoval Rivera y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, comparte cómo se articulan la investigación, la docencia y la vinculación desde la universidad, con el objetivo de contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje situados, ecofeministas y para la formación de ecociudadanía en escuelas de educación básica. Se caracteriza la investigación educativa comprometida con la justicia socioecológica y epistémica, la docencia en programas de posgrado a través de cursos especializados orientados a analizar posiciones epistemológicas y teórico-metodológicas de la investigación desde los márgenes, y para contribuir a la justicia y la vinculación, como la posibilidad de co-construir, co-teorizar, co-investigar con diferentes grupos en procesos colaborativos, horizontales y pertinentes.

El capítulo “Brigada comunitaria de monitoreo del ajolote de arroyo de montaña” de Cora Jiménez Narcia, académica del Colegio de Pedagogía de la UNAM, aborda una experiencia de diálogo entre conocimientos indígenas y campesinos, intergeneracionales y científicos, a través de procesos articulados de investigación colaborativa y orientada a construir conocimiento sobre el cuidado del territorio y del ajolote de arroyo de montaña; de docencia en contextos comunitarios a través de progresiones de aprendizaje situado y de vinculación entre académicas(os), actores sociales, instancias gubernamentales, comuneros, etc., que ocurre dentro y fuera de la universidad en la Ciudad de México.

El capítulo “25 años de intercambio de saberes: conservación del Sistema Lagunar de Alvarado” de Blanca Elizabeth Cortina Julio, aca-

démica del Instituto de Investigaciones Biológicas de la Universidad Veracruzana, aborda otro proyecto de educación ambiental no formal de largo aliento y profundo impacto en una diversidad de actores de varias generaciones, y que se ha enfocado en formar educadores ambientales comunitarios. El texto da cuenta de la trayectoria de dicho proceso inspirado en la investigación-acción participativa, que inició con el objetivo de la conservación y protección del manatí, para luego ampliarlo a toda la biodiversidad del humedal de Alvarado, con una diversidad de estrategias concretas para abordar sus problemáticas a través de procesos de investigación que incluyen a estudiantes de licenciatura, de docencia a través de experiencias educativas de Educación Ambiental y de la construcción de una vinculación sólida e incidencia pertinente con los actores sociales del humedal.

El capítulo “La movilización social en defensa del agua: fuente de aprendizajes” de Gerardo Alatorre Frenk, académico del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Veracruzana, presenta la experiencia ecociudadana y académica implicada en la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida (2012-2024) para la gestión del agua en México. El autor pone sobre la mesa el reto de coordinación de las instancias gubernamentales relacionadas con el agua, así como del abordaje inter y transdisciplinario de la problemática. Asimismo, resalta la necesidad de colaboración interactoral entre la sociedad civil y la academia activista para lograr hitos ecociudadanos, como la Iniciativa Ciudadana de Ley General de Aguas.

El último capítulo “Tejer para resistir: Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia”, de María Concepción Patraca Rueda, egresada del doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, comparte la iniciativa de creación de la Colectiva Universitaria al interior de la Universidad Veracruzana, así como sus retos y aspiraciones. Si bien se trata de un proyecto naciente en el que predomina el objetivo del reconocimiento, visibilización y reivindicación de la población afrodescendiente, con actividades de vinculación a través de foros y encuentros, así como investigaciones realizadas por sus miembros, se plantea también la necesidad de construcción de ecociudadanía para el cuidado de los territorios donde habitan las poblaciones afrodescendientes y que enfrentan grandes desafíos socioecológicos.

En conjunto, las experiencias aquí presentadas nos ofrecen pistas para reimaginar la educación hacia el futuro, reconociendo la complejidad y magnitud de los retos que enfrentamos como habitantes de un planeta en peligro ante un sistema económico insostenible, pero que se sostiene

a través de sociedades desiguales e injustas, y que por causas antrópicas enfrenta una crisis socioecológica que es preciso abordar y transformar, coadyuvando desde el campo educativo con una dimensión política explícita y clara.

REFERENCIAS

- Sauvé, L. (2017). Educación ambiental y ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *REMEA. Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 261-278. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO; Fundación SM.

. 1 .

APRENDIZAJES DEL ENCUENTRO Y RUTAS A SEGUIR

Autoría colectiva de participantes en mesas de trabajo

Después de escuchar las experiencias de investigación, docencia y vinculación, “Reimaginando futuros de la educación para la ecociudadanía y la sustentabilidad”, se propusieron mesas de trabajo orientadas a reflexionar sobre los aprendizajes que logramos y las rutas a seguir como universitarios, tanto académicos como estudiantes. Algunas de las preguntas que nos guiaron para identificar los aprendizajes producto del Encuentro y las rutas a seguir fueron: ¿de qué forma nos ayuda este conocimiento compartido a resignificar y reimaginar la investigación, la docencia y la vinculación?, ¿qué rasgos comparten las experiencias presentadas?, ¿cuáles son las principales pistas y retos que nos ofrecen las experiencias presentadas para una educación para la ecociudadanía, y particularmente desde una perspectiva ecofeminista?

A continuación, presentamos nuestras reflexiones y prospectiva para la reimaginación y nueva caracterización de las funciones sustantivas, así como los desafíos para construir una educación pertinente ante las crisis que enfrentamos. Es una reflexión sobre lo que hemos hecho en la academia y cómo podemos hacerlo de una manera diferente; cómo educar en sentido contrario al de una academia extractivista y neoliberal.

En la reflexión se puso a debate la caracterización de cada función sustantiva resignificada y reimaginada, así como distintas ideas-fuerza que emergieron sobre su articulación.

¿DE QUÉ FORMA NOS AYUDA LO COMPARTIDO EN EL ENCUENTRO A RESIGNIFICAR Y REIMAGINAR LA INVESTIGACIÓN, LA DOCENCIA Y LA VINCULACIÓN?

Resignificar la docencia permite subrayar los procesos pedagógicos en las aulas y más allá de ellas. A las aulas, estudiantes y docentes arriban con experiencias, historias, preocupaciones y sueños. Es crucial reconocer lo anterior como una fuente fundamental para construir conocimiento y no solo transmitir los conocimientos ya producidos, publicados o legitimados. Cuando las funciones sustantivas se replantean también se problematizan los roles autorizados de enseñanza y aprendizaje, se pone en cuestión lo existente, se analizan sus condiciones e implicaciones para poder apuntar hacia formas distintas de hacer realidad la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, apuntamos la urgencia de despojar de atractivo a las docencias violentas que “basurizan” lo que quienes son estudiantes producen, y que se sustenta en los prejuicios. La docencia vinculada a la experiencia de estudiantes y de comunidades, oxigena el aula, la revitaliza. Salirse del currículo con una ética de justicia social, ecológica o feminista enriquece los procesos de formación y hace posible construir experiencias transformadoras.

Resignificar la investigación supone replantearlo todo, dejamos de ser el/la de fuera que no se implica. La investigación deja de reducirse a la constatación y aplicación de teorías, a llenar vacíos de conocimiento. Supone giros paradigmáticos, epistémicos, metodológicos, éticos, políticos y estéticos. La rigurosidad también se resignifica desde la autoría colectiva y la capacidad de transformar la realidad. Se le atribuye valor a la experiencia, a la afectividad y a la esperanza como fuente de conocimiento. Se concibe articulada a la docencia y a la vinculación. Busca incidir en problemas y preocupaciones concretas en los contextos locales y globales.

Resignificar la vinculación supone que quienes son campesinos, pescadores, familias de estudiantes, etc., son sujetos epistémicos, aunque se supondría que no lo fueran desde el modelo colonial, capitalista, patriarcal y extractivista dominante que estructura nuestras universidades. Los territorios que han sido cuidados principalmente por pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes, y de forma radical las mujeres, son espacios social, ecológica, cultural, política y pedagógicamente relevantes. La vinculación deja de concebirse como extensión vertical de quienes saben hacia quienes no saben.

Las ideas-fuerza para su articulación se plantean así:

- *Idea-fuerza 1.* La articulación de las tres tareas sustantivas en proyectos como los que se compartieron promueve su fortalecimiento, su enriquecimiento mutuo y su sostenibilidad en el tiempo, porque es claro que cuando están presentes las tres funciones y entrelazadas hay una expansión del proceso y su impacto. Esto se opone a lo que sucede cuando prevalece la lógica de separación y jerarquización de estas, en la cual subyace una perspectiva que mercantiliza la universidad, que individualiza y concibe el quehacer académico en términos de productividad.
- *Idea-fuerza 2.* El mandato de cuidado, asociado históricamente a lo femenino, se resignifica en un horizonte ético y político que lo pone al centro como responsabilidad colectiva en los espacios de docencia, investigación y vinculación. La perspectiva de integralidad de funciones, pensamientos, territorios y cuerpos, reconoce la importancia del cuidado, también del amor, de la alegría, de la maravilla, pero además del dolor y la indignación en los procesos de formación universitaria.
- *Idea-fuerza 3.* La articulación de las funciones sustantivas posibilita el planteamiento y desarrollo de proyectos situados en contextos habitados por personas y colectivos que enfrentan problemas socioecológicos, tanto locales como globales, para su transformación y orientados a construir experiencias pertinentes.
- *Idea-fuerza 4.* En el Encuentro convergieron experiencias que mostraron cómo se resignifica la vinculación cuando se reequilibran y redistribuyen las relaciones, cuando hay una perspectiva de hospitalidad recíproca, de mutua acogida entre las universidades, las comunidades y los territorios. Se deja atrás la convencional práctica unidireccional y vertical para concebir a las comunidades como sabedoras de que contribuyen a una formación universitaria distinta.
- *Idea-fuerza 5.* Las experiencias muestran la corresponsabilidad que caracteriza el horizonte ético de los procesos de articulación de las funciones sustantivas desde una perspectiva democrática, que “empareja” y toma distancia de otras lógicas verticales androantropocéntricas, racistas, clasistas, tanto directamente excluyentes como asistencialistas.
- *Idea-fuerza 6.* Resignificación de la “identidad universitaria”. Con la articulación de las tres tareas sustantivas desde un horizonte ético de justicia social y ecológica se resignifica la pertenencia a la universidad y se problematiza la lógica dominante de exclusión

que ha provocado que los propios pueblos introyecten que la universidad es un espacio ajeno y que no les pertenece.

- *Idea-fuerza 7.* Se vislumbran nuevos horizontes de compromiso con la construcción de justicia social, ecológica y ecofeminista, que transgrede un orden injusto a partir de la larga caminata de algunas de las experiencias que se compartieron en el Encuentro. No solo es posible vislumbrarlos hacia el futuro, sino que han existido y se han sostenido en el tiempo como *otras formas* de hacer universidad, en su mayoría teniendo como protagonistas a mujeres académicas, activistas, indígenas, afrodescendientes, campesinas, pescadoras, etc., quienes desde sus diferentes roles sostienen una perspectiva comunitaria y ecociudadana.
- *Idea-fuerza 8.* La base material que hace posible un proyecto universitario con compromiso socioecológico generalmente emana de la academia y de las comunidades. Se constata que la mayor parte de los recursos económicos no son institucionales (universidades, Conahcyt hoy Secihti). El sostenimiento de un proyecto en el tiempo ha implicado que se entretengan con proyectos de vida. Lo que motiva el sostenimiento es un compromiso con el cuidado de la vida, humana y más allá de la humana; aquí es donde queremos y decidimos depositar nuestra energía.

¿QUÉ RASGOS COMPARTEN LAS EXPERIENCIAS PRESENTADAS?

En la reflexión, colectivamente identificamos los rasgos comunes de las experiencias presentadas, pero también los desafíos que enfrentamos en este ejercicio de reimaginación y de su práctica concreta:

- *Nuevas formas de nombrar lo que hacemos.* Los proyectos plantean la necesidad de renombrar los elementos, puesto que comparten experiencias y no resultados, por lo que se propone hablar de experiencias y procesos, no de investigaciones y proyectos.
- *Alcance.* Las experiencias convocadas dan esperanza. Son procesos para la vida, en el sentido de que, si bien tocan áreas de conocimiento disciplinario, su impacto va más allá de lo evaluable, de lo profesional.
- *Disciplinas.* Son proyectos en los que se aprecian disciplinas específicas, pero sobre todo flexibilidad en las disciplinas participantes y, algo importante, interdisciplinariedad.

- *Cuidado*. Dado que en la mayoría de procesos y experiencias se encuentra una base de mujeres que comparten el cuidado como ética.
- *Rol de las mujeres*. Todas las experiencias y los procesos tienen en su base una presencia mayoritaria de mujeres, por lo que es importante destacar el papel de las mujeres en cada uno de ellos.
- *Los niños, niñas y jóvenes*. Los procesos logran destacar la capacidad de agencia de niños, niñas y jóvenes, y los reconocen como actores.
- *Identidades*. Comparten un profundo compromiso con el fortalecimiento de las identidades (afro, indígenas, etc.) y asumen el reto de evitar la folklorización de los temas, conocimientos y prácticas.
- *Más allá de lo antropocéntrico*. Son procesos que superan el convencional carácter antropocéntrico, ya que buscan generar impactos socioecológicos más allá de la dimensión humana e impactar a nivel ecosistema.
- *Conocimientos y autoría*. En todos los procesos se observa una preocupación por la vinculación entre los conocimientos científicos y comunitarios. Comparten un horizonte comunitario y en el proceso se construyen conocimientos colectivos, dejando atrás la autoría científica occidental que reconoce un solo autor.
- *La figura de quien investiga*. En los proyectos se aprecia que se transgrede la figura convencional de quien investiga, dado que no es la figura extractivista que se acerca a las comunidades para beneficio propio sin establecer vínculos de amistad, por el contrario, en los proyectos se observa una figura que no solo investiga, sino que lleva a cabo otras prácticas, de cuidado y de colaboración.
- *Vinculación*. Los procesos muestran ejemplos prácticos de la vinculación sociedad-academia. No solo se quedan en teorizaciones, sino que se realizan en la práctica; plantean desde su inicio la necesidad de reflexionar la vinculación misma.
- *Difusión y divulgación*. Van más allá de cumplir con criterios para medir la productividad, conectados a la difusión y divulgación para “obtener puntos”. Los procesos dan muestra de diferentes formas de difundir y divulgar de forma pertinente en toda la sociedad.
- *Docencia*. En las experiencias se gestan prácticas educativas transgresoras, es decir, que no se limitan a la ejecución del programa de un curso; esto en gran medida es posible por la diversidad de enfoques que tienen los proyectos al ser integrados por personas

de una variada formación (biólogos, filósofos, antropólogos, agrónomos, etc.).

- *Tutoría a estudiantes.* Estas experiencias *sui generis* impactan también en los procesos de tutoría, ya que se establecen otras formas de acompañar a estudiantes, que se reflejan en personas comprometidas, sensibles y que priorizan en sus investigaciones formas más horizontales y participativas de hacer investigación.

¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES PISTAS Y RETOS QUE NOS OFRECEN LAS EXPERIENCIAS PRESENTADAS PARA UNA EDUCACIÓN PARA LA ECOCIUDADANÍA, Y PARTICULARMENTE CON PERSPECTIVA ECOFEMINISTA?

En los diálogos que se llevaron a cabo se reflexionó sobre dos conceptos centrales para la transformación educativa hacia la ecociudadanía desde el ecofeminismo: el cuidado y la comunidad. Ambos, entendidos más allá de roles de género patriarcales y del antropocentrismo, para un cambio de paradigma en las funciones sustantivas de la universidad, pero también en la sociedad, sus colectivos y sus individuos.

Respecto al cuidado se destacaron diferentes elementos asociados: resiliencia, compromiso, convicción, perseverancia, continuidad, presencia, motivación, creatividad y conciencia del bienestar integral. El cuidado en el centro de la educación nos lleva a un cambio de conciencia o a incentivarlo, y para que esto sea posible la educación tiene que trascender los dualismos opresivos, como: cultura-naturaleza, razón-emoción, etc., y recuperar la dimensión espiritual, entendida como la vinculación de todos los seres vivos con los seres no-humanos y con la Tierra misma. Además, es crucial posicionar una dimensión afectiva que posibilite otro tipo de relaciones entre humanos, así como entre humanos y no-humanos. Se visualiza como un desafío o interrogante: ¿cómo pensar y accionar el cuidado cotidiano en la universidad ante las múltiples desigualdades y opresiones entretejidas que se expresan en racismo, sexismo, machismo, clasismo, discriminación, exclusión, así como etiquetas de vulnerabilidad y basadas en una idea de déficit?

Sobre el concepto de comunidad, se argumentó la importancia de recuperar las experiencias históricas y presentes de las mujeres en torno a la construcción de lo colectivo con base en el cuidado. Implica una dimensión histórica que nos ayude a entender de dónde venimos para saber hacia dónde queremos caminar. Es esencial reconocer que per-

tenecemos a diferentes comunidades que se han conformado a partir de tensiones y dificultades. Y nos preguntamos: ¿cómo construimos comunidad en los espacios académicos?, ¿cómo integrar universidades, familias, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales?, ¿cómo puede sostenerse la comunidad y la integración con base en el cuidado?, ¿cómo desterrar formas de violencia patriarcal que atraviesan la vida universitaria y a la sociedad en general?

Si bien el principal desafío es aprender de las experiencias compartidas, visibilizarlas y también ver aquello que fue reflexionado y sentido en este Encuentro, otro reto que reconocemos es el diálogo con las autoridades universitarias para dar a conocer lo que ocurrió y se reflexionó. Se trata de visibilizar ante las autoridades universitarias las experiencias de articulación, por un lado de las funciones sustantivas, su operación y su impacto, y por otro lado, de articulación de las disciplinas y áreas académicas hacia procesos inter y transdisciplinarios, para propiciar futuros de la educación pertinentes y justos.

El impacto que las experiencias y los procesos pueden tener en la visión de universidad apunta a desestructurar la idea de que solo existe una forma de generar conocimiento, o que solo hay una manera de colocar al centro temas fundamentales o prioridades en la formación universitaria (p. ej: a través de la transversalización o la curricularización). El diálogo con autoridades coadyuva a reimaginar formas y vías para financiar procesos, explorar su autogestión, fortalecer la libertad de cátedra, impulsar la investigación orientada a la justicia social y ecológica, así como reconocer la importancia de generar la permanencia y continuidad de los procesos como los aquí presentados, así como impulsar una educación que responda a las crisis que enfrentamos, y que se nutra de experiencias como las que se presentarán en este libro.

Finalmente, el Encuentro se concibe como un punto de partida para futuras acciones conjuntas, organizadas por quienes imaginamos los futuros de la educación pertinentes y conectados a la justicia, la equidad y el abordaje comprometido de las crisis que enfrentamos.

. 2 .

INVESTIGACIÓN- ACCIÓN: DIÁLOGO DE SABERES Y SUSTENTABILIDAD SOCIAL EN VERACRUZ

María Cristina Núñez Madrazo

El Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (Cecomu) es una iniciativa de investigación-acción colaborativa que se ha desarrollado en Chiltoyac, localidad rural de origen totonaca, situada en el municipio de Xalapa en el centro del estado de Veracruz. Se trata de un proyecto transdisciplinario que nació en 2011 como resultado de un largo proceso de intercambio de saberes con actores del lugar, y que comenzó a partir de la implementación de una serie de talleres realizados en las escuelas de la localidad, alrededor de la publicación del libro *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz* (Núñez, 2005), con la participación de estudiantes y profesores de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad de la Universidad Veracruzana desde 2008 (Castillo, 2011; Castillo y Núñez, 2012).

Esta instancia de organización colectiva, en colaboración con actores locales y la institución educativa, surgió con el propósito de generar procesos encaminados a fortalecer las resistencias campesinas desde un horizonte de decolonización del saber-ser-poder, para reconstruir el sentido de la comunidad y el bien común. La iniciativa nace a partir de una

interpelación de la sociedad local hacia la universidad, como respuesta a una demanda explícita por parte de la asamblea ejidal de Chiltoyac para proponer un proyecto desde el ámbito universitario que revirtiera los efectos de la crisis agrícola, de la venta de la tierra ejidal y del deterioro socioambiental que acontece en la localidad desde hace varias décadas (Núñez y Castillo, 2020).

Las políticas neoliberales, junto con la migración nacional e internacional que dio inicio en la década de los noventa (Córdova, Núñez y Skerrit, 2008), contribuyeron a agudizar la crisis de la agricultura, a romper los pequeños y frágiles mundos campesinos y a favorecer la mercantilización de la vida, provocando fuertes cambios en los patrones de consumo. Es importante resaltar que Chiltoyac ha sido escenario de múltiples afectaciones ambientales en los últimos 30 años: uso indiscriminado de agroquímicos, instalación de un relleno sanitario, presencia de empresas extractivas, construcción del libramiento de la ciudad de Xalapa y de un oleoducto de Pemex en sus tierras ejidales (Núñez y Castillo, 2020).

La propuesta para fundar el Cecomu como un espacio comunitario germinó a partir de un ejercicio dialógico junto con los actores locales, al considerar la relevancia de la revaloración de los saberes y tradiciones locales desde un reconocimiento colectivo, para restaurar lazos comunitarios y suscitar la emergencia de sujetos campesinos comprometidos en la defensa de su territorio ejidal, hacia una transformación sustentable de sus vidas y de su entorno.

La iniciativa busca crear un espacio para el aprendizaje social, donde se reconstruyan los modos comunitarios, donde las personas aprendan unas de otras, compartiendo sus saberes, tradiciones y oficios diversos, para el fortalecimiento del bienestar personal y colectivo. El centro comunitario es un espacio donde se enseña, se aprende y se comparte al mismo tiempo. También en donde se busca rescatar lo que se está perdiendo, lo que “no sabe mi hijo que yo sabía que me enseñó mi abuelo”; saber qué ciclo de la luna es propicio para sembrar, por ejemplo. Se trata de reaprender juntos a vivir mejor sin olvidarnos de cuidar las plantas. Aprender a no ser tan desperdiciados, aprender a escuchar a los demás, a reconocer nuestros errores. Aprender a convivir con la modernidad sin olvidar lo que somos. Reconstruir nuestra solidaridad y la vida en comunidad, crear la esperanza en un mundo mejor, generar un espacio que propicie el encuentro entre los saberes, un lugar de retroalimentación colectiva y de revaloración de los conocimientos y saberes de cada persona (Núñez y Castillo, 2020, p. 72).

En este texto, que fue elaborado conjuntamente por el colectivo que participó en su fundación –integrado por actores locales, estudiantes y profesores de la UV–, se describe claramente el horizonte que se planteó el Cecomu en su nacimiento: revalorar y dignificar la vida campesina.¹ Es una reflexión colectiva que le dio sustento a la iniciativa y fue parte del proyecto presentado ante la asamblea ejidal, para formalizar ante la comunidad la creación de esta instancia de organización local.

A través de las acciones emprendidas en el proyecto se ha buscado impulsar a los sujetos campesinos de Chiltoyac, para reconocerse como hacedores de su propia historia, y desde ese lugar participar en la recreación de conocimientos tradicionales y saberes agrícolas, desde un horizonte de cuidado regional y planetario. A partir de múltiples experiencias de aprendizaje social no formal, realizadas como parte de los procesos organizativos y acciones emprendidas en el Cecomu, se ha otorgado un lugar central a la reivindicación del bien común frente al individualismo a través de la actualización de valores fundamentales: la reciprocidad, la ayuda mutua, el cuidado solidario (Núñez y Castillo, 2020). A lo largo de los años que siguieron a su fundación se ha buscado revitalizar las formas comunitarias para una vida sustentable, a través de diversas acciones emprendidas en su seno y considerando que la revaloración y la revitalización de saberes y tradiciones puede contribuir al florecimiento de una conciencia socioambiental y ecológica para la sustentabilidad.

SABERES BIOCULTURALES, EPISTEMOLOGÍA Y SUSTENTABILIDAD

A lo largo de una historia global de larga duración, muchos pueblos originarios, indígenas y campesinos, han resistido los embates destructivos del sistema capitalista, defendiendo sus culturas y compenetrados profundamente en sus territorios. En sus lugares de vida y de trabajo se han sostenido, desarrollando sus saberes y conocimientos, transformándolos y adaptándolos a sus entornos locales y regionales (Haverkort *et al.*, 2013). Víctor Toledo y Eckart Boege nos muestran que las sociedades indígenas constituyen buenos ejemplos de vida sustentable y en muchos

¹ Minerva Chores Sánchez y Régulo Tejeda Rosas, de Chiltoyac; Claudio Alonso Martínez, estudiante de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad (METS); Isabel Castillo Cervantes, Cristina Núñez y Zulma Amador, profesoras de la METS e investigadoras del Centro EcoDiálogo-UV.

sentidos son actores clave para enfrentar la crisis planetaria, ya que 90% de la biodiversidad planetaria está concentrada en sus territorios (Toledo y Boege, 2007; Boege, 2008).

Estos saberes milenarios que se actualizan a diario contienen una sabiduría profunda que se nutre de una postura ética de aprecio, respeto y humildad con la naturaleza, y de un sentido de pertenencia a la Tierra como especie humana. A partir de sus investigaciones y su convivencia con los campesinos de Los Andes, Grimaldo Rengifo (1998, 2009) considera de manera muy acertada que los saberes campesinos se construyen desde una relación práctica y emotiva con la naturaleza, a partir de una epistemología donde el ser, el hacer y el actuar son congruentes con el cuidado esencial hacia todos los seres que habitamos en el planeta.

Desde esta óptica, los saberes campesinos se pueden entender como conocimientos ecologizados, anclados al territorio, al grupo social, a la memoria colectiva y a la comunidad. Privilegian la diversidad biocultural como principio fundamental de la vida y están sustentados en una sabiduría profunda que pone en el centro a la intuición y a la experiencia. Se asientan en un sistema de valores donde prevalece el respeto, la reciprocidad, el cuidado y el amor hacia la Tierra. Se transmiten de generación en generación por tradición oral y a través de los rituales de la vida cotidiana. Son sistemas de conocimiento sustentados en una visión multidimensional y compleja del mundo, en los que prevalece una conciencia participativa, planetaria y cósmica (Núñez, 2023).

Desde hace al menos tres décadas, Chiltoyac ha comenzado a vivir de manera paulatina un fuerte proceso de descampesinización, siendo que actualmente la población joven está muy alejada del trabajo con la tierra. A pesar de ello, hemos encontrado una cultura campesina en la que coexisten formas tradicionales de concebir el mundo, con la modernidad de una vida urbanizada. El oficio de la alfarería, la siembra de maíz criollo, los rituales de siembra y de cosecha, la Danza del Caballito del Señor Santiago, son formas de resistencia cultural que persisten en un proceso de continua transformación (Núñez, 2019).

Desde esta perspectiva, consideramos la pertinencia de colocar en el centro de las acciones del Cecomu a la *recreación de saberes* como una estrategia para fortalecer el sentido de identidad local y regional, desde el reconocimiento del patrimonio y la diversidad biocultural (Boege, 2021). El eje del proyecto ha sido promover procesos de diálogo de saberes, desde una perspectiva transdisciplinaria y a través de la investigación-acción participativa, cocreando espacios educativos con la participación de estudiantes, profesores y actores locales.

A través de las diversas acciones promovidas por el Cecomu se han generado experiencias ecopedagógicas para re-cordar estos saberes-haceres comunitarios, con el propósito de entretejer la vida actual con esa memoria biocultural que tiene el potencial de ser una manera efectiva de generar ecociudadanía para una vida sustentable. Así, se plantea la necesidad de recrear nuevas relaciones con la vida y con la sociedad, imaginar otras maneras de estar en nuestro planeta y de relacionarnos con la “madre Tierra”, como la llaman abuelos y abuelas de la tradición mesoamericana.

DECOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

En tanto institución educativa portadora del conocimiento legítimo y científico, la Universidad ha nacido y se ha desarrollado inmersa en un complejo sociocultural que ha contribuido de manera fundamental a la reproducción de una mirada colonial-racionalista sobre el mundo. Aníbal Quijano (1992), sociólogo peruano, define a la racionalidad occidental como un complejo cultural que se asienta históricamente en el conocimiento y en las relaciones jerárquicas entre la “humanidad racional” (europea) y el resto del mundo. La racionalidad occidental es el paradigma universal asentado en el colonialismo. Desde esta óptica hegemónica se invisibilizan y se han privado de reconocimiento y validez a todas aquellas “epistemologías *otras*”, es decir, a los conocimientos y saberes no legitimados por la ciencia: saberes campesinos, populares, urbanos, indígenas, tradicionales y de culturas no occidentales.

En contraposición con estas posiciones dominantes, el proyecto del Cecomu, en sus tres vertientes: investigación, docencia y vinculación, se ha sustentado en una postura decolonial de la educación superior. Desde esta orientación epistemológica, política y ética, los sujetos universitarios que hemos participado y contribuido en la realización de esta instancia de organización comunitaria, nos situamos desde una relación que quebranta las visiones racionalistas, positivistas y jerárquicas de la ciencia. Las prácticas pedagógicas y de investigación que hemos realizado han sido encaminadas a contribuir con la justicia cognitiva en el ámbito socioambiental: “En esta perspectiva de trabajo investigativo universitario se subvierte el paradigma tradicional, pues se concibe que la sociedad deja de ser un objeto de interpelaciones de ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia” (Valencia, 2012, pp. 81-82).

Desde una visión crítica hacia el positivismo y la lógica del método deductivo, hemos transitado hacia una perspectiva de investigación-acción orientada hacia la “reconstrucción articulada de la realidad”. Este planteamiento metodológico concibe a la realidad a partir de tres premisas fundamentales: articulación, movimiento y direccionalidad. La intención es co-crear conocimientos junto con los sujetos sociales concretos, con el propósito de imaginar horizontes de acción posibles. Desde esta postura epistemológica, el proceso de conocimiento tiene el propósito esencial del descubrimiento de lo que es potencialmente posible de objetivarse en la realidad (Zemelman, 1987, 1992).

A partir de esta postura que plantea horizontes de acción participativa, uno de los desafíos más significativos del proyecto Cecomu ha sido despojarnos de la visión colonialista y extractivista propia de la práctica científica y académica convencional, para entablar un diálogo de saberes efectivo y afectivo con los saberes campesinos; en otras palabras, con “aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las *epistemes* por haberseles considerado míticos, orgánicos, supersticiosos y pre-rationales” (Castro, 2007, p. 90). La metodología transdisciplinaria nos ha permitido crear nuevas miradas y repensar el lugar y el papel de la investigación, construir otras maneras de relacionarnos con la comunidad local, desde “una cultura académica dispuesta al diálogo con otras disciplinas y saberes, con otros contextos y actores” (Valencia, 2012, p. 101).

En el Cecomu se ha construido un camino de investigación/docencia/vinculación para reencontrar, junto con los actores locales, el lugar de esos “saberes *otros*” de la actualidad, partiendo de la premisa de habitar en un mundo complejo. Al desplazar al conocimiento disciplinario, como eje de la praxis investigativa y pedagógica, la transdisciplinariedad nos sitúa en otro lugar, desplazando el foco de atención hacia las problemáticas concretas.

El conocimiento y la acción se gestan en los márgenes de las fronteras disciplinarias, como lo plantea Basarab Nicolescu: “entre, a través y más allá de las disciplinas” (1996, p. 2). La transdisciplinariedad es entendida como una praxis metodológica que, lejos de negar la identidad de las diversas disciplinas las enriquece por medio de un ejercicio crítico y dialógico.

A través de la creación de espacios pedagógicos participativos y comunitarios, donde se abren las fronteras y se encuentran puntos de conexión entre los distintos campos del conocimiento, ha sido posible generar conocimiento-acción desde una postura dialógica. A lo largo del

trayecto del Cecomu se ha contado con la participación de estudiantes y colaboradores externos provenientes de muy diversas disciplinas, quienes han promovido acciones junto a los actores locales, contribuyendo de manera muy efectiva en los procesos organizativos, al mismo tiempo que han cultivado relaciones afectivas significativas dentro de este espacio comunitario.

Las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias biológicas, la física, las artes, los saberes y los conocimientos vernáculos se entretajan desde las problemáticas situadas en lugares y territorios específicos. Así, la transdisciplinariedad permite la comprensión de la complejidad de las sociedades humanas desde un espacio/tiempo concreto, desde un “conocimiento situado”; es decir, un conocimiento pertinente al lugar desde donde se genera ese conocimiento, donde el investigador no es un observador que se mantiene distante, sino un sujeto cognoscente que se involucra desde la multidimensionalidad de su ser/cuerpo en los procesos de conocimiento (Núñez y Castillo, 2020).

De esta manera, para crear conocimiento pertinente y contribuir a la emergencia de nuevas realidades es indispensable trascender las posturas racionalistas que fragmentan al sujeto cognoscente y lo separan de su realidad. La postura transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en los procesos educativos (Carta de la Transdisciplinariedad, 1994). Asimismo, reivindica una actitud de apertura, rigor y tolerancia en los procesos de conocimiento y acción (Nicolescu, 1996), y cultiva un sentido ético sustentado en valores humanos básicos: solidaridad, respeto, humildad (Núñez, 2016 p. 160). El llamado conocimiento *in vivo* (Nicolescu, 2002, 2008) es un conocimiento donde ser, conocer y hacer están intrínsecamente unidos en el acto de generar conocimiento y acción. Esta noción implica romper con el dualismo cartesiano que, al separar el cuerpo de la mente nos cosifica y aliena, y al negar la presencia de la subjetividad y la emocionalidad excluye dimensiones fundamentales del proceso de conocer (Núñez, 2019, p. 11).

