



Instituto de Investigaciones en Educación
Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

Interculturalidad en la Universidad Veracruzana.
Aprendizajes entre diversidad de saberes académicos y comunitarios
hacia el diálogo.

Presenta

Verónica de la Hidalga Ledesma

Directora de tesis

Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Mayo 2019

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Esta tesis se realizó con el apoyo de la Universidad Veracruzana a través de su programa de descargas académicas para estudios de posgrado.



Para el trabajo de campo, se contó con el apoyo de la Fundación Overbrook y la Organización People and Plants International en el marco del proyecto: “Manejo forestal comunitario y conservación en el Centro de México: construyendo enlaces, redes y capacidades” del Centro de Investigaciones Tropicales (CITRO) en colaboración con el grupo interdisciplinario Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica (MIMOSZ), ambos pertenecientes a la Universidad Veracruzana.

Agradecimientos

A Luz, por caminar juntas este trayecto de aprendizaje, siempre en diálogo profundo y entrelazado. Porque ningún gracias puede mostrar mi reconocimiento a su gran compromiso y dedicación amorosa con enorme profesionalidad y sabiduría. Por todo lo compartido, por tanta risa remanso de alegría.

Para Arturo, por su gran apoyo en esta aventura. Por ser un excelente interlocutor dada su inmersión en la UV desde una mirada crítica, creativa y propositiva. Por lo aprendido y compartido juntos en el proceso de investigación y en nuestras vidas.

A Pablo Ali por su hermosa compañía en este proceso formativo, desde las postrimerías cuando en mi vientre lo llevé a la sierra. Fuiste un maravilloso cómplice de cada paso dado. Me sentí comprendida con tus palabras precisas, con tu enorme cariño y tu trabajo en la maquila de esta investigación.

Para Nacho, siempre será un privilegio contar con tu presencia cercana para alegrar mi andar de vida.

Lupita, quedo muy agradecida por tu gran sensibilidad y profesionalismo manifiestos en cada travesía del camino, de esta maravillosa experiencia que transitamos juntas.

A Gunther, por su confianza al invitarme a formar parte del doctorado, por su asesoría profesional y contigo durante todo el proceso formativo, por facilitarme el aprendizaje del tejido de la praxis.

Alejandro, Juliana, Astrid, Juan Carlos y Helio, mi gratitud por la lectura de este amplio texto y por sus comentarios, los cuales me permitieron releer los avances y profundizar en los contenidos. Por otorgarme su confianza para finalizar el camino.

A Citlalli y Rosalinda, por permitirme participar en la urdimbre de la propuesta educativa y poder acercarme a inmensos saberes tejidos con creatividad y gozo. Citlalli, mil gracias por tu enorme generosidad, por nuestros diálogos reflexivos y por todo lo que nos ha unido.

A Gerardo, por los aprendizajes compartidos en la construcción colectiva de saberes. También, mi más profunda gratitud por el diálogo cimentado en el desciframiento de este documento, el cual me permitió re-hilvanar algunos tramos a partir de nuestras deliberaciones.

A Fortu por su colaboración amistosa en el desentrañar de las territorialidades serranas, por su gran disposición y apoyo siempre solidario y comprometido.

A Paty y a Carl, por lo aprendido juntos, por participar en esta iniciativa con enorme compromiso en diálogo amistoso.

A Miguel que desde el viejo continente nos apoyó a fortalecer el colectivo MIMOSZ y el intercambio de saberes interregionales. Por su enorme enseñanza sobre la genuina praxis en diálogo.

A Belí por los aprendizajes mutuos, por su mirada crítica y su amable hospitalidad.

A cada integrante de los diplomados, facilitadores y estudiantes, sus voces y praxis fueron una gran fuente de aprendizajes. Espero retribuir en algo con este documento, el cual está construido con sus miradas para seguir compartiendo nuestros saberes.

