

Derechos humanos campesinos en acción

Guía para la difusión y defensa
de derechos humanos en
entornos rurales y comunitarios

Imelda Torres Sandoval



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Derechos humanos campesinos en acción

Guía para la difusión y defensa
de derechos humanos en
entornos rurales y comunitarios

Imelda Torres Sandoval



Biblioteca **Digital**
de Humanidades



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Universidad Veracruzana

Dr. Martín Gerardo Aguilar Sánchez
Rector

Dr. Juan Ortiz Escamilla
Secretario Académico

Mtra. Lizbeth Margarita Viveros Cancino
Secretaria de Administración y Finanzas

Dra. Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Agustín del Moral Tejeda
Director Editorial

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Directora General del Área Académica de Humanidades

***Derechos humanos campesinos en acción. Guía para la difusión
y defensa de derechos humanos en entornos rurales y comunitarios***

Imelda Torres Sandoval

ISBN: 978-607-2621-65-7

Primera edición, 2025

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Raquel Torres

Diseño de portada e interiores: Héctor Opocho

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>

Índice

| | |
|--|----|
| Presentación | 7 |
| Prólogo | 9 |
| Introducción | 12 |
| Derechos humanos en riesgo | 15 |
| Capitalismo agrícola y derechos humanos campesinos | 20 |
| Defender y difundir los derechos humanos: ¿para quién y para qué? | 30 |
| El MISC_DDH en movimiento: fases, métodos y prácticas | 49 |
| Caja de herramientas del MISC_DDH | 54 |
| Evaluación con enfoque de derechos humanos | 81 |
| Bibliografía | 83 |

Entre las líneas de este libro, va un homenaje a mi compañero de vida,
Edmundo Cuervo Cuervo, quien perdió la batalla ante el covid-19.
Abogado, hablante de la lengua nahuatl y defensor del campesinado en la
Huasteca veracruzana, también compañero de lucha por la justicia agraria
y la defensa de la tierra.

Presentación

Xikixmatih se pilkentzih ni amoxtli

Tlan se aki moihlia axkana weli mochiwas se tlatemolistli ininwaya masewalmeh, nika ipan ni amoxtli tlen itoka ipan kastilla tlahtoli *Derechos humanos campesinos en acción. Guía para la difusión y defensa de derechos humanos en entornos rurales y comunitarios*, tlen kiihkuilohtok tlamachtihketl Imelda Torres Sandoval, ya nika kinechtia se tlayehyekoli tlen kehkatza welis mochiwas se tlatemolistli ika masewalmeh iwan sekinok kaltlamanawalistli kampa tekitih, tepalewiah wan kimanawiah wahkapanemilistli tlen chinankohmeh.

Ni amoxtli welis elis se amoxtlayekanketl kampa se aki tlen tekitih ipan kaltlamachtistli o ipan se tlatemolistli, welis kitlachilis wan kixitlawas iohtli. Pampa nikani monechtia miyak tlahtoli wan yoltlantoli tlen miyak tlamantli onka wan panotika ipan chinankohmeh wan axkana kitlachilia tekiwahmeh tlen itztokeh ipan weyikaltlanawatikayotl wan tlen moneki tekitiseh parah nitlamantli mokualtlali, ehkino panotika xiwitl wan xiwitl wan axkana nesih tlan akahyah kitlalis imakoh parah mamosenkawah.

Ni amoxtli kikakih tlahtoli tlen masewalmeh wan kichiwah se weyi tekitl kampa kiyehyekoa kehkatza kimoyawas wan kehkatza kinextis. Miyak tlamantli nikanih mopanextiah keh ketzatza mowika tlakameh wan siwameh, telpokameh wan ixpokameh, okixpilmeh wan siwapilmeh, tlen kehkatza mosentlilia wan moyoltlalia se chinanko parah makuali mochiwah se tekitl, tleh kehkatza motlakualtiah ipan se chinanko, wan sekinokeh tlamantli tlen kima-chilia masewalmeh kikuesowah, kikualaniah, tlen kixikowah wan tlen nohkia ki yolpaktia.

Tlan se aki kipowas ni amoxtli, wasas wan kiitas kehkatza eltok mexkotlali wan tlen momeki mochiwas ipan altepemeh iwan ipan chinankohmeh. Nika monextia iohtli tlen tlamachtihketl Imelda Torres Sandoval, pampa ya tlamachtia ipan Universidad Veracruzana Intercultural wan ininwayah momachtiah ni mopalewiah wan axkiitah tlan tekitiseh itzahla se kuawitl o ipan se kali tlen axkipia kuali kuabanko o kuamesah; tlen inniwanti kineki ya ni kinextiseh tlamantli tlen onka wan kehkatza moneki mochiwas tekitl amotzan ketkatza, sinoh keh kitlepanitaseh inin tlahtol wan inin tlatemiktli tlen masewalmeh.

Yekah ximosewih, wan xihtlachili ika mo ixtiyotl wan ika moyolo parah ehkinoh welis tikihtos tlan tlen mochihtika para mosenkawas se tlamantli ipan se chinanko, nehnelia kintlatepanihtok tlen kiihlewiah wan tlen moneki, parah ehkino ma tiitztoka ika pakilistli wan ika tlatepantilistli.

Jesús Antonio Martínez Santiago
Se inmomasewaliknih

Conoce un poco sobre este libro

Si alguna persona considera que no es posible realizar un proceso de investigación con distintas personas, este libro, *Derechos humanos campesinos en acción. Guía para la difusión y defensa de derechos humanos en entornos rurales y comunitarios*, escrito por la maestra Imelda Torres Sandoval, demuestra el esfuerzo colaborativo de diversas personas e instituciones preocupadas y encaminadas al trabajo, la ayuda y la defensa del patrimonio biocultural de los pueblos.

Este libro puede servir como una referencia para quienes se dedican a la enseñanza y la investigación, así como una base para concretar ideas y redireccionar los procesos de investigación, pues muestra la palabra y el pensamiento sobre distintos escenarios al interior de las comunidades que no son observados por las autoridades competentes, las cuales tienen la responsabilidad de brindar las condiciones para solucionar las problemáticas que permanecen sin resolverse, aunque pasen y pasen los años.

Este libro recoge y escucha la palabra de campesinas y campesinos y hace un esfuerzo por entender cómo dar a conocer estas situaciones sensibles. Son muchas los aspectos aquí mostrados que ponen en juego las emociones y los sentimientos de los pueblos al no contar con las condiciones necesarias para su desarrollo, como son: las relaciones de justicia, poder y equidad entre hombres y mujeres, jóvenes, niñas y niños; la organización comunitaria para enfrentar problemas y necesidades comunes; las diversas formas de alimentación; entre otros.

Quien lea este libro podrá conocer cómo es la realidad de nuestro México, así como las circunstancias que urgen ser atendidas. Este libro muestra parte del camino recorrido por la maestra Imelda Torres Sandoval como docente de la Universidad Veracruzana Intercultural, quien, junto con estudiantes, ha sumado fuerzas para lograr este resultado, sin importar las adversidades de tiempos y espacios.

El objetivo de exponer lo que sucede y proponer vías de cambio respetando las formas de vida, los pensamientos y los derechos de las personas, se está cumpliendo. Por eso, la invitación es a observar desde la razón y el sentir del corazón, con la finalidad de entender si lo que se propone para lograr un cambio es pertinente o si hay aspectos por mejorar, para así estar juntos en armonía y respeto mutuo.

Jesús Antonio Martínez Santiago¹
Una persona común y corriente

1. Jesús Antonio es gestor intercultural, egresado de la Universidad Veracruzana Intercultural sede regional Huasteca.

Prólogo

La Universidad Veracruzana es una institución pública comprometida con el desarrollo comunitario, la mejora de los pueblos y el pleno respeto a los derechos humanos. El cuerpo académico "Educación y equidad" promueve el desarrollo de investigaciones académicas, cursos y enseñanza de excelencia orientados hacia el respeto y la valoración de la diversidad social y cultural.

Como parte de estos esfuerzos presentamos *Derechos humanos campesinos en acción. Guía para la difusión y defensa de derechos humanos en entornos rurales y comunitarios*, de nuestra colega, la doctora Imelda Torres Sandoval. Esta obra muestra una detallada sistematización de la práctica docente y de investigación de la autora, quien, como profesora de la Universidad Veracruzana Intercultural sede regional Huasteca, ha impulsado durante 12 años el aprendizaje situado de los derechos humanos en poblaciones rurales y culturalmente diferenciadas, caracterizadas por sus condiciones de alta vulnerabilidad y precariedad. Su trabajo ha mantenido una permanente vinculación entre estas comunidades y la academia.

Este libro en específico recoge experiencias comunitarias y aprendizajes con pueblos campesinos e indígenas de la Huasteca veracruzana, principalmente para la revitalización y defensa de sus saberes tradicionales alimentarios y agrícolas. El resultado es una guía comunitaria con herramientas, técnicas y dinámicas de educación popular, que pretende movilizar los derechos humanos en defensa del patrimonio biocultural y la riqueza sociocultural de estas poblaciones en riesgo constante frente al agroextractivismo.

Como se mencionó, esta aportación contribuye a la producción de conocimiento del cuerpo académico "Educación y equidad", el cual aborda, a través de sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, los procesos de aprendizaje en distintos escenarios educativos, con un enfoque en la interculturalidad y los derechos humanos. Su propósito radica en promover la educación como un derecho fundamental, único y deseable para abatir los efectos de la desigualdad socioeconómica, el racismo, la exclusión y la violencia de género, revalorando la necesaria y constante interacción entre la escuela y la comunidad como instrumentos para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Como estudiosos de la educación y la equidad, no nos limitamos a la disertación teórica ni a la indagación de los procesos de aprendizaje en el entorno escolar y su interacción con los factores psicosociales que influyen en estos procesos. También nos interesa el aprendizaje en acción, ese que ocurre más allá del aula, muchas veces a la sombra de algún almendro o en una galera pública con viejas bancas de madera como único mobiliario. Se trata de aquel aprendizaje que promueve, facilita y conmueve la toma de conciencia colectiva sobre las condiciones de vida en la comunidad, para caminar hacia espacios más justos donde los derechos humanos representen la norma en la toma de decisiones individuales y colectivas.

En un entorno social matizado por la violencia, la crisis ambiental, la deshumanización de la política pública, la guerra, la discriminación y la falta de valores, es muy bienvenido un texto centrado en la educación de los derechos humanos en la población más vulnerable, aquella que sobrevive en el mundo rural, ese que muchas veces no existe más allá del currículo y se queda al margen del interés de la docencia, entendida como un proceso que puede desarrollarse entre cuatro paredes, bajo estrictas reglas conductistas, contrarias al espíritu que encierra una verdadera educación para los derechos humanos.

Bien lo expresa Rosa María Mujica,¹ la educación en derechos humanos es esencialmente humanizadora, porque busca recuperar y afirmar en las personas el respeto a su dignidad, al concebirlas como sujetos de derechos con la capacidad de decidir sobre su vida social y personal.

Este libro motiva el aprendizaje de los derechos humanos en el aula intercultural y, al mismo tiempo, funciona como una herramienta para enfrentar, mediante la investigación participativa, la realidad del campo del siglo xxi en México y en Latinoamérica ensombrecida por la globalización alimentaria que insiste en acaparar la tierra, los saberes y sabores agrícolas y los recursos naturales de las comunidades para producir alimentos para el mundo, pero dejando en la miseria y en la hambruna a quienes siembran para todos menos para su familia. Por ello, esta obra puede ser aprovechada tanto en el aula como en la organización social por quienes acompañan a grupos campesinos, mujeres rurales, ejidos y colectividades sociales, que sustancialmente se encuentran bajo amenaza de la mercantilización de su producción alimentaria y agrícola.

Si bien ya existen manuales y guías de metodológicas sobre investigación y acción participativa, esta guía destaca por enfocar la práctica de la indagación comunitaria en el acompañamiento de procesos de difusión y defensa de los derechos humanos campesinos, derechos colectivos de última generación, reconocidos apenas en 2018 por la Organización de las Naciones Unidas como derechos fundamentales de la población rural que enfrenta los estragos del capitalismo agrícola. Este capitalismo se manifiesta a través de las técnicas intensivas de agricultura, monocultivo y uso de pesticidas que contravienen y afectan las prácticas tradicionales agrícolas de los pueblos campesinos e indígenas.

Este libro propone, así, un modelo de investigación participativa orientado a impulsar el diálogo de saberes en el aula y en las comunidades, con el fin de: reconocer la dignidad humana como un elemento fundamental de los derechos humanos; comprender el derecho a la diversidad cultural y el respeto al patrimonio biocultural de los pueblos indígenas; desarrollar capacidad para el diálogo y la resolución pacífica y asertiva de conflictos; e identificar las situaciones que vulneren el respeto al derecho a la diversidad cultural y el patrimonio biocultural de los pueblos indígenas y campesinos.

1. Rosa María Mujica, "Educación en derechos humanos", en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 2002, núm. 36, pp. 341-364.

Esperamos que esta obra oriente e inspire el aprendizaje y la puesta en acción de los derechos humanos, ya sea en el aula o en el campo, para promover una vida digna, con justicia social y educación para todas y todos.

Dra. Aura Guadalupe Valenzuela Orozco
Coordinadora del Cuerpo Académico "Educación y equidad" (UV-CA 513)

Introducción

Las personas que disfrutan y mantienen una práctica permanente de lectura sobre los derechos humanos en México y el mundo encontrarán en esta obra un valioso conjunto de ideas ordenadas, sistematizadas y sustentadas en el derecho internacional, el derecho social mexicano y en un recorte actualizado de la realidad socioeconómica de nuestro país. Se trata de un excelente aporte que viene a enriquecer el vasto pensamiento social del humanismo mexicano.

Recordemos que hace apenas algunos años, el 10 de junio de 2011, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* de México la reforma al artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), una de las más relevantes desde la primera reforma en materia de derechos humanos y sus garantías a la Constitución en 1917.

En ese contexto, se comprenden las reformas al artículo 2° de la Carta Magna, del 22 de mayo del 2015 y el 29 de enero del 2016, en materia de derechos de los pueblos y comunidades indígenas de México para su libre autodeterminación y autonomía; un conjunto de derechos que, como se describe en esta obra, se ven amenazados gravemente por las dinámicas del capitalismo mexicano que se somete a las pautas del capitalismo global, a tal punto que se ha vuelto necesario defender a los defensores de los derechos humanos, como bien lo destaca la autora en el texto.

El crecimiento demográfico mundial rebasó los ocho mil millones de habitantes en la pachamama andina, la madre tierra mexicana, nuestro planeta, del que disponemos, sin consultarle, sus valiosas formas de vida y toda clase de materiales que consideramos indispensables para sostener nuestras formas de vida y de acumulación. Bienes y servicios, con valor de uso y valor de cambio en el sentido económico, han sido apropiados por el capitalismo como mercancías. Así, la base de los sistemas naturales, las comunidades humanas y sus sistemas de derecho se ven seriamente y constantemente amenazados.

La presente obra se compone de cinco capítulos. El primero refleja las alertas formuladas por organismos internacionales y multilaterales, así como por universidades mexicanas, sobre el bajo nivel de acceso, cumplimiento y justiciabilidad de los derechos humanos en México. Vale la pena recalcar que cerca de cien millones de hectáreas del territorio nacional se encuentran bajo la posesión de ejidos y comunidades, con un alto componente de población que se autoadscribe y reconoce como población indígena originaria.

El segundo capítulo explora el contexto del desarrollo del capitalismo global y del Antropoceno –etapa propuesta por Paul Crutzen, en la que la humanidad se convierte en la principal fuerza de cambio en el estatus de la salud planetaria–, así como el concepto Capitaloceno, acuñado por Jason W. Moore en 2015. Las nociones del Antropoceno y el Capitaloceno enriquecen el análisis sobre los límites y retos de la soberanía alimentaria, destacados por la Vía Campesina, como son: superar las injusticias de los sistemas alimentarios globales; proteger la agricultura campesina; reducir la dependencia de

importación de alimentos; priorizar la alimentación sana y saludable; preservar la fertilidad del medio ambiente; democratizar los sistemas de producción alimentaria; revalorizar las prácticas productivas y el trabajo de las familias campesinas; entre muchos otros.

Estos propósitos se relacionan intrínsecamente con los 28 Derechos Campesinos, Pescadores y Acuicultores promulgados por las Naciones Unidas. En octubre de 2019, un foro de análisis organizado por investigadoras, profesoras y personas interesadas de la Universidad Autónoma Chapingo abordó estos derechos desde una perspectiva crítica, buscando decolonizar el pensamiento, como lo señalan Boaventura de Sousa Santos y Eduardo Gudynas.

El tercer capítulo introduce los principios del modelo de investigación sociocultural para la defensa de derechos humanos (MISC_DDHH), destacando los aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos desarrollados por Imelda Torres Sandoval, Jorge Cortés Carreño y Carlos Ricardo Menéndez Gámiz en 2023. Este modelo se basa en el derecho al desarrollo consagrado por la ONU en 1986 y la teoría crítica del derecho de Alessandro Baratta (1995). También se analizan los fundamentos constitucionales de los artículos 1° sobre derechos humanos, 2° sobre derechos de los pueblos indígenas, 26 sobre la planeación nacional del desarrollo, y 27 fracción xx.

Dentro de este capítulo se aborda la propuesta de la bioeconomía sostenible como una alternativa viable para y desde los pueblos originarios ante el modelo extractivista que tan malos resultados ha dejado a la humanidad. También se sugiere que el nuevo modelo de desarrollo requiere de manera amplia e intensiva el diálogo entre el saber ancestral y los saberes formales de la ciencia, aprovechando y respetando el patrimonio biocultural de los pueblos indígenas.

Asimismo, este capítulo resalta la voz de la Nana Catalina, abuela de las comunidades huastecas veracruzanas y vocera del saber ancestral, quien dialoga con las generaciones presentes y deja un mensaje claro: "Antes trabajan puro machete, ahora trabajan puros líquidos, pero ahora la tierra ya está enferma".¹ A su manera, expresa la destrucción de los agrotóxicos a la naturaleza.

El tercer capítulo también incluye una sección dedicada a los referentes metodológicos de la bioeconomía, la educación popular, el buen comer y el buen vivir, así como a la metodología de investigación acción participativa (IAP) y las escuelas campesinas de la Universidad Autónoma Chapingo.

Los capítulos cuarto y quinto presentan la propuesta metodológica del MISC_DDHH, incluyendo sus etapas, objetivos y recursos en acción. Guían al lector por un recorrido metodológico sobre el uso de las herramientas para desarrollar el trabajo de campo en las comunidades y localidades rurales e indígenas campesinas, logrando pasos sistemáticos para la construcción y transformación profunda hacia un México con derechos humanos y derechos campesinos garantizados para quienes cuidan el patrimonio biocultural y producen alimentos saludables para las familias y comunidades mexicanas.

1. La Nana Catalina, "Testimonio", en *Plan Comunitario Sustentable ods 2030 Ojital Cuayo*. Danza por Tzicoatl, de Carlos Ricardo Menéndez Gámiz, video de YouTube, 14 de junio de 2017.

Por último, el capítulo sexto ofrece un aporte muy singular y, desde mi perspectiva, muy valioso: una serie de indicadores para medir el impacto del agroextractivismo en el disfrute y acceso de los derechos humanos campesinos. Estos indicadores son: situación del derecho; capacidad de los titulares de los derechos; compromiso para transformar la realidad y las relaciones injustas de poder, y capacidad de acceso y control de los recursos. Se trata de indicadores de naturaleza activa, pues demandan la participación consciente de las comunidades indígenas, y facilitan la creación de una línea base que permita comparar los avances a lo largo del tiempo.

Este capítulo, además, proporciona de manera simplificada y objetiva un paquete de herramientas eficaces en el desarrollo integral y sostenible, justo y democrático, participativo y transformador que se requiere en el México de hoy para las generaciones presentes y futuras.

Sirva el último párrafo de esta introducción para felicitar el aporte de la doctora Imelda Torres Sandoval y de la propia Universidad Veracruzana Intercultural al apoyar la edición y difusión de esta obra que sienta un precedente fundamental para el desarrollo futuro de nuestro país.

Dr. Carlos Ricardo Menéndez Gámiz
Fundador de la Red Mexicana de Bioeconomía Circular
Ciudad de México, a 27 de febrero de 2024

Derechos humanos en riesgo

Human Right Wachts, una organización de la sociedad civil con la misión de observar el acceso y cumplimiento de los derechos humanos en el mundo, publicó recientemente su informe acerca de la situación en México.¹ Este documento señala como temas pendientes de atención en la agenda pública, la persistente pobreza extrema en la mayoría de la población mexicana; el incremento de personas sin acceso a servicios de salud; el clima de inseguridad y corrupción; el abuso policial y militar y la tortura como elementos que aún son parte de los sistemas de procuración e impartición de justicia; así como la ausencia de protocolos para la búsqueda de desaparecidos, la prevención de la violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes, y la difusión y defensa efectiva de los derechos humanos en las regiones rurales e indígenas.

Destacan, sin duda, las problemáticas que enfrentan las mujeres indígenas y campesinas, obligadas a vivir en condición de pobreza y violencia o a migrar en busca de una vida más digna: "La ausencia histórica de derechos, la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados, la baja incidencia en los mercados formales y el limitado acceso a bienes y servicios ha sido una realidad entre las mujeres latinoamericanas y caribeñas en general, y en las rurales en particular".²

En la Huasteca veracruzana, específicamente en el municipio de Chicontepec, a través de una investigación realizada con Dora Daza,³ exponemos la situación de vulnerabilidad de los derechos humanos de mujeres campesinas, quienes trabajan la tierra sujeta a propiedad social. Entre los resultados de dicha investigación, enfatizamos que las mujeres en este lugar enfrentan obstáculos para el acceso pleno a la tenencia de la tierra en condiciones de igualdad, como a) desconocimiento de sus derechos como sucesoras legítimas de su esposo ejidatario fallecido; b) falta de orientación legal en su lengua materna (la mayoría de la población habla la lengua náhuatl), y c) discriminación en razón de género, ya que son consideradas incapaces, tras morir "el hombre de la casa", para seguir trabajando la tierra "por ser mujeres".

A su vez, el programa de la licenciatura en Gestión Intercultural de la Universidad Veracruzana Intercultural reconoce el contexto de vulnerabilidad y desconocimiento de los derechos humanos en México:

Los derechos humanos son necesarios y vitales para las personas; sin embargo, de acuerdo con la tercera Encuesta Nacional de Cultura

1. "Informe mundial 2024. México", Human Rights Watch, 2024. Consultado en: <https://www.hrw.org/es/world-report/2024/country-chapters/mexico>

2. Miriam Nobre y Karla Hora, *Atlas de las mujeres rurales de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2017, p. 4.

3. Imelda Torres Sandoval y Dora Alicia Daza Ponce, "Acciones desde el municipio de Chicontepec (estado de Veracruz, México) para el logro de la igualdad de género en la tenencia de la tierra ejidal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2018, núm. 5, pp. 139-164.

Constitucional (2016) realizada por la UNAM, nueve de cada diez personas entrevistadas dicen que conocen poco o nada la Constitución, es decir que no conocen sus derechos y obligaciones como ciudadanos, esto indica la necesidad de socializar los derechos humanos. Ante este panorama no es posible hablar de democracia, ya que, debido a las condiciones de desigualdad y alta marginación en las zonas rurales e indígenas, las personas no tienen acceso suficiente a la información para el ejercicio de sus derechos.⁴

Preocupa, entonces, la situación de riesgo que enfrentan las y los defensores de derechos humanos: un estado de vulnerabilidad en el que México, desafortunadamente, presenta un alto índice de reproducción, marcado por la impunidad y violencia, lo cual fue denunciado por el informe de Human Rights Watch: "México es también uno de los países más peligrosos del mundo para los defensores de derechos humanos. En 2022, 22 defensores de derechos humanos fueron asesinados, según la organización de derechos humanos Comité Cerezo".⁵

Ahora bien, se ha vuelto imprescindible, tanto a nivel local como global, la labor de las y los defensores de los derechos humanos ambientales frente a los retos del cambio climático y los efectos del agroextractivismo. La alteración de la temperatura del planeta por la emisión indiscriminada de dióxido de carbono, producida principalmente por la industria extractiva de gases, minerales e hidrocarburos, así como por el uso intensivo de plaguicidas para la producción de alimentos. Esta situación ha contribuido a la depredación de los ecosistemas, afectando a las poblaciones nativas, quienes se han visto despojadas paulatinamente del acceso al territorio y a los recursos que representan su dieta alimentaria.⁶ Sin embargo, quienes se han organizado para

4. *Licenciatura Gestión Intercultural. Plan de estudios 2021*. Xalapa, Universidad Veracruzana Intercultural-Universidad Veracruzana, 2021, p. 18.

5. "Informe mundial 2024. México", Human Rights Watch, 2024.