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA Y DIÁLOGO DE SABERES

Como se mencionó líneas arriba, Chiltoyac ha sido fuertemente impactado por la colonización, la agricultura cañera, la migración y la modernidad capitalista. Se trata de una cultura campesina inmersa en una paradoja aparentemente irreconciliable: por una parte, se integra a la

dinámica de la agricultura capitalista y del Estado nacional, y por otra, conserva formas tradicionales de organización del trabajo y de la vida comunitaria sustentada en los saberes y tradiciones ancestrales (Núñez, 2005).

En este contexto, en el seno del Cecomu se han implementado diversas estrategias metodológicas para generar un diálogo de saberes genuino, que reconozca y reivindique las epistemologías y ontologías propias de esta comunidad campesina de origen totonaca. La perspectiva que nos ofrece la investigación-acción participativa (IAP) ha permitido afrontar este desafío a partir del planteamiento epistemológico que considera como premisa central a la relación sujeto-sujeto, de manera tal que el diálogo pueda retroalimentarse a partir del reconocimiento mutuo. Desde la propuesta transdisciplinaria, la IAP conlleva necesariamente diálogo y colaboración. Por otra parte, plantea la imbricación dialéctica entre teoría y práctica, lo cual ha permitido ir delineando las acciones, siguiendo un camino que se va descubriendo en el proceso de investigación-acción, a partir de la reflexión crítica.

Es importante resaltar que el proyecto del Cecomu se ha fundamentado en un intercambio que ha impactado en un doble sentido: desde la universidad hacia la comunidad local y desde esta hacia la universidad, en un proceso de retroalimentación que se genera a través de la articulación docencia, investigación y vinculación. El diálogo de saberes se ha sustentado en diversas acciones que se realizan en ambos espacios, en el Centro EcoDiálogo-UV y en el Cecomu-Chiltoyac.

Los diversos encuentros realizados en las instalaciones de la universidad con las personas de Chiltoyac, con la participación de profesores-investigadores y estudiantes, nos han permitido reconocer la pertinencia de traer esos *otros* saberes a las aulas universitarias para “retroalimentar el diálogo y la praxis pedagógica desde una perspectiva bioregional y sustentable” (Núñez y Castillo, 2020 p. 59). Por otra parte, abrir los espacios de la universidad a grupos sociales campesinos, representa también un acto de justicia cognitiva, en la cual se reconoce el valor de esas “epistemologías *otras*” en un ámbito institucional de la educación pública superior. También se advierte la responsabilidad social de la universidad como institución portadora del conocimiento legítimo, y con ello se afronta la posibilidad de ser interpelada por los grupos sociales excluidos, en este caso, los campesinos de Chiltoyac.

El diálogo abre la posibilidad para el aprendizaje social en contextos locales:

El diálogo de saberes abre [...] una nueva perspectiva para comprender y construir un mundo global –otro mundo posible– sustentado en la diversidad cultural, en la coevolución de las culturas en relación con sus territorios biodiversos, en una proliferación del ser y una convivencia en la diferencia (Leff, 2010, p. 380).

La perspectiva decolonizadora implica que el diálogo de saberes se realice como un ejercicio riguroso de comunicación y retroalimentación que, al reconocer otras prácticas, saberes y formas de conocimiento en diferentes tradiciones y culturas, promueve la emergencia de una práctica pedagógica y social transcultural a través del aprendizaje colectivo y la creatividad social.

Se busca hacer *con* los otros y no *para* los otros, decolonizando las prácticas de investigación. Este ha sido uno de los pilares en los que se ha sustentado el proyecto del Cecomu. La necesidad del diálogo nos ha planteado el desafío de transformar la labor docente y de investigación, vinculándola al territorio, desde un camino transdisciplinario, abierto y riguroso desde un pensar epistemológico. El rigor del ejercicio dialógico, desde un pensar-hacer epistemológico, entraña la necesidad de crear las condiciones para favorecer relaciones horizontales y de respeto en los encuentros de diálogo de saberes.

LAS ACCIONES Y PROYECTOS RELEVANTES DEL CECOMU

Las acciones relevantes que le han dado contenido y sustento al proyecto Cecomu son múltiples y diversas; en ellas han participado mujeres y hombres, así como jóvenes infancias de Chiltoyac. Los estudiantes y profesores de la METS, así como de otros programas educativos han realizado múltiples talleres y encuentros que han contribuido a la consolidación de esta organización comunitaria; asimismo, se ha contado con la participación de profesores externos y artistas de diversos campos y nacionalidades que también dejaron su huella y contribución en el Cecomu. Las acciones del Cecomu se han orientado a fortalecer la pluralidad epistémica, a generar procesos de creatividad social alternativa, conciencia para la formación de ecociudadanía, imaginar futuros y vislumbrar horizontes de sustentabilidad. Los ámbitos de las iniciativas realizadas han sido muy diversos y han tenido como eje fundamental la recreación de saberes para una vida sustentable: la tradición de la alfarería, la cocina bioregional y la alimentación sana, la herbolaria, la recrea-

ción de la siembra de milpa de *tonalmil*, la revitalización de la danza, las ecotecnologías, educación hacia el cuidado del medio ambiente y la salud. Al hacer un recuento de las acciones más significativas nos encontramos trazando un rizoma, es decir, un entramado de acciones cuyo eje se inspira en la idea de un aprendizaje colectivo e interconectado.

- Taller Conversaciones sobre Nuestra Historia, realizado en las escuelas preprimaria, primaria, telesecundaria y telebachillerato de Chiltoyac en 2011, con la participación de un grupo multidisciplinario de estudiantes y profesoras de la METS, así como con la colaboración de Minerva Chores Sánchez, cofundadora del Cecomu en la localidad. A través de los talleres se generaron espacios de diálogo colectivo con los niños y jóvenes, donde el lugar de la memoria colectiva fue central para la reapropiación de saberes y sentidos identitarios (Castillo, 2011; Castillo y Núñez, 2012; Núñez y Castillo, 2020).
- Encuentro Diálogo de Saberes entre Artistas Plásticos y Alfareras, realizado en noviembre de 2011, evento que culminó con la instalación de un mural de comales en el salón ejidal de Chiltoyac. Esta actividad se realizó con el propósito de hacer un homenaje al oficio y la tradición ancestral más importante de la región: la alfarería en Chiltoyac.
- Videodocumental *Comale, un monumento a la tradición*, realizado por Pablo Romo en 2011.²
- Taller de Cocina Bioregional, que se llevó a cabo en las instalaciones del Centro EcoDiálogo-UV en 2011. Surgió como propuesta de Minerva Chores Sánchez, con el propósito de revalorar y compartir los saberes culinarios de la gastronomía de Chiltoyac en el ámbito universitario. Este taller evidenció el potencial de la cultura campesina para salvaguardar la soberanía alimentaria.
- Taller de Indagación Participativa, para diseñar colectivamente las acciones del Cecomu, con la participación de actores locales, estudiantes y profesores de la METS, realizados en 2012.
- Construcción de estufas Lorena en los hogares de Chiltoyac y en algunas otras localidades de la región, desde 2012 hasta la fecha. Este tipo de estufas son braceros construidos con lodo, arena, *nejayote* y ceniza, que tienen la propiedad de disminuir la

² Videodocumental *Comale, un monumento a la tradición*. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=HpNJeBSPHDQ>

emisión de humo y son ahorradoras de leña. Destaca una experiencia de organización colectiva-comunitaria para llevar a cabo la construcción de alrededor de 100 estufas en la localidad.

- Talleres, festivales y exposiciones para el proceso de revitalización de la Danza del Caballito del Señor Santiago, que involucró a muchas personas de la localidad y de la región durante el periodo de 2013 a 2015. El grupo de danza se volvió a presentar en la fiesta patronal de marzo de 2015, después de 50 años (Castillo y Núñez, 2019); el grupo sigue vigente, es decir, que ha pervivido ya por más de 10 años, incorporando transformaciones significativas.
- Videodocumental *Volver a Danzar*, realizado por Pablo Romo en 2015.
- Organización del Círculo de Mujeres, que inició en 2012. Han participado en su seno una cantidad considerable de mujeres de todas las edades, realizando talleres y actividades vinculadas con el cuidado de la salud comunitaria, mediante danza y movimiento, recreando saberes de la herbolaria local y regional y del temazcal (Fuentes, 2014; Núñez y Ulloa, 2019).
- Taller Conciencia para la Salud, impartido por la experta en salud holística, antropóloga Marian De Llaca y Maldonado, impartido en 2013.
- Participación del Cecomu en foros y ferias regionales del maíz, cada año, desde 2012 hasta la fecha; en esta actividad participa el grupo de mujeres que ha dado sustento a muchas actividades de diversa índole.
- Festival de Saberes, realizado en el salón ejidal de Chiltoyac, en 2012.
- Jornada de Diseño Participativo y Cogestión de la Parcela del Cecomu, realizada en octubre de 2012 en las instalaciones del Centro EcoDiálogo-UV, con la participación de alrededor de 70 personas: hombres y mujeres, parejas, personas mayores, niños, niñas y jóvenes.
- Realización del Primer Encuentro Regional de Diálogo de Saberes, Soberanía Alimentaria y Autonomías Locales, en 2015, con la participación de personas de otras localidades de la región y de maestros del Centro de las Artes Indígenas del Tajín.
- Taller de Video Comunitario Participativo, en torno a la problemática del río Sedeño, con la participación de 16 a 20 personas (Merçon, 2019).

- La parcela Cecomu “Todos somos milpa”, iniciativa de investigación participativa comunitaria en 2015 y 2016 (Careaga, 2016, 2019; Rivera, 2018).
- Taller de la Maqueta (Álvarez, 2017).
- Taller de Teatro Espontáneo con el grupo del Círculo de Mujeres realizado en 2015 (Núñez y Ulloa, 2019).
- Encuentro de Saberes, Arte y Tradición “Hechas de Historias”, realizado con fondo del Fonca por el colectivo de artistas Chicken Bank, en 2018. Dentro de este encuentro de convivencia e intercambio con la comunidad de Chiltoyac se trabajó en torno a la historia de sus raíces como pueblo alfarero, sobre sus tradiciones en relación con la comida y a una danza que recrearon a través de la memoria de los hombres mayores que la bailaron siendo jóvenes. Todas estas historias quedaron plasmadas en tres murales que se diseñaron y pintaron en la comunidad (Cárdenas, 2019).
- Acciones alrededor de la alimentación sana y cocina bioregional:

En Chiltoyac, la comida es también una forma de resistencia. Muchas mujeres se organizan en las fiestas para cocinar de forma conjunta, y la cocina se vuelve un refugio de solidaridad y alegría entre ellas. En la cocina de la Cooperativa de Mujeres Productoras del Cecomu las risas nunca faltan, y el humo de la estufa abraza también las tristezas. Aquí los sueños se cocinan a fuego lento. Los sueños de autonomía se han materializado en la organización entre mujeres, articuladas en redes de economía solidaria y cuidado del territorio, y los sueños de abundancia de alimentos en la comunidad se han convertido en un comedor comunitario para todos y todas (Hesler y Estrada, 2022, p. 11).

- Proyectos de investigación articulados al Cecomu (Pacmyc,³ INI y municipio de Xalapa) (Núñez y Castillo, 2020).
- Semillero Creativo de Alfarería y Lengua Tononaca, en Chiltoyac 2020 (programa federal de la Secretaría de Cultura).⁴

³ *Voces de una Tradición* (video). <https://youtu.be/cdjFiEbpae4>

⁴ <https://www.facebook.com/SemilleroCreativoChiltoyac/videos/202705458023141>

ARTICULACIÓN: DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN

Las acciones de investigación, docencia y vinculación se han articulado de manera orgánica y sistémica en una espiral transdisciplinaria en la que participan profesores, estudiantes, colaboradores externos y actores sociales de la comunidad. Desde una postura que privilegia la responsabilidad social y promueve la pluriversidad, las acciones de investigación y formación emprendidas en este proyecto se han sustentado desde una ecología del conocimiento. Una investigación donde los problemas a abordar se definen a partir del diálogo entre sujetos, en contextos donde puedan confluír la diversidad de saberes.

Como se mencionó antes, en este proyecto han participado estudiantes de diversos programas educativos, siendo el Cecomu una plataforma formativa para estudiantes provenientes de distintos campos del conocimiento: mujeres y hombres biólogos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, pedagogos, agrónomos, físicos, arquitectos, músicos, bailarines, artistas plásticos. Aquí, la metodología transdisciplinaria juega el papel de puente entre las disciplinas y campos, y entre los conocimientos de la academia universitaria y los saberes campesinos (Núñez y Castillo, 2020). El reto ha sido integrar formas alternativas de crear conocimiento desde una praxis educativa que privilegia el aprender colectivamente en la acción.

El proyecto se ha sustentado en metodologías participativas y comunitarias en diversos ámbitos de la cultura local y la vida comunitaria. Las diversas estrategias y acciones emprendidas en el Cecomu se han llevado a cabo articuladas a través de los siguientes ejes transversales: la creatividad y el arte, el diseño participativo, las prácticas narrativas, la praxis ecopedagógica y el teatro aplicado.

A través de este proyecto se reivindica el compromiso de la universidad de generar conocimiento pertinente y contextualizado, en diálogo con la sociedad. La participación comprometida de la universidad se planteó desde una praxis pedagógica y de investigación-acción participativa, comprometida en la formación de profesionistas y ciudadanos que contribuyan en la construcción de una sociedad sustentable.

El Cecomu es un proyecto que apunta a la generación de procesos sociales sustentables, en los que la recreación de los saberes y tradiciones encuentra su pertinencia y viabilidad hacia horizontes de futuros posibles.

REFERENCIAS

- Álvarez Landa, M. (2017). *Narrativas del trabajo en barro como generadoras de un diálogo intergeneracional*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Atanasio Barrientos, M. (2019). *La práctica de los saberes locales para la construcción de lo común*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Boege, E. (2021). *Acerca del concepto de diversidad y patrimonio biocultural de los pueblos originarios y comunidad equiparable. Construyendo territorios de vida con autonomía y libre determinación*. Secretaría de Cultura; Instituto Nacional de Antropología e Historia; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cárdenas Landeros, D. (2019). *Cartografías de tránsitos entre la imaginación, la palabra, la acción y la experiencia. Hechas de historias: encuentro de saberes, arte y tradición en Chiltoyac, Veracruz*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Careaga Zárate, N. (2016). *Todos somos milpa: milpa, teatro y común-unidad. Investigación participativa transdisciplinaria. Un acompañamiento de procesos comunitarios en la localidad de Chiltoyac, Ver.* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Careaga Zárate, N. (2019). Milpa, teatro y comunidad: investigación participativa transdisciplinaria. En M. C. Núñez (coord.). *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones* (pp. 83-102). Universidad Veracruzana.
- Carta de la Transdisciplinarietà*. (1994). <https://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Castillo Cervantes, M. I. y Núñez Madrazo, C. (2019). Memoria colectiva, comunidad y tradición: la re-creación de la Danza del Caballito del Señor Santiago en la localidad de Chiltoyac, Veracruz. En M. C. Núñez (coord.). *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones* (pp. 39-66). Universidad Veracruzana.
- Castillo Cervantes, M. I. (2011). *Los saberes locales. Narrativas generadoras de identidades sostenibles*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Castillo Cervantes, M. I. y Núñez Madrazo, C. (2012). *Conversaciones sobre nuestra historia. Los talleres en Chiltoyac*. Centro EcoDiálogo-Universidad Veracruzana.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.). *El*

giro decolonial. Reflexiones para una verdad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores.

- Chores Sánchez, M. (2019). *Sabores de la cocina: la experiencia de la formación de la cooperativa de mujeres productoras del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes de Chiltoyac*. [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].
- Córdova Plaza, R., Núñez Madrazo, C. y Skerrit Gardner, D. (2008). *Migración internacional, crisis agrícola y transformaciones culturales en la región central de Veracruz*. Universidad Veracruzana; Conacyt; Plaza y Valdés Editores.
- Fuentes, D. (2014). *Sustentabilidad y vida comunitaria. La experiencia del Círculo de Mujeres en Chiltoyac*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D. y Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores, métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Plural Editores.
- Hesler, L. y Estrada, I. (2022). Memorias en ollas de barro. En C. Camacho (coord.). *Alimentos y prácticas alimentarias de Chiltoyac* (pp. 9-11). Pacmyc.
- Leff, E. (2010). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En A. Argueta, E. Corona y P. Hersh. *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-392). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Merçon, J. (2019). El video comunitario participativo como proceso y producto coeducativo, ético-político y cultural. En M. C. Núñez (coord.). *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones* (pp. 67-83). Universidad Veracruzana.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Éditions Du Rocher.
- Nicolescu, B. (2008). *In vitro and in vivo Knowledge-Methodology of Transdisciplinarity*. En B. Nicolescu (Ed.). *Transdisciplinarity: theory and practice* (pp. 1-21). Hampton Press.
- Núñez Madrazo, M. C. (2005). *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz*. Universidad Veracruzana.
- Núñez Madrazo, M. C. (2016). De la antropología al diálogo de saberes. En D. Adame y F. Panico (comps.). *Reaprendizaje transdisciplinario. Hacia una nueva manera de conocer* (pp. 155-172). Universidad Veracruzana.
- Núñez Madrazo, M. C. (2019). *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones*. Universidad Veracruzana.
- Núñez Madrazo, M. C. (2023). Epistemología de lo sagrado y conocimiento *in vivo* en las formas de conocimiento de los pueblos originarios. *Elementos*, 131: 19-26.
- Núñez Madrazo, M. C. y Castillo Cervantes, M. I. (2020). Hacia una perspectiva transdisciplinaria de la educación pública en Aby Yala. *Cuadernos PROLAM/Brazilian Journal of Latin American Studies*, 19(16): 40-63.

- Núñez Madrazo, M. C. y Castillo Cervantes, M. I. (2020). *Reinventado sentidos comunitarios. Una experiencia de colaboración transdisciplinaria para la creatividad social*. Universidad Veracruzana.
- Núñez Madrazo, M. C. y Ulloa Montejo, R. E. (2019). Historias hechas cuerpo: memoria de una experiencia de teatro espontáneo y comunitario. En M. C. Núñez (coord.). *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones* (pp. 19-38). Universidad Veracruzana.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-razionalidad. En H. Bonilla (Ed.). *Los conquistadores* (pp. 437-447). Tercer Mundo.
- Rengifo Vásquez, G. (1998). *Hacemos así, así. Aprendizaje o empatía en Los Andes*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Rengifo Vásquez, G. (2009). *Retorno a la naturaleza*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Rivera Lara, M. E. (2018). *Perspectivas del territorio desde la transdisciplinariedad. Rutas hacia la reapropiación creativa*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Souza Joao, F., Lucio-Villegas Ramos, E., Lima, C., Cortesão, L. y Fals-Borda, O. (2006). *Investigación-acción participativa: desafíos a la construcción colectiva del conocimiento*. Ediciones Bagaco.
- Toledo. V. M. y Boege, E. (2007). Biodiversidad, cultura y pueblos indígenas. En V. M. Toledo (Ed.). *La biodiversidad de México* (pp. 160-192). Fondo de Cultura Económica.
- Valencia Tabares, S. (2012). *El péndulo, la espiral y el holograma. Metáforas para pensar la universidad*. Universidad del Valle.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Historia y necesidad de utopía*. Anthropos.

. 3 .

INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y VINCULACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL Y ECOLÓGICA

Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Fabiola Itzel Cabrera García

Paula Martínez Bautista

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

El Proyecto CARE surge en el marco de la Red Internacional de Expertos en Educación para el Desarrollo Sostenible, de la que forman parte profesionales de la educación provenientes de Alemania, India, Sudáfrica y México. La finalidad de dicha Red radica en desarrollar proyectos para propiciar una educación para la sustentabilidad a través de la creación de propuestas pedagógicas, materiales y programas de capacitación en los países participantes. En este escenario, dos investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (en México), junto con un investigador del Centro para el Aprendizaje Ambiental de la Universidad de Rhodes (de Sudáfrica), una investigadora de la Facultad de Biología de la Universidad de Duisburg-Essen (en Alemania), una colega del Centro Nacional de Investigación Educativa y Capacitación, y un colega del Centro de Educación Ambiental (ambos de India), crean el Proyecto CARE, que toma su nombre del acrónimo en inglés que podemos interpretar como, el Cuidado de los demás, el

estar Atento a sus necesidades, mostrar Respeto y comprometersE con acciones de aprendizaje encaminadas a afrontar la crisis socioecológica.

En México, el proyecto CARE se establece con el objetivo de contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje situados, ecofeministas y para la formación de ecociudadanía; principalmente funciona en colaboración con estudiantes, docentes y comunidades en las que se ubican las escuelas y opera a través de la articulación de conocimientos y prácticas locales con el contexto escolar. El nombre oficial del proyecto es “Hacia una nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas y su articulación al currículum nacional”.

Desde el Proyecto CARE-México concebimos a la escuela como un espacio fundamental para la transformación social. Si bien convencionalmente ha sido un espacio reproductor de los sistemas de opresión, mismos que han generado la crisis socioecológica, aun continúa siendo un espacio de encuentro comunitario (en un sentido territorial pero también simbólico) en el que creemos que es posible propiciar la reflexión y la acción orientadas a la sustentabilidad y la ecociudadanía.

Reconocemos el potencial que tiene la escuela para propiciar transformaciones significativas para las comunidades. Asimismo, reconocemos que la escuela debe transformarse y despojarse de los signos que contribuyan a la opresión capitalista, patriarcal y colonialista, para contribuir a pensar y actuar en una racionalidad social y ecológica distinta. Por ello, hemos trabajado en coadyuvar a generar, enlazar y potenciar conocimientos y acciones desde la escuela, mismas que puedan contribuir a enfrentar los efectos de la crisis socioecológica en el ámbito local, regional y global, y a “reconocer en el contexto escolar los conocimientos locales y la innovación socioecológica generada en procesos de sobrevivencia y resistencia de poblaciones vulneradas históricamente” (Sandoval *et al.*, 2021, p. III).

Es decir, hemos buscado colaborar principalmente con aquellos grupos que han sido excluidos y subordinados en razón de su sexo, clase social, identidad cultural o color de piel, para reconocer sus conocimientos y epistemologías, pues creemos que la justicia epistémica es parte esencial de cualquier perspectiva de sustentabilidad.

Establecimos colaboración con comunidades indígenas nahuas y mayas, afroveracruzanas, comunidades rurales y de colonias periféricas. Trabajamos con docentes que de manera voluntaria han decidido sumarse al proyecto, quienes se ubican en preescolares, primarias y

telesecundarias de los estados de Veracruz, Yucatán, Ciudad de México e Hidalgo, respectivamente.

En estos procesos la participación más visible ha sido la de las mujeres; es mayor la presencia de maestras que deciden colaborar, así como de tutoras cuando se trabaja con la comunidad. Las figuras masculinas de las comunidades suelen ausentarse de los procesos de crianza, educación y cuidado, por lo que en gran medida las mujeres son quienes colaboran. Son las madres, abuelas, tías y hermanas quienes comparten sus conocimientos locales y sus experiencias.

Hemos identificado que las mujeres son también las principales sabedoras del cultivo de la milpa, de la transformación de los alimentos en platillos nutritivos, de las plantas medicinales, de la gestión del agua; son recolectoras de leña, proveedoras del cuidado de las infancias, de sus familias completas, de los animales de traspatio e incluso de las plantas de ornato en sus hogares.

No es casual que sean las mujeres, pues como se ha discutido ampliamente desde los ecofeminismos (Puleo, 2019), es debido, en gran parte, a la construcción social del género, en donde las mujeres han sido asignadas históricamente a las tareas de cuidado, por lo que han generado un conocimiento altamente valioso en torno al sostenimiento de la vida. Sin embargo, esto no se traduce ni en un autocuidado ni en un atribución socialmente valorada. Por un lado, la capacidad de cuidar ha sido también históricamente explotada y las mujeres han sido reducidas a ello por una supuesta determinación biológica; por otra parte, dicho conocimiento es subordinado en todas las culturas patriarcales en las que se enaltecen epistemologías masculinas regidas por la lógica de la competición, dominación y jerarquización.

En ese sentido, en nuestro proyecto nos nutrimos de una sabiduría femenina (racializada y vulnerada) que reconocemos clave para la formación de una ecociudadanía que tenga al centro el cuidado del entorno en todas sus dimensiones, pero también desde una aproximación crítica que permita contribuir a la justicia social y epistémica que se ha negado a las mujeres durante casi toda la historia de la humanidad.

Proponemos, como principal método para propiciar una nueva relación con el entorno social y ecológico, las progresiones de aprendizaje (Sandoval *et al.*, 2021), que pueden utilizarse principalmente en el contexto escolar pero también en el comunitario. Las progresiones se componen de cuatro cuadrantes o momentos, que más que convertirse en un trayecto limitado se caracterizan por detonar aprendizajes y sentires específicos. El cuadrante 1 tiene como fin articular conocimientos

escolares con conocimientos, prácticas y preocupaciones socioecológicas comunitarias a través de una narrativa situada y de apartados denominados “sabías que...”; el cuadrante 2 estimula la investigación local por parte del estudiantado, de manera que los actores comunitarios emergen en el proceso como sabedores de conocimiento fundamental para la vida; en el cuadrante 3 se delibera sobre los hallagos para poder tomar decisiones que desemboquen en un “reto para el cambio”, que es la esencia del cuadrante 4: acciones comunitarias y escolares que atiendan una problemática local utilizando conocimientos y prácticas desde la pluralidad epistemológica.

Las premisas que sostienen a las progresiones de aprendendizaje radican en que todas las personas somos sabedoras o potenciales sabedores de conocimientos en torno al cuidado y podemos compartir cómo nos cuidamos a nosotros mismas y al entorno que compartimos con otras especies. Asimismo, consideramos que las experiencias cotidianas pueden desencadenar preguntas situadas y mostrar conocimientos y prácticas locales vigentes que conecten con otros sistemas de conocimiento, como los conocimientos escolares contenidos en el currículum nacional.

La conexión de aprendizajes tiene como centro los retos socioecológicos que debemos afrontar desde un enfoque situado y para el cuidado. Lo esencial de las progresiones de aprendizaje es su potencial para hacer que la escuela logre escuchar e involucrarse en preocupaciones, conocimientos y prácticas que inciden en la vida de sus estudiantes –y de sus docentes–, deliberadamente silenciados, así como de incentivar una ciencia contextualizada que no sea ni capitalista ni patriarcal ni desacredite otras formas de conocimiento que surjan de la diversidad cultural y de la aceptación de lo afectivo, no únicamente de una razón sin compasión por la vida. Eso contribuye a la transformación de la escuela desde su base epistemológica.

Consideramos que una educación para la ecociudadanía y la sustentabilidad necesariamente debe partir del cuidado, es decir, de un posicionamiento ético y político que involucre una perspectiva epistemológica distinta a la que sostiene a la institución escolar. Creemos que la escuela debe basarse en comprender que el cuidado constituye una característica esencial de la humanidad, puesto que no hay manera de sobrevivir sin el cuidado que recibimos cuando somos niños o niñas o cuando establecemos relaciones con otras personas. No han sido las guerras, la expansión militar o la dominación tecnológica de la naturaleza la que ha salvaguardado a la humanidad, sino las prácticas de cuidado.

Por otra parte, partimos de la idea de que el conocimiento debe estar al servicio de la liberación de las opresiones para conducirnos a un mundo más justo. La ética no puede desligarse de la dimensión epistemológica de la educación, es decir, no puede haber epistemologías y conocimientos que no se vean atravesados por la ética, por un actuar orientado a revertir las violencias y la dominación. Deberíamos aprender a cuidar y aprender cuidando.

El cuidado no lo concebimos como contenido curricular, sino como práctica, como forma de ser, conocer y habitar el mundo. Una educación que parta del cuidado logra cuestionar cómo el neoliberalismo en combinación con el patriarcado, el colonialismo y el cientificismo, han configurado una idea de ser humano androantropocéntrica (Mendoza y Sandoval, 2021; Puleo, 2019).

Una educación que forme para la sustentabilidad y la ecociudadanía se configura desde una pedagogía del cuidado que favorece el amor y el asombro por las otras personas, y por el entorno compartido con los seres más que humanos.

COMPONENTE INVESTIGATIVO DEL PROYECTO

El proyecto CARE en México tiene como propósito desarrollar una investigación educativa desde un enfoque cualitativo comprometido con la justicia socioecológica y epistémica, para contribuir a una sustentabilidad y a la formación de una ecociudadanía orientadas a la erradicación de los diferentes sistemas de opresión a partir de la pluralidad epistemológica.

En el proyecto reconocemos que la ciencia y la investigación no constituyen actividades neutrales, sino que se hallan imbricadas en relaciones de poder, por lo que es necesario evidenciar su legado colonial, patriarcal y actualmente su alianza con el capitalismo y las políticas neoliberales que priorizan la materialidad económica por encima de la vida en toda su diversidad.

En el proyecto apelamos por una investigación colaborativa, crítica y empática, que coadyuve a construir una ciencia social articulada con la justicia social, epistémica y ecológica. Una investigación que permita reconocer los conocimientos, saberes y prácticas de los grupos históricamente excluidos, como las mujeres, las poblaciones indígenas, rurales, afromexicanas, y que no suprima la empatía y la compasión; una investigación que permita generar procesos participativos para construir soluciones a la crisis socioecológica desde el cuidado, como apuesta pedagógica para lograrlo.

La investigación en ciencias sociales nace en un escenario en el que la ciencia moderna contribuye, en gran medida, a una configuración social, cultural y ecológica de índole colonial y racista originada en Europa, y patriarcal (si bien el patriarcado no se origina exclusivamente en Europa sí es reforzado por el imperialismo). Como lo sostienen Denzin y Lincoln (2011):

La investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del “otro”. En el contexto colonial, la investigación se convierte en un modo objetivo para representar al otro de piel negra frente al mundo blanco (p. 43).

La investigación cualitativa, que supone un ejercicio humanista e interpretativo, convencionalmente considerado neutral, puede contribuir a sistemas de opresión racistas si no se reflexionan de forma crítica las bases científicas de su herencia. Smith (1999) incluso ha exclamado que el vocablo “investigación” nace con el colonialismo y el imperialismo europeos, “la misma palabra es una de las más sucias en el vocabulario del mundo indígena [...] involucrada en los peores excesos del colonialismo”, pues “el conocimiento sobre los pueblos indígenas ha sido recolectado, clasificado y luego representado frente a Occidente” (p. 1). Asimismo, otras estrategias de investigación, como la etnografía, surgen con la intención de conocer al otro para “controlarlo” (Vidich y Lyman, 2000, p. 38).

La ciencia positivista, considerada como la forma hegemónica de construir conocimiento en Occidente, se edifica sobre una base dualista que diversas autoras han destacado, y forma parte de una lógica patriarcal. Los dogmas científicos de la concepción cartesiana del conocimiento destacan que el tan anhelado “progreso” se logra mediante el uso de la racionalidad y la razón. Es la razón instrumentalista la que puede llevar a “descifrar” el orden de las cosas y que dicha concepción contribuye a afirmar una verdad universal que es aplicable a todo tiempo y lugar, es decir, la razón como la única base del conocimiento válido, legítimo y aplicable a todos los contextos (González-Gaudiano, 2000).

Privilegiar la razón por encima de otros rasgos humanos como la empatía, la afectividad o el cuidado, derivan de una lógica dualista y jerárquica patriarcal en la que se considera como necesaria una contraposición que favorece a unos y excluye a otros, pues la integra-

ción de ambos se piensa imposible, tales como “naturaleza/cultura, razón/emoción, espíritu/materia, humano/animal” (Puleo, 2019, p. 72).

Desde una investigación positivista tradicional, se considera que la objetividad y neutralidad son posibles si se suprime lo afectivo; esto ha llevado a la ciencia moderna a no tener compasión por las vidas no humanas y, en general, a excluir todo aquello que escapa del androcentrismo (Puleo, 2019), lo cual conlleva a que el hombre, lo masculino y lo humano, sean considerados como lo único que tiene valor. Así, las mujeres, las poblaciones colonizadas, los animales, los diversos ecosistemas, han sido llevados a una explotación del paradigma capitalista del desarrollo; una explotación sin precedentes, cuyos efectos son el beneficio de unos cuantos grupos de poder y la explotación y muerte de otros muchos.

Desde el paradigma del “desarrollo” se consideran a la ciencia occidental y a la tecnología como las únicas que pueden dar respuesta a la crisis socioecológica (misma que han provocado), respuesta que no cuestiona los sistemas de opresión que siguen nutriendo a la crisis.