Para Anita, Rosy, Martha Elba, Uzziel, Diana, Juan Manuel, Lili, Rita, Ana Laura, Ángela, Silvia y Aura, por los aprendizajes compartidos en la búsqueda de una mejor formación profesional, por su interés cotidiano e involucramiento en esta investigación de manera reflexiva y afectuosa.

A Carito por su enorme ayuda en el registro etnográfico y por su apoyo amistoso de siempre.

A mis maestras(os) del DIE, sus valiosas enseñanzas se encuentran en las páginas de este documento y en mi praxis profesional. A cada coordinador(a) del DIE y directores del IIE, por su ayuda durante mi trayectoria, y también al personal administrativo. A Idalia, por su apoyo y su sonrisa.

A mis colegas del doctorado y de la maestría de la línea de Educación Intercultural, su praxis y cercanía contribuyeron significativamente en la hechura de este documento.

A Tequio Girls, por la estupenda combinación entre la formación, la amistad y las verduras orgánicas.

A Miguel, maestro y colega, por su compañía generosa, afectuosa y erudita al ayudarme a tratar de descifrar la cultura nahua a través de su lengua, por su gran disposición para aclarar mis dilemas.

A Tomás, que en el viejo continente me permitió conocer y aprender sobre los desórdenes creativos.

Por lo compartido en colectividad en la línea Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva, mis aprendizajes se encuentran inmersos en esta investigación y en mi formación de vida.

Gracias Bruno, Shan y Vero, por lo aprendido juntos y por ser un soporte para concluir esta etapa.

A mi comadre Mine, por su presencia incondicional y amorosa en el preciso instante en el que lo requería cuando no hallaba el camino firme, por su enorme cariño y por su maravillosa hermandad.

A Clau, por su mirada precisa para facilitar la comprensión narrativa, por su linda amistad.

A Vickyita, por estar siempre tan cerca en la traducción de mis palabras y en nuestra vida en familia.

A David y a Gilberto por su disposición para apoyarme en la hechura de este texto.

A la maestra Lyle, por enseñarme los primeros pasos de la investigación educativa. En especial por sus rezos, que me comentaba, hacía para que yo pudiera tener fuerzas para concluir esta investigación. Gracias maestra, donde quiera que esté, fueron de mucha ayuda sus oraciones.

A Estelita y Rafa por ser un maravilloso soporte desde su trabajo cotidiano.

A mis hermanas(os) de sanga, gran remanso para tener serenidad y felicidad durante el camino.

A cada integrante de mi familia del Círculo de Xalapa, por fortalecerme alrededor del fuego.

Arturito, gracias por tu acompañamiento y consejos y por aligerar mis inquietudes.

A todas las personas que han luchado por un mundo más justo para un buen vivir en colectividad.

Contenido

Abreviaturas-----	11
Introducción-----	13
Problemáticas identificadas en espacios formativos de la Universidad Veracruzana -----	18
<i>Valoración de los saberes académicos / invisibilización de los saberes locales</i> -----	18
<i>Percepciones de estudiantes universitarios sobre la diversidad de saberes</i> -----	20
El espacio educativo de la investigación -----	24
Objetivo -----	25
Estructura de la tesis -----	26
Capítulo 1. Educación e interculturalidad en el aprendizaje entre diversos saberes para la gestión territorial-----	29
1.1 Diversidad de saberes en tensión y resistencia-----	30
1.2 Biodiversidad, diversidad cultural indígena, vida buena y desarrollo monocultural capitalista -----	36
1.3 Territorialidades, territorio y paisaje biocultural-----	41
1.4 Gestión territorial y bienes comunes -----	43
1.5 Políticas públicas en la interacción social -----	45
1.6 Interculturalidad en el abordaje de la educación -----	48
1.7 Multiculturalismo e Interculturalidad-----	50
1.8 La interculturalidad en el análisis crítico de la educación -----	54
1.9 Comunicación y competencias interculturales, apropiación de saberes -----	57
1.10 De la construcción colectiva del conocimiento a la educación intercultural -----	62
Capítulo 2. Metodología de la investigación -----	67
2.1 Dimensiones epistemológicas - metodológicas de análisis -----	70
2.1.1 Política educativa-----	70
2.1.2 Currículo y campo curricular-----	71
2.1.3 Práctica educativa -----	73