6. "En 2011, en el Foro Económico Mundial de Davos, Suiza, se reconoció que los países industrializados tenían que enfrentar, como un desafío serio, la enorme brecha abierta entre ricos y pobres, que abría la puerta para la inestabilidad social y posibles conflictos armados. Entonces, para el siglo xxi, la clase capitalista transnacional fue obligada a recurrir a nuevos métodos para obtener beneficios, por lo que se generaron nuevos mecanismos de acumulación global. Es decir, el capitalismo entró en una crisis estructural, como lo fueron en su momento las crisis de los años treinta y setenta del siglo xx, que permitieron al capitalismo reinventarse a sí mismo, e idear nuevas formas de acumulación; aunque la crisis de hoy pudiera convertirse en una crisis sistémica, la cual, en palabras de Robinson (2013), podría llevar a superar el capitalismo o al colapso de la sociedad global, dependiendo de la respuesta de las fuerzas sociales y políticas ante esta crisis. Por tanto, en esta investigación, se buscan respuestas, desde lo comunitario, para mitigar los efectos colaterales de la crisis sistémica del capitalismo del siglo xxi, que se hace patente en las limitaciones y Por tanto, en esta investigación, se buscan respuestas, desde lo comunitario, para mitigar los efectos colaterales de la crisis sistémica del capitalismo del siglo xxi, que se hace patente en las limitaciones y diez obstáculos en el acceso pleno a los derechos humanos de las poblaciones más vulnerables. Es necesario, por ello, contar con herramientas de difusión y defensa de los derechos humanos, que permitan a las sociedades fortalecerse frente a las nuevas formas que tiene el capitalismo de reinventarse, ya sea capitalismo verde, responsabilidad social empresarial, o cualquier otra idea que se le ocurra al capital para seguir extrayendo recursos de las comunidades, sin importar realmente la vulneración de los derechos humanos, en aras de seguir capitalizando la explotación de las personas y de los recursos ambien-

denunciar las prácticas extractivistas de grandes consorcios y de las cadenas agroalimentarias se han vuelto objeto de persecución, acoso e incluso de desaparición forzada y homicidio.

En este ambiente de violencia contra las y los defensores ambientales, el derecho, como sistema de control social, ha reaccionado para perfeccionar los mecanismos de protección del medio ambiente y, por primera vez, se ha creado un protocolo o acuerdo global para valorar y proteger la lucha de quienes se levantan en defensa del derecho a un medio ambiente sano y sostenible.

Podemos encontrar los antecedentes de declaraciones y acuerdos más recientes para la protección del medio ambiente, en un contexto de globalización de la industria extractivista y de la cadena agroalimentaria, en la Declaración de Río, firmada por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, que se celebró en Río de Janeiro en 2012. En la Declaración se sentaron las bases para crear mecanismos legales y de justicia en asuntos ambientales, reconociendo la “necesidad de alcanzar compromisos para la aplicación cabal de dichos derechos”.⁷

Asimismo es relevante reconocer el Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia, conocido como Acuerdo de Escazú, adoptado el 4 de marzo de 2018 por la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, en cuyas disposiciones resalta el artículo 9°, que se refiere en particular a los defensores de los derechos humanos en asuntos ambientales, instruyendo a los Estados firmantes del acuerdo generar las condiciones seguras y propicias para quienes actúan y promueven la defensa de los derechos humanos ambientales.

El mismo artículo dispone que los Estados parte deben tomar medidas para proteger

todos los derechos de los defensores de los derechos humanos en asuntos ambientales, incluidos su derecho a la vida, integridad personal, libertad de opinión y expresión, derecho de reunión y asociación pacíficas y derecho a circular libremente, así como su capacidad para ejercer los derechos de acceso, teniendo en cuenta las obligaciones internacionales de dicha Parte en el ámbito de los derechos humanos, sus principios constitucionales y los elementos básicos de su sistema jurídico.⁸

Ante la vulnerabilidad de los derechos humanos y el latente riesgo que implica el derecho a defenderlos, surge la inquietud de ofrecer en este texto

tales. Se propuso en este trabajo, por tanto, el contribuir, mediante técnicas de educación popular, y desde lo comunitario, a la utopía de superar el capitalismo, poniendo en primer lugar, el disfrute y acceso pleno de los derechos humanos” (Imelda Torres Sandoval, *Saberes agrícolas tradicionales y derechos humanos campesinos: experiencias y resistencias ante la agricultura industrial en comunidades indígenas de Ixhuatlán de Madero, Chicontepec y Zacualpan, Veracruz*, tesis doctoral. Texcoco, Universidad Autónoma Chapingo, 2022, pp. 10-11.

7. *Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Cepal, 2022, p. 11.

8. *Ibidem*, p. 30.

herramientas que permitan, tanto a las personas en común como a quienes abrazan la defensa de los derechos humanos, llevar a cabo un proceso de difusión y defensa de estos derechos que facilite la toma de acción para exigir su respeto y justiciabilidad.

Este libro desea contribuir a una defensa y promoción activa de los derechos humanos, lo cual significa una movilización de la conciencia individual y colectiva para influir en quienes gobiernan, con la finalidad de que tomen decisiones y diseñen políticas públicas orientadas al cumplimiento y reconocimiento de los derechos humanos.

Cabe indicar que la fuente principal de este libro corresponde a un trabajo de investigación propio,⁹ donde abordo el análisis de un tema de reciente interés para la comunidad científica social: la vulnerabilidad de los derechos humanos campesinos de comunidades indígenas por el impacto de las cadenas agroalimentarias globalizadas y el agroextractivismo, así como las posibles alternativas para mitigar estas vulnerabilidades desde la educación en derechos humanos y los senderos posibles hacia la bioeconomía. Para lo cual, propongo un modelo teórico y metodológico para la difusión y defensa efectiva de los derechos de la población campesina, diseñado con y para una población culturalmente diferenciada y en un contexto geográfico particular.

Este modelo de investigación sociocultural para la defensa de los derechos humanos (MISC_DDHH) resulta novedoso para el campo de los derechos humanos, ya que básicamente está orientado por las premisas de la educación popular, pero con la recomendación de herramientas, dinámicas y técnicas de investigación adaptadas a las características del entorno sociocultural donde podría ser implementado, lo cual constituye una alternativa con pertinencia cultural frente a modelos pedagógicos formales y escolarizados, que son poco funcionales en contextos de educación para adultos o en áreas rurales.

El MISC_DDHH ya fue implementado en algunas comunidades de los municipios de la región Huasteca veracruzana. El primer ejemplo del modelo en acción lo encontramos en la localidad de Ixcacuatitla, del municipio de Chicontepec, donde, junto con Carlos Menéndez Gámiz y Gerardo Gómez,¹⁰ documentamos las primeras experiencias de la aplicación de este modelo para identificar algunas posibilidades de impulsar nuevos modelos de producción y comercialización, basados en la revaloración de las prácticas agrícolas como una vía de la bioeconomía que promueve cadenas agroalimentarias más equitativas y sostenibles.

9. Imelda Torres Sandoval, *Saberes agrícolas tradicionales y derechos humanos campesinos: experiencias y resistencias ante la agricultura industrial en comunidades indígenas de Ixhuatlán de Madero, Chicontepec y Zacualpan*, Veracruz, tesis doctoral.

10. Imelda Torres Sandoval, Carlos Ricardo Menéndez Gámiz y Gerardo Gómez González, "Reanimación biocultural y de derechos en comunidades de la Huasteca veracruzana: experiencias hacia la bioeconomía", en *Experiencias y expectativas de la bioeconomía*, de Sergio Gabriel Ceballos Pérez y Aleida Azamar Alonso, coords. México, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, 2022, pp. 115-132.

En otro trabajo,¹¹ junto con Carlos Menéndez y Jorge Cortés, desarrollamos una propuesta de diseño de estrategias, incluidas en el MISC_DDH, para identificar el contexto de vulnerabilidad de los derechos humanos campesinos ante el agroextractivismo y la mercantilización de la producción alimentaria, destacando la construcción de estrategias de difusión y defensa de derechos humanos desde la voz y experiencias de las personas participantes en este proceso:

En la lógica de contribuir a una educación no formal liberadora, se atenderá y escuchará con atención la voz de los participantes para comprender su cosmovisión de la cultura agrícola en el municipio de estudio y su entendimiento sobre sus derechos humanos como campesinos, lo que permitirá hacer inferencias que puedan fundamentar estrategias pertinentes para la defensa de esa cultura y de esos derechos, en ese contexto particular.¹²

11. Imelda Torres Sandoval, Jorge Cortés Carreño y Carlos Ricardo Menéndez Gámiz, "Estrategia de educación ambiental en comunidades indígenas campesinas del municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, para la revitalización de los saberes tradicionales agrícolas", en *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios*, de Raúl Calixto Flores y Ma. de los Ángeles Silva Mar, coords. México, Universidad Pedagógica Nacional / Biblioteca Digital de Humanidades de la Universidad Veracruzana, 2023, pp. 395-422.

12. *Ibidem*, p. 403.

Capitalismo agrícola y derechos humanos campesinos

Aunque la cuestión agraria y su objeto de estudio siguen vigentes, se consideró necesario ampliar su campo de análisis hacia la comprensión del origen de la crisis alimentaria y climática presente en las primeras décadas del siglo xxi. En consecuencia, se planteó un giro epistémico de la cuestión agraria, al transitar de una perspectiva clásica, emergida al final del siglo xix, cuyo objeto de análisis fue la apropiación de la plusvalía y la renta por el capital, hacia el análisis y reflexión del fenómeno de la producción agroalimentaria en contextos de globalización y mercantilización de la cadena agroalimentaria.

Este nuevo enfoque analítico fue útil para reconocer que la historia reciente de los territorios rurales de todo el orbe ha estado íntimamente ligada a las formas de producir, comercializar y consumir alimentos impuestas por el neoliberalismo, con el consecuente despojo a las comunidades campesinas indígenas de su patrimonio biocultural y la vulneración de sus derechos humanos.

A partir de las primeras décadas del siglo xxi se construyeron nuevos paradigmas para comprender el impacto de la acumulación del capital en la cadena de producción agroalimentaria, surgiendo conceptos como *Antropoceno*, *Capitaloceno* y *agroextractivismo* con la finalidad de hacer notar que el enfoque economicista de la política pública ha sido insuficiente para dar respuestas a los grandes problemas del nuevo milenio: la hambruna, la sequía, la migración y el cambio climático

Un importante primer esfuerzo académico para entender la repercusión del capitalismo en la naturaleza fue planteado desde la década de los sesenta por Rachel Carson, en su libro *Primavera silenciosa*,¹ donde denunció el efecto nefasto de los plaguicidas, herencia de la Segunda Guerra Mundial y la Revolución Verde, y primer intento de las fuerzas del capital agroalimentario para tratar de controlar la cadena de producción y comercialización de alimentos, con el cual llegaron las técnicas de agricultura intensiva que paulatinamente fueron desplazando a los saberes agrícolas tradicionales.

1. "El más alarmante de todos los atentados del hombre contra su circunstancia, es la contaminación del aire, la tierra, los ríos y el mar con peligrosas y hasta letales materias. Esta polución es en su mayor parte irreparable; la cadena de males que inicia, no solo en el mundo que debe soportar la vida, sino en los tejidos vivos, en su mayor parte es irrecuperable. En esta contaminación, ahora universal, del medioambiente, la química es la siniestra y poco conocida participante de la radiación en el cambio de la verdadera naturaleza del mundo... la verdadera naturaleza de su vida [...] Los productos químicos se diseminan por los sembrados, o por los bosques, o por los jardines, se alojan durante largo tiempo en las cosechas y penetran en los organismos vivos, pasando de uno a otro en una cadena de envenenamiento y de muerte. O se infiltran misteriosamente por los arroyos subterráneos hasta que emergen mediante la alquimia del aire y el sol, se combinan en nuevas formas que matan la vegetación, enferman al ganado y realizan un desconocido ataque en aquellos que beben de los antaño puros manantiales. Como dijo Albert Schweitzer: 'El hombre difícilmente puede reconocer los daños de su propia obra'" (Rachel Carsons, *Primavera silenciosa*. Traducción de Joan Domenech Ros. Titivillus (ePub), p. 15).

Desde los años ochenta, la discusión sobre la cuestión agraria tomó nuevos matices, enfocando su campo de estudio hacia las nuevas formas del capitalismo; con ello, surgieron nuevas interpretaciones acerca del impacto del capital en la sociedad humana, así como los paradigmas del Antropoceno, Capitaloceno y agroextractivismo, para tratar de explicar la apropiación de la cadena agroalimentaria por las fuerzas del mercado globalizado, el fenómeno de mercantilización de los alimentos y el agua, y los indeseables efectos en la naturaleza por el cambio climático, en una clara evolución del capitalismo hacia su etapa más depredadora del medio ambiente y los derechos humanos.

2.1 Antropoceno, Capitaloceno y agroextractivismo: la triada imperialista en pugna con los derechos humanos campesinos

Para comprender la evolución de capitalismo hacia su etapa más depredadora del medio ambiente y los derechos humanos, tomemos como punto de partida el concepto-diagnóstico de *Antropoceno*, que alude a “la idea de ‘umbral’ crítico frente a problemáticas como el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad; un concepto que pone de manifiesto los límites de la naturaleza, y cuestiona las estrategias de desarrollo dominantes así como el paradigma cultural de la modernidad”.²

Para Maristella Svampa, entonces, es pertinente analizar el comportamiento humano y su relación-impacto en la crisis socioecológica generada por el actual capitalismo, considerando el cambio climático como el primer indicio de la era antropocéntrica de la historia de la humanidad: “En la actualidad, en relación a 1750, la atmósfera contiene más de un 150 % de gas metano y más del 45 % de dióxido de carbono, producto de emisiones humanas. Consecuencia de ello es que desde mediados del siglo xx la temperatura aumentó 0.8 °C, y los escenarios previstos por el Panel Intergubernamental para el Cambio Climático (ipcc) prevén un aumento de la temperatura que irá entre un 1.2 y 6 °C de acá a finales del siglo xxi”.³

Por ende, el cambio climático ha sido asociado con el uso de combustibles fósiles, como el carbón y el petróleo, y los procesos de extracción indiscriminada de los mismos, realizados por las empresas transnacionales.

Un segundo signo antropocéntrico, desde el siglo xx y lo que transcurre del siglo xxi, consiste en la pérdida de la biodiversidad, que debe ser considerada como consecuencia del cambio climático:

Por eso mismo se habla ya de la sexta extinción, aunque a diferencia de las cinco anteriores, que se explicaban por factores exógenos (el enfriamiento global o para el caso de la extinción de los dinosaurios, la caída de un asteroide) la hipótesis de una “sexta extinción”, es de

2. Maristella Svampa, *Antropoceno. Lecturas globales desde el Sur*. Córdoba, Argentina, La Sofía Cartonera-Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, 2019, p. 5 (Costureras).

3. *Ibidem*, pp. 5-6.

origen antrópico, lo cual coloca en el centro la responsabilidad de la acción humana y sus impactos sobre la vida del planeta".⁴

Otra característica evidente del Antropoceno se basa en la destrucción de los ciclos vitales (del agua, oxígeno, nitrógeno, fósforo), debido al aumento indiscriminado de la deforestación, la industrialización y la contaminación del suelo y el agua por el uso de fertilizantes; así como al imparable crecimiento demográfico, lo que ha generado una huella ecológica global que ha excedido la capacidad de resiliencia de los ecosistemas. Consumimos más recursos que los que reponemos o regeneramos: "De persistir el actual sistema de consumo, se calcula que para el 2030 necesitaríamos el equivalente a dos planetas Tierra para mantener a la humanidad".⁵

Ahora bien, aun cuando la conceptualización del Antropoceno ha sido muy útil para visibilizar los efectos depredadores del modelo extractivista en el medioambiente, hay quienes sostienen que este enfoque se ha quedado corto para evidenciar, además de la crisis ambiental, las profundas desigualdades sociales y económicas que el capitalismo ha provocado en las sociedades humanas desde su irrupción como modelo económico dominante:

El Antropoceno contribuye a una historia fácil. Fácil porque no desafía las desigualdades naturalizadas, la alineación ni la violencia inscritas en las relaciones estratégicas de poder y producción de la modernidad. Se trata de cuento fácil de contar, en la medida de que no nos exige pensar en absoluto sobre dichas relaciones. El mosaico de la vida humana en la trama de la vida se reduce a una Humanidad abstracta: unidad homogénea de acción. La desigualdad, la mercantilización, el imperialismo, el patriarcado, las formaciones raciales, y mucho más, se han quedado atrás, han quedado en gran medida fuera de consideración.⁶

A partir de las reflexiones anotadas, se desafía el enfoque del Antropoceno, pues debe mirar más allá del origen eurocéntrico de los desequilibrios socioambientales que plantea. De esta manera, se propone ampliar el análisis del impacto de la mercantilización de la naturaleza hacia periodos históricos anteriores. Según Jason Moore,⁷ el año 1800 debe establecerse como punto de inicio de la era de la modernidad; en consecuencia, hay que estudiar el impacto de la mercantilización desde esa fecha y hacia otros contextos geográficos, ya que la humanidad no solo ha existido en Europa, ni las revoluciones agrícolas ni los avances tecnológicos en la producción alimentarias son propias y exclusivas del campo euroasiático. Ejemplos de grandes civilizaciones agrícolas se asientan en los vestigios de las culturas mexica, maya y andina, por

4. *Ibidem*, p. 7.

5. *Ibidem*, p. 10.

6. Jason W. Moore, *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Traducción de María José Castro Lage. Madrid, Traficantes de Sueños, 2020, p. 202.

7. *Ibidem*.

decir lo menos, las cuales aportaron sustancialmente el mayor avance para la alimentación mesoamericana: la domesticación del maíz.

Finalmente, en pleno siglo xxi, se han aliado las fuerzas más depredadoras del Antropoceno y el Capitaloceno para consolidar un modelo de explotación intensiva agrícola, denominado *agroextractivismo*. Este modelo agroalimentario a gran escala, construido a mediados del siglo xx y cimentado en las primeras décadas del siglo xxi, ha provocado efectos negativos en los seres humanos y los organismos vivos, con el auspicio de políticas gubernamentales basadas en el desarrollo a cambio de la extracción de los recursos naturales llevada a cabo por empresas transnacionales con agresivas lógicas de mercadeo, pues sobrepasan el interés colectivo y los derechos de las personas y las comunidades:

El extractivismo es [...] un tipo de apropiación de recursos naturales en grandes volúmenes y/o la alta intensidad, donde la mitad o más son exportados como materias primas, sin procesamiento industrial o procesamientos limitados. Esta es una delimitación acotada, que recoge buena parte de los antecedentes históricos en el manejo del concepto, pero a la vez permite distinguir entre la agricultura campesina, orientada al autoconsumo o el mercado nacional, de actividades como un campo de petróleo o una mina a cielo abierto que comercia con los mercados internacionales.⁸

23

Refiriéndose a la realidad de los países andinos, que bien se puede comparar con la realidad mexicana, Eduardo Gudynas⁹ expresa que el extractivismo no produce nada, por lo que no debe considerarse una industria, sino una exportación de materias primas extraídas de recursos naturales locales, denominadas *commodities*.¹⁰

23

Aunque el extractivismo ha generado un impacto socioambiental significativo en las sociedades modernas, este modelo tiene sus raíces históricas en la era colonialista del capitalismo del siglo xv y xvi:

Gran parte de los imperios coloniales establecieron en el pasado relaciones fundamentadas en la explotación de materias primas producidas o extraídas de sus colonias para las necesidades de las metrópolis: en América Latina, la fiebre del oro en los siglos xvi-xviii y, posteriormente, las extracciones de maderas preciosas hasta las primeras décadas del siglo xx, en las selvas del sur de México, de Belice y del norte de Guatemala figuran entre los numerosos ejemplos de este tipo de relaciones basadas en intercambios desiguales y

8. Eduardo Gudynas, "Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias", en *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 2018, núm. 143, p. 62.

9. *Ibidem*.

10. "La insistencia en hablar de industrias extractivas" tampoco es ingenua, ya que tiene unas connotaciones culturales que apelan a los imaginarios de fábricas con muchos obreros para así lograr adhesión ciudadana. Es necesario abandonar esa denominación no solo por la rigurosidad conceptual, sino por esas implicaciones políticas" (*Ibidem*, p. 63).

sustentadas en la extracción de recursos de ciertos espacios caracterizados por su riqueza o abundancia.¹¹

El extractivismo no ha sido solo una estrategia mercantilista, sino también una premisa de los modelos de desarrollo aplicados en América Latina a partir de los cincuenta, promoviendo, desde el sector público, la extracción de recursos locales "para alimentar necesidades de poblaciones ubicadas en otros espacios cercanos o lejanos".¹²

La codependencia entre extractivismo y globalización también se traduce en la incapacidad de los gobiernos locales de frenar la ambición de las empresas transnacionales por los recursos naturales que están en sus territorios, ya que las empresas transnacionales prometen desarrollo y beneficios a cambio de la explotación de esos recursos. Por lo general, las empresas incumplen lo prometido, y los gobiernos no cuentan con capacidad ni interés para obligarlas a responsabilizarse con el medio ambiente.

Es muy claro que, desde la década del 2000, hay un crecimiento exponencial de explotaciones extractivistas, fomentadas desde el poder público y las políticas públicas de desarrollo: "En América Latina aparecen en todos los rincones del continente: desde las perforaciones petroleras en la Amazonia de Ecuador al monocultivo de soja en las sabanas del centro de Brasil, desde la mega minería chilena al *fracking* en la Patagonia de Argentina".¹³

Desde la lógica del extractivismo agrícola, podemos apuntar, entonces, hacia las consecuencias de la implementación de este modelo de producción en la vulnerabilidad de los derechos a la tierra y al territorio, a las semillas, al saber y a la práctica de la agricultura tradicional, al acceso a medios de producción agrícola apropiados, a la protección de los valores en la agricultura, a la diversidad biológica y a la preservación del medio ambiente.

2.2 La Vía Campesina y otras organizaciones en defensa de los derechos humanos campesinos y la soberanía alimentaria

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, se ha visibilizado la lucha de la población agrícola por el reconocimiento de sus derechos como campesinos y la revaloración de los saberes ancestrales como elemento sustancial de la soberanía alimentaria. Esta lucha ha sido encabezada principalmente por el colectivo La Vía Campesina, enfocado en combatir los efectos del modelo neoliberal agroalimentario dominante que ha devastado la seguridad alimentaria de familias y comunidades en aras del extractivismo de recursos y saberes locales para alimentar otras regiones: "Este sistema es apoyado por un lenguaje de referencia o marco interpretativo basado en la eficiencia, la productividad, las economías de escala, el libre comercio. Es creado e impulsado por

11. Edith F. Kauffer, "Pensar el extractivismo en relación con el agua en América: hacia la definición de un fenómeno sociopolítico contemporáneo multiforme", en *Sociedad y Ambiente*, 2018, núm. 16, p. 36.

12. *Id.*

13. Gudynas, *Op. cit.*, p. 61.

instituciones como el Banco Mundial, los gobiernos, los bancos financieros, algunas ONG y universidades y el agronegocio, como solución para 'alimentar al mundo' y alcanzar la 'seguridad alimentaria' (Borlaug, 2007; Rosset, 2003)".¹⁴

Impulsado por organizaciones como La Vía Campesina, el concepto de *soberanía alimentaria* nació alrededor de los años ochenta y representó la contrapropuesta al régimen alimentario corporativo que prometió seguridad alimentaria mediante la regularización del libre comercio, lo cual no cumplió.

Más adelante, la principal tesis de acción del movimiento de La Vía Campesina se centró en la reivindicación de "la soberanía alimentaria como una forma de promover la justicia social y dignidad y se opone fuertemente a los agronegocios que destruyen las relaciones sociales y la naturaleza".¹⁵ Esta tesis fue propuesta en la Cumbre Mundial de Alimentación de 1996:

La Soberanía Alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, producidos de forma sostenible y el derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Es el desarrollo de un modelo de producción sustentable a pequeña escala en beneficio de las comunidades y el medioambiente. La Soberanía Alimentaria da prioridad a la producción y al consumo local de alimentos, dando a un país el derecho de proteger a sus productores locales de las importaciones baratas y poder controlar su producción.¹⁶

25

El paradigma de la soberanía alimentaria surgió como una propuesta para la reconstrucción de la agricultura nacional, avasallada por la mundialización agropecuaria, lo cual implicaba reducir la dependencia alimentaria y revertir la descampesinización, ambos fenómenos "promovidos por el *marketing* corporativo de los alimentos baratos que procedían 'de ningún lugar' (Bové y Dufour, 2001)".¹⁷

25

La Vía Campesina concluyó, a su vez, que la mayoría de los movimientos campesinos del siglo XXI han revalorado la agricultura tradicional sobre los métodos y prácticas intensivas heredadas de la Revolución Verde de la década de los años setenta del siglo XX. Y, que el campesinado ha enfrentado problemas comunes como "la pérdida de conocimientos, la desmovilización producida por la extensión convencional ejercida verticalmente, y los sesgos en las políticas que dan ventajas al modelo de agricultura industrial" (Rosset *et al.*, 2011).¹⁸

14. María Elena Martínez Torres y Peter M. Rosset, "Diálogo de saberes en la Vía Campesina: soberanía alimentaria y agroecología", en *Espacio Regional*, 2016, núm. 13, p. 27.