Desde el Proyecto CARE reconocemos la historia de formación de la ciencia moderna. Nos interesa despojar a la investigación educativa de su legado colonial y patriarcal al servicio del capitalismo ¿Cómo lo hemos realizado? En primera, abogamos por una pluralidad epistemológica basada en la colaboración y participación. Hemos transitado de una investigación educativa “sobre” a una investigación “con” (Sandoval y Mendoza, 2021, p. 8), en la que buscamos establecer relación con aquellos grupos históricamente excluidos y marginados por la academia, o bien percibidos únicamente como objetos de estudio, tales como las mujeres, las poblaciones indígenas, afroamericanas, rurales, e incluso con infancias y niñeces, pues deseamos con ello derribar la opresión adultocentrista. No buscamos “extraer” los conocimientos de quienes nos colaboran, sino hacer a las personas partícipes de los procesos desde sus experiencias y conocimientos, ya que como señala Smith (1999) la descolonización no significa

... ni ha querido significar un rechazo total de la teoría, o la investigación, o del conocimiento occidental, sino que se trata de descentrar nuestras preocupaciones y visiones del mundo de los pueblos oprimidos y con ello utilizar el conocimiento occidental para nuestros propósitos (p. 69).

Reconocemos que los sistemas de conocimiento excluidos por la academia convencional constituyen sabidurías en resistencia de las que podemos aprender y, sobre todo, tienen la capacidad para transformar la academia. No solo valoramos la diversidad epistémica derivada de la diferencia sociocultural, sino la que se ha producido también en la diferencia patriarcal sexo/género, pues no existe registro alguno sobre sociedades que no sean o no hayan sido patriarcales (Facio y Fries, 2005).

Se ha subordinado a las mujeres e invisibilizado sus conocimientos y aportaciones en todas las culturas conocidas y en todas las clases sociales, por supuesto que la opresión es más violenta para las mujeres racializadas, las que habitan en territorios rurales, las que se asumen indígenas, etc. Consideramos que un acto de justicia es escucharlas, reconocerlas como sabedoras y aprender de su resistencia.

Las investigaciones que se han gestado en el marco del Proyecto CARE logran transformar la relación jerárquica entre quien investiga y las personas que convencionalmente son investigadas. La relación histórica cimentada en la academia convierte a las personas en objetos de investigación cuyos conocimientos son vistos como datos para llenar espacios vacíos dentro de teorías formuladas, incluso en otros territorios, y no como contribuciones pertinentes para las comunidades mismas.

Eso lo hemos revertido desde investigaciones en las que las personas se sitúan como colaboradoras fundamentales que tienen como fin explícito contribuir y sumar a procesos de justicia social y ecológica, tales como la investigación llevada a cabo por Paula Martínez (2021), en la que el conocimiento en torno al cuidado del entorno socioecológico de su propia comunidad nahua, en la Huasteca veracruzana, contribuye a contextualizar y significar los procesos educativos escolares. Asimismo, el trabajo de María de los Ángeles Luis (2023), docente de preescolar, en el cual las colaboradoras principales fueron las docentes del mismo centro educativo, quienes participaron para que la escuela se convirtiera en pieza clave en procesos comunitarios de cuidado en el entorno socioecológico de Pajapan, Veracruz. En ambas investigaciones las autoras se reconocen como mujeres indígenas que comparten experiencias con las personas de su comunidad, por lo que hablan *con* y *desde* su comunidad, no en *representación* de ella, transformando la relación jerárquica a una de colaboración. Lo central es la voz misma de las colaboradoras, concebidas “como constructoras del significado de sus propias experiencias y agentes de conocimiento” (Bishop, 1998, pp. 258-259).

También se han sumado como investigadoras del proyecto mujeres que no son originarias de los territorios en los que se trabaja con

las escuelas, pero esto no excluye que su involucramiento parta del compromiso con la justicia social y ecológica. Tal es el caso de la investigación que condujo Itzel Cabrera (2023), quien no se asume como indígena, pero que en colaboración con docentes de educación indígena articuló prácticas y conocimientos indígenas en torno a las preocupaciones socioecológicas de dos comunidades de Veracruz con el currículo escolar, para contribuir a procesos de aprendizaje ecofeminista situado y transitar hacia una pertinencia educativa orientada al cuidado. Resultó una investigación para dismantelar las formas convencionales opresivas de hacer ciencia, pese a que la autora no pertenece a una comunidad indígena. Un diálogo entre investigadoras cualitativas indígenas y no indígenas puede resultar un desafío, pero abre una oportunidad para generar espacios realmente interculturales dentro de las investigaciones mismas (López, 2009).

Por otra parte, más que aspirar a “verdades universales”, se busca llevar a cabo trabajos de investigación pertinentes, cuyos conocimientos generados sean de utilidad y aplicables en los diversos contextos de quienes participan y colaboran, con el propósito de contribuir a la justicia epistémica, social y ambiental. Durante el proceso de la investigación se busca involucrar y escuchar a diversos actores de la comunidad.

Como se ha mencionado, consideramos a las mujeres protagonistas de su propia realidad, que pueden aportar conceptos y construir conocimientos desde lo cotidiano. Por lo tanto, creamos espacios de encuentro entre mujeres para favorecer la reflexión, el intercambio de conocimientos y experiencias sobre preocupaciones en relación con la crisis socioecológica que están enfrentando. Dichos encuentros pueden centrar sus bases en progresiones de aprendizaje comunitarias que recuperan el pensamiento y epistemologías de mujeres indígenas nahuas, mujeres afroveracruzanas, mujeres docentes, etc., y propician el aprendizaje colectivo e intergeneracional a través de procesos de educación popular comunitaria.

Las progresiones de aprendizaje se ven nutridas por otros métodos, tales como historias ecobiográficas (Fernández, 2021): de mujer a mujer comparten y analizan diversos desafíos en la producción y acceso a alimentos sanos, suficientes y de calidad que están relacionados con la nutrición y la salud. Los espacios que se crean han sido cruciales, porque las mujeres analizan sus condiciones de vida, aprenden unas de otras y se fortalecen colectivamente. Asimismo, plantean alternativas deseables que están llevando a la práctica, a la acción transformadora y a la co-construcción de conocimientos que les benefician. De este modo,

concebimos a las mujeres como sujetas epistémicas (Cabnal, 2010; Tapia, 2018). Durante el proceso de investigación se genera un diálogo horizontal, cada una aporta lo que sabe, lo que conoce, lo que vive, lo que le preocupa y siente.

La esperanza de otros mundos posibles ante la crisis actual está impulsando la toma de decisiones colectivas para materializarlos y transformar la realidad y lograr lo que Freire (2014) denomina como “lo inédito viable”; es decir, pensar el futuro que queremos a partir de las transformaciones que logremos propiciar en el presente. No podemos dejar a un lado los sentires en la investigación, porque en este caso se están logrando cambios al compartir mundos ideales, luchas y resistencias. En este proceso se están generando redes de apoyo y cuidado, tanto entre las mujeres que participan y colaboran en la investigación como hacia otras personas que integran las comunidades, por la intención de generar cambios significativos, de construir ese otro mundo posible no solo para quienes participan en la investigación, sino más bien para toda la comunidad. Las redes de apoyo que se están gestando en los distintos procesos tienen la intención de cuidarnos entre todos y de cuidar nuestro entorno.

Las investigaciones gestadas en el marco del Proyecto CARE ponen al centro el cuidado; no como un contenido, sino como un hacer. Por ende, se han reformulado para permitir que surja lo afectivo, la empatía, dar lugar a los sentimientos que acompañan toda acción humana y que no son contrarios a un pensamiento crítico. Tal como señalan Denzin y Lincoln (2008), se necesita una “metodología del corazón”, donde quienes investigan utilicen métodos que conecten con las emociones y con las personas que participan y colaboran. No hay recetas metodológicas, más bien vamos adaptándonos y tomando decisiones metodológicas de acuerdo con el contexto y las necesidades sociales, ecológicas y afectivas que van surgiendo en los procesos de investigación.

Durante los procesos de investigación enmarcados en el Proyecto CARE se han encontrado diversos retos. Notamos que al trabajar en comunidades indígenas y rurales las mujeres atraviesan diversos desafíos que sientan sus bases en el colonialismo y el patriarcado. Todas las tareas de cuidado recaen en ellas, por lo que se deben tomar en cuenta las desigualdades de género que están culturalmente arraigadas y que, muchas veces, limitan la participación y colaboración de las mujeres. Sobre todo en las investigaciones que involucran directamente su participación. Como ya se mencionó, hay una necesidad de escucharlas porque aportan conocimientos que son importantes y esenciales para la

continuidad de la vida. En ese sentido, la relevancia y pertinencia de la investigación para las mujeres y la comunidad, el diálogo horizontal y la toma de decisiones consensuadas nos ha permitido valorar los tiempos y espacios destinados a la investigación, pero también lo consideramos un reto fundamental: realizar investigaciones que sean capaces de cuidar a sus colaboradoras y comprender los contextos en los que viven.

COMPONENTE DOCENTE DEL PROYECTO

La docencia, en programas de posgrado en investigación educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, ha sido central para el desarrollo del Proyecto CARE, ya que a través de cursos especializados hemos construido espacios de enseñanza-aprendizaje transformador, con objetivos orientados a comprender y analizar posiciones epistemológicas y teórico-metodológicas de la investigación, desde los márgenes y para la justicia social y ecológica. La docencia se ha caracterizado por posicionar temas marginales de la investigación educativa (epistemológicos, filosóficos, éticos, teóricos, metodológicos y políticos) y por ser un espacio de reflexividad sobre nuestro ser investigador desde una perspectiva interseccional.

En el marco del proyecto han participado estudiantes de maestría y doctorado. El Instituto de Investigaciones en Educación ofrece tres programas educativos, la maestría en Investigación Educativa (MIE), el doctorado en Investigación Educativa y la maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS). Los estudiantes que han formado parte del proyecto han realizado su investigación en los dos primeros. Tanto la MIE como el DIE tienen una malla curricular en donde se ubican cursos obligatorios y cursos optativos. En los obligatorios se abordan contenidos teóricos, conceptuales y metodológicos relacionados con la investigación educativa, la teoría social y la educativa, así como contenidos de carácter metodológico y de política educativa. Dentro de los cursos obligatorios se encuentran los seminarios de investigación, en donde cada línea de trabajo plantea contenidos para acercar a los estudiantes a las conversaciones y debates vigentes, y para profundizar en el entendimiento de la importancia de la constitución y desarrollo de una línea de investigación.

Los estudiantes que han participado en el proyecto pertenecen a la línea de trabajo Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Los cursos optativos en ambos posgrados han sido una base importante en el desarrollo del entendimiento epistemológico, teórico y metodológico

necesario para desarrollar proyectos de investigación orientados a la justicia social y ecológica. Estos cursos se ofertan en función de las necesidades de formación que puedan complementar el desarrollo de capacidades de los estudiantes en investigación educativa.

En el marco del Proyecto, las capacidades que se requieren son las que hemos planteado a lo largo de este capítulo, para ello hemos tenido que diseñar diversos cursos, desde los cuales hemos logrado un lenguaje y un entendimiento común para plantearnos los objetivos y estrategias necesarias para lograr la colaboración y las transformaciones a las que aspiramos como proyecto. Cabe mencionar que estos cursos optativos los hemos planteado desde posiciones marginales y alternativas a la investigación educativa convencional, ya que para propiciar las transformaciones a las que aspiramos es necesario replantear los cursos y sus contenidos. Así, tenemos una base curricular flexible desde la que ayudamos a transformar no solo las perspectivas desde la que los estudiantes plantean sus proyectos, sino a transformar la manera en que los estudiantes se involucran desde su persona, su experiencia, sus subjetividades y desde su historia individual y colectiva, aspectos que han sido negados desde la investigación convencional.

Esos cursos alternativos y marginales son: Perspectivas teórico-metodológicas desde los márgenes para/en la investigación educativa, Perspectivas teórico-metodológicas desde los márgenes para la investigación en educación ambiental, Ecofeminismos e investigación educativa, Metodologías indígenas en educación, Sistematización y análisis de experiencias de investigación.

Estos cursos optativos han sido la base desde la que hemos potenciado la comprensión de los fenómenos sociales complejos que identificamos en el trabajo de campo, y desde los cuales hemos desarrollado respuestas educativas pertinentes y relevantes, pero sobre todo congruentes con el espíritu ético-político del Proyecto CARE.

COMPONENTE DE VINCULACIÓN DEL PROYECTO

Visualizamos a la vinculación como un proceso sustancial en el quehacer de la investigación y de la docencia, ya que a través de lograrla es que co-construimos conocimiento y prácticas para favorecer sociedades más justas y en armonía con el entorno. Buscamos establecer vinculación a través de investigaciones que, como ya hemos explicado, tienen como eje la colaboración y la participación; la creación colaborativa de propuestas educativas situadas y fundamentadas en el cuidado.

Las investigaciones se convierten en espacios que dan pie a la pluralidad epistemológica, a transformar la manera convencional de hacer investigación al incluir otros criterios de desarrollo y valoraciones para realizarlas; detonar procesos de reflexión y de acción, es decir, generar conocimiento mientras se teoriza y se acciona. Esto ha permitido, en primera instancia, contribuir a la mitigación de problemáticas socioecológicas situadas en comunidades marginadas, pero partiendo de la relación histórica, social y ecológica que las personas han establecido con su territorio. No visualizamos a la vinculación como una mera aplicación del conocimiento ejercida desde una posición vertical, sino como una vía para que la universidad misma replantee nociones sobre su hacer.

Actualmente, existen diversas nociones de vinculación, una de las más notables radica en comprenderla desde una mirada economicista en la que la universidad se manifiesta como enlace para empresas e industrias, es decir, para el sector que encabeza el paradigma de desarrollo. Desde esta mirada, la universidad destaca su relevancia y pertinencia como aliada del sector productivo (Campos y Sánchez, 2005), aunque sea este, en gran medida, responsable del colapso ambiental que experimentamos.

Así, en un mismo espacio universitario coexisten proyectos, como los descritos en este libro, como aquellos que favorecen el capitalismo patriarcal y colonial; por ello, consideramos que la forma en que realizamos vinculación no se desliga de la filosofía crítica que sostiene a las investigaciones, pues investigaciones con lógicas capitalistas y masculinizantes provocarán vinculaciones en este mismo sentido. Buscamos redefinir a la vinculación como la posibilidad de co-construir, co-teorizar, co-investigar con diferentes grupos de la sociedad, en un proceso colaborativo y horizontal en el que quienes investigamos aprendamos de la resistencia epistémica que se gesta afuera de la academia.

Consideramos que la vinculación también debe ser comprendida como necesaria al interior de la universidad misma. La ecociudadanía y la sustentabilidad no tendrían que estar ligadas exclusivamente a ciertas áreas de conocimiento, sino ser impulsadas por un diálogo epistémico con perspectiva política consolidado desde la universidad, de manera que se comprenda en todas las áreas la necesidad de contribuir a un mundo más justo para la humanidad y las especies no humanas. Detener la destrucción de los ecosistemas y difundir el cuidado como una perspectiva epistemológica tendría que llevar a reformular los objetivos del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, inclu-

yendo la universidad y su capacidad para incidir en diferentes retos sociales y ecológicos.

Desde las investigaciones que realizamos en el Proyecto CARE consideramos que para una educación situada y pertinente resulta central establecer vínculo con la escuela y las comunidades, para enriquecer y potenciar los aprendizajes sobre la crisis; sobre todo involucrar a las comunidades rurales e indígenas o poblaciones afrodescendientes que poseen conocimientos y tradiciones valiosas que la universidad puede escuchar, para ofrecer una educación integral en la formación de ecociudadanía.

En el Proyecto CARE hemos establecido vínculos con docentes con interés en que su práctica educativa parta de lo local a lo global, fomentando el pensamiento crítico e innovando estrategias pedagógicas que encaminen a la solución de problemas locales y a una comprensión más profunda de los problemas que estamos enfrentando a nivel global. Asimismo, la colaboración de la comunidad –principalmente de las mujeres– en nuestras investigaciones, ha permitido vincular a los padres y madres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuestro acercamiento con ellas y ellos ha sido desde el diálogo horizontal, manteniendo conversaciones sobre preocupaciones socioecológicas, y es aquí donde también escuchamos voces de mujeres que desde sus vivencias comparten historias sobre lo que les preocupa y valoran. Desde dicha perspectiva, las investigaciones que realizamos transgreden las formas tradicionales de hacer investigación, puesto que van más allá de describir y exponer lo que sucede en ciertos contextos.

Hemos ofrecido a docentes de distintos niveles educativos de la educación básica, apoyo para fortalecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje, haciéndolos más pertinentes y relevantes al establecer conexión entre los contenidos del currículo escolar y las preocupaciones socioecológicas que enfrentan las comunidades donde se encuentran sus escuelas. El primer curso-taller que se realizó desde el Proyecto CARE fue llevado a cabo con docentes que se encuentran en dos escuelas primarias multigrado que no pertenecen al subsistema de educación indígena, pero se encuentran en comunidades indígenas nahuas del municipio de Chicotepec, Veracruz. Durante dicho curso-taller presentamos una progresión de aprendizaje (calcio-nixtamal-milpa) previamente diseñada y articulada con los contenidos del currículo de todos los grados escolares, partiendo de narrativas nahuas que contienen conocimientos y prácticas de cuidado sobre preocupaciones socioecológicas que han sido compartidas por varias personas de las comunidades.

En estos talleres que se construyen como espacios reflexivos, quienes son docentes identifican las bondades de las progresiones de aprendizaje y cómo en la narrativa presentada pueden establecer conexión con contenidos que no habían considerado; asimismo, se reflexiona sobre retos educativos que enfrentan en escuelas multigrado. Los planes y programas de estudio no están diseñados para escuelas que atienden a infancias indígenas y de modalidad multigrado; no existen materiales pedagógicos pertinentes para atender a dicha población y las evaluaciones son basadas en la memorización de conceptos, esto constituye un gran reto para la figura docente en zonas rurales o del subsistema de educación indígena. En ese sentido, han encontrado en las progresiones de aprendizaje una oportunidad significativa. Al establecer conexión con varios contenidos del currículo han podido trabajar un mismo tema con diferentes grados escolares, lo que les ha permitido avanzar con los programas educativos de manera contextualizada.

Todos los infantes se apropian de los temas vistos en clase, porque parten de vivencias y experiencias, y encuentran con ello la oportunidad de participar en espacios en los que, concebidos convencionalmente desde una educación bancaria (Freire, 2009), reproducen muchas de las estructuras racistas y coloniales (Andrade, 2022) y no tienen la oportunidad de involucrarse en prácticas fundamentales para el aprendizaje. Hemos observado, incluso, que niños y niñas cuyo aprendizaje se considera “atrasado”, según los niveles de aprendizaje que la institución escolar establece como deseables, encuentran con la progresión de aprendizaje la coyuntura para poder compartir todos sus conocimientos sobre las actividades comunitarias de las que participan; se vuelven, en cierta medida, sabedores de conocimiento que comienza a tener otro significado ante sus ojos al ser revalorizados por la escuela y sus docentes. La progresión de aprendizaje propicia que el estudiantado se vuelva agente activo en su propio aprendizaje, a la vez que comparte, enseña y reflexiona el conocimiento local del que también forman parte.

Las progresiones de aprendizaje han permitido establecer vínculos entre la escuela y la comunidad. Más allá de las aulas y de los libros de texto, los docentes se han dado la oportunidad de conocer las comunidades y los retos socioecológicos que enfrentan, para centrar sus prácticas educativas a partir de lo local y propiciar aprendizajes situados y pertinentes. En esta misma línea, la participación e involucramiento de los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos ha sido bastante enriquecedor, porque los han apoyado en sus tareas

de investigación, compartiéndoles lo que saben y conocen desde sus experiencias.

Convencionalmente, se considera que el hecho de que los padres y madres de familia no sepan leer y escribir, o no hablen español, constituye una barrera para que apoyen a sus hijos. Las progresiones de aprendizaje son una metodología pedagógica que, en cambio, promueve la participación de madres, padres de familia y la comunidad para que compartan de manera oral sus saberes y conocimientos. Desde esta perspectiva se revalorizan los saberes tradicionales y prácticas de cuidado relacionados con la salud y la medicina tradicional, con la agricultura, el cuidado de los animales y el agua; es decir, con tradiciones y costumbres propias de cada contexto, mismas que han estado al margen de la escuela; además de contribuir en la preservación y revitalización se fortalece la identidad cultural y lingüística en los infantes.

Como es bien sabido, las lenguas indígenas han estado ausentes en las aulas, por eso desde las progresiones de aprendizaje contribuimos a la justicia lingüística al incorporar narrativas en lengua indígena escrita y en audio, para facilitar su uso en las aulas. Reconocemos la importancia y la riqueza que tienen las lenguas indígenas en la educación de las infancias, porque aportan conocimientos y una comprensión de la realidad que muchas veces no se encuentra en su segunda lengua, el castellano. En la implementación de las progresiones de aprendizaje, los docentes han comprendido que el trabajo colaborativo con padres y madres de familia va más allá de solo hacerlos partícipes en el mantenimiento escolar o en realizar reuniones para la entrega de calificaciones.

Para quienes son docentes las progresiones de aprendizaje constituyen una estrategia pedagógica innovadora, ya que han implicado un cambio de paradigma al desaprender la enseñanza tradicional o bancaria para trabajar de manera contextualizada y transversal las preocupaciones sociológicas y el cuidado. Para llegar a esto se vivieron procesos de formación acompañada, en los que el equipo CARE propició una apropiación del enfoque ecofeminista y del enfoque situado para la justicia social.

El diseño y posterior implementación de las progresiones resultaron el medio para lograrlo. El resultado no fue solo la práctica diseminada en clase, sino también la propia mirada de los docentes hacia sí mismos, como creadores y sabedores de conocimientos y experiencias pertinentes. Convencionalmente, la figura docente queda reducida a ser reproductora de contenidos; en el caso de la educación indígena y de quienes son originarios de regiones indígenas rurales, se les enseña a observar la

comunidad desde una mirada externa, sin reconocer que forman parte de esta.

En el Proyecto CARE buscamos que la docencia sea comprendida como una práctica fundamental, no única ni ejercida desde la verticalidad, sino una práctica con la capacidad de crear desde el cuidado. En diversas progresiones de aprendizaje los insumos para su diseño fueron todo el conocimiento que se tiene, lo que preocupa en las comunidades y lo que se siente al respecto. En este sentido, la figura del docente asume una posición política en la que, por ejemplo, las profesoras reconocen la hegemonía de los discursos masculinos en sus territorios; entonces emerge como prioritario reflexionar y confrontar la violencia machista desde los procesos educativos. Los docentes logran reconocer en sus estudiantes desafíos similares a los suyos, pese a la distancia intergeneracional, y es aquí que sucede enseñar desde la empatía y el cuidado.

CONCLUSIÓN

En el Proyecto CARE nos preocupan esencialmente los aspectos subjetivos de la educación, concretamente la pertinencia y la relevancia, pues son dimensiones de la calidad educativa que atañen al qué, cómo y para qué. Ya hemos mencionado cómo observamos estas dimensiones y la necesidad de construirlas mediante una pedagogía del cuidado. A partir de la experiencia que hemos generado en el Proyecto CARE, consideramos que para responder de forma pertinente y relevante a los retos sociales y ecológicos, en los contextos donde tienen presencia las universidades, se debe realizar necesariamente una articulación entre investigación-docencia-vinculación, que se vea atravesada también por una pedagogía del cuidado; es decir, que las tres prácticas o quehaceres fundamentales de la universidad no se vean fragmentadas, aisladas o bien jerarquizadas, como si la investigación fuera una actividad superior a las demás y que, por otra parte, compartan el objetivo de erradicar sistemas de opresión que se contraponen a la sustentabilidad y la ecociudadanía.

Consideramos fundamental la pluralidad epistemológica y una pedagogía crítica en la articulación de las tres actividades, pues la universidad debe responder a la crisis socioecológica de manera situada, pertinente y relevante, integrando los conocimientos científicos, hasta ahora hegemónicos, en sus aulas, con aquellos locales que emergen de la cotidianidad. En este proceso la universidad puede dar pie a otras prácticas de investigación, docencia y vinculación más cercanas a las

realidades latinoamericanas, lo que implicaría reconocer la historia colonial y patriarcal de la ciencia moderna y del positivismo; cosa que poco se hace al interior de la universidad.

Otro aspecto es la necesidad de una justicia epistémica: escuchar las voces que pueden contribuir, desde sus sabidurías del cuidado, a una sociedad más justa para las personas y para los ecosistemas. Dicha justicia radica también en dar paso a los sentimientos y afectos que atraviesan las prácticas y la generación misma de conocimiento. Enseñar desde y para el asombro, el amor y la empatía, no para la competencia y el capitalismo. La sobrevivencia a la que se enfrenta el planeta solo es posible asumirla desde el cuidado, ya no desde la colonización de la naturaleza a través de la tecnología capitalista que apuesta por el monocultivo y la alteración de los ciclos de la vida. La universidad debe comprender la urgencia de sostener la vida y de colocar al centro del diálogo temas fundamentales para ello.

REFERENCIAS

- Andrade, C. (2022). El racismo en las escuelas mexicanas, un microreflejo del racismo en México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15): 214-221.
- Bishop, R. (1998). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: a maori approach to creating knowledge. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11: 199-219.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR.
- Cabrera, F. I. (2023). *Pertinencia cultural y socioecológica para el cuidado del entorno y de nosotras mismas: construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje situados y ecofeministas con maestras de primarias indígenas de Veracruz, México*. [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana].
- Campos, G. y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2): 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412005000200005&lng=es&tlng=es
- Denzin, K. y Lincoln, Y. (2008). Introduction. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln y L. Smith (Eds.). *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 1-20). SAGE.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires*, (6): 259-294.

- Fernández, S. (2021). Los ecofeminismos territoriales frente a las injusticias hídricas: un horizonte de imaginaciones socioecológicas en América Latina (Abya Yala). En A. Guzmán (comp.). *Justicia hídrica. Una mirada desde América Latina* (pp. 187-205). Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González-Gaudiano, E. G. (2000). Complejidad en educación ambiental. *Tópicos en educación ambiental*, 2(4): 21-32.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectiva desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. Enrique López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). Plural Editores.
- Luis, M. A. (2023). *Prácticas ecológicas y culturales en educación preescolar indígena*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca veracruzana*. [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].
- Mendoza, R. G. y Sandoval, J. C. (2021). Introducción. En R. G. Mendoza Zuany y J. C. Sandoval Rivera (Eds.). *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. VII-XXXII). Universidad Veracruzana.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Sandoval, J. C., Mendoza, R. G., Cabrera, F. I., Patraca, M. C., Martínez, P. y Pérez, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Universidad Veracruzana.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples, dunedin (Nueva Zelanda)*. University of Otago Press.
- Tapia, A. (2018). *Mujeres en defensa de la tierra*. Ediciones Cátedra.
- Vidich, A. J. y Lyman, S. M. (2000). Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (comps.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 37-84). Thousand Oaks.

. 4 .

BRIGADA COMUNITARIA DE MONITOREO DE AJOLOTE DE ARROYO DE MONTAÑA

Cora Jiménez Narcia

Ahora más gente de San Nicolás sabe que en Monte Alegre existe una especie de ajolote. En lo personal no tiene mucho que me enteré, pero ahora con los niños y niñas nos adentramos a la observación, pues se fundó una cuadrilla de monitoreo. Yo pienso que es bueno, porque por mi experiencia y la de algunas mamás que somos de San Nicolás nos dimos cuenta ahora de que nuestros hijos e hijas están aprendiendo del cuidado para la conservación de los bosques y de los ajolotes. Es como dejar una herencia que nadie les va quitar. [...] Ahora los niños y niñas saben qué hacer si ven a un ajolote, qué tipo de ajolotes son, cómo preservarlos, cómo cuidar el bosque.

KAREN MENDOZA, campesina de Totolapan

En Monte Alegre conocí a mi animal favorito.
Me gusta cuidar ajolotes.

NOEMÍ, 10 años,
integrante de la brigada de monitoreo infantil

Este capítulo tiene el propósito de analizar la génesis de la Brigada comunitaria de monitoreo de ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*) (BCMAAM) como una iniciativa de cuidado, restauración y defensa del territorio, en la cual se reconoce la relevancia del diálogo entre saberes y conocimientos indígenas y campesinos, con los conocimientos considerados científicos y las formas colaborativas con perspectiva de género y de derechos humanos. Asimismo, reflexiono en torno al potencial que tienen los espacios de educación ambiental integral, donde se trabaja de manera constante en la formación de una conciencia socioecológica crítica, y donde se instrumenta a largo plazo un proyecto de formación ecociudadana basado en el respeto al derecho a la libre autodeterminación de los pueblos, y la construcción colectiva de proyectos que ponen al centro la vida; una perspectiva alternativa a los modelos individualistas en los que comúnmente se perfilan las soluciones al conflicto estructural entre la lógica del capital y la sostenibilidad de la vida que nos afecta de manera planetaria.

Finalmente, como profesora, investigadora universitaria y habitante vinculada estrechamente al pueblo de San Nicolás Totolapan, subrayo la importancia que tiene la colaboración entre la universidad, las comunidades y otras instituciones públicas, para la construcción de proyectos de justicia social y ecológica.

LA BRIGADA COMUNITARIA DE MONITOREO DE AJOLOTE DE ARROYO DE MONTAÑA (*AMBYSTOMA ALTAMIRANI*) (BCMAAM)

Es una iniciativa que surgió en el año 2023, derivada de la voluntad comunitaria de construir una estrategia de cuidado y preservación del territorio en el pueblo de San Nicolás Totolapan, alcaldía Magdalena Contreras, de la Ciudad de México (CDMX), especialmente de un paraje conocido como Monte Alegre, mismo que ha sido considerado por sus habitantes como un santuario de vida que pertenece a un área natural protegida de la CDMX con categoría de Reserva Ecológica Comunitaria (*Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 2006).

Tiene como antecedente un suceso particular que se articuló con una larga historia de cuidado y defensa del territorio de los pueblos de la región de la sierra del Ajusco-Chichinauhtzin y la sierra de Las Cruces. En el año 2022, habitantes del pueblo de San Nicolás Totolapan tuvieron conocimiento de que personas ajenas a la comunidad ingresaban al paraje de Monte Alegre con el propósito de ofrecer visitas turísticas

guiadas, por las cuales la comunidad no recibía retribución alguna y, sobre todo, no habían autorizado; sin embargo, no eran las únicas incursiones. Hacía tiempo que se había denunciado actividad motociclista dentro del área, así como cacería y tala clandestina, lo cual en el contexto de la pandemia global causada por el virus SARS-Cov-2, había aumentado.

Fue así que desde la comunidad se conformó un grupo que inició con un conjunto de acciones de cuidado y preservación del territorio, un trabajo de monitoreo de medios de comunicación y publicaciones en redes sociales para identificar de manera inmediata acciones que afectaran el área y que no contaran con el consentimiento de la comunidad. Derivado de esto fue posible ubicar, a través de publicaciones en medios digitales, la existencia de un programa gubernamental llamado “Estrategia para la conservación integral del ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*, Dugés, 1885) en la Ciudad de México”, el cual era coordinado por la Secretaría del Medio Ambiente de la Ciudad de México (Sedema), a través de la Dirección General del Sistema de Áreas Naturales Protegidas y Áreas de Valor Ambiental, en conjunto con el Centro de Investigaciones Biológicas y Acuícolas de Cuernavaca (CIBAC) de la Universidad Autónoma de México (UAM-Xochimilco).¹

Este programa tenía, dentro de sus principales líneas de acción, el monitoreo de la especie en Monte Alegre, lugar donde se encuentra una de las mayores poblaciones de ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*) (Semarnat, 2018). Y si bien se dirigía a su conservación y contaba con las respectivas anuencias de la autoridad ejidal del pueblo de

¹ La “Estrategia...” tuvo como antecedente el proyecto titulado “Estudios para la conservación del ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*) como especie sombrilla para la protección de los ecosistemas” realizado en el año 2022, que a su vez estaba enmarcado en el proyecto “Estudios para la conservación de la biodiversidad en la Ciudad de México” el cual realizaba el CIBAC de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI) y la Secretaría de Medio Ambiente capitalina (Sedema). Antes, entre 2017 y 2018, se realizaron dos talleres sobre la conservación de axolotes de la Ciudad de México, donde hubo presencia de dependencias del gobierno federal, del Estado de México, del estado de Morelos, de la Ciudad de México, así como de universidades y organizaciones de la sociedad civil. A partir de estos talleres se integró el Programa de Acción para la Conservación de las Especies de *Ambystoma* (PACE: *Ambystoma*) como parte del Programa de Conservación de Especies en Riesgo (Procer) de la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp). Cabe decir que en ninguno de estos proyectos estuvieron involucradas las familias que transgeneracionalmente han resguardado Monte Alegre.

San Nicolás Totolapan, sus actividades no eran conocidas por la comunidad y mucho menos por las familias que generación tras generación han resguardado el paraje (Camacho, 2007). Entonces, integrantes del grupo organizado para la defensa y cuidado de Monte Alegre nos comunicamos, en nuestra calidad de académicas adscritas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el responsable del CIBAC, esto con el propósito de solicitar un informe dirigido a la comunidad en torno a las actividades realizadas en Monte Alegre, en el marco de la estrategia antes mencionada.