2.2 Estrategias teórico-metodológicas -----	74
2.2.1 La investigación biográfica – narrativa -----	75
2.2.2 Etnografía, doble reflexividad y etnografía dialogada-----	75
2.2.3 Auto-etnografía -----	79
2.3 ¿Desde qué territorialidades se plantea la investigación? -----	80
2.4 Los espacios y actores de la investigación -----	83
2.5 Técnicas de investigación -----	85
2.5.1 La entrevista -----	86
2.5.2 Registros visuales, de audio y documentos -----	89
2.6 Análisis y validación de los datos -----	89
Capítulo 3. Políticas educativas en la diversidad e interculturalidad -----	93
3.1 Políticas de educación superior intercultural en México -----	97
3.2 Política educativa en la Universidad Veracruzana -----	104
3.3 Transversalidad del enfoque intercultural en la Universidad Veracruzana -----	106
3.3.1 La UVI: formación y praxis intercultural del estudiantado y la academia-----	109
3.3.2 Adecuaciones en la política educativa de la UV respecto a lo intercultural-----	117
3.4 Política de formación para académicos en la Universidad Veracruzana -----	118
3.4.1 Formación de la academia en el MEIF-----	119
3.4.2 Proyecto AULA -----	120
Capítulo 4. Formación de académicos(as) de la UV: trayectorias e iniciativas -----	127
4.1 Formación social y política de académicos(as) de la Universidad Veracruzana -----	128
4.1.1 Trayectoria familiar y formación social y política -----	128
4.1.2 Formación profesional de académicos(as) UV -----	132
4.2 Iniciativas de formación de la academia UV relativas a la interculturalidad en educación -----	140
4.2.1 El Programa de Formación Académica (ProFA) -----	140
4.2.2 Autoformación de académicos(as) en interculturalidad -----	142
4.2.3 Seminario interinstitucional de formación en educación intercultural -----	151
4.3 Programas de formación en diversidad e interculturalidad en el ProFA-----	154
Capítulo 5. La territorialidad serrana. Diversidad biocultural, desigualdades sociales y organización colectiva-----	161
5.1 Biodiversidad y recursos hídricos de la sierra como cabecera de cuenca -----	162
5.2 Migraciones y lenguas ancestrales: el entretejido interétnico-----	165

5.3 El tránsito de lo comunal a la propiedad privada. Colonialismo y desigualdades sociales -----	168
5.4 Educación escolar y comunitaria: lógicas que se disocian y complementan-----	175
5.4.1 El aprendizaje de los saberes del trabajo rural para el bien común-----	177
5.5 Aspectos de la organización comunitaria en la región serrana -----	180
5.5.1 Organización política independiente. Su generación en la lucha por los recursos naturales y ante la dominación política y social -----	184
Capítulo 6. La construcción colectiva de la práctica educativa desde la diversidad de saberes -----	187
6.1 Saberes tecnoproductivos y necesidades formativas en la vinculación universidad - organización campesina -----	190
6.1.1 Saberes académicos y necesidades comunitarias para mejorar condiciones de vida mediante la innovación tecnoproductiva-----	193
6.1.2 Necesidades formativas y organizativas de la OCISZ-----	197
6.2 Intercambio y diálogo de saberes sobre el territorio-----	199
6.2.1 Desigualdades en la gestión de los territorios de pueblos originarios, la organización social y comunitaria en su defensa: fortalezas y debilidades-----	201
6.2.2 Intercambios interactorales y gestión de saberes diversos para la transformación territorial -----	202
6.3 La construcción colectiva de la propuesta educativa en intercambio y diálogo de saberes: encuentros y negociaciones-----	204
6.3.1 Perspectivas epistemológicas en la construcción curricular -----	209
6.3.2 La construcción pedagógica entre la diversidad de praxis -----	211
Capítulo 7. La construcción de los aprendizajes entre la diversidad de saberes-----	219
7.1 Estrategias pedagógicas y didácticas para la construcción del aprendizaje entre diversidad de saberes -----	220
7.1.1 Construcción colectiva entre saberes micro-regionales y su articulación interregional desde la perspectiva de cuenca -----	221
7.1.2 Intercambio de saberes a escalas y niveles global, regional y local sobre políticas públicas y producción forestal-----	227
7.1.3 Indagación situada y enseñanza de la innovación tecnoproductiva de manejo forestal --	230
7.1.4 Saberes locales y académicos en la construcción colectiva de aprendizajes -----	232
7.1.5 Intercambio de saberes locales y regionales sobre la organización comunitaria y social -	234
7.2 Articulación de saberes en la diversidad cultural -----	236
7.2.1 Diversidad biocultural, privatización territorial y transformaciones del paisaje serrano --	236
7.2.2 Cosmovisión y ritualidad. Saberes en resistencia y aprendizajes para la academia-----	241
7.2.3 La articulación de las territorialidades desde la perspectiva de cuencas -----	248