15. "La voz global de los campesinos que alimentan el mundo", La Vía Campesina. Consultado en: <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>

16. *Id.*

17. Philipe McMichael, "Historizar la soberanía alimentaria: una perspectiva del régimen alimentario", en *Soberanía alimentaria: un diálogo crítico*. País Vasco, Euskal Herriko Nekazarien Elkartasuna / Initiatives in Critical Agrarian Studies / Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya / Hands on the Land for Food Sovereignty, 2014, p. 47.

18. María Elena Martínez Torres y Peter M. Rosset, *Op. cit.*, p. 33.

La soberanía alimentaria también es un posicionamiento popular y comunitario frente al capitalismo verde, que intenta reinventarse, desde los noventa, bajo la máscara del desarrollo sostenible, y así seguir asaltando los saberes, recursos y sabores comunitarios:

Desde la Cumbre de la Tierra, en 1992, desarrollo y medioambiente han sido vinculados, nuevas áreas de intervención global se han abierto y la naturaleza ha entrado en el dominio de la política ecológica del neoliberalismo. A este proceso se le llamará *greening* (*enverdecido*) para indicar cómo, bajo las condiciones del capitalismo verde, los ecosistemas de los países endeudados se han visto crecientemente desestabilizados [...] Los economistas neoliberales propusieron que la ecología debe estar dentro del sistema económico a través del sistema de precios, en otras palabras, la economía requiere un mundo monetizado para ser protegido. Esto significa que los bienes comunes ecológicos, como la atmósfera, océanos y mares, forestas, montañas, biodiversidad, ecosistemas, agua etc., necesitan tener precio como capital natural (Hamilton, 2001); este acuerdo legitimó la privatización de los bienes comunes ecológicos a través del enclaustramiento. La Cumbre de 1992 también le dio al Banco Mundial el poder de avanzar sus prescripciones para manejar la política ecológica del capital global.¹⁹

26

En consecuencia, y para enfrentar el *enverdecimiento* del capitalismo y la persistencia del agroextractivismo por depredar las condiciones de vida de la población rural, otra de las aportaciones más relevantes del movimiento de La Vía Campesina fue la construcción de una plataforma ética y política para el reconocimiento y revaloración de los derechos humanos campesinos frente a la mercantilización y globalización de la cadena alimentaria, que fue presentada ante la agenda de la ONU en 2018.

Este documento, propuesto por La Vía Campesina y otras organizaciones de agricultores de Asia, Europa y África, expuso ante la ONU los efectos negativos del agroextractivismo en el acceso y disfrute de los derechos de estas poblaciones, logrando la revaloración, difusión y defensa de los derechos humanos de las poblaciones rurales frente a las amenazas de dicho modelo:

Al inicio del siglo XXI, las áreas rurales en el mundo constituyeron espacios disputados por diferentes actores con intereses opuestos. Las organizaciones y movimientos sociales de las poblaciones rurales –agricultores familiares, campesinos, pueblos indígenas, mujeres rurales, trabajadores rurales y sin tierra que participan en ocupaciones de tierra, y otros– utilizan cada vez más la agroecología (Altieri y Toledo 2011, Lvc 2010a, Rosset et al. 2011, Wezel et al. 2009), como

26

19. Ana Isla, "Enverdecido el capitalismo: una guerra contra la subsistencia", en *Revista de Ciencias Sociales*, 2016, núm. 151, p. 20.

una herramienta de lucha, defensa, (re)configuración y transformación en territorios campesinos de los espacios rurales disputados, en un proceso de recampesinización (Fernandes 2009, van der Ploeg 2008, 2010). Por otro lado, el capital financiero, las corporaciones transnacionales y los sectores privados nacionales están reterritorializando espacios con abundantes recursos naturales a través de mega-proyectos como represas (Ferradas 2000, World Commission on Dams 2000), minería de cielo abierto (Bebbington 2007, Holt-Giménez 2007), y plantaciones de monocultivos (Emanuelli *et al.* 2009). Estos intereses corporativos, ayudados por las políticas y legislación neoliberal, han generado el creciente problema de acaparamiento de tierra en muchos países del Sur (GRAIN 2009, Hall 2011, Zoomers 2010, Rosset, 2011).²⁰

Junto con la redacción de un nuevo catálogo de derechos humanos colectivos acorde a la realidad del siglo XXI, se reconoció al campesinado como aquellas poblaciones que viven y dependen del trabajo agrícola, y se validó la actual situación de la población campesina, que, ante la carencia de medios de producción, se integra por personas que no tienen acceso a la tierra, por lo que trabajan como jornaleros, con la necesidad de migrar en busca de oportunidades de empleo y sustento para sus familias.

A continuación, se enuncian de manera sintética los derechos humanos campesinos que buscan promover las estrategias de difusión y defensa de derechos que se exponen en este texto.

Tabla 1. Derechos Humanos Campesinos reconocidos por la ONU

| | |
|---|---|
| Derecho a la vida y a un nivel de vida adecuado | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho al más alto nivel posible de salud física y mental. Tienen derecho a acceder a los servicios de salud y medicina, incluso cuando vivan en zonas apartadas. También tienen derecho a utilizar y desarrollar la medicina tradicional. • Los campesinos tienen derecho a vivir una vida saludable y no ser afectados por la contaminación de productos agroquímicos como los pesticidas y fertilizantes químicos. • Las mujeres campesinas tienen derecho a ser protegidas de la violencia doméstica de índole física, sexual, verbal y psicológica. También tienen derecho a controlar su propio cuerpo y a rechazar el uso de su cuerpo con fines mercantiles. |
| Derecho a la tierra y al territorio | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos y su familia tienen derecho a trabajar su propia tierra y a obtener productos agrícolas, criar ganado, cazar, recolectar y pescar en sus territorios. • Los campesinos tienen derecho a beneficiarse de la reforma agraria. No se deben permitir los latifundios. La tierra debe cumplir con su función social. • Se deben aplicar límites de propiedad en la tenencia de la tierra cuando sea necesario con el fin de asegurar un acceso equitativo a las tierras. |

20. Peter M. Rosset y María Elena Martínez Torres, "La Vía Campesina y agroecología", en *El libro abierto de La Vía Campesina: celebrando 20 años de luchas y esperanza. La Vía Campesina*, 2013, p. 1.

| | |
|---|---|
| Derecho a las semillas y al saber y la práctica de la agricultura tradicional | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a determinar las variedades de semillas que quieren plantar. • Los campesinos tienen derecho a rechazar las variedades de plantas que consideren peligrosas desde el punto de vista económico, ecológico y cultural. • Los campesinos tienen derecho a rechazar el modelo industrial de agricultura. • Los campesinos tienen derecho a utilizar su propia tecnología o la tecnología que escojan guiados por el principio de proteger la salud humana y preservar el medio ambiente. |
| Derecho a medios de producción agrícola | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a obtener crédito y los materiales y herramientas que necesiten para sus actividades agrícolas. • Los campesinos tienen derecho a obtener asistencia técnica, herramientas de producción y demás tecnología apropiada para aumentar su productividad, respetando sus valores sociales, culturales y éticos. • Los campesinos tienen derecho a participar en la planificación, formulación y aprobación del presupuesto para la agricultura nacional y local. |
| Derecho a la información | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a obtener información adecuada sobre sus propias necesidades, en particular sobre el crédito, los mercados, las políticas, los precios y la tecnología. • Los campesinos tienen derecho a obtener información adecuada sobre bienes y servicios y a decidir qué y cómo quieren producir y consumir. • Los campesinos tienen derecho a obtener información adecuada en los planos nacional e internacional sobre la preservación de los recursos genéticos. |
| Libertad para determinar el precio y el mercado para la producción agrícola | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a decidir el orden de prioridad en su producción agrícola en función de las necesidades de su familia. Tienen derecho a almacenar su producción para asegurar la satisfacción de sus necesidades básicas y las de su familia. • Los campesinos tienen derecho a vender sus productos en los mercados locales tradicionales. • Los campesinos tienen derecho a obtener un precio justo por su producción. • Los campesinos tienen derecho a elaborar sistemas de comercialización comunitarios con el fin de garantizar la soberanía alimentaria. |
| Derecho a la protección de los valores en la agricultura | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a desarrollar y preservar los conocimientos agrícolas locales. • Los campesinos tienen derecho a expresar su espiritualidad, individual o colectivamente. |
| Derecho a la diversidad biológica | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a rechazar las patentes que amenacen la diversidad biológica, incluidas las de plantas, alimentos y medicinas. • Los campesinos tienen derecho a rechazar los mecanismos de certificación establecidos por las empresas transnacionales. • Se deben promover y proteger los sistemas locales de garantía dirigidos por organizaciones campesinas con el apoyo de los gobiernos. |

| | |
|---|--|
| Derecho a la preservación del medioambiente | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a preservar el medio ambiente de acuerdo con su saber. • Los campesinos tienen derecho a rechazar toda forma de explotación que cause daños medioambientales. • Los campesinos tienen derecho a ser indemnizados por la deuda ecológica y por el desposeimiento histórico y presente de sus tierras y territorios. |
| Libertad de asociación, opinión y expresión | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos, individual o colectivamente, tienen derecho a expresarse por conducto de sus costumbres y su idioma, cultura, religión, idioma literario y arte locales. • Los campesinos tienen derecho a resistir a la opresión y a recurrir a la acción pacífica directa para proteger sus derechos. |
| Derecho al acceso a la justicia | <ul style="list-style-type: none"> • Los campesinos tienen derecho a recursos efectivos en caso de que se vulneren sus derechos. • Tienen derecho a un sistema judicial justo y a tener un acceso efectivo y no discriminatorio a los tribunales. |

Fuente: elaboración propia, basada en los artículos 3° al 13° de la Declaración sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales (ONU, 17 de diciembre de 2018. Consultado en: <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/73/165>).

Defender y difundir los derechos humanos: ¿para quién y para qué?

El siglo XXI, nuestra era, se adscribe como una sociedad del conocimiento, pues se asume que se han superado los atavismos y los sesgos en la información que fluye y consumimos a diario, como una bondad heredada de la globalización de los medios de comunicación y como la vía posible para lograr el desarrollo de las comunidades:

El Informe Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) del año 2005, titulado "Hacia las sociedades del conocimiento", señala que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han creado las condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento, ya que estas se han convertido en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable, que consiste en la posibilidad de alcanzar el desarrollo para todos, y sobre todo para los países subdesarrollados (ONU, 2005).¹

30

El acceso a la educación, la información y la libertad de expresión son las bases de la sociedad del conocimiento, y se espera que, en este entorno, se privilegie un constante intercambio de saberes con respeto a la diversidad cultural de las sociedades y con pleno acceso a las redes de información, siguiendo los acuerdos de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, celebrada en Ginebra en 2003, y en Túnez en 2005.

Aunque se advirtió que la sociedad del conocimiento debería socializar los saberes, promover el conocimiento para todos y respetar la diversidad cultural, en las primeras décadas del siglo XXI se reprodujo una dinámica imperialista de producción de conocimiento, otorgando excesiva confianza en la ciencia creada en el aula y en el laboratorio como único medio para producir sabiduría y comprender la realidad. A su vez, ha sido evidente el diseño de investigaciones relacionadas con el tema agroalimentario con clara influencia de las empresas que controlan el mercado y la producción alimentaria, y orientadas principalmente por intereses institucionales, ya sea políticos o académicos.

A la par, la tarea de investigar en contextos indígenas y rurales también ha reproducido, por muchos años, prácticas de colonialismo epistémico, como la negación de la relevancia de los saberes comunitarios y el extractivismo de estos saberes para mercantilizarlos y ponerlos al servicio de intereses corporativos o institucionales:

1. Isabel Forero de Moreno, "La sociedad del conocimiento", en *Revista Científica General José María Córdova*, 2009, núm. 7, p. 42.

30

Nos enfurece saber que las prácticas utilizadas durante el siglo XIX y en los siglos anteriores sean todavía empleadas para negarle validez a los reclamos que hacen los pueblos indígenas de existir, de vivir en nuestras tierras y territorios; el reclamo a nuestro derecho a la autodeterminación, la sobrevivencia de nuestras lenguas y formas culturales de conocimiento, nuestros recursos naturales y los sistemas para vivir inmersos en nuestro medio ambiente.

Esta memoria colectiva del imperialismo se ha perpetuado a través de los mecanismos utilizados para recoger, clasificar, y luego, representar, en sus diversos modos, los conocimientos sobre los pueblos indígenas cuando estos fueron llevados a Occidente y en seguida, a través de los ojos de Occidente, dichos conocimientos volvieron a los mismos pueblos que habían sido colonizados.²

Fue Boaventura de Sousa Santos³ uno de los primeros investigadores en puntualizar que existen otras formas de producir conocimiento, de hacer y de sentir, comprendiendo la *decolonialidad* como un *logos emancipador* que agrieta la hegemonía del capitalismo, revitalizando los saberes y tradiciones de los pueblos del Cono Sur, los cuales han logrado la preservación de sus territorios mediante una relación de simbiosis con los ciclos de creación y muerte de la pacha mama, la madre tierra. Al exponer la premisa de la decolonialidad, De Sousa Santos⁴ sentó las bases para mirar la producción de saberes y los efectos del desarrollo desde otra mirada, más allá de la investigación social con una marcada tradición crítica eurocéntrica.

Siguiendo a De Sousa,⁵ se apunta hacia el reconocimiento de otras formas de organización social y política que se alejan de las clásicas formas sociopolíticas reconocidas desde la tradición eurocéntrica: el sindicato y el partido. Estas formas de organización social *no convencionales* son las que realmente han ejercido prácticas transformadoras al sistema dominante, y han sido impulsadas también por actores sociales que tampoco estaban previstos en la lógica de este sistema:

No habitan los centros urbanos industriales sino lugares remotos en las alturas de los Andes o en llanuras de la selva amazónica. Expresan sus luchas muchas veces en sus lenguas nacionales y no en ninguna de las lenguas coloniales en que fue redactada la teoría crítica. Y cuando sus demandas y aspiraciones son traducidas en las lenguas coloniales, no emergen los términos familiares de socialismo, derechos humanos, democracia o desarrollo, sino dignidad, respeto, territorio, autogobierno, el buen vivir, la madre tierra.⁶

2. Linda Tuhiwai Smith, *A descolonizar las metodologías*. Traducción de Kathryn Lehman. Santiago de Chile, Lom, 2016, p. 20.

3. Boaventura de Sousa Santos, "Epistemologías del Sur", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2011, núm. 54, pp. 17-39.

4. *Id.*

5. *Id.*

6. *Ibidem*, p. 26.

Se podría decir, entonces, que la sociedad del conocimiento, predominante en el siglo XXI, fue permeada por los vicios del sistema capitalista y puesta, muchas veces, a su servicio. En este contexto, surge también, la crítica de Marco Eduardo Murueta⁷ a la sociedad del conocimiento, proponiendo como alternativa al sistema capitalista *la sociedad del afecto*, la cual promueve "a) la cooperación, b) el diálogo receptivo, c) la paz, d) la honestidad, e) la distribución equitativa de la riqueza, f) la socialización del poder político; g) el consenso; h) la riqueza económica y cultural de todos, y i) el cuidado del ambiente y de los bienes naturales".⁸

Desde la lógica de la sociedad del afecto, este texto pretende sentar un antecedente para que las investigaciones sociojurídicas se orienten a indagar y compartir las percepciones, saberes y sentires de las personas que son avasalladas por el sistema capitalista, en franca y constante vulneración a sus derechos humanos.

La finalidad es que esta *Guía para la difusión y defensa de derechos humanos en entornos rurales y comunitarios* sirva para producir resultados de investigación social que motiven la denuncia y la acción, en defensa de los derechos humanos de las personas y de la naturaleza, sin justificar el extractivismo de los saberes tradicionales al servicio de las grandes cadenas de producción y empresas transnacionales.

3.1 El Modelo de Investigación Sociocultural para la Defensa de Derechos Humanos (MISC-DDH)

La ONU reconoció el derecho a defender los derechos en la Declaración sobre los Defensores de los Derechos Humanos, la cual fue adoptada por consenso por la Asamblea General de la ONU en 1998. En este documento se reconoce como defensor de derechos humanos a quienes, de manera individual o colectiva, "actúan para promover, proteger o luchar por la protección y realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales por medios pacíficos". Asimismo, destaca el papel de estos defensores en el cumplimiento, respeto y protección de los derechos humanos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los tratados y convenios de derechos humanos, en los que México es parte, así como en las sentencias del sistema internacional de derechos humanos.

Desde esta mirada, el MISC_DDH se propone como una herramienta para las y los defensores de derechos humanos, quienes, frente al modelo agroextractivista, necesitan asumir, además, una práctica descolonizadora e intercultural de sus propias prácticas de difusión y defensa de derechos humanos. El MISC_DDH puede contribuir, entonces, a transformar a un defensor de derechos humanos en un *educador de derechos humanos*, es decir, puede apoyar el proceso de *profesionalización de la difusión y defensa de los derechos humanos*.

7. Marco Eduardo Murueta, *Sociedad del afecto. Psicología. Teoría de la praxis*. México, Amapsi, 2023.

8. *Ibidem*, p. 43.

Un ejemplo de esta práctica profesionalizante de la educación en derechos humanos, con una perspectiva decolonial e intercultural, es el programa de capacitación de Bolivia para la formación de maestras y maestros. Este programa, estructurado con un enfoque de educación permanente, señala que el docente debe reconocer que el conocimiento no solo surge de la experiencia con la realidad, sino también de los saberes que las propias comunidades producen a partir de sus experiencias:

Por lo tanto, para articular la experiencia con la práctica se tiene que vincular a las personas con el compromiso transformador de la realidad, porque en las experiencias que tienen las personas están los problemas que el conocimiento puede responder.

- Necesitamos un conocimiento que tenga la capacidad de transformar la realidad.

- El conocimiento tiene que estar en diálogo con el conocimiento que ha producido el otro (participativo).

- Producir conocimientos holísticos y no fragmentados.

Por esa razón, la investigación, así como su enfoque, empiezan por la experiencia, ya que una realidad colonizada lo que hace es desconectar a los sujetos de su realidad. Si nosotros empezamos a trabajar desde la experiencia articulada en contacto directo con la realidad, ya no entramos a un relacionamiento solo con la teoría.⁹

33

Vemos, entonces que, el **MISC_DDH** en América del Sur también se está caminando hacia la formación de defensores y defensoras de derechos humanos, en pie de lucha por la revalorización de los saberes tradicionales indígenas y campesinos ante el embate del capitalismo agrícola.

33

3.1.1 Apuntes teóricos que sustentan el **MISC_DDH**

Desde el marco conceptual, se siguen los postulados de la teoría crítica del derecho;¹⁰ además, resulta relevante la discusión sobre el paradigma de

9. Unidad de formación No. 3. *La realidad y los saberes de la comunidad: el diagnóstico comunitario participativo, documento de trabajo*. La Paz, Bolivia, Ministerio de Educación, 2013, p. 16 (Cuadernos de Formación Complementaria).

10. Baratta infantiliza el deber de los gobiernos de difundir y hacer respetar los derechos de la población, dejando atrás la tecnocracia, que solo sirve para reproducir asimetrías sociales e injusticias, para asumir la política como un proyecto social. Además, de acuerdo con el mismo autor, las normas por sí mismas representan solo un catálogo de disposiciones para garantizar una norma hipotética fundamental, por lo que sirven únicamente para preservar un conjunto de principios dogmáticos encapsulados en leyes de papel, que a menudo responden a los intereses de la clase dominante. En cambio, las normas que cobran vida, las que caminan hacia la justicia y la equidad, las que necesitamos, son aquellas que promueven el reconocimiento de los sujetos de derecho como sujetos políticos. Así, para aplicar el derecho, no es suficiente con saber y decir las normas, es imperativo que el sujeto político se apropie del derecho desde su realidad social y, además, lo transforme en una herramienta de cambio, un instrumento para la paz y una estrategia de defensa contra el capital (Alessandro Baratta, "La niñez como arqueología del futuro", conferencia dictada en el marco del seminario internacional "El derecho

desarrollo enfocado al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios y, actualmente, orientado hacia la sustracción de recursos naturales y el despojo de territorios y de saberes de comunidades campesinas.

El 4 de diciembre de 1986 la ONU adoptó en su Asamblea General la Resolución 41/128 relativa a la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo. En su artículo 1º se estableció que el desarrollo es un derecho humano. A su vez, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce al desarrollo como un derecho humano. Tanto para la población de pueblos originarios como para la población rural, ejidal y comunal de México, el desarrollo es un derecho reconocido en los artículos 2º apartado B, 25º apartado A, 26º primer párrafo y 27º fracción XX, del texto constitucional citado.¹¹ Estos artículos constituyen el marco teórico y metodológico para la planeación pública del desarrollo nacional, fundamentada en los principios técnicos de eficacia y eficiencia en el uso y la disposición de los recursos públicos, la recaudación de impuestos y la distribución equitativa de los beneficios del desarrollo. Así, sientan las bases de planes de desarrollo nacional, estatal y municipal, contruidos desde la voz de la ciudadanía y ejercidos para la plena realización del bienestar común, respetando en todo momento los derechos humanos de las poblaciones indígenas y campesinas, con la premisa del desarrollo integral y la pertinencia cultural.

3.1.1.1 El derecho humano al desarrollo

El derecho humano al desarrollo es reconocido tanto a individuos como a pueblos y se relaciona con la participación y el disfrute pleno en el desarrollo económico, social, cultural y político. Además, el derecho al desarrollo implica el reconocimiento a la libre determinación de los pueblos, para decidir sobre el uso y destino de sus recursos naturales y riquezas.

La Declaración sobre el Desarrollo de la ONU de 1986 también establece el deber primordial del Estado como principal obligado en garantizar el acceso y disfrute de este derecho humano, para lo cual debe diseñar e implementar, de manera participativa, políticas y programas que mejoren el bienestar de la población y la distribución equitativa de los beneficios del desarrollo.

El desarrollo humano, además, representa un enfoque para analizar el progreso social, propuesto en el primer Informe Mundial sobre Desarrollo Humano de 1990. Este concepto se centró en las libertades individuales y colectivas, destacando que los gobiernos deben no solo medir el progreso a través del ingreso, sino también entender la pobreza como un fenómeno que va más allá de la falta de bienestar social. Se llamó a incluir en las políticas y programas públicos otros indicadores y datos estadísticos que reflejen la

y los chicos. Balance y perspectivas de las reformas legislativas" celebrado en Buenos Aires en marzo de 1995, en *Justicia y derechos del niño*. Santiago de Chile, Unicef, 2007, pp. 7-15).

11. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, vigente. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 22 de marzo del 2024.

satisfacción individual y colectiva del “derecho fundamental a una vida larga, saludable, creativa y digna”.¹²

Sin embargo, las comunidades indígenas y campesinas comprenden el desarrollo desde las experiencias, necesidades y posibilidades locales, más allá del progreso de la lógica occidental capitalista. Hace unos años realicé un acercamiento a una comunidad nahua de Ixhuatlán de Madero, Veracruz.¹³ Se trató de un ejercicio de diálogo de saberes en torno al derecho al desarrollo, integrando dinámicas de educación popular para difundir y promover los derechos humanos en esta localidad, tanto para un estudiante de la Universidad Veracruzana Intercultural sede regional Huasteca como para la comunidad de Lindero Las Flores, donde se realizó una charla-taller sobre el derecho al desarrollo de los pueblos indígenas.

Con esta experiencia, se identificó la percepción y los sentires de la población participante frente a la concepción colonizante del desarrollo, destacando que esta comunidad ya tenía muy claras algunas amenazas del capitalismo extractivista, como el *fracking* y la comercialización de organismos genéticamente modificados. El uso de preguntas detonantes, dinámica central de la educación popular, originó un diálogo de saberes enfocado en reconocer el significado de vivir con dignidad, el conocimiento sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas, insertos en instrumentos jurídicos formales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como las afectaciones en la vida comunitaria al vulnerar el derecho al desarrollo.

Entre los resultados de este ejercicio destacan los siguientes *aprendizajes vividos*:

- Definimos como derechos humanos el que podamos vivir con dignidad.
- Pensamos que los derechos nos ayudan en los territorios campesinos contra las empresas extranjeras y nacionales (abusos en la explotación de nuestros recursos naturales).
- Los derechos humanos son el conjunto de normas establecidas que protegen a todo individuo y que le permiten el pleno desarrollo.
- Los derechos humanos son instrumentos que ya están en la ley y que sirven para defender y proteger a los pueblos originarios.
- Para disfrutar de una vida digna, se necesita tener trabajo honrado, derecho al estudio, vivir en armonía, sin importar el nivel económico, contar con un patrimonio familiar, y ser honestos.
- La vida digna es tener pleno acceso y disfrute de nuestros derechos humanos.
- El desarrollo de los pueblos originarios tiene una gran relación con vivir plenamente, disfrutando sus derechos humanos y sin el riesgo de perder su identidad cultural y el acceso a sus recursos naturales.