Cabe explicar que quienes habitan San Nicolás Totolapan y conforman el grupo dedicado al cuidado y conservación de Monte Alegre, pertenecen a familias que intergeneracionalmente han resguardado dicho paraje. Se trata de personas cuyas familias han sido campesinas toda su vida; hombres, mujeres, jóvenes e incluso infantes, quienes ante la maravilla de la presencia de ajolotes en vida silvestre, junto con otras especies (venados, conejos, lince, coyotes), se han dedicado de manera cotidiana a cuidar su presencia.

A partir de los primeros diálogos con las personas responsables de la “Estrategia para la conservación integral del ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*) (Dugés, 1885) en la Ciudad de México” (2023), el grupo de San Nicolás Totolapan dejó en claro su interés por participar plenamente del curso de la Estrategia, haciendo saber su rechazo a cualquier propósito lucrativo que fuera planteado, así como a toda práctica en la cual no se contara con el consentimiento pleno de la comunidad. A partir de ello, se diseñó un proyecto de educación ambiental integral² que partiera de las necesidades de la propia comunidad y, específicamente, de las familias que han resguardado Monte Alegre.

² La conceptualización de integralidad, desde el campo de la Educación Ambiental, propone pensar el ambiente desde una perspectiva dinámica y compleja, donde ambiente no se reduce a lo ecológico, a lo que “rodea”, sino que se concibe desde la interacción entre sistemas socioculturales y ecológicos. El ambiente se reconoce como construcción social que se produce desde la valoración de las bases naturales de determinado lugar, desde las formas específicas en que se produce la relación sociedad-naturaleza. Desde esta perspectiva, se ha argumentado sobre la urgencia de tomar posición ante el estructural conflicto capital-vida, desde un enfoque de derechos en el cual se coloque al centro el cuidado de la vida y en donde, a la par de analizar las distintas problemáticas socioecológicas que afectan de manera diferencial a las poblaciones, se trabaje sobre la construcción de alternativas para el presente y el futuro, donde la naturaleza se reconozca también como sujeto de derecho y la humanidad como parte de su trama (Canciani, 2017; Canciani y Telias, 2014; Gudynas, 2015).

COMPONENTE INVESTIGATIVO DEL PROYECTO

Al reflexionar en torno al componente investigativo de la iniciativa, identificamos que, en un primer momento, desde la comunidad se plantearon dos preguntas centrales. La primera de ellas se centraba sobre cómo es posible y qué implica realizar una investigación científica respecto de una especie que se conoce y con la cual se ha convivido intergeneracionalmente en un mismo territorio. En segundo lugar se preguntaba sobre la relación que existe entre la construcción de conocimiento científico y el cuidado, restauración e incluso defensa del territorio.

Por su parte, ante la justa demanda de la comunidad, el equipo de la Sedema de la CDMX se vio comprometido a revisar sus prácticas enfocadas a la conservación de las áreas naturales protegidas y a trabajar de manera coordinada y colaborativa junto con integrantes de la comunidad, quienes están especialmente interesados en la conservación de la especie y del paraje en su conjunto. La presencia de la universidad pública, a través de especialistas en educación y ciencias vinculadas y pertenecientes a la comunidad, contribuyó a trazar una ruta pedagógica a través de la cual se logró establecer una estrategia de articulación de actores y saberes.

Esta ruta consistió en el diseño colaborativo e implementación de una progresión de aprendizaje, una metodología de educación situada y activa que fue creada por el Proyecto CARE: “Aprendiendo a cuidar de los demás para cuidarnos mejor de nosotros mismos y de nuestro entorno”, que es coordinado por Guadalupe Mendoza Zuany y Juan Carlos Sandoval en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV).

En 2021 se establece una colaboración desde la Facultad de Filosofía y Letras, con el propósito inicial de construir proyectos de transformación curricular en la Escuela Primaria General Catalina Cardona Nava, del pueblo de Totolapan (Jiménez, 2023). En palabras de Guadalupe Mendoza y Juan Carlos Sandoval (2023), su origen se encuentra en la urgencia por: “abordar la crisis socioecológica desde la escuela –y también en procesos educativos no escolarizados– para transformar nuestra forma de habitar el planeta y de relacionarnos con otros seres humanos y no humanos” (Mendoza y Sandoval, 2023, p. 6).

La metodología ha sido implementada con docentes de Veracruz, Yucatán, Hidalgo y Ciudad de México (Jiménez, 2023), así como en los sistemas educativos de preescolar, primarias generales e indígenas y telesecundarias. En este caso, se planteó una adecuación de la metodología para un contexto comunitario, donde la progresión se convirtió

en una herramienta que permitió articular de forma organizada conocimientos campesinos y científicos a través de los principios éticos y políticos del diálogo de saberes y de la justicia epistémica. Asimismo, permitió articular diversos actores desde cada uno de los ámbitos de colaboración.

Se convocó a hombres, mujeres, niños, niñas, personas mayores y autoridades agrarias, con distintas formas de relación y conocimiento del bosque, del trabajo y del campo. Desde las distintas dependencias públicas en materia ambiental de la CDMX que estuvieron involucradas, destaca la participación tanto de autoridades ambientales como de equipos técnicos especializados. Desde la universidad se contó con la participación de profesionales del campo de la educación comunitaria y ambiental.

Volviendo a la metodología de progresiones de aprendizaje, que consta de cuatro cuadrantes o etapas epistémicas, el primer cuadrante está constituido por una narrativa resultado de un trabajo previo en el cual se recaban historias de distintas personas de la comunidad – especialmente de mujeres– en torno a sus principales preocupaciones sociales y ecológicas sobre lo que es importante cuidar. De acuerdo con la experiencia del Proyecto CARE México, en cada contexto donde se ha trabajado en el diseño de progresiones de aprendizaje han sido utilizados distintos métodos para construir espacios de diálogo a partir de los cuales se elabora la narrativa (Martínez, 2021; Patraca, 2022, Pérez, 2021; Cabrera, 2023). En este caso se llevaron a cabo conversaciones-entrevistas (Martínez, 2021) con las personas mayores, quienes han mantenido un vínculo con Monte Alegre a través del cultivo de parcelas, la cría de ganado e incluso la realización de festejos comunitarios y religiosos; sin embargo, también nos dimos a la tarea de conversar con mujeres mayores que conocieron e incluso siendo niñas vivieron en Monte Alegre.

El trabajo también se compartió con Miriam Pasalagua Chávez, originaria del pueblo vecino de Santo Tomás Ajusco y perteneciente a una familia que ha mantenido un vínculo intergeneracional con este paraje, trabajando en las instalaciones de captación y distribución de agua que dependen del Sistema de Aguas de la Ciudad de México en Monte Alegre. Miriam, además ha trabajado por la preservación y difusión de la historia, costumbres, festividades, conocimientos y vida cotidiana de la comunidad del Ajusco, organizando concursos, festivales, programas de radio y también haciendo escritura histórico-literaria, razón por la cual compartió su texto escrito sobre el recuerdo de la primera vez en que siendo niña encontró un ajolote en una pileta de agua en

su casa. Ese relato se convirtió en la llamada “narrativa semilla” de la progresión de aprendizaje, a partir de la cual se reescribió una segunda versión, considerando la incorporación de saberes de las personas que han mantenido vínculo generacional con Monte Alegre y con los saberes contruidos por parte del equipo técnico de biólogos especializados³ que había realizado los primeros monitoreos del ajolote de arroyo de montaña en el marco de los proyectos dirigidos por la Sedema de la CDMX, quienes diseñaron la metodología de monitoreo para la especie de Monte Alegre en la cual se basa la BCMAAM.

A partir de esa narrativa semilla, y de acuerdo con la metodología de progresiones de aprendizaje, se construyeron contenidos temáticos denominados ¿Sabías qué...? Bajo esa narrativa el primero de los contenidos se tituló: “¿Sabías que en Totolapan existe una de las poblaciones más grandes de *Ambystoma altamirani*, también conocido como ajolote de arroyo de montaña?”. La construcción de estos contenidos supuso articular, por una parte, saberes de las personas originarias de Totolapan –quienes han observado y se han vinculado generacionalmente a la especie y a su hábitat–, con los conocimientos científicos que existen en relación con los anfibios, las distintas especies de ajolotes que habitan en México y las características específicas de la especie que se encuentra en Monte Alegre. Fue así que, por ejemplo, confluyó el conocimiento campesino acerca de que “donde rascan ajolotes hay buena agua”, con la investigación científica que ha constatado esa relación entre la presencia de ajolotes y el agua, lo que ha llevado a sostener que los ajolotes son una especie que indica la calidad del hábitat, especialmente de los cuerpos de agua en los que se encuentra.

El segundo contenido de la progresión se tituló “¿Sabías que el arroyo de Monte Alegre, donde se encuentra distribuido el ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*), es un área natural protegida con categoría de Reserva Ecológica Comunitaria, que pertenece al pueblo originario de San Nicolás Totolapan?” En este caso, el contenido nuevamente requirió un diálogo entre la concepción campesina e indígena que se tiene de la relación con la tierra, donde esta le pertenece al pueblo

³ El biólogo Rafael Alejandro Calzada Arciniega, integrante de este equipo, cuenta con una larga trayectoria de investigación y monitoreo de otras especies de ajolote de la zona centro de México. Es cofundador de la asociación civil *Naturam Sequi*, junto con el biólogo Víctor Jiménez Arcos. Su equipo ha capacitado a diversos grupos técnicos comunitarios para el monitoreo de *Ambystoma rivulare* en la Reserva de la Biosfera Mariposa Monarca, en Michoacán; *Ambystoma velasci*, en San Miguel Canoa, Puebla; *Ambystoma granulatum*, en el Estado de México, entre otros sitios.

tanto como el pueblo pertenece a la tierra, y la concepción normativa que define la región como un área natural protegida que, a su vez, se encuentra reconocida legalmente como Reserva Ecológica Comunitaria.

Junto a la construcción de estos contenidos fueron diseñadas distintas actividades con el objetivo de propiciar experiencias de aprendizaje vinculadas, tales como un recorrido por el paraje de Monte Alegre, derivado del cual se elaborara un primer ejercicio de reconocimiento y mapeo del territorio dirigido por las personas mayores.

El segundo cuadrante o momento epistémico que constituye una progresión de aprendizaje se enfoca en la investigación por parte del grupo que integra la comunidad de aprendizaje. En el diseño se proyectó invitar a indagar a las familias en torno al conocimiento comunitario que se tiene de la presencia y relación con los ajolotes en Monte Alegre. En esa actividad se subrayó la importancia de que, sobre todo los infantes y los jóvenes elaboraran sus propias preguntas a las personas mayores de sus familias, para que los hallazgos de esas investigaciones fueran comparados con el resto de participantes en un siguiente encuentro.

A diferencia de lo que sucede con la implementación de progresiones de aprendizaje en contextos escolares, la implementación en contextos comunitarios registra mayor movilidad y asincronía de momentos de diálogo, de manera que los espacios de compartición de hallazgos se produjeron de diversas maneras: conversaciones cotidianas en las calles, grabaciones de audio compartidas a través de aplicación de mensajería instantánea (WhatsApp), circulación de fotografías, etc. Es en ese sentido que la compartición de hallazgos, en el caso de esta experiencia, puede pensarse como un proceso en el cual el interés por conocer más sobre los ajolotes de Monte Alegre se comenzó a diseminar entre las familias.

Finalmente, el cuarto cuadrante o momento epistémico de las progresiones de aprendizaje consiste en la realización de un proyecto que involucre un reto para el cambio derivado del proceso global de aprendizaje. Fue así que se propuso conformar una brigada comunitaria de monitoreo de ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*) y solicitar una capacitación al equipo técnico especializado de la Sedema.

En síntesis, el proceso de diseño de progresión de aprendizajes se convirtió en un espacio de diálogo entre actores y saberes que implicó varios meses de trabajo conjunto, en el cual todos debieron “poner en común” sus conocimientos especializados (campesinos, biólogos, pedagogos, normativos), para luego decidir cómo incorporarlos de manera coherente en la escritura conjunta de una guía de implementación de la

progresión de aprendizaje, sin que esto significara eludir las diferencias entre concepciones.

La sistematización del proceso de diseño de la progresión de aprendizaje permite analizar procesos de negociación, tensión y diálogo, a partir de los cuales se co-construye conocimiento, que tiene el propósito de contribuir en acciones interinstitucionales, interdisciplinarias, interactorales e intergeneracionales, todas orientadas a la conservación, cuidado y defensa del territorio.

Dentro de los aspectos que destacan en el proceso se encuentra la complejidad que supone la acción de conservación y cuidado de especies y los territorios que habitan, al estar insertos en una diversidad de intereses y sentidos en conflicto, pues involucran no solo aspectos técnicos, sino políticos y de visiones del mundo.

En este sentido, sobresale la dificultad de comprender a cabalidad una acción ambiental que no solo es ecológica sino también social, puesto que la mayor parte de los territorios que se consideran áreas naturales protegidas pertenecen a comunidades que las han habitado de manera ancestral y cuyos saberes y prácticas socioecológicas han permitido su preservación, como es el caso de Monte Alegre; territorio en el que aún con la presión del crecimiento de la ciudad se ha conservado de manera íntegra.

Finalmente, a diferencia de la sistematización del conocimiento científico, coincidimos con lo señalado desde el Laboratorio de Investigación: Género, Interculturalidad y Derechos Humanos (LIGIDH) de El Colegio de San Luis, coordinado por la especialista en educación rural en México, Oresta López: “hay carencia de acervos que preserven de manera sistemática los saberes indígenas”. De ahí que suscribamos en este espacio la necesidad de construir espacios de preservación de saberes indígenas, donde sean las propias comunidades las que los produzcan, decidan las metodologías de producción, preservación y difusión, así como su administración, en alianza con la academia, profesionistas y otras instituciones (LIGIDH, 2024).

COMPONENTE DOCENTE DEL PROYECTO

La co-implementación de la progresión de aprendizaje resultó un ejercicio de colaboración interactoral en el cual distintos saberes especializados entraron en conversación. Sin embargo, esto no fue sencillo, puesto que no podemos hablar de actores homogéneos. Como antes se señaló, el contexto comunitario involucra personas de distintas edades y con

dificultades en la organización de tiempos en común; esto es diferente a lo que sucede en espacios de tiempos regulados, como son las escuelas. Reconocerlo, sin pretender que se ajuste de manera obligatoria, habilitó el despliegue de distintas estrategias para comunicar la propuesta a quienes no tuvieran la posibilidad de estar presentes en alguna de las sesiones contempladas.

Por otra parte, así como sucedió en el proceso de investigación/diálogo de saberes/diseño de la progresión de aprendizaje, en el que no fue una sola persona quien construyó y determinó los contenidos, la implementación de la progresión se convirtió en un proceso que mostró la necesidad de valorar el saber diferenciado de cada participante. Esto no significa la ausencia de conflictos. La co-implementación de la progresión de aprendizaje puso en juego el conflicto entre visiones, por ejemplo: mientras la comunidad afirma la importancia de sus prácticas agropecuarias para la conservación del territorio, desde la visión especializada que se centra en la dimensión ecológica estas prácticas podrían considerarse como factores de presión sobre los ajolotes de arroyo de montaña.

En este mismo orden de ideas, se tuvo que reconstruir la metodología de monitoreo, con el interés de que fuera viable realizarlo por parte de la brigada comunitaria (integrada en su mayoría por mujeres que, además de sus trabajos remunerados, realizan múltiples labores de cuidados y crianza), conservando el rigor científico necesario para construir conocimiento en torno a la especie.

Finalmente, la implementación de la progresión, como espacio de interaprendizaje, donde la enseñanza es dialéctica, permitió visualizar que la construcción de un proceso a largo plazo, a través de la conformación de la BCMAAM no era suficiente, sino que debía conformarse un proyecto más amplio: una escuela campesina para la conservación y cuidado de Monte Alegre, en San Nicolás Totolapan, en la que el monitoreo fuera uno de sus ejes de trabajo, pero además se continuara con procesos de formación, de investigación y de defensa del territorio. Es así que, a inicios del año 2024, se comenzó el monitoreo, pero también un programa mensual de talleres como parte del eje de formación de la llamada Escuela Campesina. En otras palabras, el espacio de interaprendizaje en el cual se inscribió la conformación de la BCMAAM permitió tomar conciencia de que no se trataba únicamente de realizar un trabajo técnico, en el cual la comunidad hiciera el relevamiento de datos sin profundizar en la formación necesaria para interpretar dichos datos, incluso realizar investigación para construir nuevos conocimientos en

torno a la especie; una práctica que recientemente se ha hecho común en las comunidades, donde se capacita de forma técnica y se recibe cierto financiamiento, pero se les excluye de otros procesos y sus beneficios.

COMPONENTE DE VINCULACIÓN DEL PROYECTO

La Escuela Campesina para la Conservación y Cuidado de Monte Alegre es una iniciativa que se concibe como un proyecto a largo plazo. Inicialmente, junto con el acompañamiento de un equipo de biólogas ya vinculadas a la comunidad, se diseñó una primera etapa de formación que debía articular conocimientos provenientes de distintos campos del estudio sistemático de la vida (Biología, Ciencias de la Tierra, Geografía, Pedagogía, etc.) con los conocimientos indígenas y campesinos de la propia comunidad. Lo anterior pudo hacerse con menos dificultades que las sufridas en el diseño de la progresión de aprendizaje por al menos dos razones: la primera es que ya se había tomado conciencia de la importancia del diálogo de saberes para la construcción pertinente de conocimiento enfocado en la conservación, preservación y cuidado del territorio; por otra parte, quienes integraron el equipo especializado para la construcción del programa inicial de formación tienen una larga trayectoria de trabajo colaborativo con comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes organizadas, sobre todo con colectivos de mujeres en México, Honduras y Guatemala.

El programa inicial contempla una formación básica en temas tales como: formación geológica de la región, conformación de los suelos y su diversidad, agua y su monitoreo, fauna, bosque, actividades productivas de la región, contacto con otras experiencias comunitarias en la conservación del territorio que involucran dentro de sus actividades el monitoreo comunitario de fauna y flora, una formación política integral para la defensa del territorio, donde se haga énfasis en los aportes de las mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas en estas experiencias, y finalmente la construcción amplia de proyectos de ordenamiento ecológico, desde la perspectiva de las propias comunidades.

Todas las sesiones son compartidas por un especialista (que puede haberse o no formado en la universidad) a quien se invita a participar no solo por el saber especializado con el que cuenta, sino también por sus conocimientos y habilidades para compartir en contextos de personas no especializadas, como grupos integrados por infantes de diferentes edades, a la par de sus madres, padres, abuelas, etc. Es preciso mencionar que este equipo docente participa en la iniciativa asumiendo un

compromiso de retribución social y, por tanto, no se les da remuneración económica alguna, tan solo se otorga un apoyo para sus traslados y compra de material necesario para el trabajo.

Además, la Escuela Campesina cuenta con un eje de trabajo dedicado a la investigación, en principio de la especie de ajolote que existe en Monte Alegre. Como se puede apreciar, el monitoreo, la formación y la investigación son tres líneas de acción de la Escuela, que como espacio de educación ambiental integral se inscribe en un proyecto de conservación, restauración, cuidado y defensa del territorio.

Se trata de un trabajo que se ha hecho con los recursos de los integrantes del grupo que han promovido estas iniciativas y, hasta el momento, no hay otra fuente de financiamiento, ni por parte de la universidad ni por parte de las dependencias públicas. Sin embargo, aún sabiendo que es posible buscar opciones, hay temor de la comunidad de que el proyecto y el trabajo que se realiza pierda su sentido primordial, que es la conservación y cuidado, en aras de pensar que se trata de un trabajo que se realiza para obtener ganancias económicas. A partir de esa inquietud se tomó la decisión de consolidar el proyecto de manera comunitaria haciendo uso solo de los propios recursos (con los cuales se ha comprado equipo especializado para el monitoreo, materiales para los espacios de formación, transporte, etc.) y de aquellos que colectivamente puedan ser generados mientras se fortalece una conciencia colectiva que permita construir acuerdos respecto al trabajo que se realiza.

Con relación a quienes integran tanto la BCMAAM como los equipos de formación e investigación de la Escuela Campesina, son principalmente mujeres, esto no es a causa de una política separatista, sino que así se ha conformado libremente. Se trata de una situación que contrasta con el hecho de que Monte Alegre ha sido un espacio en el cual, sobre todo en las últimas décadas, ha tenido mayoritariamente presencia de hombres (tanto mayores como pertenecientes a generaciones más jóvenes) que son quienes han mantenido una actividad vinculada a la siembra y a la cría de ganado.

Estas iniciativas han permitido a las jóvenes encontrar una forma de vincularse con su territorio e incorporarse en las labores agrícolas; el monitoreo y los espacios de formación son también herramientas para recorrer el territorio y conocer los parajes en los cuales jamás habían estado. Sin embargo, además de los aportes de las mujeres hay una presencia que guía y trasciende de manera constante los alcances del proyecto: los infantes, quienes a su temprana edad participan tanto de los espacios formativos como de ciertas actividades de monitoreo, de

manera que hoy en día un grupo de niños, niñas y jóvenes con edades de entre siete a 16 años han aprendido cómo debe realizarse el conteo de ajolotes, a distinguirlos en sus diferentes etapas de desarrollo, a medir parámetros físicoquímicos del agua haciendo uso de sondas multiparamétricas, así como a reconocer la importancia de realizar estos trabajos de manera metódica y en largos periodos.

Los infantes y adolescentes van construyendo y precisando “su ojo” para mirar y comprender de manera compleja el entramado de la vida y su diversidad. Así, su propia forma de mirar nos ha permitido practicar otras formas de observación que no son propias de las personas adultas. Su acercamiento a distintos saberes socioecológicos necesarios para cuidar mejor de Monte Alegre y también de sí mismos se ha traducido incluso en el interés por realizar estudios en Biología, a la par de seguir aprendiendo a sembrar la tierra y criar animales.

Otra aspecto importante es que si bien el monitoreo es dirigido y realizado de manera exclusiva por personas integrantes de las familias vinculadas transgeneracionalmente a Monte Alegre, los espacios mensuales de formación son abiertos y por tanto participan tanto personas originarias de la comunidad como quienes viven en las colonias desde hace una o dos generaciones atrás, lo cual posibilita la apertura de espacios de diálogo en torno a la gestión y preservación de la integridad de un territorio del cual todas las personas dependemos, y en el caso de las familias originarias, un territorio con el cual se sostiene un vínculo de arraigo importante.

Volviendo al tema de la sostenibilidad, el proyecto requiere de un soporte material constante, sin embargo, se han puesto límites por parte de las dependencias públicas dedicadas a la conservación de las áreas naturales protegidas, en tanto que las políticas ambientales han operado sin presupuestos fijos y con base en programas gubernamentales cuyos calendarios no corresponden siempre con los tiempos y necesidades de las comunidades.

Por su parte, desde las universidades, quienes participamos en calidad de académicas vinculadas a la comunidad, lo hemos hecho desde nuestras líneas de trabajo individuales, ante lo cual vemos la necesidad de construir rutas de acompañamiento institucionalizado que no dependan de acciones de corto plazo. Esto cobra especial relevancia, puesto que los procesos de conservación y restauración socioecológica no son experiencias de un año o dos, sino que requieren sostenerse en el tiempo, no solo para las generaciones presentes, sino considerando a las generaciones que aún están por venir. La continuidad en el acompa-

ñamiento universitario podría también considerar el seguimiento de las trayectorias de formación escolar de las juventudes e infancias que hoy forman parte de la Escuela Campesina de Conservación y Cuidado de Monte Alegre, San Nicolás Totolapan, desde los distintos intereses que cada quien tenga, sin que esto se oponga a dar continuidad al vínculo con su identidad campesina.

Finalmente, constatamos que si bien este trabajo busca fortalecer el arraigo al origen y a lo propio, también ha sido una ventana para conocer y vincularse con otras experiencias de monitoreos comunitarios y procesos de formación campesina para la defensa del territorio, en las que también se han establecido alianzas con las universidades públicas, como son las experiencias del campamento tortuguero que coordina un colectivo de mujeres afroveracruzanas en Barra Galindo, Tuxpan, Veracruz; la Brigada Comunitaria de Monitoreo de Fauna en el pueblo de San Pablo Oztotepec, Ciudad de México o los pescadores que cuidan del manatí en el sistema Lagunar de Alvarado, por mencionar algunas.

Conocer otras experiencias y establecer alianzas que despierten la imaginación y la creatividad es necesario para promover redes e incluso articular movimientos que compartan el interés de defender el territorio frente al entramado de sistemas de dominación que se han caracterizado por poner al centro la valorización del capital y no la vida, y donde se comprende que la subordinación social de las mujeres es un continuo en la relación de dominación que se tiene respecto a la naturaleza y con los infantes.

Insistimos en que no es gratuita la mayoritaria presencia de mujeres, jóvenes, niños y niñas en la Escuela Campesina, son ellos quienes desde sus propias preocupaciones y deseos desafían a las personas adultas a no olvidar que al centro del trabajo está construir alternativas de vida.

APRENDIZAJES Y APORTACIONES PARA REIMAGINAR LA INVESTIGACIÓN, LA DOCENCIA Y LA VINCULACIÓN

Como ya se ha explicado, la acción pedagógica en esta experiencia tuvo una función articuladora que contribuyó a la conformación de la BCMAAM, a través del diseño de una progresión de aprendizaje como propuesta de educación ambiental integral situada, y posteriormente a la estructuración de una Escuela Campesina. Sin embargo, no fue solo la mediación pedagógica la que lo hizo posible, sino la presencia de la universidad pública. El acercamiento con el Centro de Investigaciones Biológicas

y Acuícolas de Cuemanco (CIBAC) de la Universidad Autónoma de México (UAM-Xochimilco) y con la Secretaría de Medio Ambiente de la Ciudad de México fue posible en buena medida por la legitimidad que en la sociedad que vivimos se otorga a especialistas que cuentan con adscripción universitaria. Lo anterior revela la persistencia de las lógicas coloniales que atraviesan las políticas y prácticas, tanto desde las dependencias de gobierno como desde las universidades que impiden establecer vínculos directos con las comunidades, siendo que son estas las que han resguardado los territorios donde se preserva la biodiversidad que pretende ser estudiada.

Resulta urgente, desde las universidades, revisar dichas prácticas y avanzar hacia la estructuración de otras formas de vinculación con las comunidades y sus territorios. Si bien son comunes las experiencias de convenios que se realizan entre universidades con instituciones públicas e incluso con iniciativas privadas, son escasos los convenios con organizaciones comunitarias y/o movimientos sociales, donde no necesariamente se cuenta con personalidad jurídica.

Pensar los términos de estos convenios requeriría no solo definir las actividades en las que se podría colaborar, sino sobre todo cuáles serían los acuerdos éticos y políticos de dicha colaboración, donde por ejemplo se deberían establecer estrategias para prevenir el extractivismo académico. Más allá de la lógica del consentimiento, estas experiencias requieren que se reconozca la autoría de las propias comunidades y el papel como enseñantes y personas expertas a determinados integrantes de las mismas. Distintas experiencias de vinculación, universidad-comunidad-territorio, han mostrado el fortalecimiento mutuo al conformar equipos que colaboran de forma interdisciplinaria y donde al involucrar también la docencia las aulas se expanden.

Apelamos, en este sentido, al horizonte que trazó desde 1918 la tradición crítica latinoamericana que inauguró el movimiento universitario de Córdoba, Argentina, desde el cual se apeló a que las tres tareas sustantivas de las universidades públicas, que son la investigación, la formación y la vinculación o extensión universitaria, se articularan de manera integral. Una tradición que ante la polisemia del concepto de extensión universitaria o su conceptualización, solo en términos de difusión o divulgación cultural fue reapropiada décadas posteriores y reconceptualizada en términos de una extensión crítica, formativa, desde donde se subraya la necesidad de que la vinculación de la universidad en territorios u otros procesos de organización social se realice desde lógicas antijerárquicas y antiextractivistas (Freire, 1998;

Cano y Castor, 2016; Colacci, 2020). Se convoca con ello, sobre todo a las universidades públicas como derecho de los pueblos, a responder a su compromiso social, el cual les desafía a producir conocimiento que contribuya a la construcción de escenarios de justicia social, de género y ecológicos, y que promueva un movimiento instituyente transformador de las propias universidades (Kaplún, 2012).

Cabe señalar que, en el caso específico de la formación en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, son escasos los espacios curriculares vinculados al trabajo con comunidades y en territorios, y más escasos aun los que lo hacen desde una perspectiva que permita comprender y actuar ante la crisis sociológica que nos atraviesa; la cual es, en sentido estricto, una crisis civilizatoria, pues lo que está en riesgo son las condiciones de reproducción de la vida. Como se afirmó hace dos décadas en el *Manifiesto por la vida*:

La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural (2002: 1-2).

Hace más de una década, desde los espacios universitarios se apuntaló que debían transversalizarse como líneas emergentes del currículum la perspectiva intercultural, la perspectiva de género y la ambiental (De Alba, 2007). Hoy día se cuenta con asignaturas que ponen al centro temáticas vinculadas a la interculturalidad, y de manera reciente (2022), sobre todo a partir de los movimientos organizados de las mujeres y disidencias dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, donde soy profesora, y en la universidad en su conjunto, la perspectiva de género ha sido incorporada incluso como “materia requisito” para la titulación en todas las licenciaturas. Sin embargo, no se advierte todavía una preocupación generalizada que busque comprender y actuar ante la crisis socioecológica y civilizatoria que nos atraviesa. Lo ambiental es un tema aislado que tan solo aparece como contenido específico de alguna asignatura, no obstante, son los y las estudiantes quienes han comenzado a colocar dichas preocupaciones ante las problemáticas que a diario les afectan, como la precariedad de su alimentación o la falta de acceso al agua en sus hogares. Asimismo, la incorporación de los feminismos desde perspectivas comunitarias y ecofeministas son las que han impulsado análisis que colocan al centro los problemas socioambientales.

CONCLUSIÓN

A modo de cierre me interesa insistir sobre la urgencia de revisar el cumplimiento de los compromisos que tienen las universidades públicas en la construcción de proyectos de justicia social ante las distintas formas de violencia estructural que nos atraviesan. Sin embargo, la propia crisis en que nos encontramos y que afecta de manera diferenciada a las poblaciones obliga a pensar y entender que la justicia social no puede estar desvinculada de la justicia ecológica ni de la justicia de género, puesto que lo que está en crisis es la posibilidad misma de reproducción de la vida humana y más allá de la humana.

Los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos han producido de manera histórica conocimientos que, contrario a la lógica de la colonización de la vida (Millán, 2011), la han puesto al centro. Desde la universidad es preciso construir convenios basados en acuerdos de respeto que no reproduzcan las violencias que históricamente han excluido de la universidad a dichas comunidades.

Al analizar la génesis de la BCMAAM se ha buscado dar cuenta de los resultados de una experiencia de educación ambiental integral en la cual se ha promovido la articulación entre saberes socioecológicos que contribuyen a la conservación y cuidado de la vida de una especie que es, a su vez, una “sombriilla” para el cuidado de otras, del propio hábitat, así como de la comunidad humana que históricamente la ha cuidado.

Destaca la vinculación de la universidad con estos procesos, sujetos y territorios, como puente de comunicación entre saberes indígenas, campesinos y científicos para el cuidado, restauración y defensa de un territorio del cual dependen la sostenibilidad de la propia Ciudad de México.

Diversos planteamientos ecofeministas nos han enseñado a reconocer la continuidad que existe entre el sistema de dominación capitalista con la subordinación social de las mujeres, lo femenino y la naturaleza. Una trama de opresiones cuya base de pensamiento, como señala la filósofa Aimé Tapia (2023), ha sido estructurada en dualismos jerarquizantes: hombre/mujer, espíritu/materia, razón/emoción, cultura/naturaleza, trascendencia/inmanencia, mente/cuerpo, civilizado/primitivo, humano/animal. La estructuración de las universidades no ha sido ajenas a dichas lógicas. La propia justificación desde la cual se negó en el siglo XIX el acceso de las mujeres a las universidades fue en razón de su ser “más natural, más emocional y atado al cuerpo” (Puleo, 2019). Y hay dos dualismos fundamentales que han estado presentes: universidad/pueblo y universidad/territorio.

El dualismo y separación universidad/pueblo ha sido especialmente problematizado desde los movimientos estudiantiles a través de la demanda de gratuidad y el llamado a que la formación y la investigación universitaria estén vinculadas a las necesidades de los pueblos. Por su parte, el dualismo y separación universidad/territorio ha sido problematizado por los movimientos indígenas y afrodescendientes, y las mujeres de dichas comunidades han criticado fuertemente tanto el desarraigo que supone ingresar a la universidad como la propia forma en que se concibe el espacio universitario en términos de “burbuja”.

En Estados Unidos se ha convertido en un ritual político de las académicas chicanas y afrofeministas iniciar sus presentaciones con la afirmación “*land acknowledge*”, es decir, “reconocimiento de tierras”, en las cuales están construidas las escuelas y universidades, muchas de las que se encuentran en territorios que le fueron despojados a los pueblos originarios. Esta afirmación política, como ha explicado la poeta y académica indígena Deborah Miranda, es un dispositivo de mnemotecnica que hace memoria de los daños que los procesos de colonización hicieron contra los pueblos indígenas, pero es también un reconocimiento de la resistencia que han sostenido para existir y sostener la vida (Miranda, 2020). No es el único lugar donde sucede, en toda Abya Yala, los movimientos indígenas, afro y campesinos han interpelado la separación universidad/territorio.

Las universidades públicas tienen una deuda. La propia Ciudad Universitaria de la UNAM fue construida en una región donde los pueblos de la cuenca acopiaban agua que venía de la sierra del Ajusco-Chichinauhtzin y la sierra de Las Cruces. Una parte ha sido conservada como reserva ecológica y ha existido un importante trabajo para cuidar que siga siendo hogar de tlacuaches, cacomixtles, murciélagos, víboras y distintas especies endémicas del Pedregal. Entre múltiples problemáticas socioecológicas “internas”, para las cuales es urgente construir alternativas, como la basura que se produce en el campus y su gestión, hay otras “externas” que le involucran: las colonias con las que se colinda se han movilizado en contra del despojo del agua de los manantiales que les abastecen sin que desde la universidad exista participación institucional alguna, siendo que es algo que también le afecta (Contreras, 2020).

Finalmente, la colaboración en experiencias como la Brigada comunitaria de monitoreo de ajolote de arroyo de montaña (*Ambystoma altamirani*)/Escuela campesina de conservación y cuidado de Monte Alegre, San Nicolás Totolapan, son manifestaciones de la urgencia de deconstruir el proyecto de universidad neoliberal, colonial, patriarcal

y extractivista. Pero, sobre todo, impulsan la posibilidad en el presente de construir proyectos alternativos de universidades democráticas, plurales, dialógicas, populares, comunitarias, feministas y ecológicas, que coloquen la vida al centro.

REFERENCIAS

- AA. VV. (2002). *El manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad* [Manifiesto]. Simposio sobre ética y desarrollo sustentable, Bogotá, Colombia.
- Cabrera García, F. I. (2024). *Pertinencia cultural y socioecológica para el cuidado del entorno y de nosotras mismas: construyendo procesos de enseñanza-aprendizaje situados y ecofeministas con maestras de primarias indígenas de Veracruz, México*. [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana].
- Camacho, G. (2007). *Raíz y razón de Totolapan: el drama de la guerra zapatista*. Secretaría de Desarrollo Social; Ce-Acatl.
- Canciani, M. L y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En A. Telias, M. Canciani, L. Sessano, P. Alvino y A. Padawer (coords.). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. La Bicicleta.
- Canciani, M. L., Telias, A. y Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. Novedades Educativas.
- Cano, A. y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(31): 313-337.
- Colacci, R. y Filippi Villar, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *Revista +E: estudios de extensión y humanidades*, 7(9): 18-29.
- Contreras, A. (2020) No más agua del manantial al drenaje en Aztecas 215, SacMex debe decidir: vecinos. *Pie de página*. <https://piedepagina.mx/nomas-agua-del-manantial-al-drenaje-en-aztecas-215-sacmex-debe-decidir-vecinos/>
- De Alba, A. (2007). El campo de la investigación en educación ambiental en América Latina y el Caribe. Doce tesis sobre su constitución. En E. González Gaudiano (coord.). *La educación frente al desafío ambiental global: una visión latinoamericana*. Plaza y Valdés.
- Dugés, A. (1895) *Description d'un axolotl des montagnes de Las Cruces (Ambystoma altamirani, A. Dugés)*. Institut Medico-National.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

- Gaceta Oficial del Distrito Federal*. (2006). Decreto por el que se establece como Área Natural Protegida, con la categoría de Reserva Ecológica Comunitaria, la zona conocida con el nombre de "San Nicolás Totolapan". *Gaceta Oficial del Distrito Federal*.
- Gudynas, E. (2015). *Derechos de la naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Tinta Limón.
- Jiménez, C. (2023). Cuerpo, territorio y magisterio: el caso de una primaria rural de la Ciudad de México. *Revista electrónica ROA*, 19(4): 20-43.
- Kaplún, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *In-tercambios* (1): 45-51.
- Laboratorio de investigación. (s/f). *Género interculturalidad y derechos humanos LIGIDH de El Colegio de San Luis*. https://repositorioindigena.com.mx/#proyecto_gral
- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca veracruzana*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Mendoza, R. G. y Sandoval, J. C. (2023). Aprendizaje situado para la justicia socioecológica. Una propuesta educativa y de formación docente acompañada del Proyecto CARE México. *Revista Decisio*, 59: 63-69.
- Millán, M. (2011). Feminismos, postcolonialidad, descolonización: ¿del centro a los márgenes? *Andamios*, 8: 11-36.
- Miranda, D. (2020). *Land acknowledgment: why do it?*. Bad NDNS. <https://badndns.blogspot.com>
- Patraca, M. (2022). Afro-México: algunas apuestas para construir un proyecto educativo propio. *Runas. Journal of Education & Culture*, 3(5): 1-16.
- Pérez, M. (2021). *Educación ambiental sobre alimentos nativos para la seguridad alimentaria local en la telesecundaria de Planta del Pie, Chiconquiaco, Veracruz*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Sandoval, J., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M., Martínez, P. y Pérez, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Universidad Veracruzana.
- Semarnat. (2018). *Programa de acción para la conservación de las especies de Ambystoma*. Semarnat; Conanp.
- Tapia, A. (2018). *Mujeres indígenas en defensa de la tierra*. Ediciones Cátedra.

. 5 .

25 AÑOS DE INTERCAMBIO DE SABERES: CONSERVACIÓN DEL SISTEMA LAGUNAR DE ALVARADO

Blanca Elizabeth Cortina Julio

En el mundo actual, la educación tiene el deber de aportar a la transformación social y ambiental en sus múltiples dimensiones y niveles, mientras contribuye a la conservación de los acervos culturales de los distintos grupos humanos y de aquellos elementos que han pasado a ser patrimonio de la humanidad (De Alba y González, 1997). Ante este escenario, la educación ambiental cumple un papel esencial en la promoción de actitudes y comportamientos individuales y colectivos necesarios para la formación social de un desarrollo humano sustentable.

En la actualidad, los procesos de degradación y desastre ambiental en todo el planeta son consecuencia del modelo económico neoliberal que, apoyado en los medios de comunicación, fomenta el consumismo y la homogenización cultural, al tiempo que genera miles de pobres día a día. Ante esta situación, la educación ambiental (EA, en adelante) desempeña un papel esencial para promover actitudes y comportamientos individuales y colectivos necesarios en la construcción social

de un desarrollo humano sustentable. Por ello, es imperativo que la dimensión ambiental se integre de manera efectiva en todos los niveles y modalidades educativas, y se constituya en eje transversal de las políticas públicas. Ya la comprensión que hoy se tiene sobre la dirección de la acción educativa nos ha mostrado que no solo se lleva a cabo de los adultos hacia los jóvenes, sino también de los niños y los jóvenes hacia los adultos. Como mencionan De Alba y González (1997), se observa una multidireccionalidad y complejización de la acción educativa entre sectores y grupos sociales, entre dirigentes y dirigidos de los distintos pueblos y comunidades del mundo.

Por otro lado, la sustentabilidad en México es posiblemente el mayor desafío que enfrenta nuestro país hoy en día. Ante un panorama de degradación ambiental poco alentador y con situaciones tales como la escasez del agua, la pérdida de la biodiversidad, de los bosques, de las selvas y de los humedales,¹ y con la contaminación, entre muchos otros problemas, es latente la necesidad de construir una ciudadanía que comprenda y adquiera competencias para enfrentar los retos y encontrar soluciones.

Por lo anterior, es cada vez mayor el llamado de los educadores ambientales, convirtiendo las herramientas de la disciplina en su principal aliado y logrando así una sinergia de distintos sectores para impulsar la educación hacia la sustentabilidad, esa educación que debería ser dirigida a niños, jóvenes, maestros, madres y padres de familia; a tomadores de decisiones, a los agricultores, pescadores, empresarios, etc., en resumen, a todas las mujeres y hombres que vivimos en este mundo y que tenemos la responsabilidad y el compromiso de legar un mundo sano, habitable y sustentable para las presentes y las futuras generaciones.

Ante esa reflexión, desde 1999 me he dado a la tarea de fomentar una educación de cultura hacia la protección y conservación de los recursos naturales en el humedal de Alvarado, Veracruz, México, donde he realizado durante años diversas actividades de educación ambiental en el ámbito no formal.² Producto de eso se ha dado un significativo cambio de actitud en los pobladores de las comunidades presentes en el

¹ Los humedales son zonas donde el agua es el principal factor que controla el medio y la vida vegetal y animal relacionado con ella. Son sitios donde la capa de agua se encuentra en, o cerca de la superficie de la tierra, o donde la tierra está cubierta de agua poco profunda.

² Educación ambiental no formal se refiere a las actividades o acciones educativas que no están incorporadas en los programas de la Secretaría de Educación.

humedal de Alvarado, que ha logrado mejorar su calidad de vida con propuestas sustentables hacia la conservación de los recursos naturales, logrando que las personas, además de proteger los recursos, hagan uso de ellos de una manera moderada.

Después de casi 25 años de intercambio de saberes, mis metas se enfocaron en establecer una estrategia educativa que permitiera la formación de promotores o educadores ambientales comunitarios, ya que, como lo mencionan Esteva y Reyes (1998), no puede definirse a quienes realizan la labor de promoción por su posición ideológica, nivel educativo, edad, campo de conocimiento, especialidad, grado de experiencia o pertenencia social. Un promotor o promotora tiene como característica central su permanente contacto con los grupos y sectores sociales, generalmente marginados, entonces se debe apoyar para que estos gestionen y tomen en sus manos su propio proceso de desarrollo social.

El manejo integral de los recursos naturales implica retos técnicos, sociales y ambientales, en este sentido me he preguntado: ¿cómo un promotor ambiental comunitario puede asegurar que los diversos sectores de la población en la comunidad asuman el compromiso de actuar responsablemente en el manejo de los recursos naturales?

En este punto debo decir que me identifico con el enfoque metodológico de la investigación-acción participativa³ (Balcázar, 2003) en el sentido de facilitar un proceso alternativo de producción social de conocimiento desde una perspectiva democratizante y capaz de ir ganando progresivamente autonomía. En ese sentido, el reto dio inicio hace 25 años con mi labor educativa, ahora puedo implementar esta labor en los pescadores del Sistema Lagunar de Alvarado, en las mujeres y en los jóvenes, centrando mis esfuerzos de educación en esos grupos sociales que hoy se están formando para asumir la responsabilidad de liderazgo y quienes tendrán que emprender acciones decisivas para conducir al humedal de Alvarado, Veracruz hacia una mejor situación y proveer calidad de vida para todos los que dependen de él.

En el contexto de la construcción de modelos participativos e incluyentes, la EA juega un papel relevante. De hecho, recientemente se ha comenzado a admitir que las políticas, la legislación y las actividades a favor de la conservación y mejora del ambiente no han tenido los frutos

³ La investigación-acción participativa (IAP) ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o comunidad colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, p. 17).

esperados dado que los proyectos no se vinculan con procesos educativos (González-Gaudiano, 1999).

Es común que, quienes realizan trabajos del tipo no identifiquen o valoren la dimensión pedagógica de su quehacer y su relación o potencial con la EA (García-Campos y Negrete, 2009), de tal manera que la estrategia de la investigación que dio lugar al presente informe fue involucrar aspectos pedagógicos y culturales de la región, lo que permita contribuir a la protección y manejo adecuado de los recursos naturales.

Considerando que los actores clave son pobladores que dependen de los recursos naturales para su sobrevivencia, se tuvo el reto de contribuir a transformar la percepción, valoración y actuación ante el medio, de tal manera que mi trabajo procuró generar procesos de concientización hacia saberes, actitudes y valores que se tradujeron en prácticas hacia la relación de la conservación del medio ambiente, pero que además posibilitaron relaciones armónicas en el uso adecuado de los recursos naturales.

Así, el factor de éxito de este trabajo ha sido el soporte eminentemente social. El impacto de los programas ambientales o productivos con orientación de sustentabilidad y manejo adecuado de los recursos puede potenciarse y ser más eficaz al complementarse con actividades educativas, estableciendo una coordinación y sinergias con las instituciones y con diferentes actores sociales. Únicamente con la participación local es posible la conservación y manejo adecuado de los recursos naturales.

HUMEDAL DE ALVARADO

El humedal de Alvarado se encuentra ubicado en la margen costera central del estado de Veracruz. Es reconocido como Humedal de Importancia Internacional. Está comprendido dentro de la franja altitudinal de 0 a 10 metros sobre el nivel del mar (msnm). Incluye a los municipios de Acula, Alvarado, Amatitlán, Cosamaloapan, Ignacio de la Llave, Ixmatalhuacan, Lerdo de Tejada, Medellín, Saltabarranca, Tlacotalpan y Tlalixcoyan, todos del estado de Veracruz. Posee una extensión total de 5 240.35 km², donde se contienen cada año más de 44 mil millones de metros cúbicos de agua, lo que lo convierte en el cuarto reservorio de agua dulce en México (Vázquez, 1998).

Lo anterior, aunado a la gran biodiversidad que permite la riqueza de aves migratorias que lo utilizan como refugio estacional o estación de paso, por un lado, y por otro, con los elevados niveles de contaminantes de todo tipo que recibe y los graves riesgos de extinción de espe-

cies silvestres y la desaparición de áreas naturales que lamentablemente se registran en la actualidad, lo convierten en uno de los humedales prioritarios para su conservación, mirado por las máximas autoridades, nacionales e internacionales, dedicadas a la preservación de recursos naturales renovables y de la vida silvestre (Conservación Internacional, 1992).

El humedal de Alvarado queda incluido en lo que se conoce como cuenca del río Papaloapan. Esta cuenca hídrica muestra una gran variedad de influencias, tanto físicas como socioculturales.

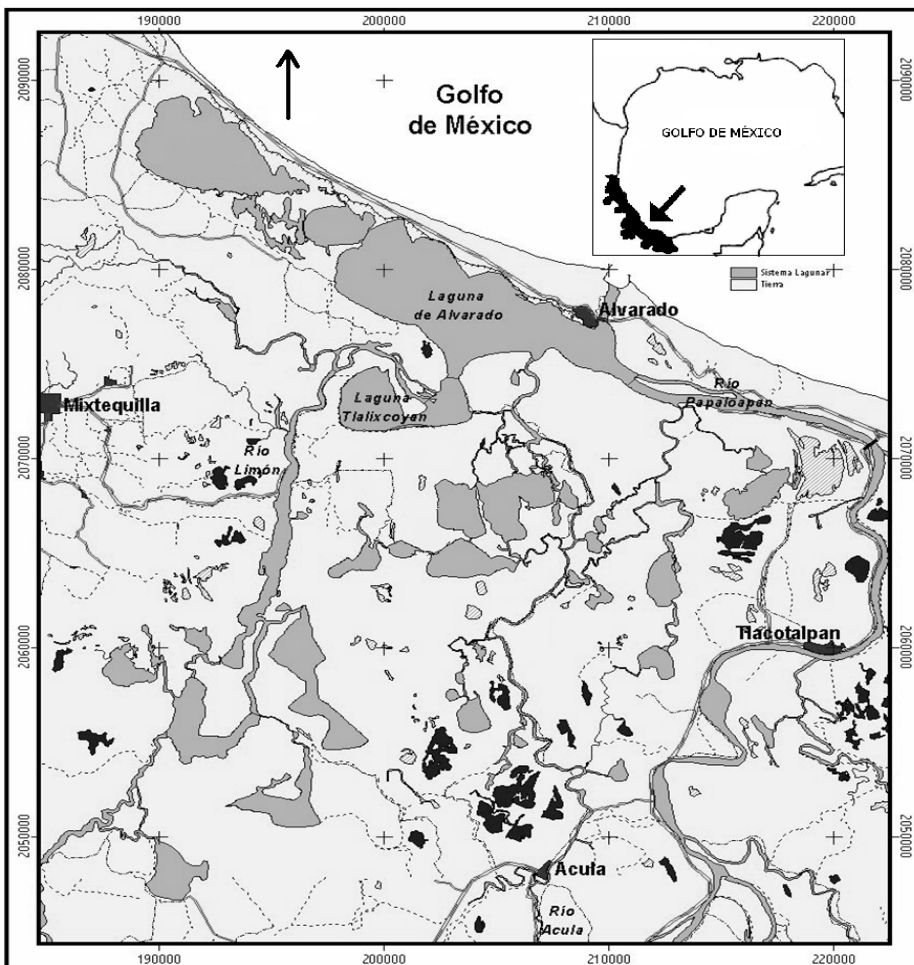


Figura 1. Mapa de ubicación del humedal de Alvarado.

Fuente: Portilla y Contreras (2014, p. 47).

IMPORTANCIA ECONÓMICA

Los humedales del municipio de Alvarado constituyen uno de los pilares productivos pesqueros más relevantes de Veracruz y de México. El puerto de Alvarado se encuentra entre los cinco puertos más importantes en volúmenes de captura de especies acuáticas. En Alvarado existen tres clases de grupos sociales que se dedican a la pesca, catalogadas como sigue:

1. Sociedades cooperativas de producción pesquera. Altamente beneficiadas por el gobierno, ya que se les ha concesionado la pesquería de especies altamente rentables, como el camarón, atún y abulón.
2. Pescadores bajo permiso (permisionarios). Son los que tienen permiso y capital suficiente para comprar y operar barcos, para mantener y reparar los equipos de pesca; permiten que los pescadores utilicen sus equipos a cambio de asegurarles toda la producción, es decir, son intermediarios.
3. Pescadores independientes (libres). Quienes pescan para los permisionarios o para sí mismos cuando poseen los medios de trabajo necesarios; conforman cerca de 80% de la población dedicada a la pesca (Portilla *et al.*, 2007, pp. 256-257).

Son las cooperativas pesqueras las que desarrollan sus actividades en las lagunas interiores y ríos del Sistema Lagunar de Alvarado (SLA) y son también la organización local estratégica para poder implementar programas de manejo sustentable de los recursos naturales y conservación de la biodiversidad.

El área también constituye uno de los principales centros de producción agrícola en Veracruz, incluyendo la agricultura de plantaciones, principalmente caña de azúcar; básicos como maíz y arroz; hortalizas como tomate, pepino y sandía; frutales tropicales como aguacate, mango y piña; este último cultivo es el más significativo en volúmenes y en valor de la producción (Portilla *et al.*, 2007, p. 257).

Actualmente, Alvarado aparece en la lista de los 210 humedales prioritarios de México (Conanp, 2006).

El humedal de Alvarado destaca como el segundo en cuanto a extensión en la zona del Golfo de México, después de los humedales de la laguna de Tamiahua, Veracruz. Con una extensión de 19 mil hectáreas

de bosque de manglar, es evidente la importancia en términos ecológicos y productivos de este ecosistema para los pobladores locales que dependen directa o indirectamente de este ecosistema.

La comunidad vegetal más característica del sistema lagunar de Alvarado es, sin duda alguna, el manglar. Aquí se encuentran los bosques de manglar más extensos del estado de Veracruz (Portilla-Ochoa *et al.*, 2007). Los humedales de la región de Alvarado se encuentran entre las áreas con mayor diversidad de aves en el estado de Veracruz.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ZONA DE ALVARADO

El humedal de Alvarado, como se mencionó antes, es una región con gran riqueza biológica en donde la Universidad Veracruzana realiza proyectos de investigación y educación desde hace más de 27 años. Uno de los proyectos con más éxito en la región ha sido “Establecimiento de unidades de gestión ambiental en el humedal de Alvarado, Veracruz, México: bases para su ordenamiento ecológico y social”, que se desarrolla desde 1997 en el área Biología de la Conservación del Instituto de Investigaciones Biológicas de la Universidad Veracruzana (IIB-UV), el cual en sus inicios estuvo coordinado por Enrique Portilla Ochoa (Portilla y Silva, 1998).

Dentro de este proyecto he llevado a cabo actividades y programas de EA y se han insertado una serie de proyectos específicos, entre ellos los descritos a continuación.

CONSERVACIÓN Y PROTECCIÓN DEL MANATÍ EN EL SISTEMA LAGUNAR DE ALVARADO

En 1999 inició el proyecto Educación ambiental y planeación participativa para la conservación del manatí en el Sistema Lagunar de Alvarado, Veracruz, México; el cual se realizó durante el periodo de junio de 1999 a julio del 2002 y estuvo en ese tiempo financiado por U.S. Fish and Wildlife Service (FWS) y Pronatura, Veracruz. Es conveniente destacar que este es uno de los primeros proyectos que se basa en la conservación, protección y recuperación del manatí a través de acciones de EA en Alvarado (Cortina, 2008).

El desarrollo de la EA consistió en el diseño de talleres basados principalmente en la problemática ambiental presente en las comunidades de la región del SLA. Los talleres se llevaron a cabo con pescadores, pobla-

dores de la región, almejeros (personas dedicadas a sacar almeja), niños y decimeros (artistas creadores de décimas⁴ de Alvarado y la región), con quienes se analizó la situación ecológica de su zona y se difundió información sobre el manatí, dando a conocer principalmente la importancia de conservar la especie y su hábitat.

Otra estrategia que se realizó dentro de la meta de EA fue lo relativo a la difusión, en donde se dio información sobre el manatí a través de diferentes medios de comunicación: radio, televisión, periódicos, videos, folletos y carteles; los dos últimos repartiéndose en cada una de las comunidades que se visitaron durante el proceso de trabajo. También se diseñaron algunos materiales como calcomanías y playeras alusivas a la conservación del manatí, las cuales se entregaron a los pobladores de la región de Alvarado y a todos aquellos que participaron en los talleres. El objetivo con este proyecto era el cambio de actitud en el comportamiento de las personas de las comunidades locales del humedal de Alvarado, con respecto a la protección de las poblaciones de manatí y de su hábitat.

Los talleres de EA estuvieron dirigidos a la población en general de las comunidades ribereñas y fueron diseñados de acuerdo con la metodología propuesta en la planeación participativa y en la educación popular ambiental (EPA). La selección de estas comunidades se hizo mediante la información obtenida a partir de la aplicación de una encuesta socioambiental que buscaba responder a la problemática que afecta a estas comunidades, desde cuatro puntos de vista: 1) información de tipo económica, 2) identificación de la problemática social y cultural, 3) recursos naturales y problemas ambientales, 4) información relevante sobre la especie.

Para la conservación del manatí en el SLA, este es el trabajo de EA y difusión en donde por primera vez se establecieron talleres educativos con las comunidades ribereñas. La estrategia de los talleres reunió la reflexión sobre problemas ambientales que han sufrido las comunidades y sobre la crítica situación de la especie que comparte el mismo hábitat, así como la combinación de elementos de transmisión de información y de planeación participativa en cada uno de los talleres (Cortina, 2008). Cabe destacar que con este proyecto obtuve el Primer Lugar Estatal

⁴ La décima es una de las formas estróficas de mayor arraigo y amplia distribución en toda Latinoamérica, siendo especialmente significativa en la poesía popular y rural. Ejemplo de esto es la actual pervivencia de prácticas como las payas, donde suele usarse que dos o más cantores se enfrentan en un duelo de décimas improvisadas en el momento, con acompañamiento de música.

de Medio Ambiente 2005, en la categoría social, premio que otorga el Gobierno del Estado de Veracruz y la Secretaría de Desarrollo Regional a través de la Coordinación Estatal de Medio Ambiente.

Las acciones para la conservación y protección del manatí aún continúan, por lo que se estableció una campaña permanente para la protección de la especie en el Sistema Lagunar de Alvarado (SLA), además de establecer formalmente el Grupo Local para la Protección del Manatí, conformado por los propios habitantes de las comunidades de Nacaste, Pajarillos y Costa de San Juan, del municipio de Alvarado.

Uno de los mayores logros como resultado de varios años de trabajo ha sido la rehabilitación *in situ* de una cría de manatí, la cual se rescató huérfana y fue protegida y rehabilitada durante tres años por los propios pobladores de las comunidades, quienes conforman el grupo de protección del manatí; ello demuestra que es posible lograr un cambio de actitud en las personas hacia la protección, conservación y recuperación de los recursos naturales, y que la EA juega un papel importante en este proceso.



Figura 2. Primera cría de manatí rehabilitada por los pobladores de las comunidades del SLA.

FORTALECIMIENTO A LAS CAPACIDADES PARA LA CONSERVACIÓN DEL HUMEDAL DE ALVARADO

Es otro proyecto en el cual se propuso ampliar el panorama y abordar temas en los que no solo se atiende a un especie en particular, sino a toda la biodiversidad que conforma el humedal de Alvarado, así como reflexionar sobre la importancia de conservarlo y proteger sus recursos naturales. El objetivo principal fue involucrar a diferentes sectores de la población.

Considerando la gran riqueza biológica con la que cuenta el humedal de Alvarado, el IIB-UV se ha preocupado por la conservación de los recursos naturales de este sitio tan importante en el estado de Veracruz. Actualmente, Alvarado es una ciudad en la que se concentra un alto porcentaje de la población urbana del municipio, dicha población recibe poca información sobre sus recursos naturales y pese a ser una ciudad relativamente pequeña enfrenta problemas asociados a muchos núcleos urbanos del estado de Veracruz (aglomeración de vehículos automotores, ineficiente servicio en la recolección de basura, carencia de servicios básicos en ciertos sectores de la población, entre otros). Los pobladores de Alvarado consideran que su ciudad y su entorno día a día se encuentra con problemas que afectan su vida cotidiana y que, además, los recursos naturales de la región de Alvarado se aprovechan de una manera irracional, lo que está provocando una escasez de recursos y la extinción de algunos de ellos.

Este proyecto abordó temas relacionados con la problemática ambiental, por lo que se seleccionaron a los siguientes grupos meta: estudiantes, pescadores, público en general, taladores de mangle, familias y grupos culturales. De esta manera se amplía el panorama y es posible conocer los problemas sociales y culturales enfocados al mal uso de los recursos naturales, de tal manera que los talleres de EA trataron de priorizarse y, junto con los pobladores, plantear soluciones.

Se buscó lograr cambios de actitud, enfocándose en formar parte del proyecto a través de valores como: pasión, asombro, compromiso, aprendizaje continuo, humildad y aptitud, refiriéndonos con ello a las destrezas necesarias para actuar de manera sustentable hacia la conservación de los recursos naturales en el humedal de Alvarado y dar fortalecimiento a sus capacidades.

El proyecto fue financiado por el Consejo Estatal de Protección al Ambiente del Gobierno del Estado de Veracruz y se involucró a la población general de Alvarado, buscando crear en los pobladores la sensibilidad al cuidado del medio ambiente y la conservación de los recursos naturales (Cortina, 2008).



Figura 3. Actividades desarrolladas con los pescadores.

HEREDEROS DEL HUMEDAL

Un proyecto más que inició en 2003 y continúa hasta la fecha se denomina Herederos del humedal: educación ambiental para hijos de pescadores ribereños del humedal de Alvarado, Veracruz. Fue financiado por U.S. Fish and Wildlife Service (FWS) y por el Centro de Capacitación y Desarrollo Sustentable (Cecadesu) de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat). El impacto socioambiental se observó a través de la EA con los hijos de los pescadores ribereños, pues se promovió su participación activa en la conservación de los ecosistemas, fomentando la idea guía de que ellos son los futuros herederos del humedal (Cortina, 2008).

La creación del proyecto tuvo su base en la interacción del juego y en la integración que se tuvo con los niños, durante las actividades que se desarrollaron desde hace más de 20 años con sus padres, pescadores de las comunidades de Nacaste y Santa Catarina del SLA. Los pescadores están integrados en dos cooperativas, una de mujeres, llamada Mujeres Experimentando, S.C. de R.L. y una cooperativa de pescadores de hombres llamada Laguna La Flota, S.C. de R.L.



Figura 4. Grupo de niños que pertenecen al grupo Herederos del Humedal.

En las visitas mensuales que se llevaron a cabo con los pescadores para realizar asambleas, se observaron las actividades de juego que realizan los niños mientras sus padres trabajan, y la inquietud por parte de los infantes por ser considerados. Esta fue una de las razones que llevó a pensar como estrategia integrar un club infantil en donde no solo se realizaran actividades de juego y recreación, sino que también hubiera actividades en las cuales los niños aprendan desde temprana edad a realizar trabajos grupales, aplicando estrategias educativas enfocadas a la EA. En esas estrategias en grupo se observó la cooperatividad y se asignaron

tareas para cumplir por un cierto tiempo; también aprendieron a tomar conciencia sobre el cuidado de sus recursos naturales.

Lo que se busca es que desde pequeños los niños desarrollen la capacidad de solucionar algunos de los problemas ambientales que cotidianamente enfrentan en sus comunidades, tratando de resolverlos en equipo y crear en ellos una conciencia de protección, conservación y manejo adecuado de sus propios recursos. Es notable la importancia de transmitir a los niños estrategias por medio de prácticas y actividades educativas que les ayuden a cuidar y proteger el ambiente que les rodea.

Durante 10 años el proyecto Herederos del Humedal se aplicó únicamente con los niños de las comunidades de Nacaste y Santa Catarina, quienes fueron el grupo piloto de este proyecto; después, se pensó en ampliar la estrategia hacia otras comunidades del SLA, de tal manera que se armaron subgrupos e incluso se involucró a niños de la ciudad de Alvarado, Veracruz.

Como impacto socioambiental se considera que, a través de la EA, con los hijos de los pescadores ribereños se promueve la participación activa en la conservación de los ecosistemas, fomentando la idea guía ya mencionada, de que ellos son los futuros herederos del humedal, a la vez se promueven actividades productivas y conservacionistas con sus padres, quienes están organizados en cooperativas pesqueras.

ELABORACIÓN DE ARTESANÍA DE LIRIO ACUÁTICO POR PESCADORES RIBEREÑOS

En el 2010 se inscribe y aprueba el proyecto “Capacitación a un grupo de pescadores ribereños para la elaboración de artesanía de lirio acuático como una alternativa de manejo en el humedal de Alvarado, Veracruz”. El financiamiento fue otorgado por la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas, en la convocatoria a Programas de Conservación para el Desarrollo Sostenible (Procodes) 2010. Se trabaja una alternativa de manejo que pretende fomentar el uso adecuado del lirio acuático a través de las actividades artesanales (Granillo, 2011).

El lirio acuático (*Eichhornia crassipes*) es una planta acuática de origen sudamericano (de Brasil) que, cuando se encuentra en grandes cantidades causa graves impactos negativos sobre la biodiversidad, los ecosistemas, la economía e incluso en algunos aspectos sociales. Todo esto, junto a su rápida reproducción, hace que se considere a nivel mundial una maleza acuática. Esta planta flotante se encuentra en las regiones tropicales y subtropicales de casi todo el mundo,



Figura 5. Planta de lirio acuático en los ríos y lagunas del SLA.

abarcando países desde Estados Unidos hasta China. En nuestro país se localiza en casi todos los ecosistemas acuáticos que lo conforman. Entre estos lugares podemos mencionar el Sistema Lagunar de Alvarado (SLA).

En el proyecto se consideró el lirio acuático como un recurso natural que puede ser manejado, de tal manera que contribuya a la sustentabilidad, coadyuvando al bienestar de la laguna y a la economía de los habitantes para mejorar su calidad de vida. Bajo ese contexto, se trabajó con el grupo artesanal llamado La Niña del Humedal, conformado por hombres y mujeres pescadores, quienes son habitantes de las comunidades de Costa de San Juan, Nacaste y Pajarillos, que forman parte del SLA, y quienes fueron capacitados en dos fases de trabajo para la elaboración de artesanía con lirio acuático.

En la primera etapa, se implementaron tres talleres destinados a impartir conocimientos biológicos sobre el lirio acuático. En la segunda parte, se impartieron 10 sesiones de capacitación para la elaboración de artesanías de lirio acuático o pantano (como es conocido por los pobladores). Bajo esta perspectiva, se logró conjuntar efectivamente el área de investigación con el aspecto social (Granillo, 2011).

... el uso y manejo de los recursos naturales ha cobrado importancia debido a todo el deterioro ambiental que sufre nuestro planeta, principalmente por las acciones negativas del hombre [...] pues casi siempre lo que busca es un beneficio económico sin importar la afectación.

En cuanto a la situación actual de los recursos naturales, Caro, Cruz, Navarrete y López (2009) afirman que el manejo adecuado y conservación de los recursos naturales ha cobrado gran relevancia a nivel nacional e internacional, teniendo como principal objetivo la conservación de los ecosistemas.

Por esta razón, este proyecto estuvo enfocado hacia una alternativa de uso de un recurso que contribuya tanto al cuidado del medio ambiente como a elevar la calidad de vida de las poblaciones (Granillo, 2011, pp. 48-49).