12. El índice de desarrollo humano en México: cambios metodológicos e información para las entidades federativas. México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-ONU, 2012.

13. 2017

- Se reconoció el interés por estar mejor informado sobre la fractura hidráulica (*fracking*) y organismos genéticamente modificados (transgénicos), como actividades externas que pueden afectar el derecho a una vida digna de los pueblos originarios, además de requerir también mayor información sobre cuáles serían los mecanismos legales que les permite articular estrategias de defensa de sus derechos humano.¹⁴

Hoy, el desarrollo principalmente en los países latinoamericanos está encaillado en el paradigma económico denominado agroextractivismo, intrínsecamente relacionado con la discusión de las políticas gubernamentales para el desarrollo. En América Latina y en México, se han implementado desde la década de los años setenta políticas, planes, programas y acciones de gobierno que promueven la sustracción de recursos naturales de los territorios de los países en vías de desarrollo; la mayoría de estos recursos son movilizadas fuera de estas comunidades o exportados sin procesar o manufacturar localmente “para alimentar necesidades de poblaciones ubicadas en otros espacios cercanos o lejanos”.¹⁵

De este modo, en las últimas tres décadas del siglo xx se impulsó la globalización de la producción agroalimentaria, que, a la par, produjo importantes crisis ambientales y de acceso a derechos básicos para la supervivencia humana. Esto reveló las profundas contradicciones del modelo de capital, que prometía garantía en el abasto de mercancías, pero ocultaba los altos costos que ello suponía. Lo que en un principio fue una solución contra el hambre mundial se convirtió en un problema: “El patrón alimentario que hoy tenemos es el resultado de las ‘revoluciones’ que se vivieron en el siglo xix y xx. Nuestra alimentación se americanizó o se *macdonalizó*, lo que quiere decir que consumimos más cantidad de alimentos cada vez de menos calidad. De hecho, hoy dependemos o disponemos de menos variedad de alimentos que en el siglo xv, pero de esos pocos alimentos tenemos una cantidad enorme que lleva a una sobreproducción”.¹⁶

En consecuencia, el modelo de mercantilización y globalización agropecuaria entró en crisis a fines del siglo xx, mientras otros esfuerzos surgían para paliar la crisis, principalmente la crisis ambiental generada por el uso de combustibles fósiles.

Sumado a la crisis ambiental, el problema de los excedentes de la producción agropecuaria siguió sin resolverse, por lo que, desde la primera década del siglo xxi, se generó una gran inestabilidad en el acceso a los alimentos y una progresiva pérdida de la soberanía y autosuficiencia alimentaria en beneficio del capital agroextractivista: “Ya no es el mercado sino un sistema

14. Torres Sandoval 2022, 94-95

15. Edith F. Kauffer, “Pensar el extractivismo en relación con el agua en América: hacia la definición de un fenómeno sociopolítico contemporáneo multiforme”, p. 36.

16. José de Jesús Brambilla Paz, coord., *Bioeconomía*. México / Texcoco, Sagarpa / Colpos, 2011, p. 106.

alimentario organizado y debatido de forma democrática el que se presenta como el principio que mejor guía la producción, procesamiento, distribución y consumo de alimentos".¹⁷

Por estas razones, la sostenibilidad de los sistemas alimentarios actuales, basados en la estandarización de la producción de alimentos y la globalización de las cadenas de comercialización y consumo, se puso en riesgo. Consecuentemente, se plantearon otras formas posibles de producción agropecuaria, buscando evitar efectos adversos en la salud humana, la vida animal y el medio ambiente, así como superar la contradicción neoliberal de la "mano invisible", que también se supuso podría regular el mercado agroalimentario: "Existe una inquietud generalizada respecto a las consecuencias de permitir que el 'libre' funcionamiento del mercado actual moldee la producción agrícola y alimentaria. A nivel de productores, consumidores y comunidades nacionales e internacionales, 'el mercado' ya no se puede aceptar más como el principio de coordinación".¹⁸

En este contexto, surge la corriente de la bioeconomía para revertir los efectos indeseables del agroextractivismo e, incluso, hacerle frente al evidente fracaso de las políticas de desarrollo sostenible, las cuales limitaron el mejoramiento de vida de las comunidades debido al intercambio de bienes económicos por bienes ecológicos, sin considerar el impacto de la mercantilización de los recursos naturales en los derechos humanos y de la naturaleza. Hoy, la bioeconomía pretende superar este error, sugiriendo nuevas rutas de explotación y aprovechamiento de la biomasa de las comunidades, con patrones de comercialización más justos y equitativos, y ejes como el bienestar social, el respeto a los derechos humanos de las colectividades campesinas y el cuidado y preservación del entorno ambiental:

Posterior a la revolución verde, los países de América Latina optaron por modelos de desarrollo que impulsaran el crecimiento económico basándose en los recursos naturales y la sustitución de importaciones. Ese fue un esquema débil, debido a la poca agregación y diversificación de valor que recibía por parte de la industria y a la consideración de que los recursos naturales son limitados e indispensables para su sostenibilidad. Muchos países quedaron atrapados en el mercado de los productos básicos como materias primas, *commodities*, sujetos al vaivén de su disponibilidad y a sus precios cambiantes. Como respuesta a esta situación, surgió el concepto *bioeconomía*, que representa un modelo socioeconómico que reduce la dependencia de los recursos fósiles y promueve la producción y utilización intensiva del conocimiento sobre los recursos, procesos y principios biológicos, para el suministro sostenible de bienes

17. Jan Douwe Van der Ploeg, "Crecimiento agrícola dirigido por el campesinado y la soberanía alimentaria", en *Soberanía alimentaria: un diálogo crítico*. País Vasco, Euskal Herriko Nekazarien Elkartasuna / Initiatives in Critical Agrarian Studies / Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya / Hands on the Land for Food Sovereignty, 2014, p. 13.

18. *Id.*

y servicios en todos los sectores económicos (bioenergía, agrícola y bioinsumos, alimentos, fibras, productos para la salud, productos industriales y bioplásticos) a la vez que contribuye de manera decidida al bienestar humano y a “descarbonizar” la economía para dar cumplimiento a los diversos acuerdos ambientales globales para la sostenibilidad.¹⁹

De acuerdo con Elizabeth Hodson,²⁰ se pueden enumerar a manera de síntesis algunos conceptos clave para comprender la importancia de la bioeconomía como un nuevo paradigma de desarrollo orientado a la sostenibilidad de la producción alimentaria:

- Revalora el conocimiento convencional o tradicional, y el tecnológico o “científico”, para buscar alternativas agropecuarias amigables con el entorno social y ambiental de una comunidad.
- Busca nuevos senderos productivos (procesos o servicios) que ayuden a transitar de una economía agrícola sostenida por combustibles fósiles a un esquema productivo impulsado por la biomasa, entendida como los recursos renovables, presentes en la propia comunidad agrícola, y corresponde a lo que los pueblos originarios también denominan *patri-monio biocultural*.
- Genera nuevas cadenas de valor, articuladas para el aprovechamiento del valor de los productos, procesos o servicios, más allá de su valor intrínsecamente económico y con el objetivo de fomentar una economía circular que optimice de manera endógena el valor de uso y de cambio de los recursos naturales de la comunidad. El objetivo es producir hacia dentro, no hacia afuera.

La transición exitosa hacia la bioeconomía en un territorio determinado requerirá un esfuerzo significativo en el desarrollo del recurso humano y en la creación de mecanismos para una participación social inclusiva e incluyente. Los procesos biobasados no solo exigen una sólida base tecnológica y un reordenamiento de las habilidades científicas para la innovación y el desarrollo, sino también la capacidad de productores e industriales para manejar estos nuevos procesos, que suelen ser mucho más intensivos en conocimiento que los enfoques convencionales.

Quede aquí, entonces, un voto de confianza para la bioeconomía como una vía para superar los estragos ocasionados por las políticas de desarrollo emanadas del capitalismo verde y el agroextractivismo.

19. Elizabeth Hodson de Jaramillo, Guy Henry y Eduardo Trigo, eds., *La bioeconomía. Nuevo marco para el crecimiento sostenible en América Latina*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019, p. 15.

20. *Ibidem*.

3.1.1.2 Saberes y sabores tradicionales agrícolas y patrimonio biocultural

Como parte del contexto de globalización de la cadena agroalimentaria, León Olivé²¹ advierte el interés de las empresas transnacionales por apropiarse de los saberes tradicionales campesinos, los cuales son elementos constitutivos de la identidad de los pueblos indígenas, frente a una creciente acumulación por despojo a favor del capitalismo global, sin beneficio de los pueblos y comunidades de donde son saqueados estos saberes:

Para propiciar el desarrollo económico y sobre todo social de los pueblos indígenas debe garantizarse que los conocimientos tradicionales se aprovechen en beneficio de quienes los han generado y cultivado. Esto no obsta para que esos conocimientos puedan ser aprovechados por el resto de la sociedad, pero entonces debe garantizarse también el reconocimiento a los creadores, y en el caso de que existan beneficios económicos deben garantizarse mecanismos para que redunden a favor de los legítimos detentadores de esos conocimientos.²²

Por su parte, Miguel Altieri y Clara Nicolls²³ expresan que, ante el embate del agroextractivismo y la crisis medio ambiental, existe una preocupación mundial por intentar nuevas prácticas agrícolas que favorezcan tanto una producción alimentaria estable como la calidad del medio ambiente. Por ello, las prácticas agroecológicas para la producción alimentaria emergen como una opción viable para garantizar una alimentación sana e inocua. En esa lógica, se subraya el conocimiento local o tradicional como base o sustento de comunidades agrícolas sostenibles desde hace muchos siglos:

En algunas zonas como en el área andina, las zonas tropicales del Amazonas y de Mesoamérica, etc., los sistemas de agricultura tradicional han emergido a lo largo de siglos de evolución cultural y biológica, de manera que los campesinos y los indígenas han desarrollado o heredado agroecosistemas que se adaptan bien a las condiciones locales y que les han permitido satisfacer sus necesidades vitales por siglos, aun bajo condiciones ambientales adversas, tales como terrenos marginales, sequía o inundaciones [...]

Los principios y procesos en que se basan tales manejos pueden resumirse en los siguientes puntos:

21. León Olivé, "Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico", en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, de Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez, Aarón Flores Rosas, coords. México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla / Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2013, pp. 35-50.

22. *Ibidem*, p. 36.

23. Miguel Altieri y Clara I. Nicholls, *Teoría y práctica para una agricultura sustentable*. México, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente / Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, 2000.

- conservación de la diversidad genética y de especies temporales y espaciales, y de continuidad productiva;
- uso óptimo del espacio y de los recursos locales;
- reciclaje de nutrientes, desechos, agua y energía;
- conservación de agua y suelo; y
- control de la sucesión y protección de los cultivos.²⁴

La voz de los pueblos andinos de Bolivia ha reconocido la importancia de los saberes tradicionales, definiéndolos como aquellos conocimientos, saberes y experiencias que representan “construcciones culturales a partir de las experiencias de la comunidad en base a la solución de sus problemas y necesidades que les plantea su propio contexto, social, cultural y medio ambiental”²⁵ y que se transfieren mediante el diálogo de forma intergeneracional. En suma, los saberes tradicionales son también saberes comunitarios, y su conservación y transmisión son base para el reconocimiento de la identidad cultural de una comunidad:

Son conocimientos socialmente compartidos y transmitidos básicamente por la observación, práctica, reproducción y comunicación oral, por los miembros adultos a las generaciones siguientes. Conocimientos que al igual que la vida de las comunidades, debido al contacto cultural, evolucionan y se perfeccionan, implican: organización social, actividades económicas, cosmovisiones, técnicas y tecnologías. Es necesario recuperarlas y desarrollarlas como parte del proceso de constitución de nuestra identidad.²⁶

José Antonio Gómez y Gerardo Gómez destacan la presencia de los saberes tradicionales en el sistema de producción de maíz, o sistema milpa, que predomina en la mayoría de la producción para autoconsumo de la población campesina mexicana. Subrayan, además, la necesidad de incorporar el estudio y la valoración de estos saberes en los currículos de las instituciones de educación superior, como un reconocimiento de la importancia de este conocimiento local frente al conocimiento “científico”, que comúnmente se enseña en las aulas universitarias. Proponen el concepto *saberes agrícolas tradicionales* “para englobar prácticas, técnicas, conocimientos y/o cosmovisiones que responden a problemas que limitan la producción agrícola. Estos saberes son generados en las comunidades rurales a partir de la observación acuciosa, sistemática y la convivencia con la naturaleza y son transmitidos de generación a generación por la tradición oral”.²⁷

24. *Ibidem*, p. 34.

25. *Unidad de formación No. 3. La realidad y los saberes de la comunidad: el diagnóstico comunitario participativo, documento de trabajo*, p. 10.

26. *Ibidem*, p. 11.

27. José Antonio Gómez Espinoza y Gerardo González Gómez, “Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a la ieas”, en *Ra Ximhai*, 2006, núm. 1, p. 98.

Los pueblos nahuas expresan su riqueza sociocultural mediante la ritualidad relacionada con los saberes agrícolas, que son evidenciados en cantos, danzas y voces que claman a la Tierra como Madre, proveedora de alimento y de cobijo al trascender a otra vida.

Un importante acercamiento a esta cosmovisión del buen vivir en torno a la agricultura y la producción de alimentos de los pueblos de la Huasteca veracruzana se encuentra en las voces de abuelas y abuelos, guardianes de la tradición y saberes ancestrales agrícolas de la región, y sabedores del sufrimiento que está padeciendo la Tierra ante el extractivismo agrícola.

Como parte de un valioso testimonio, la Nana Catalina,²⁸ partera tradicional de la localidad de Ojital Cuayo, del municipio de Ixhuatlán de Madero, devela los saberes y los derechos que han sido sustraídos a los pueblos indígenas campesinos de la Huasteca, en virtud de la acumulación por despojo impulsada durante más de cinco décadas por la implementación del extractivismo agrícola: la Tierra, como ente viviente, aún da fruto, pero está enferma, la hemos desnudado por el uso de "líquidos" extraños a los usos tradicionales agrícolas, como el machete. "Los que no saben nada (porque no estudiaron las letras), son los que más sufren porque la tierra se enferma. Son los abuelos indígenas los que claman ayuda para la tierra, los demás, no hacen nada. Los abuelos han sido despojados. Están solos, con la pobreza como herencia de una vida de trabajo en la siembra. Todo se les ha quitado: saberes, cantos y danzas. Son nadie, no saben nada".²⁹

Eckart Boege³⁰ advierte que, para el mundo occidental, el concepto de biodiversidad es nuevo, pero no para los pueblos indígenas. La biodiversidad como se entiende actualmente ha sido el modo de vida de los pueblos desde hace siglos, para el uso y aprovechamiento empírico de los recursos naturales de su entorno, para satisfacer sus necesidades de vivienda, alimento e incluso

28. "No conozco ni una letra, soy muy ignorante, pero estoy trabajando... La gente no sabe que se necesita (para que llueva)... Por eso me quedo triste... en mi casita de cartón... Yo estoy trabajando para toda la gente... que llueva... Estoy triste... Estamos a lo seco... No hay nada... Semos pobres... Nomás trabaja y trabaja y nomás no hay nada... A la Tierra, hay que pedir perdón... Aquí estamos viviendo... Aquí estamos todos, pero estamos debiendo... También se fastidia (la Tierra) porque ensuciamos... Y aquí estamos comiendo... Y por eso a veces (nos) ponemos enfermos... También se molesta la Tierra... Como ora ya no trabaja como antes... Antes no había nada para alimentar... para que ahiga todo... Todo el tiempo con machete, y ahora ya no... Ahora trabaja puro líquido, pero ora la Tierra ya está enfermo... Así dice... Estoy enfermo... Ustedes dicen que están sufriendo... Ustedes no sufren... Ustedes comen, toman, están en la casa, a la sombra... Y yo... dice el maicito... "¿A dónde me van a dejar?"... Él no trabaja, ahí está parado... en el aire, en el sol... "¿A dónde me voy a meter?... Yo estoy sufriendo para ayudar... para vivir ustedes (para que ustedes vivan)"... "Ustedes no saben lo que estoy sufriendo" dice la Tierra. "Estoy enfermo... Todo me quitaron la ropa" [Con sus manos, la abuela simula arar la tierra]. Yo entiendo... Ese trabajo... A veces me pongo a llorar... ¿Qué cosa voy a hacer yo solita? "Yo estoy enfermo y no me hacen caso" [se refiere a la Tierra] "También quiero un poquito de café" [señala la tierra]... "También quiero un pan... ¡Ayúdame!" Así dice la Tierra... (La Nana Catalina, "Testimonio", en *Plan Comunitario Sustentable ods 2030 Ojital Cuayo. Danza por Tzicoatl*, de Carlos Ricardo Menéndez Gámiz, video de YouTube, 14 de junio de 2017.

29. La Nana Catalina, "Testimonio".

30. Eckart Boege Schmidt, *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008.

medicina. Por ello, los pueblos originarios fueron reconocidos por el Convenio sobre Diversidad Biológica de la ONU como sujetos sociales centrales para la conservación y el desarrollo sustentable:

Los territorios indígenas son verdaderos laboratorios bioculturales donde, con un peso histórico-cultural importante, se practica todavía el intercambio entre plantas silvestres, arvenses o ruderales y plantas netamente domesticadas [...] Una parte importante de las plantas cultivadas que sustentan el sistema alimentario mundial actual fue domesticada por los pueblos indígenas de América. Estas plantas y sus productos han llegado a nuestras manos pasando por un largo proceso de selección, diversificación, innovación, intercambio con otras regiones, adaptación, mejoramiento genético, uso y manejo, actividades realizadas principalmente por poblaciones indígenas y campesinas.³¹

México, entonces, es un centro de origen y diversificación genética de la agricultura a nivel mundial, por lo que se deben diseñar políticas específicas que valoren el potencial de los pueblos indígenas para conservar sus recursos fitogenéticos. Además, es fundamental reconocer como patrimonio biocultural de estos pueblos el conjunto de recursos naturales intervenidos según patrones culturales, entre los que destacan los agrosistemas, la diversidad biológica y los recursos fitogenéticos adaptados a la realidad local.

Según Boege,³² el patrimonio biocultural de los pueblos indígenas incluye los siguientes elementos: a) animales y plantas propios de un territorio (semillas, hongos, musgos, insectos, hortalizas, plantas comestibles silvestres, aves, etc.) que son utilizados por el ser humano como insumo para su alimentación o vida social y cultural; b) recursos naturales gestionados de acuerdo con patrones culturales: agua, manantiales, acahuals, pozos, territorio, y elementos naturales considerados sagrados, propios para rituales o fuente de leyendas e historias; c) agroecosistemas tradicionales, como el sistema milpa, sistema café y sistema vainilla, producidos con conocimientos agrícolas tradicionales que evitan el monocultivo y el uso de plaguicidas; y d) diversidad biológica domesticada, con sus respectivos recursos fitogenéticos desarrollados o adaptados localmente, como las plantas y animales domesticados en huertos de traspatio, por ejemplo.

En suma, el patrimonio biocultural de una comunidad está relacionado con su territorio y su cosmovisión, es decir, su percepción sociocultural de la realidad, propia y particular de un grupo social: "Estas actividades se desarrollan alrededor de prácticas productivas (*praxis*) organizadas bajo un repertorio de conocimientos tradicionales (*corpus*) y relacionando la interpretación de la naturaleza con ese quehacer, el sistema simbólico en relación con el sistema de creencias (*cosmos*) ligados a los rituales y mitos de origen (Toledo *et al.*, 1993; 2001).³³

31. *Ibidem*, p. 20.

32. *Ibidem*.

33. *Ibidem*, p. 13.

El texto citado de Boege es una referencia clave en la investigación que ha documentado la acumulación por despojo de los saberes agrícolas tradicionales y su pérdida debido a las prácticas de extractivismo agrícola, destacando el giro antropocéntrico en nuestro país y la crisis ecológica provocada por el cambio climático, resultado del modelo económico hegemónico. Boege denuncia que se ha prestado poca atención a los efectos del agroextractivismo en el sistema alimentario global, lo que ha contribuido a la actual crisis ambiental y climática. Señala: "Es en el siglo xx, con la agricultura industrial, que se generaliza la amenaza hacia los centros de origen y se pone en peligro uno de los tesoros más importantes que tienen México y Centroamérica: la diversidad biológica y la agrobiodiversidad".³⁴

El mismo autor propone vías y actores clave para resolver esta crisis civilizatoria del siglo xxi: la revalorización de las prácticas de los sistemas agrícolas tradicionales y el respeto a los derechos humanos de los pueblos indígenas y campesinos.

3.1.2 Marco metodológico del MISC_DDH

El MISC_DDH incluye el diseño y la aplicación de técnicas y dinámicas participativas, como charlas-taller, entrevistas y observación participante, con las cuales se pretenden identificar prácticas de despojo de saberes y sabores tradicionales, debido principalmente al uso intensivo de agroquímicos para el tratamiento de plagas en el sistema milpa y el avance del monocultivo de la naranja. También, facilita la visibilización de los posibles riesgos de pérdida o despojo de saberes y sabores agroalimentarios tradicionales ante el uso de agroquímicos y otras tecnologías de agricultura industrializada, promoviendo estrategias de difusión y apropiación de los derechos humanos campesinos. Por último, enuncia los posibles senderos que la bioeconomía ofrece para mitigar los efectos del agroextractivismo en las comunidades campesinas indígenas.

Otra de las aportaciones del MISC_DDH se refiere al impulso del diálogo horizontal para reflexionar colectivamente sobre la importancia del respeto, la dignidad, la igualdad y la justicia, y, a su vez, incentivar en el grupo participante el desarrollo de habilidades que asienten las bases de un aprendizaje que motive la toma de conciencia, acción y compromiso para poner los derechos humanos en acción, con especial énfasis en los derechos humanos en torno a un medio ambiente sano, el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, el derecho a la alimentación inocua, el derecho al desarrollo con pertinencia cultural y el derecho al buen comer.

Se asume, así, la idea de colaborar y facilitar procesos de difusión y defensa de los derechos humanos orientada a revitalizar y revalorar los saberes de las comunidades mediante un diálogo de saberes que reconozca las aportaciones de los pueblos originarios en la preservación de saberes y sabores

34. *Ibidem*, p. 24.

agroalimentarios, y destaque la cosmovisión de los pueblos indígenas y campesinos sobre nuestro entorno natural, como una premisa para sentar las bases de una ciudadanía global con una profunda conexión con la naturaleza.

Se espera que el MISC_DDHH sea útil para quienes, desde la comunidad o el aula, acompañan las luchas de estos pueblos contra el agroextractivismo.

3.1.2.1 Educación popular y derechos humanos

Este libro asume los principios de la educación popular, que resulta en un modelo de difusión y defensa de derechos localizado en la realidad de la región Huasteca veracruzana, pertinente para hacer frente, mediante el diálogo de saberes, a la explotación capitalista en la cadena agroalimentaria comunitaria y local iniciada a principios del siglo XXI, la cual paulatina e impunemente ha ido despojando de su autonomía alimentaria a estas comunidades.

La construcción de espacios de diálogo reflexivo sobre el propio acontecer histórico, político y social y su relación con el ejercicio pleno de los derechos humanos individuales y colectivos permite identificar el entramado de relaciones políticas y culturales que favorecen el estado de opresión y pobreza en el que sobreviven las comunidades rurales e indígenas. Esta toma de conciencia colectiva sobre los problemas que afectan el desarrollo comunitario, el bienestar común de la población y la vulnerabilidad de sus derechos solo puede ocurrir mediante un proceso de educación popular. Federico Coppers y Herman Van de Velde³⁵ explican que la educación popular puede lograr aprendizajes orientados a la acción y a la constitución de sociedades más democráticas que puedan incidir cambios sociales, partiendo de dos preguntas elementales: ¿qué está pasando? y ¿qué podemos hacer?

La educación popular contribuye, entonces, a la creación colectiva de oportunidades de aprendizaje, siempre localizados en un contexto socio cultural particular, encaminados a la toma de conciencia y acción y novedosos, partiendo desde experiencias particulares y lugares sociales específicos y con un carácter político, porque se orienta a la acción por un desarrollo social más justo:

Según Fernando de la Riva, el objetivo último de la educación popular consiste en contribuir a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la que la capacidad y la posibilidad de actuar sobre y participar en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones no sea, como señala Paulo Freire, algo adjetivo, formal, sino un elemento sustantivo; en la que todos los hombres y todas las mujeres, todos los pueblos, puedan alcanzar el máximo grado posible de desarrollo humano y puedan contribuir, en condiciones

35. Federico Coppers y Herman Van de Velde, *Técnicas de educación popular*. Estelí, Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario-Centro Universitario Regional del Norte / Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, 2005.

de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la Naturaleza.³⁶

También, la educación popular se posiciona como “una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas”.³⁷

Siguiendo la propuesta de educación popular de Coppens y Van de Velde, en la implementación de las herramientas del MISC_DDHH se utilizan los principios del método P-coA, que significa “proceso de construcción de oportunidades de aprendizaje”. Las técnicas que propone este método se centran en una pedagogía de construcción de aprendizajes críticos-reflexivos, basado en las siguientes estrategias: a) promoción activa y positiva de asumir responsabilidades; b) negociación y diálogo, relaciones de ganar-ganar, búsqueda de consenso y de decisión por mayoría (acuerdos de colaboración); c) preguntas generadoras de cuestionamientos, conversación, referencia a fuentes de información (primarias o secundarias) y trabajo en red (principio de intereses compartidos).