Al día de hoy, el grupo artesanal La Niña del Humedal continúa trabajando en este proyecto, fabricando y vendiendo artesanías, así como participando en diversos foros y ferias, como la Feria Internacional del Libro Universitario (FILU), entre otras.



Figura 6. Presentación en la Casa de la Cultura, de artesanía de lirio acuático elaborada por las pescadoras del Sistema Lagunar de Alvarado.

Este proyecto productivo puede servir de ejemplo para aplicar el manejo del lirio acuático bajo la perspectiva del desarrollo sustentable, contribuyendo a la conservación del ecosistema y a la economía de las comunidades o regiones con una situación parecida.

De esta manera, el trabajo de más de 25 años de conservación y concientización con los pobladores de la región del humedal de Alvarado se ha basado en una estrategia de EA que ha promovido y proyectado un cambio en la sensibilidad y valores que han de orientar la actividad humana, con relación a la protección al medio ambiente. La estrategia ha sido dirigida hacia la adquisición de conocimientos ecológicos y a la toma de conciencia crítica, desde la que se analizan los procesos socioambientales y sus consecuencias para el presente y el futuro del planeta.

Consideramos que, con los proyectos mencionados, se aplicó una estrategia de EA coherente con la complejidad de los problemas cotidianos y se han planteado soluciones que suponen transitar hacia un futuro sustentable, ecológica y humanamente posible.

REFERENCIAS

- Balcázar, F. E. (2003). Investigación-acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades, IV*, (7-8): 59-77.
- Cabrera Arista, D. y Del Águila Chávez, P. (2010). *Alternativa didáctica "talleres ambientales" y su influencia en la conducta ecológica en niños y niñas de educación primaria de la I.E 00537 Matilde del Águila Velásquez de Rioja* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Martín].
- Conanp. (2006). *Los humedales prioritarios de México*. Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas; SEPRIM.
- Conservación Internacional. (1992). *Humedales de México. Tipos de vegetación, humedales prioritarios y áreas protegidas*. Secretaría de Desarrollo Social.
- Caro, E., Cruz, M., Navarrete, N. y López, C. (2009). Artesanías, medio ambiente y salud ocupacional. En M. Cruz, C. López y L. Neyra (comps.), *Artesanías y medio ambiente* (pp. 17-18). Conabio.
- Cortina, Julio, B. E. (2008). *Educación ambiental para la conservación de los recursos naturales. Una experiencia de gestión y participación en Alvarado, Veracruz, México (1999-2005)* [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].
- De Alba, A. y González Gaudiano E. (1997). *Evaluación de programas de educación ambiental. Experiencias en América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Esteva P., J. y Reyes R., J. (1998). *Manual del promotor y educador ambiental para el desarrollo sustentable*. Semarnat; PNUMA.
- García-Campos H. y Negrete Ramírez, A. (2009). Estrategia para el anclaje institucional de una política de educación ambiental en Los Tuxtlas, Veracruz. En E. González Gaudiano y A. Castillo (coords.). *Educación ambiental y manejo de ecosistemas costeros en México* (pp. 155-178). Semarnat; Inecol; UNAM.
- González-Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en educación ambiental*, 1(1): 9-26.
- Granillo Suárez, I. J. (2011). *Capacitación a un grupo de pescadores ribereños para la elaboración de artesanía de lirio acuático como una alternativa de manejo en el humedal de Alvarado, Veracruz (2010-2011)* [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].
- Portilla Ochoa, E., Cortina Julio, B. E., Sánchez Hernández, A. I., Juárez Eusebio, A. y Negrete Guzmán, C. Y. (2007). En G. Halffter Salas, S. Guevara Sada y A. Melic (coords.). *Hacia una cultura de conservación de la diversidad biológica* (pp. 255-262). Monografías Tercer Milenio.
- Portilla, E. y Contreras, C. (2014). La gestión ambiental participativa para la conservación de humedales: estudios de caso. En G. Silva-López (comp.). *Agua: diez reflexiones en torno a nuestro patrimonio natural* (pp. 39-52). Universidad Veracruzana.
- Portilla-Ochoa y Silva-López, G. (1998). *Conservación y manejo sustentable de recursos naturales en unidades de paisaje del humedal de Alvarado, Veracruz, Méx.* Programa de Bioconservación IIB-UV; Fish and Wildlife Service.
- Portilla-Ochoa, E., Sánchez-Hernández, A., Galón-Amaro, F. y García-Hernández, C. (2002). *Diagnóstico de la situación actual (periodo 1998-2001) de los manglares del humedal de Alvarado, Veracruz. Informe técnico*. Instituto de Investigaciones Biológicas, Universidad Veracruzana.
- Portilla, E., Sánchez Juárez, A., Cortina, B. y Negrete, C. (2005) *Fortalecimiento de capacidades locales para la conservación de los humedales de Alvarado, Veracruz, México* [Ponencia]. Primer Congreso Internacional de Casos Exitosos de Desarrollo Sostenible del Trópico, Boca del Río, México.
- Secretarías de Gobernación y Desarrollo Urbano y Ecología. (1990). DECRETO por el que se aprueba el programa sectorial de mediano plazo denominado Programa Nacional para la Protección del Medio Ambiente 1990-1994. <https://paot.org.mx/centro/ine-semarnat/gacetas/GE09.pdf>
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Cornell University Participatory Action Research Network.

- EVEA. (2004). *Estrategia Veracruzana de Educación Ambiental*. Semarnat; SEC; UV; Sedere.
- Vázquez Lule, A. D. (2004). *Estructura de la comunidad e impacto antrópico en el manglar del Sistema Lagunar Alvarado, Veracruz* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

. 6 .

LA MOVILIZACIÓN SOCIAL EN DEFENSA DEL AGUA: FUENTE DE APRENDIZAJES

Gerardo Alatorre Frenk

Los riesgos, problemas, carencias y conflictos relacionados con el agua ocupan ya un lugar central en las preocupaciones socioambientales y políticas, desde la escala local hasta la planetaria. Sin duda tienen que ver con el ya más que evidente cambio climático global, pero su raíz es muy profunda: son resultado de las decisiones que históricamente han tomado quienes han detentado el poder en nuestras sociedades, decisiones que han socavado –y siguen socavando– lo que sostiene la vida toda.

El problema no se limita a quienes toman las decisiones de alto nivel; lamentablemente, la manera en que las sociedades de primates humanos toman decisiones cotidianas relacionadas con el agua y los ecosistemas no es ni justa ni sustentable; hay vicios muy arraigados, una mezcla de miopía ontológica (concebirse por fuera y por encima de la naturaleza), instrumentalización y mercantilización de los bienes comunes naturales, ansia de lucro o de confort, intereses cortoplacistas, idealización de la tecnología como solución universal, etc. Una mezcla mortal de antropocentrismo, productivismo, consumismo y desarrollismo, un caldo de cultivo epistémico y político para todo tipo de crisis y asimetrías.

México no solo está sufriendo este conjunto de afectaciones, sino que lo hace en un marco legal incompatible con la gestión cuidadosa del

agua y las cuencas. En este contexto, brotan inconformidades y también fuerzas propositivas en la ciudadanía, en la academia y en algunos gobiernos locales. Y surgen movilizaciones o activaciones intentando lograr cambios en las políticas, en el territorio, en las formas culturales de concebir tanto al agua como, en general, a la naturaleza y al propio ser humano. Están en curso diversos procesos de educación para la ecociudadanía, bajo diversas denominaciones.

El presente texto inicia presentando un panorama de la gestión del agua en México para posteriormente abordar algunas experiencias en las que este autor ha participado, desde la ciudadanía organizada y desde la academia implicada, en particular la experiencia de la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida (2012-2024). Finalmente, compartiremos algunas reflexiones que hilvanan aprendizajes derivados de esas experiencias.

EL AGUA Y SU LEGISLACIÓN EN MÉXICO

La humanidad y el planeta entero viven una época atravesada por riesgos e incertidumbres de gran magnitud, que impregnan, crecientemente, la vida cotidiana de la gente y de muchos otros seres vivos. Aquí nos enfocaremos, específicamente, en cómo se gestionan en México el agua y las cuencas. Podemos iniciar trayendo a colación tres términos que expresan elementos centrales de la gestión hídrica: diversidad, asimetrías e injusticias. La diversidad se expresa, para comenzar, en la climatología y la hidrología: nuestro país tiene un norte árido y en el sureste regiones expuestas a inundaciones de manera regular. Muy contrastantes diferencias existen entre las diversas cosmovisiones o cosmovivencias en torno al agua: para numerosos pueblos y comunidades es algo sagrado, para amplios sectores es un recurso y no faltan quienes la ven como mercancía y oportunidad de lucro.

La legislación que rige la gestión del agua, la Ley de Aguas Nacionales (LAN), fue promulgada como condición para la firma del TLCAN en 1992. Esta ley, de carácter eminentemente neoliberal, ha dado pie a abusos, contaminación, sobreexplotación de mantos freáticos y muy diversas asimetrías e injusticias: 2.1% de los usuarios controla 61.4% del volumen de agua concesionada (Gómez y Moctezuma, 2020). Datos de 2005 reportan a tres millones de personas sin servicio de agua potable y a 22 millones sin servicio de saneamiento. Solo reciben algún tratamiento 40.5% de las aguas residuales domésticas y 15.85% de las industriales (Arreguín *et al.*, 2010, p. 60). De acuerdo con datos de la Dirección

General de Epidemiología (DGE, 2015), en 2014 las enfermedades de origen hídrico figuraban entre las primeras 20 enfermedades con más casos registrados. Al menos 70% de los ríos del país están contaminados (Gómez, 2019) y existen 115 acuíferos y 114 cuencas sobreconcesionados. Pero Conagua solo cuenta con 149 supervisores acreditados para cubrir todo el territorio nacional. En 2019 la Semarnat reportó 86 conflictos por el agua, y estos siguen al alza.

Coexisten muy distintas situaciones: sin duda hay en nuestro país y nuestro continente pueblos y comunidades que, históricamente, han cuidado su territorio y siguen defendiéndolo frente a amenazas o afectaciones diversas; son, sobre todo, pueblos indígenas y campesinos asentados en las partes altas de las cuencas que sostienen la vida de regiones enteras. Estas cuencas conservan cierta salud hidrológica (es decir, capacidad para retener agua en las temporadas lluviosas y para liberarla gradualmente en las épocas de estiaje) gracias a su cobertura vegetal y forestal, asociada a la pervivencia de sistemas agroforestales diversificados.

En aproximadamente 20 mil comunidades y colonias en México (Moctezuma, 2023, p. 134) son los sistemas comunitarios de agua (comités u otras figuras) los que aseguran el acceso de las familias al agua; resulta paradójico e injusto que estos sistemas comunitarios no tengan reconocimiento jurídico bajo la actual ley. Pero no en todas las regiones existen instituciones locales encargadas de la gestión del agua ni prácticas productivas diversificadas. Los modelos vigentes o dominantes en la gran mayoría del territorio pueden considerarse insustentables.

La LAN otorga a la autoridad federal, a través de la Comisión Nacional del Agua, el poder monopólico sobre las aguas nacionales. Bajo este esquema, aunque la Constitución establece que las aguas son propiedad de la nación, es el Estado quien se las apropia. La Conagua toma decisiones que tienen significativos impactos sociales y ambientales, tanto en lo local y lo regional como a escala cuenca. Carece de contrapesos y está al servicio de ciertos intereses; su forma de gestionar el sistema de concesiones resulta excesivo y excluyente, en la medida en que permite sobreconcesionamiento cuando se trata de “los amigos”, en cambio, desconoce los derechos históricos de los pueblos y comunidades sobre el agua.

El modelo técnico de gestión del agua que promueve la LAN es un sistema lineal: extracción → uso → desecho. En este se prioriza la infraestructura gris (tubos, ductos, bombas, trasvases), se destinan recursos públicos para impulsar esquemas de megaobras privatizantes y se permiten o autorizan actividades que dañan las cuencas y afectan el

acceso de la gente al agua. Este esquema ha sido llamado *tubero*, puesto que el abasto de agua a las ciudades depende de la infraestructura de distribución, bombeo y trasvase. El agua muchas veces proviene de lugares lejanos, y su extracción o expropiación ha implicado afectaciones, en ocasiones irreversibles, a los territorios y a las comunidades de las regiones de donde se sustrajo el líquido.

Bajo la LAN puede haber, al lado de un campo de golf con riego, colonias enteras sin acceso al agua. El sector privilegiado puede, sin ningún problema, emplear elevados volúmenes de agua y desecharlos contaminados. El sistema de concesiones es excesivo, injusto y excluyente. La acumulación de poder y el hecho de que los intereses particulares prevalezcan por sobre el interés común hacen posible que pervivan estos esquemas de sobreextracción y desecho.

Al amparo de la Conagua y de la LAN se ha instaurado una casi total impunidad hídrico-ambiental; ni la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente ni los ordenamientos ecológicos territoriales ni los manifiestos de impacto ambiental han impedido la creciente contaminación de los cuerpos de agua. No hay sanción por contaminar y, al mismo tiempo, se expiden permisos para el uso de agua en la minería tóxica y en la extracción de gas *shale* o *fracking*.

Bajo esta legislación, se pone el control de los sistemas municipales de agua y alcantarillado en manos de las presidencias municipales, las cuales en muchos casos los manejan como una verdadera “caja chica”, con acceso discrecional a los recursos para beneficio de determinados intereses político-partidarios o privados. Las cabeceras municipales establecen tarifas y toman decisiones que las favorecen y que pueden afectar a las agencias municipales y poblaciones pequeñas, las cuales carecen de concesiones o asignaciones de agua. En esta relación de supe-ditación, muchas comunidades se ven obligadas a surtir de agua a las cabeceras, y otras tantas reciben las descargas de aguas contaminadas en dichas cabeceras.

Como he dicho antes “El agua es un nudo conflictivo, un eje de tensión o enfrentamiento entre distintos paradigmas de gestión, distintas territorialidades, distintos intereses y proyectos de país” (Alatorre y García, 2019, p. 89). Se trata de una tensión atravesada por injusticias históricas. Si a esto añadimos los ya omnipresentes efectos del cambio climático global, podemos percibir una muy difícil coyuntura para los seres humanos y no humanos. Mientras se acentúa la escasez de agua en todo el territorio, las zonas urbanas e industriales buscan abastecerse a toda costa, trayendo agua de lejos y recurriendo a trasvases.

Por una mezcla de factores, quienes están impulsando iniciativas encaminadas a una gestión sustentable de las aguas servidas, a la restauración de ríos o a mejorar la calidad del agua no tienen acceso a recursos públicos. Los programas estatales de inversión únicamente financian la construcción de sistemas convencionales de agua potable, alcantarillado y saneamiento, en particular la construcción de plantas de tratamiento. Esto sucede a pesar de que se ha evidenciado el fracaso de este tipo de tecnología en el contexto mexicano (Anda Sánchez, 2017; Contralínea, 2020).

De cara a esta situación global y local cabe preguntarnos: ¿están haciendo la academia y en particular la educación pública lo que les corresponde?

INTERCONECTANDO EPISTEMES

Lejos estamos aún del momento en que las políticas públicas prioricen la gestión integrada, una gestión centrada en la salud hidrológica de las cuencas y en la coordinación entre los diversos sectores relacionados con la gestión del agua: distintos niveles de gobierno, distintos municipios que comparten una cuenca y distintos sectores, el ambiental, el agrícola y forestal, el de desarrollo urbano, el propiamente hidráulico, el de gestión industrial, el de protección civil, etc. Existe un problema de fragmentación y descoordinación entre las diversas instancias gubernamentales relacionadas con el agua.

Algo análogo sucede con los enfoques y metodologías de investigación; el paradigma positivista de cuño occidental sigue permeando el quehacer científico y académico. Se fragmentan los fenómenos en partes, para profundizar en su conocimiento, y así se pierde de vista el todo. Tenemos hoy conocimientos disciplinarios muy detallados sobre uno u otro aspecto, pero no forzosamente una visión clara sobre el conjunto. Todavía no se asume el hecho de que el agua no es un “tema” de trabajo; en el agua se diluyen fronteras entre los ámbitos esenciales para la reproducción de la vida (Figura 1). El agua es la vida misma y le corresponde a la academia avanzar en la integración teórica y metodológica de muy diversos ámbitos y dimensiones interconectadas.

Hay un reto de construcción interdisciplinaria para trenzar los saberes de las ciencias llamadas “duras” con los de las ciencias sociales; al respecto resultan particularmente fructíferas las aproximaciones que se realizan desde la ecología política (*cf.* Gudynas, 2011; Sauvé, 2013). Se requiere, asimismo, superar el racismo epistémico que subsiste en parte

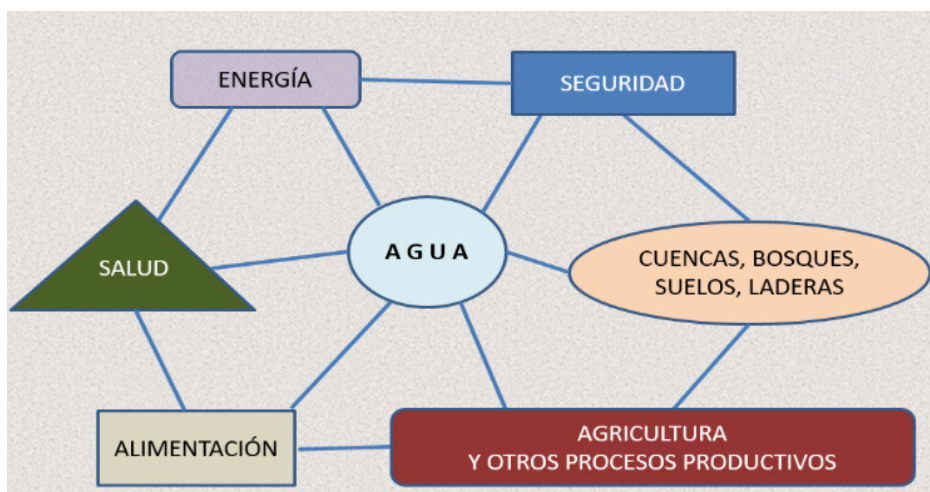


Figura 1. El agua como elemento que permea y unifica los ámbitos de reproducción de la vida.

de la academia y que excluye los saberes no validados o validables científicamente. La interdisciplina y la transdisciplina son hoy necesidades urgentes, no únicamente para la comprensión de una problemática crecientemente compleja y delicada, sino para informar la instrumentación de políticas públicas capaces de enfrentar tal problemática.

Afortunadamente han surgido, dentro y fuera de la academia, miradas teóricas integradoras y estrategias metodológicas y pedagógicas adecuadas para una investigación colaborativa transdisciplinaria.¹ Como señalan Bouwen y Tailieu (2014, p. 151):

En el ámbito de la gestión de los recursos naturales existen todavía enormes retos para entender el trabajo más allá de las fronteras entre disciplinas, entre grupos sociales y entre actores implicados (*stakeholders*). [...] Quienes realizan investigación o facilitación muy probablemente necesiten abandonar la ilusión de poder mantenerse neutrales. Solo pueden participar como una parte interesada más, y entrar en el juego de la atención y el involucramiento. También pueden invitar a la reflexión y a crear “momentos de aprendizaje” y abrir espacios de transición donde las ambigüedades pueden dar origen a nuevos significados y nuevas pertenencias (traducción nuestra).

¹ Recomendamos, al respecto, los siguientes trabajos: Long y Villarreal, 1994; Merçon *et al.* (coords.), 2018; Merçon, J. (coord.), 2021; y Alatorre *et al.*, 2016.

LA COLABORACIÓN INTERACTORAL EN TORNO A LA GESTIÓN HÍDRICA Y TERRITORIAL: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Rastreando los antecedentes de la educación para la ecociudadanía, de las actuales movilizaciones en torno al agua y de la presencia de la academia en dichas movilizaciones, sale a relucir una historia de al menos cuatro décadas. Desde fines de los años setenta, pero sobre todo a partir de los años ochenta del siglo pasado, se desarrollan en diversas regiones del país iniciativas o proyectos de organizaciones de la sociedad civil (OSC) ligadas a la gestión hídrico-ambiental. Pude conocer de cerca la experiencia del grupo de estudios ambientales en Guerrero (el programa Agua Compartida para Todos; ver Illsley *et al.*, 2006), así como la del proyecto Sierra Santa Martha y la de la asociación Desarrollo Comunitario de Los Tuxtlas, en el sur de Veracruz (ver Paré y Robles, 2002 y 2005).

En esas últimas décadas del siglo XX, quizá no se empleaba el término ecociudadanía, pero estaban sentándose las bases para la conformación de un sujeto o tejido ecociudadano, a partir de la articulación entre organizaciones ciudadanas y actores comunitarios, con un pie en procesos locales de gestión territorial y otro en los debates nacionales e internacionales de política ambiental. En el primero, se impulsaron proyectos encaminados a fortalecer los consensos intra e inter-comunitarios indispensables para la gestión cuidadosa y justa de los territorios y las microcuencas. En cuanto al segundo, cabe ejemplificarlo con la activa participación en foros internacionales como los relacionados con el cambio climático y la biodiversidad. Este tejido adquirió conciencia de sí mismo y construyó un lenguaje común y una identidad al confluir para tener presencia propositiva en la Cumbre de la Tierra, llevada a cabo en Río de Janeiro en 1992.

Los esfuerzos de diversas comunidades y organizaciones de base por lograr una gestión sustentable de sus territorios han contando con respaldo tanto de organizaciones de la sociedad civil como de estudiantes y docentes e investigadores(as) universitarios(as). El vínculo ha permitido un enriquecimiento recíproco; los movimientos se apoyan en las disciplinas académicas para fundamentar, técnicamente, sus argumentaciones; y la labor académica puede afianzar, gracias al vínculo, su ancla epistémica y política; la construcción de conocimientos y el fortalecimiento de habilidades adquieren sentido al eslabonarse con esfuerzos que tienen un significado muy tangible en lo inmediato y, a la vez, en escalas espacio-temporales más amplias.

Este tipo de articulaciones interactorales, interepistémicas y eminentemente transdisciplinarias se han dado en diversos países de América Latina y el Caribe. Existe una corriente crítica en la academia de nuestro continente que hace de la educación una plataforma para fortalecer capacidades de transformación social-política-cultural-territorial: un semillero de ecociudadanía. Paralela y confluyentemente, se ha conformado un sector de profesionistas campesinos y/o indígenas, con formación universitaria y con una presencia creciente e importante en muy diversos ámbitos.

En el caso de México, un antecedente relevante en la construcción de una academia “otra” fue la escuela creada desde los años setenta del siglo pasado por el ingeniero Efraím Hernández Xolocotzi, en torno a la “ciencia de huarache” y la valoración de los saberes y tecnologías campesinas. También vienen a la mente los esfuerzos de universidades como la UAM-Xochimilco, para arraigar los aprendizajes en la colaboración con sectores sociales subalternos (indígenas, campesinos, pobladores(as), colonos, etc.). Ya en este milenio, asistimos a la creación de escuelas y universidades autogestivas, por parte de diversos pueblos y movimientos, así como de universidades interculturales en numerosos estados del país y personalmente hice un aporte al arranque de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), durante el periodo 2005-2013. Hasta la fecha, podemos considerar que la UVI también está desarrollando procesos de formación para la ecociudadanía, gracias al eslabonamiento entre los procesos de aprendizaje y los proyectos de investigación vinculada del estudiantado.

Percibimos, en esta tercera década del tercer milenio, que en nuestro continente los diversos activismos, dentro y fuera de la academia, tienden hacia una mirada teórico-política cada vez más lúcida (capaz, por ejemplo, de dar cuenta de las relaciones entre las problemáticas socioambientales locales o regionales y los procesos de escala macro), a la vez que desarrollan estrategias metodológicas y pedagógicas cada vez más efectivas. En unos casos más, en otros menos, se fortalecen capacidades de trabajo inter y transdisciplinario; los saberes científicamente validados se entretejen, cada vez más, con saberes que se producen, validan y comparten en muchos otros ámbitos socioculturales.

Este fortalecimiento teórico-práctico conlleva una creciente capacidad propositiva (para el diseño e instrumentación de políticas públicas) y una cada vez más audaz estrategia organizativa, como veremos a continuación con un ejemplo concreto.

LA EXPERIENCIA DE AGUA PARA TOD@S AGUA PARA LA VIDA

En 2012 se dio una coyuntura clave en términos de la política hídrica de México, ante la cual hubo una respuesta inédita de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) y del sector académico-activista. La coyuntura fue el reconocimiento constitucional del derecho humano al agua y al saneamiento (DHAS), en febrero de 2012; el cual derivó del reconocimiento de ese derecho por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas dos años antes. En el caso de México, se reformó el Artículo 4º constitucional para instituir el DHAS, en los siguientes términos:

Toda persona tiene derecho al acceso, disposición y saneamiento de agua para consumo personal y doméstico en forma suficiente, salubre, aceptable y asequible. El Estado garantizará este derecho y la Ley definirá las bases, apoyos y modalidades para el acceso y uso equitativo y sustentable de los recursos hídricos, estableciendo la participación de la Federación, las entidades federativas y los municipios, así como la participación de la ciudadanía para la consecución de dichos fines (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2012, Artículo 4, párrafo 6).

Empleamos negrillas para resaltar un elemento clave para el tema que aquí nos ocupa, y finalizamos subrayando el hecho de que en el 3er Transitorio de esta reforma constitucional, se establece que “El Congreso de la Unión, contará con un **plazo de 360 días para emitir una Ley General de Aguas**”. Esto implica un reconocimiento de que bajo la actual LAN no puede ejercerse, cabalmente, el DHAS.

De manera bastante ágil, las OSC y el sector académico implicado en proyectos de incidencia territorial lograron articularse en red con otros diversos sectores sociales para responder a la coyuntura. En torno al agua y la gestión de las cuencas, como asuntos clave y de interés compartido, se abrió un espacio de comunicación, intercambio, debate y planeación entre pueblos, comunidades, grupos, colectivos, organizaciones de la sociedad civil, instituciones, sindicatos, centrales campesinas, estudiantes e investigadores: actores muy dispares, con distintas experiencias y perspectivas, que nos complementamos fortaleciendo nuestra capacidad propositiva en política hídrica.

Asistimos, durante 2012, a un interesante proceso de hilvanamiento de saberes, actores y voluntades en torno a una idea, proyecto, utopía o apuesta: presentar una propuesta de ley sin pasar por los partidos políticos. Existiendo en la Constitución Mexicana, como uno de los mecanis-

mos de democracia directa, la figura de *iniciativa ciudadana*, decidimos emplearla para poner sobre la mesa legislativa una Iniciativa Ciudadana de LGA. Se dio una interesante confluencia entre el ya mencionado sector de OSC, la academia activista, comunidades defendiendo su agua frente a megaproyectos, organizaciones de usuarios del agua preocupadas por el deterioro y/o privatización del servicio, comunidades eclesiales de base, comités comunitarios de agua, sindicatos de trabajadores de los sistemas municipales, centrales campesinas defendiendo la soberanía alimentaria, abogados(as) defensores(as) de derechos ambientales y territoriales, artistas, periodistas y muchos otros y otras. Y en diciembre de ese año tuvimos el congreso fundacional de la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida.

Sobre esta etapa fundacional, en 2012, relata Elena Burns (2013):

Lanzamos la convocatoria para formar mesas: gestión de cuencas; gobernanza del agua; seguridad alimentaria; gestión de acuíferos; prevención de la contaminación, tratamiento y reuso; sustentabilidad hídrica-urbana; economía del agua; cuencas transfronterizas; justicia hídrica, presas y minería; educación y cultura para un nuevo paradigma. [...] Cada mesa empezaría a trabajar inmediatamente para generar un análisis consensuado de las principales problemáticas, sus causas raíz y las acciones requeridas en cuatro áreas: Ley General de Aguas, Observatorios Ciudadanos, Agenda de Investigación y Difusión, y Programa Hídrico Nacional.

Gracias a la solidaridad de diversos(as) juristas, el trabajo de estas comisiones pasó por un proceso de traducción al lenguaje jurídico y así, desde 2014, estuvo lista una primera versión de la Iniciativa Ciudadana de LGA (IC-LGA). Pretendíamos, optimistamente, que esta ley llegara a ser reglamentaria no únicamente del Artículo 4º constitucional, sino también de los artículos 1º, 2º, 27 y 115, para abrir el espacio jurídico-político que demanda una política hídrica integral, sustentable, equitativa y participativa. Unos meses después, la presentamos al Congreso de la Unión, a través de un grupo de alrededor de 40 diputadas(os) solidarias(os).²

Agua para Tod@s llevó a cabo una campaña de colecta de firmas que, al mismo tiempo, abrió una multiplicidad de espacios de intercambio de experiencias, debate y construcción de consensos, prácticamente

² Cabe añadir que unos días después de la presentación de la IC-LGA, el gobierno federal, a través de la Conagua, presentó su propuesta de ley.

en todo el país y en los más diversos ámbitos. Se realizaron decenas de foros, encuentros, coloquios y congresos, en los que se compartió y retroalimentó la IC-LGA. Esta campaña fue una excelente oportunidad para conversar, interesar, motivar, formar, construir ecociudadanía. En febrero de 2020 entregamos formalmente la IC-LGA, suscrita por 198 mil firmas (un número más que suficiente) a la Cámara de Diputados.

LA INICIATIVA CIUDADANA DE LEY GENERAL DE AGUAS

La IC-LGA tiene como principios básicos la sustentabilidad, la equidad y la participación.³ El principio de sustentabilidad afirma la responsabilidad humana de asegurar el acceso al agua no solo para las actuales y futuras generaciones humanas, sino para el resto de las especies y para los ecosistemas. El punto de partida es asumir que, para que el Estado pueda garantizar agua de calidad para el consumo humano es indispensable que se proteja a los ecosistemas y ciclos que la generan; se pone en primer plano la gestión de las cuencas y el buen manejo de las laderas, de los suelos, de la cubierta forestal, así como la eliminación de la contaminación de los ríos, arroyos, lagos, humedales y mantos freáticos.

De acuerdo con el principio de *equidad*, el Estado está obligado a garantizar el acceso de todos(as) a un volumen de agua mínimo necesario para cubrir las necesidades de higiene, cocina, limpieza del hogar y otras, independientemente de cuánto poder adquisitivo tenga la familia de la edad, el género, el lugar de residencia y el clima de cada región.

Se postula, asimismo, un principio de *participación*, asumiendo que es en la escala local, en la gestión comunitaria de los manantiales, de los arroyos y pozos, y de la gestión de las tomas de agua en cada barrio o colonia, donde puede fortalecerse a los actores locales, tanto en términos epistémicos como organizativos y operativos (es decir, en las capacidades para planear, conducir y supervisar la correcta gestión y cuidado del agua), en consonancia con lo que plantea Elinor Ostrom (2011) respecto al tejido institucional necesario para el buen gobierno de los recursos de uso común. Aquí la apuesta es por una descentralización, tanto de los saberes como del poder; exactamente lo opuesto al esquema institu-

³ Abrevo, para esta sección del texto, con documentos de la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida (www.aguaparatodos.org.mx). Remítase también el lector(a) interesado al número 80 de *La Jornada del Campo*, del 17 de mayo de 2014, sobre el buen gobierno del agua. <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/18/delcampo.htm>

cional establecido en la Ley de Aguas Nacionales. La propuesta de ley establece la coresponsabilidad de los habitantes de las cuencas y de los tres niveles de gobierno.

Otro principio implícito en la IC-LGA es el de *subsidiaridad* (Calame, 1996); se considera importante que las decisiones se tomen cerca de los ámbitos y escalas donde se desarrollan las prácticas en torno a las que están tomándose decisiones. Implica una apuesta por la democracia participativa, donde el punto de partida y de llegada son las decisiones y saberes de actores comunitarios o intercomunitarios, que atañen a las microcuencas y subcuencas, y que tienen representación en órganos participativos de escala más amplia, hasta llegar a las decisiones de alto nivel que implican a las grandes cuencas y al país entero.

Para el uso del agua asociado a la vida social se establecen prioridades. En primer lugar, están el consumo doméstico y los servicios públicos; en segundo lugar, la soberanía alimentaria; en caso de que haya agua remanente (y sin afectar lo que los propios ecosistemas requieren), se posibilitarían los usos “no prioritarios”: ganaderos, agrícolas extensivos, industriales u otros. Así, las concesiones estarían condicionadas a que exista disponibilidad de agua una vez descontado el abasto que se canaliza al ejercicio del derecho al agua y a la alimentación. Y se establece la obligatoriedad, de quienes hacen un uso no prioritario del agua, de asumir directamente los costos de administración y renovación natural.

El contraste entre esta propuesta y la actual LAN es tajante: mientras la LAN conlleva modelos lineales de gestión del agua, la IC-LGA promueve procesos cíclicos; si la LAN apuesta por la infraestructura gris y las megaobras privadas, la IC-LGA promueve la infraestructura verde, la gestión de cuencas y el reconocimiento del saber, la legitimidad y la agencia de los sistemas comunitarios de agua.

La IC-LGA pone sobre la mesa una agenda nacional, con metas a mediano plazo; este instrumento permitiría hacer tangible el avance o falta de avance hacia un buen gobierno del agua. De llegar a convertirse en ley la IC-LGA, el Estado mexicano contaría con 15 años para lograr las siguientes metas: garantizar que los ecosistemas vitales cuenten con agua; garantizar agua de calidad y saneamiento para todos y todas; asegurar suficiente agua para sostener la soberanía alimentaria y poner fin a los principales procesos de deterioro: la contaminación de cuerpos de agua, la sobreexplotación y destrucción de las cuencas, y los desastres atribuibles a un mal manejo socio-hídrico-ambiental.

El instrumento central para la planeación de la gestión del agua y las cuencas serían los planes rectores, que estarían basados en acuerdos comunitarios e intercomunitarios, y que en cada cuenca o subcuenca definirían los volúmenes de agua disponibles para los distintos usos prioritarios y tomarían las medidas necesarias para que todos y todas ejerzan el derecho al agua. Esto, basándose en la disponibilidad hidrológica de cada cuenca o subcuenca, incluyendo el líquido que puede extraerse sustentablemente de los mantos subterráneos.

En lo referente a la estructura institucional encargada de la gestión del agua en el país, la IC-LGA prevé un diseño basado en instancias ciudadanizadas de planeación, gestión y vigilancia. En cada microcuenca habría un comité en el que participaría la gente de los barrios y comunidades, y que tendría tanto la responsabilidad como la posibilidad de emprender iniciativas locales encaminadas al ejercicio cabal del derecho humano al agua. Bajo este esquema, toda obra o actividad que pudiera poner en riesgo los cuerpos de agua, el acceso al agua o bien la calidad del líquido, requeriría contar con autorización informada del respectivo comité de microcuenca.

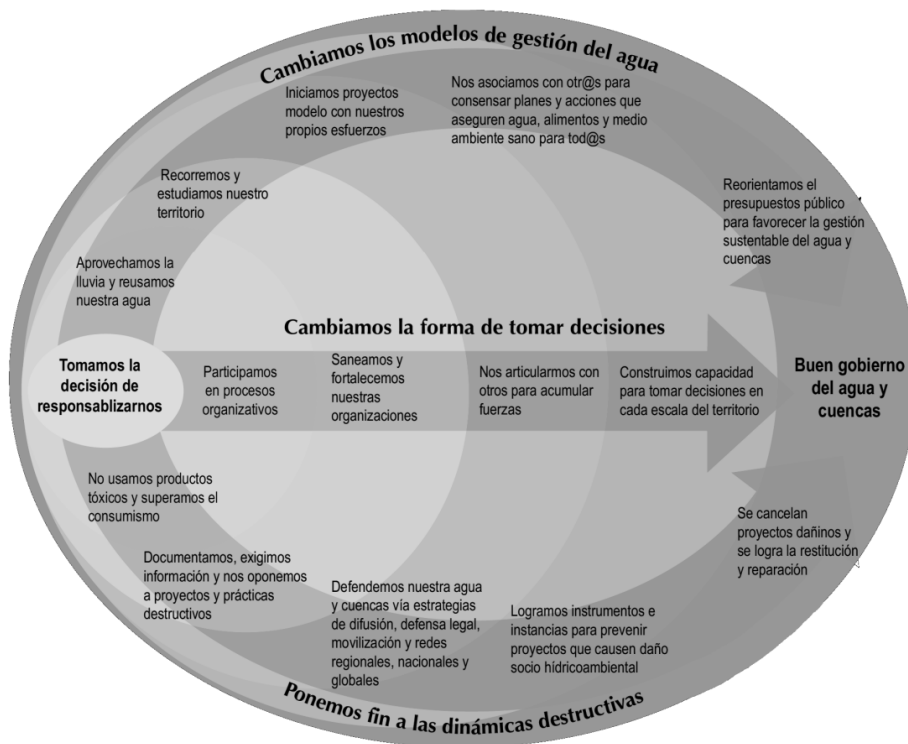


Figura 2. Cambio cultural y político hacia una gestión democrática y sustentable del agua.
Fuente: Burns y Moctezuma (2013).

En resumen, la IC-LGA es una evidencia de la capacidad que puede tener la (eco)ciudadanía organizada para generar estrategias concretas, viables técnica y financieramente, para una gestión justa, equitativa y sustentable, a largo plazo, del líquido y de las cuencas.

En la figura 2 de la página anterior se muestra la apuesta estratégica de Agua para Tod@s, que cubre dimensiones clave en la construcción de ecociudadanía, en la medida en que propone avanzar, paralelamente, en tres ejes: la transición política, cambiando la manera en que se toman las decisiones en torno al agua; la instauración de modelos sustentables y equitativos de gestión hídrica; y el desmantelamiento de prácticas que están afectando negativamente la gestión del ciclo socionatural del agua.

Cabe mencionar que la IC-LGA fue bien recibida por fracciones mayoritarias en el Congreso de la Unión. Así lo relata Pedro Moctezuma (2023):

Agua para Todxs obtuvo logros en cuanto a los puentes construidos con el grupo de Morena en la Comisión de Recursos Hidráulicos del Senado y el grupo parlamentario del Partido del Trabajo en la Cámara de Diputados, quienes adoptaron la Iniciativa Ciudadana de Ley General de Aguas como suya, y participó activamente en las mesas convocadas por la Coordinación Temática del Medio Ambiente y Recursos Naturales del grupo parlamentario de Morena (Ramos, Galván y Zagal, 2020), y continuó participando con la Comisión de Recursos Hidráulicos, Agua Potable y Saneamiento, con la cual promovió 36 foros estatales, en los cuales se consensuó la necesidad de abrogar la LAN y reemplazarla por la Ley General de Aguas.

Los consensos mencionados se presentaron en un foro convocado por Leo Heller, relator especial de la ONU para el derecho humano al agua y al saneamiento, en septiembre de 2020. Había esperanza no solo de instituir el derecho humano al agua y al saneamiento, sino de dejar atrás las prácticas de corrupción e impunidad en la gestión del agua y de fortalecer la capacidad de resiliencia de nuestras sociedades ante el ya inobjetable cambio climático.

En 2021 parecía haber condiciones para la promulgación de una LGA consensuada, pero no pasó nada. A pesar del discurso antineoliberal de la 4T, los puestos clave (la dirección de Conagua y las presidencias de las comisiones de recursos hidráulicos de ambas cámaras legislativas) han seguido en manos de los intereses creados al amparo de la LAN, y que resultarían afectados con la LGA. Su apuesta jurídico-política consiste en que las reformas legislativas asociadas al reconocimiento del dere-

cho humano al agua se reduzcan a establecer el acceso a determinado número de litros diarios *per capita*, dando facilidades al sector privado para proveer el líquido. En cuanto a la propuesta de ley resultante de los consensos de 2021, existe ya una propuesta de dictamen, elaborada con apoyo de ProNacEs Agua Conacyt (*cf.* Moctezuma, 2021), pero hasta la fecha en que esto se escribe, todo está en la congeladora.

Ahora bien, lo que nos hizo confluír en Agua para Tod@s no únicamente fue el deseo de impulsar una propuesta de ley, sino el de sumar saberes y fuerzas para transitar –con o sin LGA– hacia lo que llamamos “buen gobierno del agua y las cuencas”. Teniendo como inspiración o como base teórica y metodológica la IC-LGA, cada quien, en su escala de trabajo o incidencia, en su comunidad, organización o colectivo, en su centro de trabajo o institución, asumió su papel en esta lucha y pudimos constatar la potencia política y epistémica de la confluencia de tan diversos saberes y sectores (aunque también sus limitaciones).

REFLEXIONES FINALES

El control sobre el agua sigue en manos de la élite empresarial que se ha beneficiado desde hace décadas del régimen de privilegios establecidos por la Ley de Aguas Nacionales, un sector que no está dispuesto a perder esos privilegios. Resulta evidente que mucho trecho queda por andar.

Frente a una situación tan poco alentadora, urge desarrollar las competencias ecociudadanas, de orden crítico, ético y político, a las que Lucie Sauvé (2013) se refiere en los siguientes términos:

Estas competencias están estrechamente vinculadas entre sí; el análisis de cada una no debe ocultar el hecho de que se desarrollan de manera imbricada. Contribuyen a la emergencia y la consolidación de una eco-ciudadanía, es decir, una ciudadanía consciente, crítica, creativa y comprometida, preocupada no solo del “vivir juntos”, sino de mejor “vivir juntos aquí”, tomando en cuenta la dimensión ecológica de nuestro mundo compartido, un mundo situado, contextualizado, encarnado (pp. 32-33).

Esta autora observa dos niveles de compromiso político:

A una escala de proximidad, los gestos individuales constituyen un primer nivel de compromiso, de cambio, por ejemplo: no contaminar el agua del río, hacer composta o plantear árboles frutales alrededor del hogar. La acción

colectiva, a un segundo nivel y a una escala más amplia, se inscribe en un proyecto voluntario común (Sauvé, 2013, p. 36).

Aunque existe una ecociudadanía vigorosa, enfrenta obstáculos enormes. El tránsito hacia una nueva política hídrica significa un gigantesco reto para las comunidades, los pueblos, los colectivos, las redes de organizaciones de la sociedad civil, la academia, y algunos aliados en el Congreso de la Unión. Ante la dimensión de este reto, los colectivos y organizaciones buscan desarrollar una doble estrategia: por un lado, ocupar los espacios previstos en las leyes y las instituciones para la participación ciudadana y, al mismo tiempo, ir construyendo, en los hechos, en los ámbitos y escalas que sea posible, el buen gobierno del agua y las cuencas.

¿Qué le corresponde, en este marco, a la academia? Cuando lo que está en juego es la vida misma, no puede pretender ser neutral; necesita tomar posición y entonces tiene un rol importante que cumplir: contribuir a enunciar las problemáticas y las alternativas de solución empleando narrativas accesibles, lo cual implica construir códigos compartidos entre movimientos sociales, comunidades, OSC, gobiernos locales y las distintas disciplinas académicas. La universidad, como institución, necesita dejar atrás el discurso de la extensión y comprometerse con distintas “dimensiones inter”: la interdisciplina, la interactividad, la interculturalidad, el diálogo interepistémico y la incidencia interesalar (Berkes, 2003).

En esta última dimensión, en la interacción entre las escalas micro, meso y macro, ocurren importantes diálogos de saberes entre quienes viven las problemáticas a ras del suelo, quienes van y vienen de un territorio a otro y quienes perciben los fenómenos desde la distancia (y desde la percepción satelital). Así, la mirada diagnóstica a escala macro se nutre con los conocimientos sobre situaciones y zonas específicas y los actores locales tienen más elementos para enunciar sus saberes y propuestas en términos de amplio alcance. Hay un enriquecimiento recíproco de lenguajes, de miradas, de formas de nombrar y comunicar, impulsando colaboraciones plurales con quienes defienden y gestionan el agua en el territorio.

Estas colaboraciones constituyen oportunidades para los movimientos y las comunidades capaces de valorar lo que la academia puede aportar: enfoque sistemático, conocimientos especializados, capacidad para enunciar y comunicar, y habilidad para estimular debates, formular preguntas y promover la capacidad analítica y propositiva de quie-

nes están activos luchando por el derecho al agua, al ambiente sano, a la salud y a la alimentación, ayudándoles a construir una narrativa capaz de abrirse paso en los espacios de incidencia política en escalas de creciente amplitud.

El beneficio de las colaboraciones es, por supuesto, recíproco. Para la academia implican la apertura de caminos hacia el eslabonamiento entre aprendizaje, investigación y vinculación, es decir, hacia proyectos basados en el acompañamiento, la sistematización y la labor reflexiva colectiva desde y para las luchas por la justicia hídrico-ambiental.

Es en estas vinculaciones y activaciones donde puede fortalecerse, en lo epistémico y lo político, la movilización social por justicia hídrica y por una gestión cuidadosa de las cuencas que nos dan vida.

REFERENCIAS

- Alatorre, G., Merçon, J., Rosell, J., Bueno, I., Ayala, B. y Lobato, A. (2016). *Para construir lo común entre los diferentes. Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad*. Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad y Grupo de Estudios Ambientales, A. C.
- Alatorre, G. y García, H. (2019). Aprender en la lucha: construyendo saber y poder para un buen gobierno del agua en México. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 72-94.
- Anda Sánchez, J. (2017). Saneamiento descentralizado y reutilización sustentable de las aguas residuales municipales en México. *Sociedad y Ambiente*, (14): 119-143.
- Arreguín F., Alcocer Yamanaka, V., Marengo Mogollón, H., Cervantes Jaimes, C., Albornoz Góngora, P. y Salinas Juárez, M. G. (2010). Los retos del agua. En B. Cisneros Jiménez, M. L. Torregrosa y Aboites, A. (Eds.). *El agua en México: cauces y encauces* (pp. 51-77). Academia Mexicana de Ciencias; Conagua.
- Berkes F. (2003). *Can Cross-Scale Linkages Increase the Resilience of Social-Ecological Systems?* [Ponencia]. Congrès international RCSD, Politics of the Commons, Chiang Mai.
- Bouwen, R. y Thailieu, T. (2004). Multi-party Collaboration as Social Learning for Interdependence: Developing Relational Knowing for Sustainable Natural Resource Management. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 14: 137-153.
- Burns, E. (2013). *Crónica de una ley ciudadana*. [manuscrito]. <http://aguaparatos.org.mx/cronica-para-publicacion-de-memorias-congreso-ciudadano/>

- Burns, H. y Moctezuma, P. (2013). *Agua para Tod@s, Agua para la Vida*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Calame, P. (1996). *Le principe de subsidiarité active. Concilier unité et diversité*. Institut de Recherche et Débat sur la Gouvernance.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). *Artículo 4 [párrafo 6]*. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- DGE. (2015). *Panorama epidemiológico y estadístico de la mortalidad en México 2011*. DGE, Salud.
- García, V. (2020). México, cementerio de plantas de tratamiento de aguas: 819, inservibles. *Contralínea*. <https://agua.org.mx/mexico-cementerio-de-plantas-de-tratamiento-de-aguas-819-inservibles-contralinea/>
- Gómez D. T. (2019). *Para recuperar los ríos, tenemos que rescatar su memoria*. Mongabay. <https://es.mongabay.com/2019/12/rios-contaminados-mexico-entrevista/#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%2070%20%25%20de%20los, esa%20contaminaci%C3%B3n%20en%20distintas%20especies.>
- Gómez-Arias, W. A. y Moctezuma, A. (2020). Los millonarios del agua: una aproximación al acaparamiento del agua en México. *Argumentos. Estudios críticos de la Sociedad*, 2(93): 17-38. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202093-01>
- Gudynas, E. (2011). *Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. Separata: destacados del FSM 2011*. ALAI.
- Illsley, C., Alarcón, J., Chana, F., Flores, M. A., Morales, M., García, J., Gómez, T., Flores, J., Tlacotempa, A. y Aguilar, J. (2006). Agua compartida para todos. Una experiencia regional de gestión comunitaria del agua. *Aquaforum*, (42): 15-19.
- Long, N. y Villarreal, M. (1994). The interweaving of knowledge and power in development interfaces. En I. Scoones y J. Thompson (Eds.). *Beyond farmer first. Rural people's knowledge, agricultural research and extension practice* (pp. 41-52). Intermediate Technology Publications.
- Merçon, J., Ayala-Orozco, B. y Rosell, J. A. (coords.). (2018). *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad*. CopIt-arXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad.
- Merçon, J. (coord.). (2021). *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. CopIt-arXives y Red SocioecoS, Conacyt.
- Moctezuma, B. P. (2021). *Propuesta de proyecto de dictamen y articulado de la Ley General de Aguas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moctezuma, B. P. (2023). *El agua en nuestras manos*. Conahcyt; Fondo de Cultura Económica.

- Ostrom, E. (2011). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. IIS-UNAM; Fondo de Cultura Económica.
- Paré, L. y Robles, C. (2002). *Gestión territorial del agua en la microcuenca Texizapa-Huazuntlán, sur de Veracruz*. [manuscrito]. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/23>
- Paré, L. y Robles, C. (2005). La gestión territorial y comunitaria del agua: una experiencia de un municipio indígena en el sur de Veracruz. *Mirada Antropológica*, (4): 243-245.
- Sauvé, L. (2013a). La educación ambiental y la “primavera” social. *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental* (1): 31-42.
- Sauvé, L. (2013b). La dimensión política de la educación ambiental: un cierto vértigo. En A. Fernández Crispín (Ed.). *La educación ambiental en México: definir el campus y emprender el habitus* (pp. 55-70). Semarnat; BUAP.

. 7 .

TEJER PARA RESISTIR: COLECTIVA UNIVERSITARIA POR LA AFRODESCENDENCIA

María Concepción Patraca Rueda

En nuestro país, los procesos de reconocimiento constitucional de las poblaciones afrodescendientes son relativamente recientes y reflejan los escenarios multifacéticos de invisibilización histórica que por años ha prevalecido en todos los sistemas educativos mexicanos. Más allá de los procesos políticos que el reconocimiento constitucional pueda desencadenar o no, es central distinguir que gran parte de las acciones que actualmente están consolidándose para favorecer la reivindicación afromexicana son el resultado de múltiples luchas y esfuerzos encaminados por iniciativas de las comunidades que se han autodefinido como afrodescendientes.

En México, hasta antes de los años setenta y ochenta del siglo XX, desde el ámbito educativo poco se había trabajado para favorecer el reconocimiento y la inclusión de este sector poblacional como parte sustancial de la población nacional y de la diversidad cultural coexistente en los territorios mexicanos. Recientemente empezamos a ubicar acciones concretas que revelan un interés para abordar temas relacionados a la afrodescendencia, aunque todavía son pocas y a pequeña escala. El trabajo académico también se ha ido consolidando a partir de los primeros trabajos propuestos por Aguirre Beltrán (1908-1996) con su trascendente obra *La*

población negra de México: estudio etnohistórico, publicada en 1946 y que ha sido guía de investigaciones posteriores en todo el país. En otras palabras, lo que Aguirre Beltrán investigó fue decisivo para la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad mexicana (Velázquez, 2014), no obstante, persisten vacíos, silencios y desconocimiento acerca de la ancestralidad y contemporaneidad afrodescendiente en México. Aunque en los últimos años el campo de las investigaciones se ha diversificado hacia otras disciplinas como la literatura, las artes o la pedagogía, prevalecen los enfoques antropológicos para su abordaje.

Por parte del Estado se ha observado cierto interés en el tema, sobre todo a partir de acciones asociadas al Decenio Internacional para los Afrodescendientes, 2015-2024, declarado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2014.¹ Sin embargo, es claro que sigue siendo un proceso insuficiente. Ahora bien, para hablar de las instituciones de educación superior, y en concreto de las universidades públicas mexicanas, hay que ubicar que la implementación de políticas educativas concretas apenas está comenzando a ocurrir. En el caso de la Universidad Veracruzana (UV), que es el espacio desde donde enmarcamos este capítulo, poco se habla sobre la presencia de poblaciones afrodescendientes y es menos notorio aún la celebración de eventos que reivindiquen sus aportaciones al campo educativo y a la sociedad en general, pero afortunadamente han empezado a suceder.

Estos primeros pasos pueden asociarse, en buena medida, a las modificaciones dadas recientemente a la Ley General de Educación,² en la que se han incluido en algunos de sus planteamientos a estas poblaciones en el espectro poblacional al que deben dirigirse las políticas públicas educativas en México; entonces, en la UV, durante los últimos cinco años podemos identificar algunos avances en este sentido. Sin embargo, sabemos que este sector poblacional aún enfrenta recurrente y sistemáticamente racismo y discriminación, de lo que poco o nada se habla,³ puesto que el racismo implica procesos significativos de dominación y exclusión (Zárate, 2018).

¹ <https://www.un.org/es/observances/decade-people-african-descent>

² Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019.

³ En 2024 la Casa del Lago UV y la Coordinación de la Unidad de Género de la misma universidad, organizaron por segunda ocasión el evento AfroMujeres UV, el cual fue pensado en el marco del #8m2024, con el objetivo de destacar y reconocer la contribución de las mujeres negras, afrodescendientes y afromexicanas de la Universidad Veracruzana. Como Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia, en las dos ocasiones hemos tenido presencia, haciendo mención del trabajo que estamos realizando de manera personal y como colectiva. https://www.facebook.com/casadellagouv?locale=es_LA

Este panorama situacional afecta el ejercicio pleno de los derechos de las personas afrodescendientes y/o afro mexicanas, y contribuye a una reducción e invisibilización de sus aportes y presencia en el país.

Desde esta perspectiva, este capítulo apunta a describir los escenarios que nos han llevado a crear la Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia (en adelante CUA), teniendo como eje rector nuestras propias experiencias como personas que se autoadscriben como afrodescendientes, al margen de un espacio compartido, que es la UV. Así, aunque escribo este capítulo a título personal, este ejercicio refleja el trabajo que colaborativamente hemos tejido quienes actualmente formamos parte de la CUA.

Al respecto, es importante subrayar que gran parte de la propuesta que se plantea desde la CUA, y que se comunicó a la administración actual en el proceso de consulta para la elaboración del Programa de Trabajo 2021-2025 “Por una Transformación Integral”, busca contribuir al trabajo institucional en favor de las poblaciones a las que pertenecemos como comunidad universitaria. Esto, con el objetivo de promover la construcción de espacios y centros educativos antirracistas con enfoques de justicia social, ambiental y epistémica, así como de una universidad que nos reconozca plenamente, nos visibilice e incorpore de modo digno como parte de la diversidad cultural del estado y del país.

Con tal antecedente, este capítulo se centra en compartir la experiencia de creación de la CUA, así como los principales procesos de vinculación e investigación que han derivado a partir de su gestión. Para ello, es importante distinguir que se trata de una colectiva que ha sostenido un trabajo autónomo y afrocentrado, teniendo como base la aspiración de una educación que sea transformadora (hooks, 2021).

Quienes integramos la CUA: Nancy Margiel Pérez Salazar, María Concepción Patraca Rueda, Nastenka Judea López Pacheco y Ariel Montalvo Torres nos autoadscribimos como afrodescendientes y hemos sumado intenciones para tratar de incidir en acciones políticas, principalmente dentro de la UV, espacio que los cuatro compartimos como egresadas o docentes.

LA COLECTIVA UNIVERSITARIA POR LA AFRODESCENDENCIA: ASPIRACIONES, RETOS Y EXPERIENCIAS DE COLABORACIÓN

La CUA es una agrupación conformada en Veracruz, México, a mediados del año 2021, compuesta por personas afrodescendientes y/o afro mexi-

canas que forman parte de la comunidad universitaria de la UV. Esta congregación surge a partir de intereses, preocupaciones, inquietudes y entusiasmos compartidos en torno al tema de la afrodescendencia y de las poblaciones afrodescendientes y/o afromexicanas en el ámbito universitario, especialmente en la UV. La CUA está integrada por una estudiante de maestría, una egresada de doctorado y dos docentes. Las cuatro personas nos reconocemos como afrodescendientes e identificamos como personas afromexicanas, afroveracruzanas, afroindígenas, negras o morenas.

Inicialmente nos reunimos a partir de una convocatoria de un proyecto académico que nos invitaba a hablar sobre nuestros sentidos de pertenencia y visibilizar la presencia de personas afro en la UV.⁴ Pronto nos dimos cuenta de que quienes estábamos dialogando en torno a dicho proyecto teníamos intereses e intenciones en común. Así, nos propusimos crear una nueva iniciativa, un proyecto que reflejara nuestras identidades como afrodescendientes, pero que también incidiera en las políticas públicas de la UV. Conscientes de las implicaciones de tales propuestas, comenzamos a dialogar acerca de cuáles serían las vías para comunicar nuestras preocupaciones y para construir un proyecto que nos representara. En ese proceso, imaginamos, compartimos, escribimos y empezamos a tomar acuerdos basados en nuestras experiencias personales y profesionales como afrodescendientes, todo esto en un escenario principalmente virtual. Estos primeros pasos fueron fundamentales para definirnos como colectiva y para construir un piso epistemológico común.

En los diálogos que sostuvimos en las primeras reuniones, la CUA estaba integrada por más de cuatro personas, pero conforme fuimos avanzando en distribución de tareas y planeación de estrategias, el grupo se fue reduciendo. No obstante, la mayoría de las personas que estuvieron desde el inicio se han sumado a las actividades que hemos organizado, la más relevante hasta ahora, el encuentro Afro UV.

Así, en la CUA identificamos la necesidad de visibilizar la presencia de personas afro en todos los espacios de la UV para favorecer acciones de formación, sensibilización, reconocimiento y diálogo sobre la afrodescendencia, desde una perspectiva crítica y situada. Los objetivos que actualmente manejamos son:

⁴ Este proyecto formó parte de la investigación de maestría de Ariel Montalvo Torres, quien también forma parte de la CUA.

1. Promover el reconocimiento y la visibilización de las poblaciones afrodescendientes como parte de la población mexicana, veracruzana y de la comunidad universitaria de la UV.
2. Sensibilizar a la comunidad universitaria de la UV respecto a la relevancia de la presencia y reivindicación afrodescendiente, para incidir en el desarrollo de programas educativos con una perspectiva de pluralidad epistémica.
3. Abonar para que se concrete el reconocimiento de la diversidad cultural en la UV, tomando en cuenta las preocupaciones y retos de los distintos territorios de poblaciones que se autoadscriben como afrodescendientes, a partir de una aproximación antirracista y de no discriminación.

Para lo anterior, entendemos que la pluralidad epistémica es un proceso que requiere de investigación y vinculación, y a su vez contribuye a la construcción de conocimientos y saberes desde el reconocimiento, la convergencia e intercambio entre miradas epistémicas diversas (Alatorre, s.f). Paralelamente, nos posicionamos en un enfoque antirracista porque estamos convencidos de que no solo necesitamos favorecer procesos que señalen prácticas racistas, nos interesa avanzar hacia propuestas concretamente antirracistas donde se reconozca la importancia de contar con procesos formativos y reflexivos que evidencien justicia epistémica; por racismo entendemos “las relaciones de poder y privilegio que distribuyen recursos con el pretexto de que las diferencias humanas existen –es decir, que las ‘razas’ existen–, y así establecer la legitimidad de unos para subordinar a otros” (Moreno, 2022, p. 99).

En tanto, nuestras intenciones son hacer visible la relevancia de los conocimientos de las poblaciones afrodescendientes que, aunque históricamente han permanecido al margen, representan una sabiduría que coadyuva en la construcción de epistemologías no hegemónicas ni eurocéntricas, las cuales resultan necesarias para pensar otros mundos posibles. Para la CUA resulta significativo comunicar la presencia de dichos conocimientos (pasados y presentes), sabiendo que la gran mayoría de los conocimientos que circulan en los espacios universitarios en particular, y en los imaginarios cotidianos en general, no contemplan aportes afrodescendientes, o por lo menos no desde un compromiso que reconozca claramente su valor en los currículos oficiales. Por supuesto que en este ejercicio tratamos de colocar una mirada crítica para distinguir aquello que debe cuestionarse y/o transformarse.

Otro componente que sustenta nuestros objetivos como colectiva está dirigido hacia el fortalecimiento de la agencia de las personas y comunidades racializadas; en este tenor, hemos tratado de establecer colaboraciones y propiciar la participación con otras iniciativas que también abonan a la reivindicación afrodescendiente desde diversos escenarios, ya sea académicos o de organizaciones de la sociedad civil. Para ello, intentamos que en espacios como el encuentro Afro UV que organizamos a finales de 2023, se enunciaran las particularidades de los diversos procesos de autoadscripción afrodescendiente, se nombraran preocupaciones y se compartieran las actividades, alcances y retos que las y los participantes han identificado en su quehacer como estudiantes, activistas, profesores y/o personas que se reconocen como afrodescendientes.

En este sentido, es relevante mencionar que, si bien la CUA se constituyó en el año 2021, quienes la integramos tenemos aproximadamente una década visibilizando la importancia de las microhistorias afrodescendientes con la intención de valorar conocimientos situados y con pertinencia sociocultural. Aunado a lo anterior, como CUA hemos subrayado que el cuidado de las historias está ligado al cuidado de los territorios-cuerpo y de los territorios-tierra, donde dichas historias se encarnan y circulan; para ello hacemos énfasis en los retos educativos y socioecológicos contemporáneos de dichos contextos específicos.

En tales premisas hay dos nociones que nos parece necesario distinguir. La primera es la de cuerpo-territorio, aquí recurrimos a las aportaciones de feministas comunitarias como Lorena Cabnal y Julieta Paredes, a partir de un análisis propuesto por Virginia Vargas (2019), y destacamos la idea del cuerpo como categoría política y potencial de lucha desde la diversidad. En la CUA hablamos de la relevancia de distinguir que parte de nuestras preocupaciones están ancladas a experiencias encarnadas, porque creemos que “el cuerpo es un lugar de discriminación pero también de resistencia y de contestación” (Esteban, 2004, p. 3). En dicho nivel, las mujeres afrodescendientes somos sujetas políticas que respondemos de distinta manera, pero que atravesamos opresiones similares asociadas casi siempre al color de piel, pero también a la clase social y al género. El otro concepto alude al territorio a partir de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial, contempla las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian y otras se mantienen (Llanos-Hernández, 2010). Desde esta perspectiva, en la CUA los lugares de enunciación y los contextos donde se construyen y comparten cono-

cimientos afrodescendientes nos permiten identificar puntos clave en nuestra agenda de trabajo.

Nuestras preocupaciones están relacionadas con los procesos de autoadscripción afrodescendiente, en donde es interesante observar cómo dichos procesos varían de acuerdo con las diferentes regiones de México. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se ha observado un mayor reconocimiento de la identidad afrodescendiente en estados como Guerrero, Estado de México, Veracruz, Oaxaca, Ciudad de México y Jalisco. Este fenómeno refleja la diversidad étnica y cultural presente en nuestro país, pero no necesariamente implica que se establezca una atención digna y oportuna a dichas poblaciones.

Resulta fundamental destacar que las microhistorias afrodescendientes no solo son parte integral de la historia cultural y social del país, sino que también representan una forma de resistencia y supervivencia para las comunidades afrodescendientes. Al visibilizar y valorar estas historias, no solo se reconoce la diversidad y riqueza cultural de nuestra sociedad, también se favorecen procesos empáticos para una reivindicación afrodescendiente digna. Desde esta perspectiva, vincular el cuidado de estas historias con el cuidado de los territorios donde se desarrollan, resalta la importancia de preservar y proteger tanto las prácticas culturales como al resto de la naturaleza. Esto nos lleva a reflexionar sobre los desafíos educativos y socioecológicos actuales, y la necesidad de implementar estrategias y políticas que promuevan los cuidados y favorezcan la construcción de la ecociudadanía (Sauvé, 2014), el respeto por la diversidad y la justicia social en nuestras comunidades desde una dimensión ética y crítica.

PRIMER ENCUENTRO AFRO UV: ALGUNAS INTENCIONES Y RESULTADOS

En los últimos años, Veracruz ha logrado mayor visibilización de las personas y comunidades afrodescendientes, especialmente desde su reconocimiento constitucional a nivel nacional que ocurrió en 2019. Aunque se han logrado avances significativos en la valoración de estas poblaciones, es importante destacar que aún existen desafíos por superar. La participación de las comunidades en pro de una reivindicación afrodescendiente demuestra su compromiso y capacidad para generar cambios significativos, sin embargo, es importante reconocer que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar que se establezcan y mantengan los espacios necesarios para brindarles una atención digna. Esto implica no

solo la creación de infraestructuras adecuadas, sino también la implementación de políticas de atención que promuevan la inclusión y el bienestar de todos los ciudadanos, tomando en cuenta sus preocupaciones más sentidas.

En el ámbito de la educación superior, la actual administración de la UV ha llevado a cabo un proceso de consulta con la comunidad universitaria para la elaboración del Programa de Trabajo 2021-2025 “Por una Transformación Integral”. Para la CUA, esta iniciativa ha representado una oportunidad trascendental para proponer la inclusión de temas relacionados con la afrodescendencia dentro de dicho plan. Desde nuestro posicionamiento resulta alentador ver cómo la universidad está abriendo espacios para abordar y promover la diversidad cultural y étnica en su plan de trabajo, pues asumimos que atender los temas de afrodescendencia en la educación superior es fundamental para reconocer la valiosa contribución de estas comunidades a la sociedad; sin embargo, señalamos que se trata de un proceso incipiente. Ante esta situación es importante destacar que desde la CUA hemos insistido en la importancia de que si nuestras peticiones se vuelven realidad, los contenidos (experiencias educativas, cursos, diplomados, talleres, etc.) tendrían, idealmente, que ser impartidos por profesionales comprometidos, empáticos y responsables con la afrodescendencia.