Estas técnicas han sido implementadas de forma constante durante el proceso de intervención, con la finalidad de producir aprendizajes significativos para todas y todos los que estamos articulados a esta investigación: actores sociales e integrantes de las comunidades sujetas de estudio.

El método P-coA y sus técnicas se auxilian también de dinámicas que funcionan como el motor que mueve la acción educativa que se emprende. Estas pueden ser:

- Dinámicas de presentación: buscan propiciar un clima de confianza entre las y los asistentes para que se conozcan más a profundidad y sea posible ir tejiendo posibles redes de colaboración y apoyo de acuerdo con intereses mutuos. Las dinámicas que utilizaremos serán decididas durante el proceso de diseño metodológico de la acción educativa-organizativa que vayamos a emprender, ya que se debe considerar el número de personas participantes, su pertenencia étnica y cultural y su edad, entre los rasgos más importantes, para que esta actividad educadora pueda ser realmente pertinente y transformadora.
- Dinámicas para apropiarse de los objetivos del taller: las y los asistentes deben tener claro el fin de la acción educativa-organizativa que estamos iniciando, así como los actores involucrados en el proceso, su rol y los compromisos que adquieren. Además, el uso de estas dinámicas dependerá de los participantes, por lo que la decisión sobre su implementación se toma en el diseño metodológico de la acción educativa-organizativa a llevar a cabo.

36. Herman Van de Velde, *Educación popular*. Estelí, Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica / Facultad Regional Multidisciplinaria, 2008, p. 9 (Cuadernos del Desarrollo Comunitario, 3).

37. Coppens y Van de Velde, *Op. cit.*, p. 54.

- Dinámicas para promover la participación: es importante que las y los asistentes expresen sus aspiraciones frente a la acción educativa que se inicia, por lo que hay que incentivar su participación para comunicar sus emociones y preocupaciones, lo que nos dará "elementos básicos para discutir, reflexionar e identificar alternativas para el mejoramiento de la comunicación".³⁸
- Dinámicas para el análisis de coyuntura: es un momento metodológico fundamental en los procesos de educación popular, pues se trata de analizar críticamente la situación histórica en la cual se enmarca la acción educativa y transformadora.
- Dinámicas para la priorización de problemáticas: una vez que tenemos un panorama general de los problemas que aquejan al grupo participante, se debe definir la relevancia e importancia por la cual deben ser atendidos.
- Dinámicas para el análisis de problemáticas: facilitan la reflexión sobre situaciones problemáticas, con la profundidad que permita el interés del grupo con el que se trabaja.
- Dinámicas para develar que sabemos y que hemos aprendido: es un momento crucial en la actividad educativa, y debe propiciar diálogos de saberes para aprender de la experiencia vivida y aprender con el otro de sus experiencias.
- Dinámicas para formulación de alternativas: se requiere la participación activa de los asistentes para la construcción de planes de acción transformadores de su realidad.
- Dinámicas para la planeación y organización de la puesta en marcha de un plan de acción: existen muchas dinámicas que apuntan al fortalecimiento organizativo, así como al desarrollo de las capacidades de planificación. Su aplicación permite analizar y mejorar la estructura organizativa, resaltando la importancia de una buena comunicación, la división del trabajo aprovechando las competencias individuales, el establecimiento de una secuencia lógica, el trabajo en equipo y la planificación participativa y democrática.³⁹

3.1.2.2 Investigación de acción participativa para movilizar los derechos

El MISC_DDH está enmarcado en un diseño de investigación acción participativa (IAP) que comprende un conjunto de estrategias orientadas a movilizar a las comunidades hacia el diálogo y la reflexión en torno a sus condiciones de desarrollo para construir alternativas más justas de vida, desde los saberes y conocimientos locales:

38. *Ibidem*, p. 119.

39. *Ibidem*, p. 132.

En la actualidad, a pesar de los muchos y profundos cambios que han experimentado el mundo y las ciencias en las últimas décadas, la preocupación y motivación central que dio origen a la iap sigue vigente: "la creación de situaciones humanas más democráticas, justas y/o sostenibles" (Greenwood 2016:99). Así como también sigue vigente la creencia en que la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación hecha por las mismas poblaciones vulnerables puede ayudarlas a empoderarse y darles herramientas para generar cambios positivos en su propia realidad y su entorno. Más aún, en un contexto de alta incertidumbre debido al cambio climático y otros procesos de cambio globales y locales, hay un amplio reconocimiento sobre el valor de los saberes y prácticas de adaptación ancestrales de los grupos campesinos e indígenas para responder a esos nuevos desafíos.⁴⁰

Asimismo, para el diseño del modelo de investigación propuesto en este libro se tomó como referencia importante el método inductivo intercultural en las milpas educativas, el cual revalora la lucha y resistencia de los pueblos indígenas por su cosmovisión sobre la vida buena, relacionada con la cosmovisión sobre el buen comer, desde un pluralismo epistémico y metodológico, y con un claro enfoque intercultural y descolonizador:

Esta concepción crítica de la interculturalidad ha encontrado en el Método Inductivo Intercultural [...], acuñado por Jorge Gasché y desarrollado por Bertely y sus colaboradores indígenas y no indígenas [...], una forma de articular las pedagogías propias que se implementan en las actividades educativas realizadas en la vida comunitaria de los pueblos indígenas con los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en las que estudian sus hijos.⁴¹

También se siguieron los lineamientos de las escuelas campesinas forjadas en las aulas de la Universidad Autónoma Chapingo, siendo una de las principales referencias la metodología presentada en el texto coordinado por Ma. Virginia González Santiago, Elia Patlán Martínez y David Delgado Viveros,⁴² quienes recogieron las experiencias de las escuelas campesinas en México y definieron los paradigmas y principios fundamentales que han guiado las acciones y los esfuerzos hacia las comunidades sostenibles:

40. Florencia Zapata y Vidal Rondán, *La investigación acción participativa. Una guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Lima, Instituto de Montaña, 2016, p. 10.

41. Stefano Claudio Sartorello y María Bertely, coords. *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. Con la colaboración de niñas y niños, comuneras y comuneros de 48 comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes de Chiapas / Red de Educación Inductiva Intercultural / 2019.

42. Santiago González, María Virginia, Elia Patlán Martínez, y David Delgado Viveros, coords., *Escuelas campesinas. xv años de caminar en la construcción de saberes colectivos*. Texcoco, Universidad Autónoma Chapingo, 2018.

La revalorización de los saberes campesinos permite también reconocer las formas cotidianas de construir saberes, las maneras normales de enseñar y aprender entre las sociedades, esto es, saber cómo funciona el tejido social, a manera de una comunidad de aprendizaje, que interactúa de manera autónoma y en la cual participan diversos sujetos sociales, en conjunto y en la práctica, constituyen redes sociales, a través de las cuales fluyen los saberes, las más de las veces, de manera espontánea, casi imperceptible.⁴³

43. *Ibidem*, p. 29.

El MISC_DDH en movimiento: fases, métodos y prácticas

El MISC_DDH es un modelo de inmersión comunitaria que debe ser utilizado solo como una guía metodológica de acción participativa, pues necesita ser rediseñado y aplicado desde la perspectiva de los pueblos indígenas y campesinos que participen en un proceso de difusión o defensa de sus derechos humanos. Este modelo es útil para realizar un mapeo o diagnóstico rápido de la situación de vulnerabilidad de los derechos humanos campesinos en un contexto geográfico específico, donde persistan condiciones de extracción de saberes, recursos y productos agrícolas tradicionales, lo que se traduce en la violación de los derechos humanos campesinos en comunidades indígenas dentro de la región estudiada. Estas violaciones afectan principalmente los derechos fundamentales a la salud, educación, desarrollo, protección del patrimonio biocultural y los derechos de las mujeres rurales.

Por lo tanto, el MISC_DDH se enfoca en combatir los efectos del agroextractivismo, guiado por la búsqueda de respuestas a las siguientes interrogantes:

49

- ¿Cuáles derechos humanos campesinos e indígenas se están violando por el uso de la agricultura industrial en la región de estudio?
- ¿Qué estrategias audiovisuales podrían poner en marcha los pobladores afectados por el uso de técnicas y recursos de la agricultura industrializada, a fin de mitigar la violación de sus derechos humanos campesinos e indígenas?
- ¿Cuáles son los senderos de la bioeconomía con alternativas más justas de producción y comercialización agropecuaria a las comunidades participantes?

49

En consecuencia, se diseñaron herramientas, técnicas y dinámicas de investigación participativa con el objetivo de:

- Describir el sistema agroecológico de las comunidades participantes.
- Identificar el patrimonio biocultural de las comunidades, su sistema de tenencia de la tierra, y la interacción simbólica entre los saberes y tecnologías agrícolas tradicionales y su identidad como pueblo indígena y campesino.
- Determinar la vulnerabilidad de los derechos humanos causada por el agroextractivismo en las comunidades indígenas y campesinas de la Huasteca veracruzana que participan en la investigación.
- Diseñar estrategias audiovisuales de educación en derechos humanos, con enfoque de género e interculturalidad, que permitan a las comunidades participantes mitigar la vulneración de sus derechos humanos.

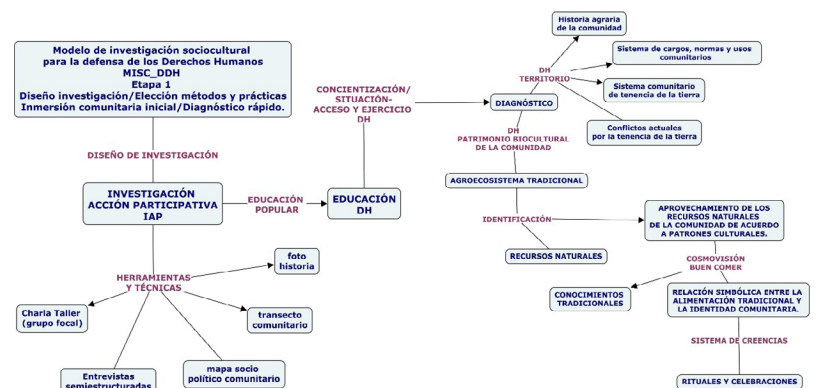
- Promover en las comunidades caminos hacia la bioeconomía, tales como el uso sostenible de los recursos de su biodiversidad, la promoción de servicios ecosistémicos y la mejora y eficiencia de las cadenas de valor.

4.1 Fase 1: el diagnóstico

Siguiendo las pautas del MISC_DDHH, se puede realizar un diagnóstico rápido de las afectaciones que generan las prácticas de agricultura industrializada a los derechos de la tierra y el territorio y al patrimonio biocultural. Para guiar el diagnóstico, se identifican los siguientes indicadores de posibles vulnerabilidades a derechos humanos campesinos:

- Categorías de análisis para identificar contexto de vulnerabilidad del derecho a la tierra y al territorio:
 - a) Historia agraria de la comunidad.
 - b) Sistema de tenencia de la tierra.
 - c) Conflictos por el acceso a recursos naturales.
 - d) Sistema de cargos, normas y usos comunitarios para resolver conflictos y planificar acciones de desarrollo.
- Categorías de análisis para identificar contexto de vulnerabilidad del patrimonio biocultural de una comunidad:
 - a) Prácticas, usos y saberes agrícolas de la comunidad. Caracterización del sistema agrícola para la cosecha y siembra de alimentos.
 - b) Identificación y registro de los recursos naturales de la comunidad.
 - c) Formas de aprovechamiento de los recursos naturales de acuerdo con la cosmovisión de la comunidad.
 - d) Creencias, rituales y tradiciones relacionadas con las prácticas agrícolas y alimentarias de la comunidad.

Figura 1. Fase 1 del MISC_DDHH



Elaboró: Imelda Torres Sandoval. Doctorado en Ciencias Agrarias. Sociología Rural. Universidad Autónoma Chapingo, abril 2021.
Referencia: Sartorello, E., Bertely B., M., & (coord.). (2019). *Milpas Educativas para el Buen Vivir: Nuestra cosecha*. México: Ultradigital Press Centeno 195, Valle del Sur.

Fuente: elaboración propia.

4.2 Fase 2: validación comunitaria del diagnóstico

Este segundo paso está centrado en recuperar, revitalizar y revalorar los saberes locales agrícolas desde el diálogo de saberes y la voz de la población campesina participante, que puede cristalizar en:

- a) La construcción colectiva de la historia de la comunidad.
- b) La redacción en común de un recetario de platillos tradicionales de la localidad.
- c) La identificación de problemáticas que afectan los derechos humanos de la población.

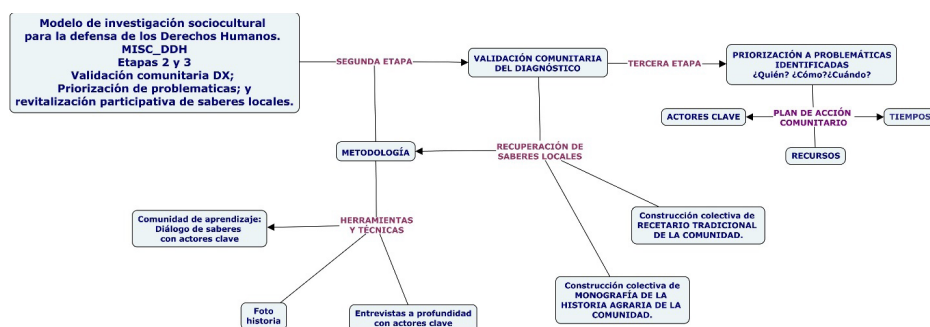
4.3 Fase 3: priorización de problemáticas. Hacia un plan de acción comunitario

Una vez que la comunidad haya validado el diagnóstico realizado, el tercer paso del misc_ddh es la priorización de acciones orientada a la toma de conciencia y compromiso colectivo para atender y resolver las problemáticas. En este primer plan hacia la acción se deben identificar, en asamblea comunitaria, los actores comunitarios clave comprometidos con este proceso de cambio y mejora para la comunidad y de difusión y defensa de los derechos humanos de sus compañeros y vecinos. También se deben determinar los recursos con los que cuenta la comunidad, así como los plazos que puedan cumplirse. El plan para *poner los derechos humanos campesinos en acción* debe ser validado por la mayoría de la comunidad participante.

En este momento, ya se cuenta con información muy valiosa para reconocer las posibles afectaciones del sistema agrícola tradicional y el patrimonio biocultural de la comunidad. Se recomienda un intenso diálogo de saberes en asamblea comunitaria para reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el buen comer para la comunidad participante?
- ¿Qué podemos hacer para defender nuestros recursos naturales frente al agroextractivismo?
- ¿Cuál es el patrimonio biocultural de nuestra comunidad? ¿Por qué es importante defenderlo?

Figura 2. Etapas 2 y 3 del MISC_DD



Elaboró: Imelda Torres Sandoval. Doctorado en Ciencias Agrarias. Sociología Rural. Universidad Autónoma Chapingo, Abril 2021.
Referencia: Sartorello, E., Bertely B., M., & (coord.). (2019). Milpas Educativas para el Buen Vivir: Nuestra cosecha. México: Ultradigital Press Centeno 195, Valle del Sur.

Fuente: elaboración propia.

4.4 Fase 4: análisis y sistematización de los resultados del diagnóstico y divulgación de los resultados

52

En estas últimas etapas se lleva a cabo la devolución de saberes en una plenaria o asamblea comunitaria. Este proceso debe traducirse en la entrega a la población participante de un informe del diagnóstico realizado, acompañado de recomendaciones para la implementación de un plan de difusión y defensa de los derechos humanos, adecuado a la situación sociocultural y a las afectaciones que la comunidad esté experimentando a causa del agroextractivismo.

La devolución de saberes se entiende como una herramienta esencial en la descolonización del quehacer investigativo, pues se regresan a la comunidad los conocimientos obtenidos localmente para que sean aprovechados en su propio desarrollo y mejoramiento. De este modo, se sientan las bases para que las comunidades puedan tener una mayor capacidad de acción en el pleno ejercicio de sus derechos humanos.

Si bien es importante compartir los hallazgos de nuestras investigaciones con la comunidad científica, vale la pena seguir ciertas recomendaciones para preservar, proteger y reconocer los saberes locales como una fuente valiosa de conocimiento para el desarrollo de comunidades sostenibles, respetuosas de su diversidad sociocultural, sus recursos naturales y sus derechos humanos:

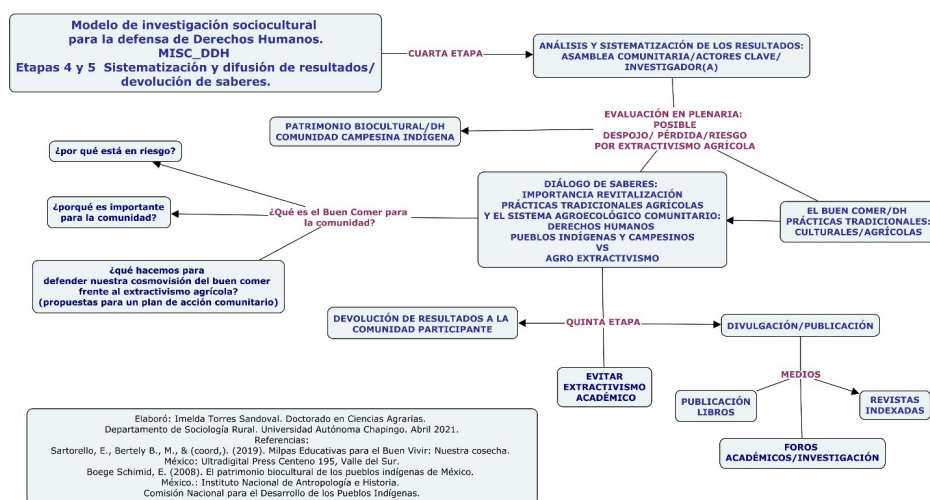
- a) Promover la redacción, la lectura y el consenso y la firma del aviso de protección de datos personales de los participantes en plenaria o asamblea general.
- b) Establecer con la comunidad un acuerdo que garantice la devolución

52

de la información recabada mediante un informe, con el compromiso de que los datos obtenidos se utilizarán únicamente para fines académicos y de investigación, dentro del marco del diseño e implementación del MISC_DDH.

Estas recomendaciones buscan evitar el extractivismo epistémico y academi-cista que, como se ha señalado, caracteriza muchas investigaciones diseñadas bajo sospecha colonialista.

Figura 3. Etapas 4 y 5 del MISC_DDH



Fuente: elaboración propia.

Caja de herramientas del MISC_DDHH

De acuerdo con Vicky Wilde,¹ la metodología participativa aspira a la construcción de una sociedad más justa, que incorpore las necesidades de cambio y amplíe la mirada a las causas globales de los problemas comunitarios. Esta metodología se basa en el consenso y busca impulsar un acuerdo social que involucre a agentes sociales organizados y a la ciudadanía en general. Así, para lograr sus fines, la metodología participativa:

- a) Parte siempre de la realidad y de la experiencia de los sujetos.
- b) Propicia un proceso lúdico y creativo de reflexión y análisis sobre las creencias.
- c) Indaga actitudes y prácticas que forman parte de su realidad y la de su grupo.
- d) Busca volver a la realidad con nuevas formas de actuar sobre ella.

Las herramientas, técnicas y dinámicas de investigación que se utilizan en el MISC_DDHH son propias de la investigación participativa, tales como los instrumentos para acopio de información y datos, las técnicas instruccionales y las dinámicas para el diálogo de saberes.

54

54

5.1 Instrumentos para el acopio de información y datos

Existe una gran variedad de herramientas para la recolección de datos e información que permiten construir una percepción del objeto y los sujetos de la investigación. Los instrumentos recomendados para el acopio de información y datos son: a) la entrevista, b) el mapa de comunidad, c) el transecto, d) el árbol de problemas y e) las bases censales y los archivos documentales.

A continuación, se anotan algunos ejemplos de guías de aplicación durante un proceso de difusión o defensa de derechos humanos campesinos, desde una comunidad participante.

Tabla 2. Herramientas para acopio de datos e información

| Herramienta | Objetivo | Recursos en acción |
|-------------------------------|--|---------------------|
| Entrevista (semiestructurada) | "Determinar las experiencias pasadas y la conducta futura del individuo". ² | Guía de entrevista. |

1. Vicky Wilde, *Manual para el nivel de campo*. Roma, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2001.

2. León Festinger y Daniel Katz, *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. México, Paidós, 1993, p. 314.

| | | |
|----------------------------|---|---|
| Entrevista (a profundidad) | "Identificar percepciones, actitudes y opiniones del sujeto de investigación". ³ | Guía de entrevista. |
| Mapa de la comunidad | Describir las oportunidades y limitaciones de una comunidad. ⁴ | Guía para su elaboración. |
| Transecto | "Obtener información sobre la organización del espacio de la comunidad, los recursos existentes y los cambios que se han producido en los últimos años. Esta herramienta añade detalles al mapa de la comunidad". ⁵ | Guía para su elaboración. |
| Árbol de problemas | Es útil para reflexionar sobre una situación negativa, que se establecerá como el problema central del que se quieren encontrar posibles soluciones, analizando relaciones de tipo causa-efecto. Por eso, es importante que el análisis de este problema central genere diversas alternativas de solución, sin centrarse en una sola. | Guía para realizar un árbol de problemas. |
| Bases censales | Conocer las características socioeconómicas y culturales, así como las peculiaridades del territorio donde se asienta la población participante en la investigación. | Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). ⁶ Padrón e Historial de Núcleos Agrarios del Registro Agrario Nacional (RAN). ⁷ |
| Archivos documentales | Identificar los cambios en el sistema alimentario de la población indígena de la región Huasteca veracruzana, a partir de la colonización española de este territorio. | Archivo General de la Nación. ⁸ |

Fuente: elaboración propia.

Guía para el diseño y la aplicación de entrevistas. Ejemplo⁹

Entrevista número: ____.

I. Datos generales

Nombre del aplicador: Imelda Torres Sandoval.

Lugar donde se aplicará la entrevista: (domicilio conocido del actor clave), ubicado en la localidad de _____.

Participantes: veinte.

Fecha y horario: _____.

Tiempo estimado: cuarenta minutos a una hora por cada entrevista.

Conocimientos o habilidades previas necesarias: el actor clave conoce de saberes locales relacionados con la preservación de prácticas agrícolas, alimentarias y de medicina tradicional en la localidad participante.

3. *Id.*

4. Vicky Wilde, *Op. cit.*

5. *Ibidem*, p. 55.

6. <https://www.inegi.org.mx/>

7. <https://phina.ran.gob.mx/>

8. <https://www.gob.mx/agn>

9. Recursos necesarios: libreta o bitácora de campo. Tiempo necesario: de 15 a 30 minutos.

II. Objetivos

General: realizar entrevistas semiestructuradas a veinte actores clave de la localidad de estudio para conocer los saberes, las prácticas, las experiencias y las creencias relacionados con la agricultura y la alimentación de sus habitantes.

Particulares: a) identificar las prácticas agroalimentarias que se realizan en la comunidad para comprender su relación con la preservación de la dieta tradicional de su población y la conservación de sus recursos naturales.

Finalidad: conocer los saberes teóricos, las prácticas culturales y las creencias en torno al sistema agroalimentario local, para comprender la interacción simbólica entre los saberes y las tecnologías agrícolas tradicionales y su identidad como pueblo indígena campesino.

III. Contenido

Encuadre:

Dinámicas (individual): escucha activa, motivación, observación participante.

Técnica instruccional: diálogo horizontal de saberes, método de representaciones sociales.

Preguntas:

¿Qué productos utilizas para el manejo de tu siembra?

¿Qué es para ti un agroquímico?

¿Qué opinas del uso de agroquímicos?

¿Has observado algún problema en tu siembra por el uso de agroquímicos?

¿Crees que el uso de agroquímicos en las siembras pueda afectar a tu comunidad? ¿Cómo?

¿Crees que los agroquímicos afecten el medio ambiente? ¿Cómo?

¿Qué propones para mejorar tu siembra sin afectar el medio ambiente?

¿Para qué usas productos en el manejo de tu siembra?

¿Con qué frecuencia usas productos para el manejo de tu siembra?

¿Cómo aprendiste a usar estos productos para el manejo de tu siembra?

IV. Cierre

Sistematización y análisis de la información obtenida.

Propósitos:

Reconocer los conocimientos, las actitudes y las prácticas en el manejo de siembras de maíz y naranja en localidades indígenas campesinas participantes.

Identificar los conocimientos, los valores y las prácticas del uso de insecticidas y fertilizantes en la siembra de maíz y naranja en las localidades indígenas participantes.

Describir las prácticas agroalimentarias locales que pudieran vulnerar derechos humanos de la comunidad campesina indígena participante.

| Campo de representación social | Preguntas relacionadas |
|---------------------------------------|--|
| Conocimientos, creencias, ideas. | ¿Qué productos utilizas para el manejo de tu siembra? ¿Qué es para ti un agroquímico? |
| Valores, actitudes, sentimientos. | ¿Qué opinas del uso de agroquímicos? ¿Has observado algún problema en tu siembra por el uso de agroquímicos? ¿Crees que el uso de agroquímicos en las siembras pueda afectar a tu comunidad? ¿Cómo? ¿Crees que los agroquímicos afecten el medio ambiente? ¿Cómo? ¿Qué propones para mejorar tu siembra sin afectar el medio ambiente? |
| Aptitudes, habilidades, prácticas. | ¿Para qué usas productos en el manejo de tu siembra? ¿Con qué frecuencia usas productos para el manejo de tu siembra? ¿Cómo aprendiste a usar estos productos para el manejo de tu siembra? |

Fuente: elaboración propia.

Guía para el diseño y la aplicación de entrevistas a profundidad. Ejemplo¹⁰

Entrevista número: ____.

I. Datos generales

Nombre del aplicador: Imelda Torres Sandoval.

Lugar donde se aplicará la entrevista: (domicilio conocido del actor clave), ubicado en la localidad de _____.

Participantes: diez.

Fecha y horario: _____.

Tiempo estimado: dos horas por cada entrevista.

Conocimientos o habilidades previas necesarias: el actor clave conoce de experiencias, prácticas y saberes locales relacionados con la organización comunitaria para atender los problemas de desarrollo y de resolución de conflictos al interior de comunidad (autoridades comunitarias, curanderos, médicos tradicionales, autoridades religiosas, parteras, maestros, intelectuales orgánicos).

II. Objetivos

General: realizar entrevistas a profundidad a diez actores clave de la localidad de estudio para conocer sus saberes y prácticas sobre la planeación del desarrollo comunitario y la resolución de conflictos.

Particulares: a) reconocer usos y costumbres comunitarios respecto a la planeación del desarrollo local y la solución de conflictos al interior de la comunidad, para conocer si dichas prácticas locales se realizan conforme a los derechos humanos de la población.

Finalidad: describir el sistema de cargos, el sistema de tenencia de la tierra.

III. Contenido

Encuadre:

Dinámicas (individual): escucha activa, motivación.

Técnica instruccional: diálogo horizontal de saberes, método de representaciones sociales.

Preguntas:

¿Qué es para ti el desarrollo de la comunidad?

¿Cuáles fueron las primeras obras que se construyeron en la comunidad? (Caminos, escuelas, agua potable, electrificación).

¿Cómo se gestionaron y lograron las primeras obras en la comunidad?

¿Quiénes participaron en la gestión de esas obras? (Autoridades, vecinos, hombres, mujeres, jóvenes).

¿Los participantes en esas gestiones recibieron alguna capacitación o apoyo para solicitar las obras? ¿Quiénes los apoyaron?

¿Qué problemas enfrentaron en la gestión de las obras? ¿Cómo los solucionaron?

¿Se siguen gestionando obras para la comunidad? ¿Se hace de la misma manera como se gestionaron las primeras obras? ¿Qué ha cambiado? ¿Han sido positivos o negativos esos cambios?

¿Qué otros problemas o conflictos se han presentado en la comunidad? ¿Se han solucionado?

¿Quiénes participan en la solución de los conflictos de la comunidad? ¿Solo los hombres o toda la comunidad?

IV. Cierre

Sistematización y análisis de la información obtenida.

Propósitos:

Describir saberes, prácticas y creencias que se utilizan en la comunidad participante para gestionar el desarrollo local y comunitario.

Reconocer la importancia del sistema comunitario de normas para la planeación del desarrollo comunitario.

Identificar prácticas y creencias que pudieran vulnerar derechos humanos de la comunidad campesina indígena participante durante la gestión del desarrollo local y comunitario.

10. Recursos necesarios: libreta o bitácora de campo. Tiempo necesario: de una a dos horas.

| Campo de representación social | Preguntas relacionadas |
|------------------------------------|--|
| Conocimientos, creencias, ideas. | ¿Qué es para ti el desarrollo de la comunidad? ¿Cuáles fueron las primeras obras que se construyeron en la comunidad? (caminos, escuelas, agua potable, electrificación). |
| Valores, actitudes, sentimientos. | ¿Se siguen gestionando obras para la comunidad? ¿Se hace de la misma manera como se gestionaron las primeras obras? ¿Qué ha cambiado? ¿Han sido positivos o negativos esos cambios? |
| Aptitudes, habilidades, prácticas. | ¿Cómo se gestionaron y lograron las primeras obras en la comunidad? ¿Los participantes en esas gestiones recibieron alguna capacitación o apoyo para solicitar las obras? ¿Quiénes los apoyaron? ¿Quiénes participaron en la gestión de esas obras? (Autoridades, vecinos, hombres, mujeres, jóvenes). ¿Qué problemas enfrentaron en la gestión de las obras? ¿Cómo los solucionaron? ¿Qué otros problemas o conflictos se han presentado en la comunidad? ¿Se han solucionado? ¿Quiénes participan en la solución de los conflictos de la comunidad? ¿Solo los hombres o toda la comunidad? |

Fuente: elaboración propia.

Guía para elaborar un mapa de comunidad

• Recursos:

1. Plan de trabajo de la sesión.
2. Mesas de trabajo para grupos de tres a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
3. Papelógrafo, plumones de colores, cinta adhesiva.
4. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que exponga los papelógrafos que representen los mapas de comunidad dibujados por los participantes.

• Tiempo: una sesión de tres a cinco horas.

• Grupo participante: equipos de tres a diez personas.

• Pasos a seguir:

1. El instructor/facilitador expone en plenaria que se integrarán equipos de tres a diez personas para dibujar un croquis o mapa de la comunidad, en el cual se deberán identificar o describir los siguientes puntos:
 - Manzanas o solares donde se ubiquen las viviendas de la población.
 - Caminos y vías de comunicación.
 - Escuelas.
 - Iglesias o templos.
 - Clínicas u hospitales.

- Aguajes, fuentes o manantiales de agua.
 - Zonas agrícolas o áreas de siembra.
 - Zonas de pastoreo.
 - Mercados o tianguis.
 - Cementerios.
 - Negocios locales (tiendas, papelerías, tortillerías).
2. El facilitador motiva y modera la discusión en plenaria, para que los equipos participantes expongan y describan el mapa de la comunidad que elaboraron.
3. En plenaria, se comparan los mapas elaborados por los equipos y se reflexiona sobre la importancia de los recursos con los que cuenta la comunidad y su relación con las prácticas sociales y culturales de la población, promoviendo la discusión en torno a preguntas generadoras:
- ¿En qué sitio se fundó la comunidad? ¿Cómo ha crecido?
 - ¿Cuáles son los límites y las colindancias actuales de la comunidad?
 - ¿Dónde se reúne la comunidad para tratar asuntos sobre planeación del desarrollo y solucionar los conflictos?
 - ¿Quiénes tienen acceso a solar para vivienda y a parcela? ¿Cómo se asigna ese derecho? ¿Cómo se transmite ese derecho cuando el titular del solar y de la parcela fallece?
4. Para finalizar la dinámica, se crea un tendedero a fin de exponer los mapas de la comunidad realizados por los participantes.

Guía para realizar un transecto

- Finalidad del transecto: identificar los recursos y el patrimonio bio-cultural con los que cuenta la comunidad, y reflexionar sobre su importancia para participar en cadenas productivas de valor preservando sus recursos y patrimonio a través de senderos posibles de la bioeconomía.
- Requisitos para la sesión: se debe haber realizado una exposición teórica previa al grupo participante sobre la definición de *patrimonio bio-cultural* y *bioeconomía*.
- Recursos:
 1. Mapas de la comunidad elaborados en una sesión de trabajo previa.
 2. Papelógrafo con una síntesis de los saberes aprendidos de la charla-taller sobre bioeconomía previamente realizada.
 3. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
 4. Papelógrafos, plumones de colores, cinta adhesiva.
 - e) Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que

exponga los papelógrafos que representen los transectos en los mapas de comunidad dibujados por los participantes.

- Tiempo: una sesión de tres horas.
- Grupo participante: equipos de tres a diez personas que hayan participado en una sesión previa, donde se elaboraron mapas de la comunidad.
- Pasos a seguir:
 1. El instructor/facilitador realiza una breve exposición sobre la bioeconomía y sus senderos posibles y su relación con el patrimonio biocultural de la comunidad (quince minutos), utilizando el material expositivo (papelógrafo) de la charla-taller sobre el tema. Se da retroalimentación de saberes aprendidos mediante dinámicas grupales como lluvia de ideas y palabras clave.
 2. El facilitador explica en plenaria que se integrarán equipos de tres a diez personas, para reconocer en los mapas de comunidad que ya elaboraron los recursos naturales y las posibilidades con las que cuenta la comunidad para su aprovechamiento sostenible y cuidado de su patrimonio biocultural. Para este ejercicio, cada equipo:
 - Debe dibujar en el mapa de la comunidad una línea transversal que cruce todo el croquis. "La línea dibujada debe tocar la mayor cantidad posible de zonas físicas, varios tipos de vegetación, áreas con diferentes usos de la tierra, etc. Es una buena idea empezar desde el punto más alto del mapa".¹¹
 - Una vez dibujado el transecto o la línea transversal en el mapa de la comunidad, cada equipo debe observar con más detalle el mapa y contestar las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Qué tipo de fiestas tradicionales se celebran en la comunidad?
 - ✓ ¿Qué se come en estas fiestas? ¿Dónde se siembran los ingredientes de la comida tradicional o festiva?
 - ✓ ¿En qué lugar se realizan las festividades tradicionales de la comunidad?
 - ✓ ¿Existen lugares del territorio donde se realcen rituales tradicionales? Identifíquenlos en el mapa realizado.
 - ✓ ¿Qué recursos son abundantes? ¿Qué recursos son limitados? ¿Cómo se utilizan esos recursos?
 3. El facilitador motiva y modera la discusión en plenaria, para que los equipos participantes describan el mapa de la comunidad con el transecto que elaboraron y expongan sus respuestas a las preguntas planteadas.

11. Wilde, *Op. cit.*, p. 52.

4. Se utiliza un "tendedero" para exponer los transectos elaborados. Se invita a los equipos participantes a recorrer la exposición de estos productos.
5. Para finalizar la sesión, se pide a cada equipo que sus integrantes respondan las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es el patrimonio biocultural de mi comunidad?
 - ¿Qué senderos de la bioeconomía podemos recorrer en nuestra comunidad para aprovechar mejor nuestros recursos y cuidar nuestro patrimonio biocultural?
6. Se solicita a cada equipo que nombre a un representante para exponer las impresiones, comentarios, dudas y aportaciones de su equipo en la elaboración y observación de los transectos realizados en la sesión, así como las respuestas a las preguntas planteadas. El facilitador anota los comentarios en su bitácora

Guía para realizar un árbol de problemas

- Finalidad del árbol de problemas: incentivar la reflexión individual y colectiva sobre las causas y consecuencias de una problemática que afecte a una comunidad, y propiciar la priorización de la atención de las causas que originan esta situación de conflicto.
- Recursos:
 1. Carta descriptiva de la sesión de capacitación.
 2. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
 3. Papelógrafos con diagrama del árbol de problemas, plumones de colores, cinta adhesiva.
 4. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que exponga los papelógrafos que representen los resultados de diálogo y síntesis de saberes aprendidos.
- Pasos a seguir:
 1. El instructor/facilitador expone en plenaria que la dinámica del árbol de problemas se realizará en torno a una problemática que comparta la comunidad, invitando a los asistentes a indicar el problema o conflicto que más les afecte, a través de una lluvia de ideas. Ejemplo:
Problemática identificada en el taller de Ixcacuatitla, Chicontepec, Ver., de fecha _____: falta de reglamento interno comunitario.
 2. El facilitador motiva y modera la discusión en plenaria para describir las posibles causas que dan origen al problema o conflicto que se analiza. Las respuestas o comentarios se anotan en las "raíces" del "árbol de problemas" representado gráficamente en el papelógrafo.
 3. El facilitador pide que se identifiquen las consecuencias o los efectos si la problemática o conflicto no se soluciona o se atiende.

Se pide a cada participante o equipo que exponga sus reflexiones o respuesta en plenaria. Se anotan las reflexiones en la parte de las "ramas" del "árbol de problemas" representado gráficamente en el papelógrafo.

4. Se propicia la discusión y el diálogo entre los participantes en torno a las reflexiones descritas en las raíces y ramas del árbol de problemas, para jerarquizar y priorizar el nivel o momento de atención a las causas generadoras del problema o conflicto, considerando los recursos con los que cuenta la comunidad, así como el tiempo y la disponibilidad de participación de las personas involucradas o interesadas en resolver el problema o conflicto. En este análisis, también es posible describir a las autoridades o personas que deben asumir cierta responsabilidad para prevenir o mitigar las causas identificadas que originan la problemática o conflicto que afecta a la comunidad.

5. Para finalizar la dinámica, se crea un tendedero para exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de las respuestas compartidas en la sesión.

5.2 Técnicas instruccionales

62

Siguiendo las recomendaciones del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia,¹² las cartas descriptivas representan una ruta metodológica para lograr un aprendizaje esperado, mediado por una estrategia pedagógica. Para ello, las cartas descriptivas deben mencionar tres apartados importantes: datos generales, objetivos y el cuerpo de la carta (Anexo 6).

En el apartado de los datos generales de la carta descriptiva, deben indicarse: a) nombre de la herramienta o práctica; b) nombre del instructor o de quien aplica la herramienta de investigación; c) lugar donde se desarrollará la práctica o se aplicará la herramienta; d) número de participantes; e) fecha y horario del curso; f) tiempo estimado, expresado en horas, para desarrollar la práctica o aplicar la herramienta; y g) conocimientos o habilidades previas que requiere el participante para participar en la práctica o herramienta.

En cuanto a los objetivos de la carta descriptiva, se debe enunciar el objetivo general y, en su caso, los objetivos específicos que se espera cumplir o alcanzar con el desarrollo de la práctica o aplicación de la entrevista. Los objetivos son muy importantes porque expresan las metas de la oportunidad de aprendizaje y diálogo de saberes que se está planificando, es decir, indican qué conocimientos y saberes se pretende que se compartan y aprendan en la población participante a partir de las prácticas o herramientas que se apliquen.

Para construir un objetivo de aprendizaje, se debe aportar la siguiente información:

12. *Guía breve para la elaboración de cartas descriptivas con metodología del Ec-0217*. México, Secretaría de Salud / Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 2019.

62

- a) Sujeto a quien va dirigida la práctica o herramienta de aprendizaje.
- b) Dominio de aprendizaje (verbo): acción deseable que debería aprender el sujeto participante. ¿Qué se pretende aprender, compartir, dominar, comprender?
- c) Tema: tópico general que se abordará como experiencia de aprendizaje con los sujetos participantes.
- d) Técnicas: dinámicas que el facilitador utilizará para crear un espacio de aprendizaje y de diálogo de saberes.
- e) Finalidad de la práctica o herramienta a desarrollar. ¿Qué se espera lograr? ¿Qué aprendizajes esperamos alcanzar?

En el cuerpo de la carta descriptiva se presenta el contenido esencial de la práctica educativa: el encuadre, los temas y el cierre. El encuadre es un elemento fundamental de las prácticas, ya que en él se establece el desarrollo de la actividad educativa. En esta fase, es necesario identificar y distinguir entre las técnicas grupales o dinámicas y las técnicas instruccionales.

Las técnicas grupales o dinámicas se orientan a captar la atención e interés de los participantes en los temas que se abordarán durante la experiencia educativa. Por su parte, las técnicas instruccionales se diseñan específicamente para favorecer el aprendizaje de los contenidos planeados. Entre las técnicas instruccionales más frecuentes y pertinentes para trabajar con grupos focales de población adulta se encuentran: la técnica expositiva, la técnica demostrativa y la técnica de diálogo o discusión. En este trabajo de investigación, se ha optado por denominar estas técnicas como *charlas-taller*, destacando así la relevancia del diálogo de saberes y la necesidad de adaptar las técnicas a la diversidad cultural y lingüística del grupo participante.

La técnica expositiva está a cargo del facilitador, y tiene como propósito presentar datos, fechas y hechos relevantes para facilitar el aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados. Se recomienda que no exceda los veinte minutos para fomentar el intercambio de saberes con los participantes.

En la técnica demostrativa, los participantes asumen un rol más activo al replicar los saberes o las habilidades o destrezas explicadas por el facilitador. Se utiliza principalmente para el aprendizaje psicomotriz, es decir, en habilidades que implican movimientos precisos o manipulación de objetos y sustancias.

La técnica de diálogo o discusión se construye colectivamente, con el facilitador actuando como moderador. Su objetivo es generar oportunidades de aprendizaje mediante un diálogo horizontal de saberes, promoviendo así un aprendizaje dialógico y dialéctico (coaprendizaje). Además, permite reconocer los conocimientos previos de los participantes y compartir experiencias que enriquecen el proceso. Esta técnica también se emplea como herramienta de coevaluación de los aprendizajes esperados.

Finalmente, se recomienda alternar las técnicas grupales o dinámicas con las técnicas instruccionales a lo largo de la actividad. De esta manera,

se optimiza la aplicación de herramientas y se crean oportunidades más significativas de aprendizaje.

Ejemplos de cartas descriptivas

Carta descriptiva charla-taller

Tema: derechos humanos de los pueblos campesinos indígenas.

I. Datos generales

Nombre del facilitador: Imelda Torres Sandoval.

Lugar donde se lleva a cabo el taller: salón de usos múltiples de la localidad de _____.

Participantes: hasta sesenta personas.

Fecha y horario: _____.

Tiempo estimado: cuatro horas por sesión grupal.

Conocimientos o habilidades previas necesarias: tener disponibilidad para dialogar y compartir experiencias de vida y comunitarias.

II. Objetivos

General: crear una oportunidad de diálogo y coaprendizaje mediante el uso de dinámicas grupales de educación popular y técnicas de educación en derechos humanos, en una comunidad participante de hasta sesenta personas, para conocer los saberes previos que los participantes tienen en relación a los derechos humanos de los pueblos indígenas, así como las situaciones de vulnerabilidad hacia estos derechos presentes en la comunidad.

Particulares:

Describir los conocimientos que la comunidad participante tiene acerca de sus derechos humanos.

Dar a conocer los derechos humanos individuales y colectivos de los participantes.

Reconocer hechos y situaciones que vulneran los derechos individuales y colectivos de los sujetos participantes.

Finalidad: determinar la vulnerabilidad de los derechos humanos originada por el agroextractivismo en las comunidades indígenas y campesinas de la Huasteca veracruzana que participan en la investigación.

III. Contenido

Encuadre

Dinámicas grupales

Sociodrama

Lluvia de ideas

La caja preguntona

Feria de los saberes

Periódico mural

Árbol de problemas

El tendedero

Técnicas instruccionales:

Técnica expositiva: los temas que el facilitador expondrá a la comunidad participante estarán relacionados con los derechos humanos campesinos; los derechos humanos de los pueblos indígenas; el patrimonio biocultural; el marco legal nacional e internacional de los derechos humanos; el pluralismo jurídico; el desarrollo comunitario; la integración y las funciones del ayuntamiento y sus representantes; la elección de autoridades comunitarias y el sistema de cargos. La exposición de cada tema debe durar un máximo de veinte minutos, utilizando apoyo didáctico de papelógrafo y proyector de diapositivas, y alternado con dinámicas grupales para motivar el interés y la participación.

Técnica de diálogo o discusión: se propiciará el diálogo en plenaria para identificar las problemáticas que afectan el desarrollo social y cultural de la comunidad, mediante el uso de preguntas o palabras generadoras. El facilitador modera la discusión y motiva el diálogo y la participación respetuosa de todos los participantes.

IV. Cierre

Sistematización y análisis de la información obtenida.

Propósitos:

Describir los aprendizajes alcanzados por los participantes mediante la técnica Philips 6/6 (mesas de trabajo de seis a diez personas) y la técnica de discusión en plenaria de los saberes compartidos.

Preguntas generadoras de las mesas de discusión de los resultados y aprendizajes del taller:

¿Cómo llegué al taller? ¿Qué dudas tenía? ¿Qué quería aprender?

¿Qué temas se platicaron en el taller?

¿Qué me pareció más importante? ¿Por qué?

¿Qué temas no comprendí? ¿Qué temas no me gustaron?

¿Me gustaron las técnicas y dinámicas utilizadas por la facilitadora? ¿Por qué?

¿Qué propongo para mejorar la experiencia de aprendizaje en la charla-taller?

¿Qué propongo para que se respeten los derechos humanos en mi comunidad?

A cada mesa o grupo focal participante se le comparten hojas, papelógrafo y material didáctico pertinente para elaborar mapas conceptuales, diagramas o listas que representen sus reflexiones y respuestas acerca de las preguntas generadoras indicadas.

Carta descriptiva charla-taller

Tema: patrimonio biocultural de la comunidad y senderos de la bioeconomía.

I. Datos generales

Nombre del facilitador: Imelda Torres Sandoval.

Lugar donde se lleva a cabo el taller: salón de usos múltiples de la localidad de _____.

Participantes: hasta sesenta personas.

Fecha y horario: _____.

Tiempo estimado: cuatro horas por sesión grupal.

Conocimientos o habilidades previas necesarias: tener disponibilidad para dialogar y compartir experiencias de vida y comunitarias.

II. Objetivos

General: crear una oportunidad de diálogo y coaprendizaje mediante el uso de dinámicas grupales de educación popular y técnicas de educación en derechos humanos, en una comunidad participante de hasta sesenta personas, para describir las prácticas culturales y los recursos naturales con los que cuenta la comunidad, así como revalorar el patrimonio biocultural de esta comunidad y su posible interacción con la bioeconomía.

Particulares:

Conocer el sistema agroecológico de la comunidad participante.

Identificar la biomasa y los senderos posibles de la bioeconomía que pueden potenciar las cadenas productivas de la comunidad participante con respeto al medio ambiente y los derechos humanos.

Finalidad: revalorar el patrimonio biocultural de la comunidad y reconocer la importancia de los senderos de la bioeconomía para animar la vida cultural y económica de la comunidad con respeto a sus derechos humanos.

III. Contenido

Encuadre

Dinámicas grupales:

Periódico mural

Mapa de recursos

El tendedero

Técnicas instruccionales:

Técnica expositiva: los temas que el facilitador expondrá a la comunidad participante estarán relacionados con el patrimonio biocultural y la bioeconomía. La exposición de cada tema debe durar un máximo de veinte minutos, utilizando apoyo didáctico de papelógrafo y proyector de diapositivas, y alternado con dinámicas grupales para motivar el interés y la participación.

Técnica de diálogo o discusión: se propiciará el diálogo en plenaria para identificar los senderos de la bioeconomía que pueden ser puentes hacia una economía local sostenible que promueva la revitalización del patrimonio biocultural de la comunidad, mediante el uso de preguntas o palabras generadoras. El facilitador modera la discusión y motiva el diálogo y la participación respetuosa de todos los participantes.

IV. Cierre

Sistematización y análisis de la información obtenida.

Propósitos:

Describir los aprendizajes alcanzados por los participantes mediante la técnica Philips 6/6 (mesas de trabajo de seis a diez personas) y la técnica de discusión en plenaria de los saberes compartidos.

Preguntas generadoras de las mesas de discusión de los resultados y aprendizajes del taller:

¿Cómo llegué al taller? ¿Qué dudas tenía? ¿Qué quería aprender?

¿Qué temas se platicaron en el taller?

¿Qué me pareció más importante? ¿Por qué?

¿Qué temas no comprendí? ¿Qué temas no me gustaron? ¿Por qué?

¿Me gustaron las técnicas y dinámicas utilizadas por el facilitador? ¿Por qué?

¿Qué propongo para mejorar la experiencia de aprendizaje en la charla-taller?

¿Qué propongo para que se respeten los derechos humanos en mi comunidad?

A cada mesa o grupo focal participante se le comparten hojas, papelógrafo y material didáctico pertinente para elaborar mapas conceptuales, diagramas o listas que representen sus reflexiones y respuestas acerca de las preguntas generadoras indicadas.

Fuente: elaboración propia.

5.3 Dinámicas para incentivar el diálogo de saberes

A continuación, se muestra una guía para el diseño y la aplicación de dinámicas que promueven el diálogo de saberes. Estas dinámicas son muy útiles en la etapa de diagnóstico del MISC_DDH, específicamente durante la validación de este diagnóstico con la comunidad, así como en las fases finales de identificación y priorización de problemáticas y devolución de saberes, y las de diseño y ejecución de un plan de difusión y defensa de los derechos humanos campesinos situado en la comunidad participante.