Para nosotros es sumamente beneficioso y valioso incorporar profesionales afrodescendientes cuya trayectoria profesional refleje su compromiso con la diversidad y los temas afrodescendientes en un sentido amplio, ético y crítico. En la CUA hemos reflexionado que no solo se trata de fomentar la representatividad, sino también de garantizar que las prácticas educativas sean contextualizadas y pertinentes para los estudiantes. La presencia de estos profesionales no solo enriquece los programas académicos, sino que también contribuye a la creación de ambientes educativos más diversos, lo cual en nuestra experiencia es necesario para fomentar sentidos de pertenencia y figuras de referencia afrodescendientes que no se vinculen o limiten de forma exclusiva a las personas que fueron injustamente esclavizadas, dado que es común que la presencia de los africanos y sus descendientes en México sea minimizada y asociada a la esclavitud (Masferrer, 2019).

Incluir otras voces y perspectivas que han estado silenciadas puede contribuir a la generación de diálogos enriquecedores, necesarios y que desafíen y transformen los sesgos, estereotipos y racismos vigentes en la universidad. Esto no solo beneficiaría a los estudiantes afrodescendientes, sino que también abonaría a la sensibilización (que urge) de toda la

comunidad educativa, para que todas y todos los que formamos parte de la comunidad universitaria nos podamos sentir plenamente respetados y representados.

Ahora bien, la iniciativa de la consulta representó una oportunidad trascendental para proponer la inclusión de temas de afrodescendencia en el plan de trabajo antes citado. Lo que planteamos tiene que ver concretamente con las siguientes premisas. Dentro de las modificaciones recientes a la Ley General de Educación Superior, a partir de abril de 2021 se establece "... la interculturalidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior y el respeto a la pluralidad lingüística de la nación, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas...", como uno de los criterios del Artículo 8, del Capítulo II.⁵

Por ello, y en virtud de que en el Artículo 58 de la Ley General de Educación se establece que las autoridades educativas habrán de "...tomar en consideración, en la elaboración de planes y programas de estudio, los sistemas de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar...",⁶ propusimos acciones que permitan concretar el reconocimiento y la inclusión de la poblaciones afrodescendientes y/o afromexicanas en las políticas públicas institucionales de la UV.

De manera resumida nos centramos en proponer la creación de un programa transversal de reconocimiento e inclusión de las poblaciones afrodescendientes en la Universidad Veracruzana, 2021-2025, en el que se promoviera el reconocimiento y la visibilización de las poblaciones afrodescendientes y/o afromexicanas como parte de la comunidad universitaria, la sensibilización de dicha comunidad con relación al tema de la afrodescendencia y a la presencia de estas poblaciones dentro de la UV, así como la inclusión del tema en las políticas, programas y contenidos universitarios.⁷

Todo lo anterior gira sobre tres ejes específicos que tienen que ver con el reconocimiento, la sensibilización y la incorporación del tema en políticas, programas y contenidos universitarios.

⁵ Capítulo II. De los criterios, fines y políticas (Ley General de Educación Superior, 2021).

⁶ Ley General de Educación, 2019. Artículo 58.

⁷ Tomado de la propuesta que elaboramos como CUA en diciembre del 2021. Programa transversal de reconocimiento e inclusión de las poblaciones afrodescendientes en la Universidad Veracruzana, 2021-2025.

Aunque no se tuvo una resonancia inmediata, el hecho de que se mencionaron nuestras aportaciones en el plan de trabajo⁸ nos hizo reflexionar acerca de la necesidad de movernos hacia la acción colectiva, por eso decidimos organizar el Primer Encuentro Afro UV, en colaboración con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que tuvo lugar en noviembre de 2023 en Xalapa, Veracruz. Este encuentro marca el inicio formal de las acciones que nuestra colectiva quiere promover.

CARACTERÍSTICAS DEL ENCUENTRO

El encuentro fue pensado con el propósito de generar un espacio seguro para encontrarnos, dialogar y reflexionar entre diversos integrantes de la comunidad universitaria que nos reconocemos y autoadscribimos como población afrodescendiente: hombres y mujeres morenos, negros, mulatos, afromexicanos, afroindígenas, afroveracruzanos, como nos autonombramos. Por ello, en esta ocasión, dentro de la convocatoria hubo dos requisitos para poder participar: autoadscribirse como afrodescendiente (con cualquiera de los etnónimos que se identifiquen) y formar parte de la comunidad UV, ya sea como estudiante, egresado, docente, personal administrativo, etc. Así, y con miras de avanzar hacia la consolidación de una agenda propia a partir de nuestras necesidades, retos e intereses en común, logramos reunirnos alrededor de 40 personas provenientes de dos diferentes países (México y Cuba), así como de cuatro estados del país y de 16 municipios del estado de Veracruz. El evento se llevó a cabo el día 10 de noviembre de 2023 en el auditorio de la Universidad Veracruzana Intercultural en Xalapa, Veracruz.

Parte de la inspiración de este encuentro recae en la necesidad de subrayar cómo nuestros saberes ancestrales han sido históricamente marginados, por lo que es importante destacar su relevancia para valorar otras formas de conocimiento y de existir y habitar el mundo. Estos saberes representan un valioso aporte y una sabiduría significativa para la educación en nuestro país. Por lo tanto, el espacio del encuentro se pensó con el propósito de fomentar el diálogo colectivo y expresar nuestras preocupaciones al respecto. Es importante destacar que en nuestros sistemas educativos, en general, prevalecen modelos de enseñanza que no incorporan las contribuciones afrodescendientes, o si lo hacen regularmente se trata de una escasa o descontextualizada incorporación.

⁸ Específicamente se contribuyó al Eje 1, sobre derechos humanos, abordando el tema 1.2 Interculturalidad de las poblaciones originarias, afrodescendientes y comunidades equiparables.

Por esta razón, consideramos que este encuentro fue una oportunidad propicia para resaltar la importancia de avanzar hacia una pluralidad epistémica dentro de la universidad y en sus diferentes áreas de influencia. Esto implicó tomar en consideración la biodiversidad de los territorios que habitamos, las experiencias personales que hemos atravesado como grupo común y un compromiso por transformar prácticas opresivas. Como colectiva nos hemos inspirado y nutrido de otras propuestas colaborativas con las que hemos intercambiado experiencias. Estos espacios nos han permitido replantear las relaciones que construimos en nuestra cotidianidad y entornos. Por ello, la noción de ecociudadanía propuesta por Sauvé (2014), resulta trascendental. La autora precisa que en dicho enfoque se revisa:

... una forma de relaci3n con el mundo centrada en el “vivir *aquí* juntos”, una relaci3n contextualizada y ubicada, que implica la responsabilidad colectiva respecto a los sistemas de vida –de los cuales formamos parte– y que necesita competencias para insertarse de manera eficaz en las dinámicas políticas de decisi3n y acci3n relativas a los asuntos socioecol3gicos (p. 14).

En este sentido, el encuentro se convirti3 en un punto importante para la reflexi3n y para invitar a movernos hacia la acci3n. Nos permiti3 tomar conciencia de las preocupaciones compartidas, enfatizando que para que sea posible la continuidad y valoraci3n de prácticas culturales ancestrales se requiere del cuidado de nuestros territorios, pues no podemos negar que la presencia de la crisis civilizatoria afecta todos los ámbitos de nuestra vida. Para sostener un proyecto como el de la CUA es esencial mantener una responsabilidad colectiva con nuestros pares y el resto de la naturaleza. El encuentro tambi3n nos invit3 a cuestionarnos y a buscar soluciones desde un análisis multidimensional para situar y abordar los desafíos que enfrentamos en los distintos ámbitos (cultural, social, educativo, ecol3gico y ético) y que conjuntamente identificamos como prioritarios.

Finalmente, el primer encuentro Afro UV nos dio la oportunidad de establecer vínculos, intercambiar ideas y experiencias, y fortalecer nuestras redes de apoyo. Si bien represent3 un espacio aut3nomo en el que pudimos expresarnos libremente, reflexionar sobre diversas temáticas de manera colectiva representa apenas el inicio de un proceso que requiere tambi3n del compromiso, a mediano y largo plazo, de las autoridades universitarias.

Otro aspecto que nos parece fundamental, y que se enfatizó durante el encuentro, fue el hecho de autonombrarnos a partir de nuestra herencia, de nuestros ancestros y de aquellos elementos que reconocemos como valiosos, pues “el acto de nombramiento ancestral implica afirmar, o crear, un mundo distinto [...] es parte del proceso de afirmar la autonomía ontológica” (Lebrón, 2020, p. 145); esto último, por supuesto que es una inspiración para seguir trabajando como colectiva y para ir afinando, teorizando y comunicando nuestro quehacer en los diversos escenarios en los que tenemos incidencia.

Por otra parte, cabe mencionar que este primer encuentro fue histórico en la UV y significó un logro especial para quienes integramos la CUA. Confiamos que pueda marcar la pauta para ir avanzando hacia otros procesos que permitan una reivindicación y valoración justa de la población afrodescendiente en la UV. Como colectiva aspiramos a tener como ejes centrales y puntos de partida sustancial los cuidados, la educación, la pluralidad epistémica, la relevancia de los territorios afrodescendientes, las opresiones vividas, pero también la esperanza, la celebración y la supervivencia.

A continuación, presento las temáticas que se discutieron durante el encuentro, así como los formatos en los que se propició el diálogo.

- *Conversatorio*. Experiencias de reconocimiento, autorreconocimiento, visibilización y autoadscripción afrodescendiente en la Universidad Veracruzana.
- *Conferencia* “La protección y defensa de los derechos sin discriminación de las personas afromexicanas”.

Mesas de trabajo:

- Afrodescendientes en la UV, presente y futuro
- Racismos: prácticas opresivas, discriminación
- Identidad(es), sentidos de pertenencia, autoadscripciones y autorreconocimientos.
- Expresiones culturales de las poblaciones afrodescendientes y/o afromexicanas o afroindígenas.

Plenaria

Este último formato nos permitió recuperar reflexiones puntuales que se discutieron en las mesas de trabajo y que de manera resumida nos

hablan de que no hay una sola forma de nombrarnos afro, pues en este mosaico de diversidades podemos ser afrodescendientes, afroveracruzanas, afrochacalapeñas, afroindígenas o afroestizas; el nombrarnos es un acto libre, de autodeterminación. Las preocupaciones compartidas señalan que este ejercicio implica un cuestionamiento profundo y una lucha por re-conocer nuestra historia, trascender el racismo epistémico, institucional e internalizado en el que hemos crecido.

Otro aspecto que se destacó fue el de distinguir que como mujeres afrodescendientes experimentamos una situación particular, pues nuestros procesos de construcción identitaria están atravesados por violencias, machismos y racismos que influyen en nuestra autoestima. Por último, un apunte que nos parece importante destacar es lo que refiere a la idea de no minimizar nuestra presencia por ser minoría en el país, “las personas afro estamos en todos los lugares y es importante nombrarnos, reconocernos y construir una agenda afro centrada”.

En cuanto a pistas y pasos a seguir que hemos identificado a partir del encuentro, encontramos el interés y disposición para organizar un segundo encuentro que pueda convertirse en un espacio anual con sedes rotativas en las diferentes regiones de la UV. También se propone la creación de otros espacios de encuentro y diálogo para personas afro, y que una de las primeras acciones de visibilización sea la exigencia de un estudio estadístico que permita saber cuántas personas se autoadscriben como afrodescendientes en la UV y dónde se ubican.

Otros temas relevantes fueron la solicitud de formación y sensibilización a los docentes y al estudiantado respecto a la afrodescendencia, cómo se vive y cómo se puede incorporar a los planes y programas de estudio; se propone incidir en la creación de experiencias educativas AFEL,⁹ cursos, talleres, charlas sobre historia afro, sobre no discriminación, racismo, construcción de narrativas de las personas afro, cuidado del cabello, danzas, afroespiritualidad, medicina y gastronomía afrodescendiente.

En otras propuestas destaca la importancia de abordar de manera operativa y técnica la transformación de las políticas educativas en la UV. Esto implica la solicitud para destinar un presupuesto adecuado en la creación de espacios formativos que promuevan la inclusión y valoración de la cultura afro en la universidad. Una de las propuestas específicas es la realización de una Semana Afro en la UV, que tenga un impacto significativo y se lleve a cabo en todas las sedes UVI y facul-

⁹ El AFEL es un área de formación que está presente en todos los planes de estudio de licenciatura y TSU de la UV.

tades. Además, se ha planteado la necesidad de organizar festivales culturales que reivindiquen la presencia afrodescendiente en el país y en el estado. Estos festivales serían una forma de celebrar y promover la diversidad cultural, así como de reconocer y valorar la contribución de la comunidad afro a la sociedad.

Cabe mencionar que, si bien es deseable que estos festivales sean impulsados desde la universidad, también se ha enfatizado la importancia de involucrar a los participantes del Primer Encuentro Afro UV en el proceso de toma de decisiones, esto permitiría una construcción colaborativa del programa, asegurando que las voces y perspectivas de la comunidad afro sean tomadas en cuenta. En resumen, aún con los retos que estas propuestas contemplan, espacios como el Primer Encuentro Afro UV, buscan promover una transformación real en las políticas educativas de la universidad.

¿POR QUÉ NOMBRARNOS EN FEMENINO?

Esta elección se basa en la composición mayoritaria de mujeres en nuestro grupo y en el hecho de que nuestra propuesta refleja de manera íntima nuestras experiencias, emociones y perspectivas, y representa la multiplicidad de los *yoes* que hemos encarnado (Esteban, 2004) y asumido en la CUA a lo largo de nuestras vidas. Se incluye nuestro quehacer como estudiantes, docentes, investigadoras, artistas, feministas, activistas y, por supuesto, como personas racializadas. Además, el nombrarnos como colectiva, en femenino, busca hacer visible y reconocer la presencia y contribución de las mujeres en esta lucha de reivindicación afrodescendiente, en un sistema patriarcal que histórica e injustamente ha privilegiado y legitimado las aportaciones y discusiones propuestas por hombres. Estamos conscientes de la brecha de género que esto representa y enfatizamos que las experiencias, las epistemologías y los conocimientos de las mujeres han sido marginados, por lo que la pluralidad epistemológica es clave para la justicia ambiental y educativa (Mendoza, 2023).

Desde la CUA destacamos la importancia de nuestras vivencias y perspectivas en la formulación de nuestras propias ideas y propuestas. Asimismo, al mencionar los diversos roles que hemos asumido, buscamos resaltar la multiplicidad de identidades y experiencias que se entrelazan en nuestros planteamientos.

De esta manera, intentamos construir juntas un lugar de enunciación como mujeres afrodescendientes. Como colectiva, persistimos en

nuestro genuino interés por tejer una red que aborde el tema de la afrodescendencia en la UV desde posicionamientos vivenciales y con preocupaciones contemporáneas acerca de los retos que día a día enfrentamos en los distintos territorios que habitamos. Creemos que es fundamental posicionarnos como sujetos políticos que habitan un cuerpo-territorio y que atraviesan diversas opresiones y experiencias de vida. Por lo tanto, nos valemos de debates interseccionales para situar y problematizar nuestras propuestas de investigación y acción, así como para dar valor a los conocimientos afrodescendientes, puesto que:

El origen social de quienes crearon las teorizaciones llamadas hoy interseccionales es fundamental para entender su génesis y desarrollo, y el lugar que ocupan la raza y el racismo como modalidades particulares de la dominación; igualmente, para explicar la importancia de la experiencia y la práctica social como fuentes de conocimiento, y el lugar asignado a la resistencia, la revuelta y la emergencia de nuevos sujetos políticos (Viveros, 2016, p. 14).

Así, nuestra postura tiene que ver con problematizar y situar las preocupaciones desde un enfoque crítico y vivencial. Tomamos como inspiración a autoras como Collins (2000) que, desde los aportes del *black feminism*, argumenta que las ideas y acciones de las mujeres negras no son preocupaciones distantes o secundarias, sino que son fundamentales para lograr justicia social. Dichas experiencias son especialmente distintas en cada contexto y grupo, y requieren de una examinación multidimensional y compleja que tome en cuenta los términos de clase social, género y origen étnico.

COMPONENTE INVESTIGATIVO DEL PROYECTO

Desde las imbricaciones de los proyectos que cada uno de los integrantes impulsamos llevamos a cabo procesos de investigación, y si bien compartimos temáticas afrodescendientes, cada proyecto tiene matices particulares.

Proyecto de Nastenka J. López Pacheco

Mujer afrodescendiente, originaria del estado de Oaxaca. Egresada en 2017 de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) con la tesis “Visibilizando nuestra identidad: personas afrodescendientes en la Sierra de Zongolica de Veracruz”. En este documento se refleja su trabajo

en y con las afrodescendencias en la región de las Altas Montañas, a partir de un ejercicio de reflexión que narra su proceso de autoadscripción afrodescendiente. Se trata de una tesis que se guía bajo los principios de la investigación vinculada. Actualmente cursa la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad en la UV, en donde realiza otra investigación que da continuidad a la tesis de licenciatura.

Proyecto de Nancy Margiel Pérez Salazar

Afroveracruzana originaria de Chacalapa, Veracruz. Egresada de la UVI-Selvas y de la maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Actualmente, es docente y gestora académica de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo y Gestión Intercultural en dicha sede. Participó en el Primer Encuentro de Mujeres Afroveracruzanas, realizado en Chacalapa, Veracruz, y luego se sumó al Encuentro Nacional de Mujeres Afromexicanas organizado por el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB) y la Colectiva de Mujeres Afromexicanas en Movimiento (MUAFRO), también tuvo una destacada participación en el foro de consulta ciudadana sobre la Iniciativa de Ley para el Desarrollo Integral de los Pueblos y Comunidades Afroveracruzanas, realizado en su comunidad en abril de 2023.

Proyecto de María Concepción Patraca Rueda

Afroveracruzana, originaria de Chacalapa, Veracruz. Egresada de UVI-Selvas. Concluyó sus estudios de doctorado en Investigación Educativa (IIE-UV) con un tema de investigación centrado en las matrices epistémicas de mujeres afrodescendientes de Coyolillo y Chacalapa, Veracruz, en miras a construir un proyecto educativo propio en clave afro-ecofeminista. En 2022, organizó el Primer Encuentro de Mujeres Afroveracruzanas “Otra educación es posible”. Trabajó con docentes de la telesecundaria de Chacalapa para el diseño e implementación de una progresión de aprendizaje titulada “Afroveracruzanas: cuidados cotidianos”, la cual busca articular conocimientos locales y escolares, teniendo como base los cuidados a través de una narrativa afrodescendiente.

Proyecto de Ariel Montalvo Torres

Hombre moreno, originario de Xalapa, Veracruz. Antropólogo social. Desde 1999 ha trabajado sobre aspectos culturales de la afrodescen-

dencia en Veracruz, con énfasis en lo musical. En 2022 sustentó como trabajo de grado para la maestría en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, la investigación “Oigan, acá estamos. Una experiencia para el reconocimiento, la visibilización y la inclusión de poblaciones afrodescendientes en un ámbito universitario de México”. Colabora como docente en la UVI, sede regional Xalapa.

Como colectiva también hemos participado y compartido en otros espacios que nos parece central destacar, dada su trascendencia en materia de política educativa para la universidad:

- Foro Afro Mujeres UV (2023 y 2024).
- Organización del Primer Encuentro Afro UV en colaboración con la UVI (2023).
- Mesa de diálogo Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia, en colaboración con la Dirección General de Investigaciones UV (2023).
- Encuentro de experiencias de investigación, docencia y vinculación: Reimaginando futuros de la educación para la ecociudadanía y sustentabilidad (2023).
- Foro de consulta ciudadana sobre la Iniciativa de ley para el desarrollo integral de los pueblos y comunidades afroveracruzanas (2023).
- Foro de discusión para la consulta de la Ley General de Educación Superior en el Congreso del Estado de Veracruz (2022).

CONCLUSIONES

He buscado reflejar los fundamentos en los que se ha construido el trabajo de la CUA. A pesar de los desafíos, pensamos que nuestro compromiso puede influir en la movilización de iniciativas y en el intercambio de experiencias para avanzar hacia una agenda afrodescendiente que reconozca de manera digna nuestra presencia y contribuciones ancestrales y contemporáneas en la UV. Gran parte del trabajo colectivo que nos impulsa se basa en procesos experimentados en nuestra vida cotidiana y quehacer profesional, estas experiencias nos han permitido abordar preocupaciones en la investigación, colaboración y gestión de procesos educativos. Desde múltiples roles nos enunciamos, colaboramos y consideramos importante destacar que lo hacemos de manera autónoma, sin recibir retribución económica.

Reiteramos que nuestras demandas se fundamentan en trabajos previos y como CUA no pretendemos imponer una forma particular de trabajo, sino proporcionar los elementos necesarios para que dentro de la universidad se otorguen los espacios y recursos para abordar el tema de la afrodescendencia de manera digna y que esta acción se reconozca. En este caminar, y a pesar de remar contracorriente, creemos en la posibilidad de avanzar hacia procesos para favorecer el bien común y la justicia social, ambiental y epistémica. Estamos convencidas que “el crear y recrear, implica hacer y deshacer, implica resquebrajar el mundo existente [...]. Pero en el proceso de creación, se afirma” (Lebrón, 2020, p. 145).

En un mundo finito es fundamental que nuestras intenciones y acciones estén comprometidas con la necesidad de replantear y desafiar las estructuras patriarcales, racistas y opresivas que aún persisten en nuestra sociedad.

Esta nueva agenda debe ser crítica y respetuosa de la diversidad de identidades y experiencias, para ello es necesario cuestionar y desmantelar los sistemas de opresión que perpetúan desigualdades, así como promover prácticas y políticas que fomenten la justicia social y los cuidados en un sentido amplio.

Es importante reconocer que este proceso requiere de un compromiso constante y de acciones concretas. Debemos estar dispuestos a desaprender y reeducarnos, a confrontar nuestros propios privilegios y a trabajar en alianza con otros movimientos, iniciativas y luchas sociales. Solo a través de un esfuerzo colectivo y sostenido podremos lograr cambios significativos y transformaciones sustanciales.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1972). *La población negra de México: estudio etnohistórico*. Fondo de Cultura Económica.
- Alatorre, Gerardo. (s/f). *La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Trazos para un “Documento rector”*. [mimeo].
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.
- Esteban, M. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, (12): 1-21. <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing Libros.

- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v7n3/v7n3a1.pdf>
- Lebrón Ortiz, P. (2020). Teorizando una filosofía del cimarronaje. *Tabula Rasa*, 35: 133-156. <https://doi.org/10.25058/20112742.n35.06>
- López, N. J. (2017). *Visibilizando nuestra identidad: personas afrodescendientes en la sierra de Zongolica de Veracruz*. [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].
- Mendoza Zuany, R. G. (2023). Repensar nuestro planeta y su abordaje transformador en la educación. *Blog Mujeres Unidas por la Educación*. <https://www.muxed.mx/blog/repensar-nuestro-planeta>
- Masferrer, C. V. (2019). Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En M. E. Velázquez (coord.). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México* (pp. 373-424). Instituto Nacional de Antropología e Historia; Secretaría de Cultura.
- Moreno Figueroa, M. G. (2022). Entre confusiones y distracciones: mestizaje y racismo anti-negro en México. *Estudios Sociológicos*, XL(número especial): 87-118. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/2084/2059>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1): 12-23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>.
- Vargas, V. (2019). El cuerpo como categoría política y potencial de lucha desde la diversidad. En X. Leyva y R. Icaza (coords.). *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 179-198). Cooperativa Editorial Retos, ISS/EUR.
- Velázquez, M. E. e Iturralde, G. (2012). *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación; Instituto Nacional de Antropología e Historia. <http://sindis.conapred.org.mx/investigaciones/afrodescendientes-en-mexico-una-historia-de-silencio-y-discriminacion/>
- Velázquez, M. E. (2014). Gonzalo Aguirre Beltrán: aportes, polémicas y paradigmas. *Rutas de campo*, 40-46. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/rutasdecampo/article/download/9649/10424>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52: 1-17.
- Zárate, R. (2018). *Hacia una educación intercultural para los medios. Alfabetización mediática para visibilizar la reproducción del racismo y reconocer identidades originarias y afrodescendientes en el campus Xalapa de la Universidad Veracruzana*. [Tesis de doctorado, Universidad, Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis_Rodrigo-Zarate-Moedano.pdf

ACERCA DE LOS AUTORES

María Cristina Núñez Madrazo. Profesora-investigadora en el Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana en México. Doctora en Ciencias Antropológicas en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET-París) y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Recibió el reconocimiento del Premio al Decano por parte de la Universidad Veracruzana en 2019. Ha enfocado su trabajo académico al desarrollo de proyectos de investigación-acción participativa desde la perspectiva transdisciplinaria, del diálogo de saberes y creatividad social. Entre sus publicaciones destacan los libros: *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz* (2005), *Narrativas, memoria colectiva y tradiciones. Transdisciplinariedad, decolonización y diálogo de saberes* (2018) y *Reinventado sentidos comunitarios. Una experiencia de colaboración transdisciplinaria para la creatividad social* (2020).

Juan Carlos A. Sandoval Rivera. Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Secretario Técnico de la Cátedra UNESCO Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad. Es doctor en Investigación educativa y coordinador del proyecto colaborativo CARE-México que se lleva a cabo con docentes de educación básica de varios estados del país. Ha sido asesor de organizaciones indígenas de Colombia y Brasil en el diseño de universidades

indígenas. Es miembro fundador de la Red Internacional de Expertos en Educación para la sustentabilidad (ESD-Expert-Net) convocada por el Ministerio de Cooperación Internacional de Alemania en donde participan académicos y educadores de México, Alemania, India y Sudáfrica. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Leuphana, la Universidad Humboldt de Berlín en Alemania y en la Universidad de Rhodes en Sudáfrica. Su último libro *Handprints for Change* se publicó en India en colaboración con el Centre for Environment Education y se está utilizando para capacitar docentes de educación básica en ese país.

Fabiola Itzel Cabrera García. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas, maestra en Investigación Educativa y doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Es coautora del libro *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas* (2021). Forma parte del proyecto educativo y de investigación CARE-México del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Es miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural, inscrita en el tema educación de los programas nacionales estratégicos propuestos establecidos por Conacyt en 2019. Ha publicado diversos artículos científicos y de divulgación, capítulos de libros y reseñas; asimismo, ha participado en congresos y seminarios, así como en estancias internacionales de investigación. Sus temas de interés son los procesos educativos en contextos rurales y las posibilidades de transformación social que favorecen el pensamiento y acción ecofeminista, la educación ambiental crítica y la pedagogía para la liberación social.

Paula Martínez Bautista. Estudiante en el doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. Su línea de investigación se centra en la educación ambiental para la sustentabilidad, con un enfoque particular en la agroecología desde una perspectiva ecofeminista indígena. Cuenta con la maestría en Investigación Educativa y la licenciatura en Antropología Lingüística por la misma Universidad. Forma parte del Proyecto CARE-México y ha colaborado en capítulos de libros y artículos con relación a la conexión de historias locales nahuas convertidas en narrativas con contenidos escolares. Pertenece a la comunidad nahua y está certificada en su lengua materna por la AVELI. Sus intereses son difundir su lengua originaria y realizar trabajos de investigación que contribuyan en las necesidades de su comunidad, por lo tanto, la

justicia social, epistémica, lingüística y ambiental han sido muy importantes en sus trabajos de investigación.

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 3 y de la Academia Mexicana de la Ciencia. Coordinadora de la Cátedra UNESCO Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad. Coordinadora del Proyecto CARE-México que se desarrolla en escuelas de educación básica en Veracruz y Yucatán para propiciar aprendizajes situados para el cuidado del entorno físico y social. Ecofeminista. Docente y dirige tesis en la maestría y el doctorado en Investigación Educativa de la UV. Sus líneas de investigación son los aprendizajes situados para el cuidado, los ecofeminismos en la educación, la evaluación de políticas educativas para contextos rurales e indígenas. Es miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) en la que coordina su seminario de investigación “La RIER a puertas abiertas”. Doctora en Política por la Universidad de York y maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma de Yucatán.

Cora Jiménez Narcia. Licenciada en Filosofía, maestra y doctora en Pedagogía por la FFyL de la UNAM. Profesora de tiempo completo en el Colegio de Pedagogía de la misma facultad. Sus líneas de investigación se enfocan en el análisis de políticas de educación básica, con énfasis en territorios rurales, desde una perspectiva que integra género, epistemologías feministas y pensamiento socioecológico; y una segunda línea enfocada en la integralidad crítica de las funciones sustantivas universitarias. Desde 2021 coordina Florecer Nuestra Escuela en su Tierra, una iniciativa de investigación-acción en primarias públicas ubicadas en territorio rural de la CDMX que forma parte de la red del Proyecto CARE-México. Es responsable en la FFyL, junto con Paola Arteaga, del proyecto Articulaciones, Apropiações y Tensiones entre Conocimientos y Saberes Socioecológicos en Experiencias de Educación Rural en México, a través del cual colabora en la Brigada Comunitaria de Monitoreo de Ajolote de Arroyo de Montaña, San Nicolás Totolapan.

Blanca Elizabeth Cortina Julio. Ha destacado en el ámbito de la educación ambiental y la conservación del manatí en México. Nacida en Xalapa, Veracruz, es licenciada en Biología por la Universidad Veracruzana y tiene maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Con más de 25 años de experiencia, ha trabajado en diversos programas de conservación y actualmente es académica y está adscrita al Instituto de Investigaciones Biológicas de la UV, donde también es coordinadora de la Comisión de Sustentabilidad y participa en actividades de divulgación científica. Es miembro fundador del Comité Consultivo para la Conservación, Protección y Manejo del Manatí en México, y ha liderado un programa de conservación en el Sistema Lagunar de Alvarado. Ha colaborado en proyectos internacionales y nacionales en el ámbito de la educación ambiental y en la conservación de los mamíferos marinos. Ha desarrollado más de 350 talleres de educación ambiental y ha dirigido más de 25 tesis. Ha recibido varios premios, incluido el Premio Estatal de Medio Ambiente. Apasionada defensora de la ciencia y la conservación, ha dedicado su vida a asesorar a estudiantes y trabajar con comunidades locales.

Gerardo Alatorre Frenk. Profesor-investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, integrante del cuerpo académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva. Doctor en Antropología por la UNAM y maestro en Desarrollo Rural –y agrónomo– por la UAM-X. Participó en programas del Grupo de Estudios Ambientales, A. C. de 1977 a 2000. Fue parte del equipo que gestó y puso en marcha a la Universidad Veracruzana Intercultural (2005), donde trabajó hasta 2013. Es profesor de la maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, de la que fue coordinador de 2014 a 2020. Participa en organizaciones ciudadanas como Guardianes del Agua Xalapa, Custodios del Archipiélago de Bosques de Xalapa y la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida. Su labor profesional busca impulsar procesos colaborativos entre diversos sectores (ciudadanía organizada, actores comunitarios, academia, gobiernos locales), trenzando la acción socioambiental con la reflexión crítica y autocrítica.

María Concepción Patraca Rueda. Mujer afroveracruzana. Activista afroecofeminista. Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo, maestra y doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Es colaboradora del Proyecto CARE-México y cofundadora de la Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia en la UV. Forma parte de la Red de Educadoras y Educadores Ambientales y para la Sustentabilidad. Es docente de posgrado en la Universidad Anáhuac, campus Xalapa, Veracruz. Su investigación doctoral se

enfocó en un proceso con mujeres afrodescendientes y docentes de telesecundaria para avanzar hacia la construcción de un proyecto educativo propio. Cuenta con publicaciones que abonan a diversos temas educativos. Ha participado como ponente y conferencista en el CIESAS, la UNAM y la UV.

Siendo rector de la Universidad Veracruzana
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,
REIMAGINANDO FUTUROS PARA LA ECOCIUDADANÍA Y LA SUSTENTABILIDAD,
coordinado por Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
y Juan Carlos Antonio Sandoval Rivera
se terminó de producir en abril de 2025.
En su composición se usaron tipos Palatino
de 10/11, 10/12, 12/14 y 16 puntos.
Edición y maquetación: Aída Pozos Villanueva.

► **R**eimaginar el futuro implica pensar críticamente el pasado desde el presente. Es importante reconocer que los retos socioecológicos que enfrentamos en el presente son el resultado de las decisiones que se tomaron en el pasado, y solo a partir de reconocer los intereses, posibilidades e intenciones alrededor de esas decisiones, podemos realizar las acciones necesarias en el presente para aspirar a un futuro justo. La justicia socioecológica a la que aspiramos como Cátedra UNESCO Educación para la Ecociudadanía y la Sustentabilidad fue el horizonte para plantear este libro en el que buscamos reconocer las posibilidades que tenemos para la construcción de un mundo justo y sustentable, en términos sociales, ecológicos y políticos, desde experiencias que articulan la investigación, la docencia y la vinculación.

En esta obra compilamos experiencias que se han planteado cuestionar críticamente disfunciones estructurales que permiten la injusticia, así como plantear rutas para reimaginar los futuros de la educación. Se trata de experiencias situadas que hacen explícitos sus posicionamientos éticos y políticos para propiciar cambios significativos en nuestro entorno físico y social desde las instituciones de educación superior. Este libro contribuye a repensar críticamente las funciones sustantivas de las universidades en el marco de una crisis socioecológica sin precedentes, y así respondernos: ¿cómo y para qué investigamos, impartimos docencia y nos vinculamos desde las IES?