Guía para la realización de un sociodrama

- Tipo de dinámica: dinámica de reflexión y toma de conciencia.
- Objetivo: representar, mediante técnicas libres de teatro, una situación real vivida por los sujetos participantes, en la cual se haya vulnerado un derecho humano.
- Finalidad del sociodrama:
 1. Estimular la reflexión sobre algún problema o conflicto que enfrenta una persona o comunidad, mediante la representación teatral de ese problema, para buscar posibles acciones o actitudes que contribuyan a mitigar, solucionar o erradicarlo.
 2. Promover la importancia de la toma de conciencia y acción individual y colectiva para buscar alternativas de solución a problemas o conflictos que enfrenta la comunidad.
- Tiempo de duración: de 45 minutos a una hora.
- Desarrollo de la dinámica:
 1. Integración de equipos con los sujetos participantes, de tres a cinco integrantes. Explicación de la dinámica a los participantes (cinco a diez minutos).

2. Representación teatral del conflicto o problema (diez a 15 minutos).

3. Discusión guiada para obtener conclusiones, aclarar dudas y emitir propuestas o recomendaciones (treinta minutos).

• Recursos:

1. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).

2. Hojas de rotafolio, papelógrafo, plumones de colores, cinta adhesiva.

3. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que exponga los papelógrafos que representen los resultados de diálogo y síntesis de saberes aprendidos durante el sociodrama.

• Pasos a seguir:

1. El facilitador explica en plenaria la dinámica, invitando a los participantes a identificar una situación de conflicto que hayan presentado, por ejemplo, en la gestión de obras o servicios para la comunidad.

2. Se pide a los participantes integrar un grupo de actores que representarán la situación de conflicto identificada. Se pide a los participantes que representen las experiencias reales que han vivido ante esta problemática, sin necesidad de un guion o ensayo previo.

3. Una vez concluida la representación teatral del conflicto, se pide a los demás asistentes que reflexionen de manera individual en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sucedió?
- ¿De qué me di cuenta?
- ¿Qué propongo para que no vuelva a ocurrir la problemática representada?

4. El facilitador anota las conclusiones y reflexiones finales en su diario de campo. Esta dinámica puede complementarse con la herramienta del tendedero, para exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de la lluvia de ideas.

Guía para la realización de una lluvia de ideas

• Finalidad: facilitar el diálogo de saberes. La lluvia de ideas puede ser utilizada para detectar saberes previos o evaluar los aprendizajes esperados en una sesión de capacitación o taller.

• Tiempo de duración:

1. Espacio de reflexión/análisis inicial: diez a 15 minutos.

2. Exposición en plenaria, por participante o equipo: cinco a diez minutos.

3. Discusión guiada para obtener conclusiones, aclarar dudas y emitir propuestas o recomendaciones: diez a 15 minutos.

- Recursos:

1. Carta descriptiva de la sesión de capacitación.
2. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
3. Hojas de rotafolio, papelógrafos, plumones de colores, cinta adhesiva.
4. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que exponga los papelógrafos que representen los resultados de diálogo y síntesis de saberes aprendidos.

- Pasos a seguir:

1. El facilitador expone en plenaria una pregunta concreta, indicando que se desea saber cuáles son las experiencias que los participantes tienen en torno a esa pregunta, relacionada con los objetivos y aprendizajes esperados de una experiencia de capacitación.
 - ¿Por qué se generan conflictos en la comunidad?
 - ¿Por qué es importante conocer los derechos humanos?
 - ¿Qué problemas se generan con el uso de agroquímicos?
 - ¿Por qué es importante la participación en las asambleas de todas las personas de la comunidad?
2. El facilitador indica si la pregunta puede ser contestada de forma individual o en grupos de seis a diez personas para su discusión (con la finalidad de motivar la participación de todos). Se le pide a cada persona o equipo que anote sus experiencias en un papelógrafo.
3. El facilitador modera la discusión en plenaria, permitiendo que cada persona o equipo exprese libremente sus experiencias en torno a la pregunta inicialmente planteada.
4. Se propicia la discusión y el diálogo de los demás participantes en torno a la reflexión expuesta. Se anotan comentarios, dudas y expresiones en el papelógrafo.
5. Esta dinámica se puede complementarse con la herramienta del tendedero, para exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de la lluvia de ideas.

Guía para la realización de la caja preguntona

- Tipo de dinámica: dinámica de doble propósito; funciona para trabajar contenido temático y de animación o motivación.
- Objetivo: conocer los objetivos de una sesión de capacitación o bien "para recordar y reafirmar las conclusiones de un taller anterior".¹³

13. Federico Coppens y Herman Van de Velde, *Técnicas de educación popular*, p. 118.

- Finalidad de la dinámica: facilitar el diálogo de saberes. Puede ser utilizada para detectar saberes previos o aprendidos en una sesión anterior, para dar a conocer metas de aprendizaje o para evaluar los aprendizajes esperados en una sesión de capacitación o taller. También sirve para motivar la participación de los asistentes en sesión de capacitación, a través del juego.
- Tiempo de duración:
 1. Espacio de juego con la caja preguntona: diez a 15 minutos.
 2. Discusión guiada para obtener conclusiones relacionadas con las preguntas de la caja preguntona, afines a los objetivos de aprendizaje señalados en la carta descriptiva de la sesión: cinco a diez minutos.
 3. Dinámica de cierre: cinco a diez minutos.
- Recursos:
 1. Carta descriptiva de la sesión de capacitación.
 2. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
 3. Una caja pequeña (de galletas).
 4. Veinte tarjetas de 10 x 30 cm. En cada tarjeta, se anota una palabra clave o pregunta relacionada con los objetivos de aprendizaje que se hayan expuesto previamente (ejercicio de reforzamiento); o se anota una palabra clave o pregunta relacionada con los saberes compartidos en una sesión anterior (ejercicio de evaluación y retroalimentación).
 5. Grabadora o equipo de reproducción y bocinas.
 6. Melodía agradable que motive alegría o se relacione con la cultura del lugar, guardada en un dispositivo para reproducir y escuchar.
 7. Hojas de rotafolio, papelógrafos, plumones de colores, cinta adhesiva.
 8. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que exponga los papelógrafos que representen los resultados de diálogo y síntesis de saberes aprendidos.
- Pasos a seguir:
 1. El facilitador explica a los asistentes la dinámica del juego de la caja preguntona: cuando suene una melodía, la caja preguntona tendrá que pasar de mano en mano; cuando la música se detenga, la persona que tenga la caja deberá responder una pregunta de las anotadas en las tarjetas dispuestas al interior de la caja.
 2. El facilitador modera la música, deteniéndola de manera aleatoria. Repetirá el ejercicio veinte veces, hasta agotar las tarjetas que contiene la caja.
 3. Una vez concluida la dinámica, el facilitador modera la discusión en plenaria, para retroalimentar las respuestas de la caja preguntona con otras participaciones de los asistentes a la sesión. Se anotan las preguntas y respuestas en papelógrafo.

4. El facilitador, en plenaria, realiza una dinámica de cierre para evaluar los aprendizajes obtenidos con esta experiencia. Anota las respuestas en su diario de campo.

- ¿Qué se ha aprendido hasta hoy?
- ¿Qué temas me han parecido más importantes? ¿Por qué?
- ¿Qué temas han sido difíciles? ¿Por qué?
- ¿Qué propongo para mejorar el aprendizaje de los temas que se exponen en un taller?

5. Para finalizar la dinámica, se crea un tendedero a fin de exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de las respuestas compartidas.

Guía para la realización de la feria de los saberes

- Tipo de dinámica: dinámica de doble propósito; funciona para trabajar contenido temático y de animación o motivación.
- Objetivo: conocer los objetivos de una sesión de capacitación o bien “para recordar y reafirmar las conclusiones de un taller anterior”.¹⁴
- Finalidad de la dinámica: facilitar el diálogo de saberes. Puede ser utilizada como instrumento de detección de saberes previos o aprendidos en una sesión anterior, para dar a conocer metas de aprendizaje o para evaluar los aprendizajes esperados en una sesión de capacitación o taller. También sirve para motivar la participación de los asistentes a una sesión de capacitación, a través del juego.
- Tiempo de duración:
 1. Espacio de juego en la feria de los saberes: diez a 15 minutos.
 2. Discusión guiada para obtener conclusiones relacionadas con las preguntas de la feria de los saberes, afines a los objetivos de aprendizaje señalados en la carta descriptiva de la sesión: cinco a diez minutos.
 3. Dinámica de cierre: cinco a diez minutos.
- Recursos:
 1. Carta descriptiva de la sesión de capacitación.
 2. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
 3. Veinte globos, cinta adhesiva.
 4. Veinte tarjetas de 10 x 30 cm. En cada tarjeta, se anota una palabra clave o pregunta relacionada con los objetivos de aprendizaje que se hayan expuesto previamente (ejercicio de reforzamiento); o se anota una palabra clave o pregunta relacionada con los saberes compartidos en una sesión anterior (ejercicio de evaluación y retroalimentación). Se dobla la tarjeta a fin de que pueda ser introducida en un globo. Se infla el globo con la tarjeta adentro.

¹⁴. *Id.*

5. Cartoncillo de 2 x 2 m, para pegar los globos inflados con las preguntas dentro.

6. Tres dardos. Se pueden construir con palillos de madera, plumas de colores y alfileres.

7. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que exponga los papelógrafos que representen los resultados de diálogo y síntesis de saberes aprendidos.

•Pasos a seguir:

1. El facilitador explica a los asistentes la dinámica del juego de la feria de saberes. De recuerdan los días de la infancia cuando se acudía a la feria del pueblo con la familia y se jugaba a los dardos para pinchar globos y ganar premios. Se orienta y motiva a los asistentes a participar.

2. Cada participante toma un dardo y lo lanza contra un globo, tiene tres oportunidades para atinar. Cuando logre pinchar un globo, leerá la pregunta y tratará de darle respuesta. Este ejercicio se repite hasta terminar con los globos pegados en el cartoncillo.

3. Una vez concluida la dinámica, el facilitador modera la discusión en plenaria, para retroalimentar las respuestas de la feria de saberes con otras participaciones de los asistentes a la sesión. Se anotan las preguntas y respuestas en un papelógrafo.

4. El facilitador, en plenaria, realiza una dinámica de cierre, para evaluar los aprendizajes obtenidos en esta experiencia. Anota las respuestas en su diario de campo.

- ¿Qué se ha aprendido hasta hoy?
- ¿Qué temas me han parecido más importantes? ¿Por qué?
- ¿Qué temas han sido difíciles? ¿Por qué?
- ¿Qué propongo para mejorar el aprendizaje de los temas que se exponen en un taller?

5. Para finalizar la dinámica, se crea un tendedero a fin de exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de las respuestas compartidas.

Guía para la realización de un periódico mural

• Tipo de dinámica: dinámica de doble propósito; funciona para trabajar contenido temático y de animación o motivación.

• Objetivo: reconocer, retroalimentar y evaluar los aprendizajes logrados en la sesión o sesiones o talleres realizados, o bien "para recordar y reafirmar las conclusiones de un taller anterior".¹⁵

• Finalidad de la dinámica: puede ser utilizada como instrumento de detección de saberes previos o aprendidos en una sesión anterior, para dar

15. *Id.*

a conocer metas de aprendizaje o para evaluar los aprendizajes esperados en una sesión de capacitación o taller.

• Tiempo de duración:

1. Espacio de reflexión y análisis del tema por equipos de seis a diez personas: diez a 15 minutos.
2. Discusión guiada para obtener conclusiones relacionadas con los temas analizados por los equipos, afines a los objetivos de aprendizaje señalados en la carta descriptiva de la sesión: diez a 15 minutos.
3. Dinámica de cierre: diez a 15 minutos.

• Recursos:

1. Carta descriptiva de la sesión de capacitación.
2. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
3. Papelógrafos (hojas de rotafolio), plumones de colores, cinta adhesiva.
4. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un "tendedero" que exponga los papelógrafos que representen los resultados de diálogo y síntesis de saberes aprendidos.

• Pasos a seguir:

1. El facilitador indica a los asistentes que deben formar equipos de seis a diez integrantes. Cada equipo seleccionará un tema relacionado con los tópicos más relevantes abordados en sesiones anteriores. Para facilitar la selección, el facilitador dispondrá los papelógrafos de las sesiones previas en un tendedero, mostrando la información más destacada ya discutida.
2. El facilitador permite la elección libre de temas y explica que los participantes deben representar la información más importante mediante un dibujo, un mapa conceptual o un diagrama el tópico.
3. Cada equipo deberá exponer, en plenaria, el dibujo o diagrama elaborado, compartiendo con los asistentes los aspectos principales del tema seleccionado.
4. Al concluir las presentaciones, el facilitador modera una discusión en plenaria para retroalimentar las exposiciones y destacar los puntos clave abordados por cada equipo. Los comentarios y reflexiones se registran en un papelógrafo o en el diario de campo del facilitador.
5. El facilitador, en plenaria, realiza una dinámica de cierre, para evaluar los aprendizajes obtenidos en esta experiencia. Anota las respuestas en su diario de campo.
 - ¿Qué se ha aprendido hasta hoy?
 - ¿Qué temas me han parecido más importantes? ¿Por qué?
 - ¿Qué temas han sido difíciles? ¿Por qué?
 - ¿Qué propongo para mejorar el aprendizaje de los temas que se exponen en un taller?

6. Para finalizar la dinámica, se crea un tendedero a fin de exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de las respuestas compartidas.

Guía para la realización de la dinámica de palabras clave

- Tipo de dinámica: dinámica para trabajar contenido temático.
- Objetivo: promover “el proceso de aprendizaje y la capacidad de abstracción, síntesis y análisis objetivo y subjetivo de una situación”.¹⁶
- Finalidad: puede ser utilizada para detectar saberes previos o evaluar los aprendizajes esperados en una sesión de capacitación o taller.
- Recursos:
 1. Carta descriptiva de la sesión de capacitación.
 2. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
 3. Hojas rotafolio o papelógrafo, plumones de colores, cinta adhesiva.
 4. Mecates o hilos de cinco a diez metros de extensión y diez pinzas para colgar ropa, pues se va a colocar un “tendedero” que exponga los papelógrafos que representen los resultados de diálogo y síntesis de saberes aprendidos.
- Pasos a seguir:
 1. El facilitador expone en plenaria una pregunta generadora, la cual contiene una palabra clave para el logro de los objetivos de aprendizaje detallados en la carta descriptiva del taller planeado. Ejemplos:
 - ¿Qué es el desarrollo?
 - ¿Qué es un agroquímico?
 - ¿Qué son los derechos humanos?
 2. El facilitador motiva y modera el diálogo con el grupo participante para identificar la palabra clave; y les pide, ya sea de manera individual o por grupos pequeños (de hasta seis participantes), que describan con otra palabra o frase breve lo que piensan o saben acerca de la palabra clave identificada. Su respuesta se anota en una hoja de rotafolio o papelógrafo.
 3. El grupo participante tendrá de diez a 15 minutos para realizar el ejercicio de reflexión y análisis indicado.
 4. Se pide a cada participante o equipo que exponga sus reflexiones o respuestas en plenaria. Se apoya la discusión en el papelógrafo realizado.
 5. Se propicia la discusión y el diálogo entre los demás participantes en torno a la reflexión expuesta. Se anotan comentarios, dudas y expresiones en el papelógrafo.

16. María de Jesús Gómez Hernández, *Manual de técnicas y dinámicas, proyecto*. Villahermosa, Tabasco, Sistema de Información Científica y Tecnológica en Línea para la Investigación y la Formación de Recursos Humanos del Estado de Tabasco / Ecosur, 2007, p. 16.

6. Para finalizar la dinámica, se crea un tendedero para exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de las respuestas compartidas en la sesión.

Guía para la realización de la dinámica de puro cuento

- Tipo de dinámica: dinámica para trabajar contenido temático.
- Objetivo: promover “el proceso de aprendizaje y la capacidad de abstracción, síntesis y análisis objetivo y subjetivo de una situación”.¹⁷
- Finalidad: facilitar el diálogo de saberes. “Es conveniente aplicarla al final de un tema para consolidar los conocimientos y para evaluar su asimilación. También [...] para motivar la profundización en la discusión del tema que se ha tratado”.¹⁸
- Recursos:
 1. Folletos informativos sobre la aplicación de productos agroquímicos. O bien etiquetas de los envases o frascos de los productos agroquímicos más utilizados en la región.
 2. Mesas de trabajo para grupos de seis a diez personas (las necesarias según el tamaño de la comunidad participante).
 3. Hojas rotafolio o papelógrafo, plumones de colores, cinta adhesiva.
- Pasos a seguir:
 1. El facilitador selecciona un folleto o una etiqueta informativa sobre el uso de agroquímicos y lo lee en plenaria, destacando la información que presuma las bondades o los beneficios de estos productos en la siembra y cosecha de alimentos.
 2. Al finalizar la primera lectura, el facilitador explica a los participantes que realizará una segunda lectura. En esta ocasión, cada equipo deberá identificar si el folleto o etiqueta contiene información verdadera, falsa o poco clara.
 3. El facilitador instruye a cada equipo para que anote sus reflexiones en un papelógrafo, utilizando la frase “Es puro cuento...” para señalar la información falsa o poco clara sobre los agroquímicos.
 4. Los equipos dispondrán de diez a 15 minutos para realizar el ejercicio de reflexión y análisis.
 5. Cada equipo o participante expondrá sus reflexiones en plenaria, utilizando el papelógrafo como apoyo para la discusión.
 6. Se propicia el diálogo entre todos los participantes en torno a la reflexión expuesta. Se anotan comentarios, dudas y expresiones en el papelógrafo.
 7. Para finalizar la dinámica, se crea un tendedero para exponer y visibilizar en plenaria los resultados de la discusión y el análisis de las respuestas compartidas en la sesión.

17. *Id.*

18. *Ibidem*, p. 26.

5.4 Análisis de la información y los datos obtenidos

Durante el diseño e implementación de un plan de difusión y defensa de derechos humanos, es importante incorporar un método que permita al investigador analizar la percepción de un grupo social en particular, para interpretar sus vivencias y experiencias.

Se recomienda, entonces, el método de las representaciones sociales (RS), el cual "se orienta a comprender y explicar el pensamiento de sentido común".¹⁹ Destaca su vinculación con el comportamiento social y la cultura, elementos que pueden caracterizar, desde la inferencia, la vida cotidiana y los saberes de un grupo social, dispersos, primero, en todo el colectivo social, y focalizados, después, en intereses individuales o específicos de un grupo.

La noción de representaciones sociales se vincula con una explicación de la transformación moderna del sentido común. La emergencia de una representación social es debida a varias condiciones, entre las que destacan tres (Moscovici, 1984a): a) dispersión de la información: distribución desigual y selectiva de la información que circula en la sociedad; b) focalización: selección perceptiva sobre determinados aspectos de la realidad que responden a los intereses de cada individuo o grupo; y c) la presión a la inferencia: el sentido común extrae consecuencias o inferencias de informaciones o conocimientos que se consideran relevantes en un momento dado. Sin embargo, el concepto resultó ser más abarcador y adquirió un carácter universal (para una discusión de estas dos clases de conceptos de representación social, véase Billig, 1991; 1993).²⁰

El método de las RS también abarca diversos enfoques de análisis. Para el análisis de la información y los datos obtenidos durante la implementación del MISCH_DDH, interesa la teoría del núcleo central. Esta teoría sostiene que la representación social se integra por un código central y una red de elementos periféricos. El código central se identifica con un núcleo central, que otorga sentido a la representación como un todo, como la memoria histórica y los saberes colectivos. Este núcleo, a su vez, determina la estructura de la representación, es decir, su sistema de valores, que orienta el comportamiento individual y colectivo de ese grupo social:

Bajo este enfoque, las representaciones sociales son definidas como estructuras cognitivas jerarquizadas en elementos centrales (indispensables para el funcionamiento y la conservación de la representación), y elementos periféricos (más individualizados y fluctuantes).

19. Tania Rodríguez Salazar, "Sobre el estudio cualitativo de la estructura", en *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, de Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curiel, coords. Guadalajara, Jalisco, México, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, 2007, p. 157.

20. *Ibidem*, pp. 159-160.

Estas estructuras cognitivas cambian o evolucionan en función de si lo que se ve afectado son los elementos periféricos o centrales (Abric, 1994; 2001). Pero ¿cómo distinguir los elementos centrales de los periféricos? Abric sugiere tres características para tipificar la centralidad de ciertos elementos de una representación social: 1) su valor simbólico, en el sentido que “un elemento central no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación”; 2) su valor asociativo, en la medida en que un “elemento central está directamente vinculado con la significación de la representación, está necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes de la representación”; y 3) su valor expresivo, que se manifestaría a través de la frecuencia de aparición de un término, aunque complementando esta apreciación con información más cualitativa (Abric, 2001: 45-6).²¹

Por ello, se recomienda el método de las representaciones sociales como una categoría teórica y una herramienta metodológica para el análisis y la sistematización de información, con un enfoque de teoría del núcleo, la cual sugiere el diseño y la aplicación de cuestionarios y otras técnicas de investigación que puedan complementar la información obtenida, para que refleje solamente el sentir y las percepciones individuales y colectivas del grupo, sin la interferencia de la subjetividad del investigador: “La teoría del núcleo central se origina a través de una serie de trabajos empíricos basados en experimentación, aplicación de cuestionarios, y uso de técnicas asociativas. Estas técnicas se consideran idóneas porque cuantifican y estandarizan, y lo primero es importante para hablar de lo social y, lo segundo, para evitar la subjetividad tanto de los investigadores como de los informantes (Abric, 1994a)”.²²

Así, el MISC_DDH propone la recolección de información mediante entrevistas y charlas-taller (grupos de discusión), para identificar y clasificar, en el discurso individual y colectivo del grupo social, contenidos hegemónicos, contenidos emancipados y contenidos polémicos en torno al acceso y disfrute de los derechos humanos de una comunidad campesina e indígena.

De acuerdo con lo planteado por Tania Rodríguez Salazar, los contenidos hegemónicos son

creencias simbólicamente poderosas que se asumen como “naturales”, donde su carácter socialmente elaborado es invisible a los individuos o grupos sociales, y que se asumen con la fuerza simbólica de lo evidente. [...] [Los] contenidos emancipados (o también podrían llamarse normativos o grupales): se refieren a creencias y valores que sostienen grupos sociales específicos, compartidas en la escala del grupo social en un momento dado. Estos significados parten de la fuente de autoridad de la sociedad o el grupo social (a diferencia

21. *Ibidem*, p. 168.

22. *Id.*, p. 168.

de las hegemónicas, que tienen como principal fuente de autoridad la naturaleza) [...] Y [los] contenidos polémicos [...] [son] aquellos que son discutidos abiertamente dentro de un grupo social; [...] los cuales generan dudas, críticas, o particularización de significados (Billig, 1991). Son contenidos que amenazan las regiones de la representación más sólidas en términos de reconocimiento, aceptación y legitimidad. Esta clase de contenidos son deliberados, conscientes, y tienden a socavar la factualidad o validez universal construida por los contenidos hegemónicos, así como los contenidos normativos construidos dentro del grupo social, para hacer valer nuevos contenidos o excepciones de significación o práctica.²³

Siguiendo las pautas del método de las RS, los instrumentos, las herramientas y las dinámicas que se diseñen en el marco del MISC_DDH, tendrán como propósitos generales:

- a) Conocer los saberes, las prácticas, las experiencias y las creencias relacionados con la agricultura y la alimentación de sus habitantes (contenidos hegemónicos).
- b) Identificar los saberes teóricos, las prácticas culturales y las creencias en torno al sistema agroalimentario local, para comprender la interacción simbólica entre los saberes y las tecnologías agrícolas tradicionales y su identidad como pueblo indígena campesino (contenidos emancipados).
- c) Reconocer las prácticas agroalimentarias que se realizan en la comunidad para comprender su relación con la preservación de la dieta tradicional de su población y la conservación de sus recursos naturales (contenidos polémicos).

5.5. Organización de la información y los datos obtenidos

En este apartado, se plantea la importancia de reconocer la diferencia entre la gestión de la información y la gestión del conocimiento. Si bien un plan de difusión y defensa de los derechos humanos tiene como último fin el aprendizaje situado de estos derechos, se requiere de una adecuada gestión de los datos y la información, mediante métodos estadísticos o registrales, para que, a partir de su sistematización y análisis, sea posible la gestión de nuevos saberes y conocimientos.

La información se entiende como el conjunto de datos organizados que transmiten un mensaje o comunican una idea, representados por signos o símbolos de una escritura o lenguaje en particular. El conocimiento se refiere a la capacidad de comprender y aplicar la información registrada. Por otra parte, se puede alcanzar la sabiduría a partir del juicio de valor (basado en

23. *Ibidem*, pp. 178-179.

una determinada realidad sociocultural) sobre la información correctamente organizada, analizada y aplicada.

Para generar, de manera individual o colectiva, conocimiento sobre los derechos humanos, se debe realizar un adecuado registro de la información y los datos obtenidos durante el proceso de indagación e inmersión comunitaria que nos conduzca a crear capacidad de juicio sobre lo que registramos y percibimos:

El Harrod's Librarian's Glossary, en su novena edición, define *información* como un conjunto de datos organizados de forma comprensible para comunicar un mensaje que incluye desde el contenido presentado en los más diversos formatos hasta el conocimiento personal de los miembros de una organización (Prytherch, 2000). Para Debons (1988) los símbolos, números, letras y signos, representan los acontecimientos que se producen en el universo y la agrupación y organización de estos, a través de determinadas reglas y convenciones formales y compartidas, es lo que genera los datos. La información es la contextualización de estos datos. Un estado cognitivo obtenido a través de la aprehensión de los datos. El conocimiento implica la capacidad de comprender y aplicar lo que se conoce a otras situaciones, pero también refiere a registros tales como libros, informes. La sabiduría supone la capacidad de enjuiciar en función de los principios y valores de una realidad sociocultural determinada.²⁴

Se puntualiza, entonces, la relevancia de la sistematización de la información y los datos obtenidos únicamente como un paso previo y necesario para la gestión del conocimiento que facilite la toma de conciencia y acción en un marco de acción participativa: "Más que las técnicas y herramientas empleadas, en la IAP lo que importa es avanzar la investigación en un proceso de producción de conocimientos que involucre de manera constante espacios de reflexión y acción".²⁵

5.6 Validación de la información y los datos obtenidos

Es importante no perder de vista que el MISC_DDHH tiene su fundamento en la IAP, por lo que, en todo momento de su implementación, su finalidad debe ser el tejido de nuevos conocimientos sobre los derechos humanos, desde el análisis crítico y reflexivo de las y los actores sociales involucrados en el diseño de un plan de difusión y defensa de derechos humanos. Por ello, esta gestión del conocimiento es, en todo momento, colaborativa, horizontal, dialógica y

24. Viviana Fernández Marcial, "Gestión del conocimiento versus gestión de la información", en *Investigación Bibliotecológica*, 2006, núm. 41, pp. 46-17.

25. Florencia Zapata y Vidal Rondán, *La investigación acción participativa. Una guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*, p. 39.

participativa, y se origina en la puesta en común de una problemática que afecta el interés colectivo:

La investigación acción participativa parte de una pregunta o problema concreto de una población o grupo local y busca conducir no una investigación del tipo extractivo sino constructivo del nuevo conocimiento o tecnología, en un proceso en que tanto los investigadores o facilitadores externos como los investigadores locales acuerden cada uno de los pasos del proyecto de investigación, desde la definición de los problemas a ser analizados hasta la evaluación del proyecto, compartiendo la producción de conocimiento y la interpretación de los resultados del proceso.²⁶

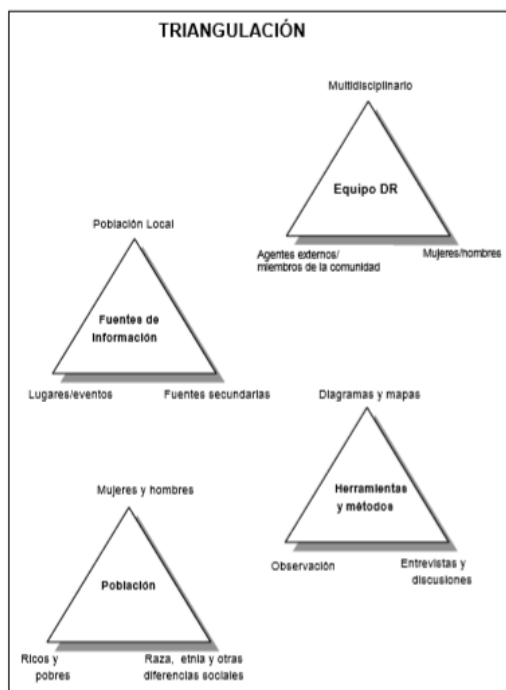
En la lógica de compartir el saber para aprender del otro, un elemento fundamental del MISC_DDHH, se requiere también de alguna técnica para facilitar este diálogo de saberes. Se recomienda la técnica de la triangulación, que consiste en examinar los problemas que se identifiquen durante la implementación del MISC_DDHH desde varios puntos de vista, para “verificar la información obtenida, efectuando comprobaciones cruzadas a fin de evaluar su precisión”.²⁷

Ello se logra mediante el uso de varias herramientas de investigación que recopilen información sobre un mismo tema. Por ejemplo, para evaluar el acceso a los recursos naturales en una comunidad, se puede combinar la recolección de datos e información con el diseño y la aplicación del mapa de recursos de la comunidad, el mapa sociocultural de la comunidad, el transecto o croquis o las entrevistas y charlas-taller.

26. *Ibidem*, p. 11.

27. Wilde, *Op. cit.*, p. 15.

Figura 4. Esquema de triangulación



Fuente: Wilde, *Op. cit.*, p. 16.

Evaluación con enfoque de derechos humanos

Para evaluar la pertinencia del diseño e implementación de estrategias de difusión y defensa de derechos humanos expuestas en este texto, se siguieron los lineamientos de Carmen Borja, Paloma García y Richard Hidalgo,¹ quienes reconocen la necesidad de incorporar la perspectiva de los derechos humanos en la evaluación de la implementación e impacto de cualquier modelo de inmersión comunitaria que pretenda promover y difundir derechos humanos.

El análisis propuesto se basa en ciertos indicadores, principalmente aquellos que aportan información sobre el acceso y disfrute pleno de los derechos humanos por parte de las poblaciones mediadas por estrategias de defensa y difusión de derechos humanos. Estos indicadores se desarrollaron siguiendo las pautas de los indicadores de desarrollo con enfoque de derechos humanos (ID_EBDH), los cuales buscan reconocer el pleno acceso y disfrute de los derechos humanos en el proceso de desarrollo de una sociedad, así como señalar las categorías de análisis a considerar para determinar el contexto de vulnerabilidad de derechos fundamentales. Este enfoque permite orientar el diseño y uso de herramientas, estrategias y tácticas pertinentes para defender y difundir los derechos humanos en contextos comunitarios, grupales o sociales, donde persisten obstáculos, omisiones o limitaciones que vulneran dichos derechos.

Siguiendo a Borja, García e Hidalgo,² resulta igualmente relevante valorar si los derechos humanos se ejercen plenamente en una comunidad, para lo cual es necesario determinar si existen mecanismos que fortalezcan la capacidad de ejercicio por parte de los titulares de los derechos, así como verificar los esfuerzos institucionales para que los titulares de obligaciones cumplan con su deber de respetar los derechos humanos: "los indicadores de desarrollo con EBDH nos facilitan información sobre 3 situaciones: a) La situación de derechos humanos; b) Las capacidades de los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones; y c) Los principios de los derechos humanos en el diseño, ejecución y seguimiento de los programas o proyectos".³

En suma, a partir de algunos principios del modelo de evaluación mediante indicadores de derechos humanos, se toma como referencia mi propuesta de matriz de evaluación,⁴ que incluye cuatro categorías de análisis para medir el impacto de las estrategias de difusión y defensa de los derechos humanos en contextos rurales afectados por el agroextractivismo, como se ilustra en la siguiente tabla.

1. Carmen Borja Segade, Paloma García Varela y Richard Hidalgo Lorite, *El enfoque basado en derechos humanos: evaluación e indicadores*. Madrid, Red EnDerechos / AECID, 2011.

2. *Id.*

3. *Ibidem*, p. 44.

4. Imelda Torres Sandoval, *Saberes agrícolas tradicionales y derechos humanos campesinos: experiencias y resistencias ante la agricultura industrial en comunidades indígenas de Ixhuatlán de Madero, Chicontepec y Zacualpan, Veracruz*, tesis doctoral.

Tabla 3. Indicadores para identificar el impacto del agroextractivismo en el disfrute y acceso de los derechos humanos campesinos

| Indicador | Objetivo | Preguntas guía |
|---|---|--|
| Situación del derecho. | Definir el nivel de cumplimiento de las obligaciones internacionales del Estado; y el grado de vulneración del derecho o los derechos. | <p>¿El Estado mexicano ha firmado y ratificado algún tratado o acuerdo internacional para la protección de los derechos humanos campesinos?</p> <p>¿Existe una norma nacional que reconozca los derechos humanos campesinos?</p> <p>¿Existen planes y programas de política pública específica que garanticen el ejercicio y el respeto de los derechos humanos campesinos?</p> <p>¿Los campesinos participantes conocen sus derechos humanos? ¿Se realizan campañas de difusión de estos derechos en la región de estudio?</p> <p>¿Existen estudios sobre la vulnerabilidad del derecho a la alimentación y a la salud por el uso de pesticidas y agroquímicos?</p> |
| Capacidad de los titulares de los derechos. | Identificar capacidades: responsabilidad; motivación; compromiso; liderazgo; autoridad; capacidad de comunicación y de acceso a sistemas de información; acceso y control de recursos; capacidad de tomar decisiones. | <p>¿Los titulares de derechos conocen sus derechos y responsabilidades?</p> <p>¿Conocen las prácticas tradicionales de cultivo para la siembra y cosecha de maíz, así como el manejo de huertos frutales en su localidad?</p> <p>¿Comprenden la importancia de estas prácticas?</p> <p>¿Definen, desde sus usos y prácticas, qué son los agroquímicos?</p> <p>¿Señalan qué agroquímicos usan en la producción de alimentos?</p> <p>¿Saben que las autoridades tienen el deber legal de atender sus peticiones?</p> <p>¿Reconocen que es su deber contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa?</p> |
| Compromiso para transformar la realidad y las relaciones injustas de poder. | Analizar el grado de voluntad de las personas participantes, para transformar su realidad y las relaciones injustas de poder. | <p>¿Perciben que todos gozamos de los mismos derechos, sin discriminación alguna?</p> <p>¿Identifican las relaciones de poder que generan injusticias y discriminación?</p> <p>¿Conocen las ventajas y desventajas de los agroquímicos? ¿Saben cómo el uso intensivo de agroquímicos afecta su entorno ambiental?</p> <p>¿Elaboran un plan de acción para promover las técnicas de siembra tradicional en milpas y huertas de cítricos? ¿Están dispuestos a disminuir el uso de agroquímicos en sus cultivos?</p> |
| Capacidad de acceso y control de los recursos. | Valorar si los participantes cuentan con los recursos humanos, organizativos y económicos necesarios para transformar su realidad hacia una más justa. | <p>¿Los participantes demuestran disposición para dialogar, escuchar, aprender, cooperar, tener iniciativa y tomar decisiones?</p> <p>¿Cuentan con sistemas de organización, cooperativas, cadenas de distribución, redes de producción?</p> <p>¿Cuentan con asesoría en el uso de alternativas sostenibles para la producción de sus alimentos?</p> |

Fuente: elaboración propia.

Bibliografía

- ABASOLO PALACIO, Víctor Enrique, "Revalorización de los saberes tradicionales campesinos relacionados con el manejo de tierras agrícolas", en *Ibero-fórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 2011, núm. 11, pp. 98-120.
- ACUERDO Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Cepal, 2022.
- ALBERICH NISTAL, Tomas, "IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social", en *Portularia*, 2008, núm. 1, pp. 131-151.
- ALTIERI, Miguel y Clara I. Nicholls, *Teoría y práctica para una agricultura sustentable*. México, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente / Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, 2000.
- BARATTA, Alessandro, "La niñez como arqueología del futuro", conferencia dictada en el marco del seminario internacional "El derecho y los chicos. Balance y perspectivas de las reformas legislativas" celebrado en Buenos Aires en marzo de 1995, en *Justicia y derechos del niño*. Santiago de Chile, Unicef, 2007, pp. 7-15. Consultado en: <https://www.pensamiento-penal.com.ar/autores/alessandro-baratta>.
- BARONGIL, Orlando, Luz Dary Espitia Hernández, María Teresa Restrepo Hernández y Magnolia Rivera Cumbre, "Saberes ancestrales en comunidades agrarias: la experiencia de Asopricor (Colombia)", en *Ambiente y Desarrollo*, 2014, núm. 34, pp. 125-140. Consultado en: doi:10.11144/Javeriana.AYD18-34.saec.
- BARREIRO, Julio, "Educación y concienciación", en *La educación como práctica de la libertad*, de Paulo Freire, traducción de Lilien Ronzoni. México, Siglo XXI / Tierra Nueva, 1969. Consultado en: <http://formacionib.org/noticias/?14-Libros-PDF-de-Paulo-Freire-la-educacion-al-servicio-de-la-humanidad>.
- BOEGE SCHMIDT, Eckart, *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2008.
- BORJA SEGADE, Carmen, Paloma García Varela y Richard Hidalgo Lorite, *El enfoque basado en derechos humanos: evaluación e indicadores*. Madrid, Red EnDerechos / AECID, 2011.
- BRAMBILA PAZ, José de Jesús, coord., *Bioeconomía*. México / Texcoco, Sagarpa / Colpos, 2011.
- CARSONS, Rachel, *Primavera silenciosa*. Traducción de Joan Domenech Ros. Titivillus (ePub).
- COPPENS, Federico y Herman Van de Velde, *Técnicas de educación popular*. Estelí, Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario-Centro Universitario Regional del Norte / Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, 2005.

DECLARACIÓN de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales, ONU, 17 de diciembre de 2018. Consultado en: <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/73/165>.

"EL CONOCIMIENTO ancestral como recurso al cambio climático", Unesco, 26 de noviembre de 2021. Consultado en: <https://www.unesco.org/es/articles/el-conocimiento-ancestral-como-recurso-al-cambio-climatico>.

EL ÍNDICE de desarrollo humano en México: cambios metodológicos e información para las entidades federativas. México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-ONU, 2012.

FERNÁNDEZ MARCIAL, Viviana, "Gestión del conocimiento versus gestión de la información", en *Investigación Bibliotecológica*, 2006, núm. 41, pp. 44-62.

FESTINGER, León y Daniel Katz, *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. México, Paidós, 1993.

FORERO DE MORENO, Isabel, "La sociedad del conocimiento", en *Revista Científica General José María Córdova*, 2009, núm. 7, pp. 40-44.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. 1969. Consultado en: <http://formacionib.org/noticias/?14-Libros-PDF-de-Paulo-Freire-la-educacion-al-servicio-de-la-humanidad>.

GÓMEZ ESPINOZA, José Antonio y Liberio Victorino Ramírez, "Saberes agrícolas tradicionales como programa académico", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 2008, núm. 47, pp. 263-284.

GÓMEZ ESPINOZA, José Antonio y Gerardo González Gómez, "Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a la ieas", en *Ra Ximhai*, 2006, núm. 1, pp. 97-126.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, María de Jesús, *Manual de técnicas y dinámicas*, proyecto. Villahermosa, Tabasco, Sistema de Información Científica y Tecnológica en Línea para la Investigación y la Formación de Recursos Humanos del Estado de Tabasco / Ecosur, 2007.

GONZÁLEZ SANTIAGO, María Virginia, Elia Patlán Martínez, y David Delgado Viveros, coords., *Escuelas campesinas. xv años de caminar en la construcción de saberes colectivos*. Texcoco, Universidad Autónoma Chapingo, 2018.

GUDYNAS, Eduardo, "Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias", en *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 2018, núm. 143, pp. 61-70.

GUÍA BREVE para la elaboración de cartas descriptivas con metodología del ec-0217. México, Secretaría de Salud / Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 2019. Consultado en: <http://sitios1.dif.gob.mx/alimentacion/docs/Guia%20Breve%20Cartas%20Descriptivas%20EC0217.pdf>.

HERNÁNDEZ GÓMEZ, Elsa y Guadalupe Soto Estrada, "Estudio de caso", en *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, de Melchor Sánchez Mendiola y Adrián Martínez González, eds. México, UNAM, 2020, pp. 225-238. Consultado en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf.

- HODSON DE JARAMILLO, Elizabeth, Guy Henry y Eduardo Trigo, eds., *La bioeconomía. Nuevo marco para el crecimiento sostenible en América Latina*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019.
- "INFORME mundial 2024. México", Human Rights Watch, 2024. Consultado en: <https://www.hrw.org/es/world-report/2024/country-chapters/mexico>.
- ISLA, Ana, "Enverdeciendo el capitalismo: una guerra contra la subsistencia", en *Revista de Ciencias Sociales*, 2016, núm. 151, pp. 19-30.
- KAUFFER M., Edith F., "Pensar el extractivismo en relación con el agua en América: hacia la definición de un fenómeno sociopolítico contemporáneo multiforme", en *Sociedad y Ambiente*, 2018, núm. 16, pp. 33-57.
- "LA VOZ GLOBAL de lxs campesinxs que alimentan el mundo", La Vía Campesina. Consultado en: <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>.
- LICENCIATURA Gestión Intercultural. *Plan de estudios 2021*. Xalapa, Universidad Veracruzana Intercultural-Universidad Veracruzana, 2021.
- LUNA PÉREZ, Enrique, "La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes", en *Educere*, 2008, núm. 43, pp. 815-824.
- MARTÍNEZ TORRES, María Elena y Peter M. Rosset, "Diálogo de saberes en la Vía Campesina: soberanía alimentaria y agroecología", en *Espacio Regional*, 2016, núm. 13, pp. 23-36.
- MCMICHAEL, Philipe, "Historizar la soberanía alimentaria: una perspectiva del régimen alimentario", en *Soberanía alimentaria: un diálogo crítico*. País Vasco, Euskal Herriko Nekazarien Elkartasuna / Initiatives in Critical Agrarian Studies / Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya / Hands on the Land for Food Sovereignty, 2014, pp. 47-64.
- MONTOYA MAGNO, María Azucena y Ana Laura Pérez Díaz, "Exposición oral", en *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, de Melchor Sánchez Mendiola y Adrián Martínez González, eds. México, UNAM, 2020. Consultado en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf.
- MOORE, Jason W., *El capitalismo en la trama de la vida. Ecología y acumulación de capital*. Traducción de María José Castro Lage. Madrid, Traficantes de Sueños, 2020.
- MUJICA, Rosa María, "Educación en derechos humanos", en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 2002, núm. 36, pp. 341-364.
- MURUETA, Marco Eduardo, *Sociedad del afecto. Psicología. Teoría de la praxis*. México, Amapsi, 2023.
- NANA CATALINA, la, "Testimonio", en *Plan Comunitario Sustentable ods 2030 Ojital Cuayo. Danza por Tzicoatl*, de Carlos Ricardo Menéndez Gámiz, video de YouTube, 14 de junio de 2017. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=7FQEaXecOI0&t=58s>.
- NOBRE, Miriam y Karla Hora, *Atlas de las mujeres rurales de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2017.
- OLIVÉ, León, "Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico", en *Educación intercultural a nivel superior*:

reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas, de Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez, Aarón Flores Rosas, coords. México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla / Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2013, pp. 35-50.

PASCUAL VIGIL, Ana Itzel y Cinthya Trejo Rojas, "Portafolio", en *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, de Melchor Sánchez Mendiola y Adrián Martínez González, eds. México, UNAM, 2020. Consultado en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf.

RODRÍGUEZ SALAZAR, Tania, "Sobre el estudio cualitativo de la estructura", en *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, de Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curiel, coords. Guadalajara, Jalisco, México, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, 2007, pp. 157-188.

ROSSET, Peter M. y María Elena Martínez Torres, "La Vía Campesina y agroecología", en *El libro abierto de La Vía Campesina: celebrando 20 años de luchas y esperanza*. La Vía Campesina, 2013, pp. 1-23.

SARTORELLO, Stefano Claudio y María Bertely, coords. *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. Con la colaboración de niñas y niños, comuneras y comuneros de 48 comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes de Chiapas / Red de Educación Inductiva Intercultural / 2019.

"SOMOS 8 MIL MILLONES de personas en el mundo", ONU Habitat, 15 de noviembre de 2022. Consultado en: <https://onuhabitat.org.mx/index.php/ya-somos-8-mil-millones-de-personas#:~:text=La%20poblaci%C3%B3n%20mundial%20alcanz%C3%B3%20hoy,millones%20naci%C3%B3n%20en%20Rep%C3%ABlica%20Dominicana>.

SOUSA SANTOS, Boaventura, de, "Epistemologías del Sur", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2011, núm. 54, pp. 17-39.

SVAMPA, Maristella, *Antropoceno. Lecturas globales desde el Sur*. Córdoba, Argentina, La Sofía Cartonera-Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, 2019 (Costureras).

TORRES SANDOVAL, Imelda, *Saberes agrícolas tradicionales y derechos humanos campesinos: experiencias y resistencias ante la agricultura industrial en comunidades indígenas de Ixhuatlán de Madero, Chicontepec y Zacualpan, Veracruz*, tesis doctoral. Texcoco, Universidad Autónoma Chapingo, 2022. Consultado en: <https://repositorio.chapingo.edu.mx/items/e6d15200-94cb-4c02-a337-092fc21ccf9e>.

TORRES SANDOVAL, Imelda y Dora Alicia Daza Ponce, "Acciones desde el municipio de Chicontepec (estado de Veracruz, México) para el logro de la igualdad de género en la tenencia de la tierra ejidal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2018, núm. 5, pp. 139-164.

- TORRES SANDOVAL, Imelda, Carlos Ricardo Menéndez Gámiz y Gerardo Gómez González, "Reanimación biocultural y de derechos en comunidades de la Huasteca veracruzana: experiencias hacia la bioeconomía", en *Experiencias y expectativas de la bioeconomía*, de Sergio Gabriel Ceballos Pérez y Aleida Azamar Alonso, coords. México, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, 2022, pp. 115-132.
- TORRES SANDOVAL, Imelda, Jorge Cortés Carreño y Carlos Ricardo Menéndez Gámiz, "Estrategia de educación ambiental en comunidades indígenas campesinas del municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, para la revitalización de los saberes tradicionales agrícolas", en *Educación ambiental, agua y cambio climático: nuevos escenarios*, de Raúl Calixto Flores y Ma. de los Ángeles Silva Mar, coords. México, Universidad Pedagógica Nacional / Biblioteca Digital de Humanidades de la Universidad Veracruzana, 2023, pp. 395-422.
- TUHIWAI SMITH, Linda, *A descolonizar las metodologías*. Traducción de Kathryn Lehman. Santiago de Chile, Lom, 2016.
- UNIDAD DE FORMACIÓN NO. 3. *La realidad y los saberes de la comunidad: el diagnóstico comunitario participativo*, documento de trabajo. La Paz, Bolivia, Ministerio de Educación, 2013 (Cuadernos de Formación Complementaria).
- VALDEZ, Francisco, ed., *Agricultura ancestral: camellones y barradas. Contexto social, usos y retos del pasado y del presente*. Quito, Abya-Yala / Instituto Francés de Estudios Andinos / Institut de Recherche pour le Développement / Banco Central del Ecuador / Instituto Nacional de Patrimonio Cultural / Centre National de Recherches Scientifiques / Délégation Régional de la Coopération-Embajada de Francia / Universidad de Paris, 2006 (Actas y Memorias, 3).
- VAN DE VELDE, Herman, *Educación popular*. Estelí, Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica / Facultad Regional Multidisciplinaria, 2008 (Cuadernos del Desarrollo Comunitario, 3).
- VAN DER PLOEG, Jan Douwe, "Crecimiento agrícola dirigido por el campesinado y la soberanía alimentaria", en *Soberanía alimentaria: un diálogo crítico*. País Vasco, Euskal Herriko Nekazarien Elkartasuna / Initiatives in Critical Agrarian Studies / Instituto Internacional de Estudios Sociales de la Universidad de La Haya / Hands on the Land for Food Sovereignty, 2014.
- VEGA, Fernando, "Derechos humanos y buen vivir", en *Derechos humanos, educación y buen vivir*, de Gladys Estela Loys, coord. Azogues / Santiago del Estero, Universidad Nacional de Educación del Ecuador / Universidad Nacional de Santiago del Estero, 2019.
- VERGARA-BUITRAGO, Paulina Alejandra, "Los saberes campesinos como estrategia de desarrollo rural en la Serranía de los Yariguíes (Santander, Colombia)", en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 2018, núm. 2, pp. 461-477. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.5209/AGUC.62488>
- WEISZ, Clara Betty, "La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica", en *CES Psicología*, 2016, núm. 1, pp. 99-108.

WILDE, Vicky, *Manual para el nivel de campo*. Roma, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2001.

ZAPATA, Florencia y Vidal Rondán, *La investigación acción participativa. Una guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Lima, Instituto de Montaña, 2016.

***Derechos humanos campesinos en acción.
Guía para la difusión y defensa de derechos humanos
en entornos rurales y comunitarios***
se terminó de editar, en la Biblioteca Digital de Humanidades
de la Dirección General del Área Académica
de Humanidades de la Universidad Veracruzana,
el 7 de mayo de 2025.