7.2.4 Articulación entre políticas de producción forestal y sus repercusiones locales -----	249
7.2.5 Intercambio de saberes sobre la organización en la gestión y defensa territorial -----	258
7.3 Saberes previos locales y académicos para el aprendizaje-----	270
7.3.1 Saberes locales en la transformación del paisaje serrano-----	272
7.3.2 La indagación situada para la enseñanza de la innovación tecnoproductiva -----	278
7.3.3 La construcción colectiva de saberes para la propagación de especies maderables -----	284
7.4 Interaprendizajes en la diversidad cultural-----	291
7.4.1 Resignificación territorial y valoración de diversos saberes académicos y comunitarios--	292
7.4.2 Valoración de saberes locales -----	299
7.4.3 El uso del náhuatl en la enunciación de saberes -----	304
7.4.4 Valoración de la diversidad como recurso pedagógico-----	306
Capítulo 8. La comunidad como estrategia pedagógica y lo comunitario como derecho colectivo-----	309
8.1 Articulación entre saberes comunitarios y académicos en la enseñanza y el aprendizaje -----	312
8.1.1 La enseñanza de la innovación tecnoproductiva en la articulación de saberes y su apropiación cultural -----	312
8.1.2 Interaprendizajes en la producción biocultural. El engarce entre la cultura comunitaria diversificada y la cultura del desarrollo monocultural-----	319
8.2 La comunidad en la enseñanza de la biodiversidad productiva. Intercambios y diálogos sobre la gestión territorial-----	324
8.2.1 El intercambio intra-cultural e intergeneracional de saberes en la producción forestal --	325
8.2.2 El paisaje biodiverso y la defensa colectiva territorial para el bien común -----	329
8.2.3 Organización comunitaria en tensión entre el bien común y la privatización territorial-	332
8.2.4 El maíz en la configuración dialógica de los saberes académicos y comunitarios -----	336
8.3 La meta-pedagogía para compartir saberes, posibilidades y limitaciones -----	340
8.3.1 Pedagogía crítica y su apropiación en las comunidades de práctica-----	342
8.3.2 Valoración de saberes locales y académicos ¿cómo se relacionan en la enseñanza? -----	349
8.4 La apropiación de los saberes. Reconstrucción cultural y limitaciones en su traducción -----	355
8.4.1 Apropiación de saberes de académicos y su traducción intercultural-----	355
8.4.2 La defensa territorial desde la cultura académica, necesidades y limitaciones -----	359
Conclusiones, reflexiones y algunas propuestas-----	363
Referencias bibliográficas-----	383
Anexos -----	411

Abreviaturas

AFEL	Área de Formación de Elección Libre
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CECADEF	Centro de Capacitación para el Desarrollo Forestal
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CONAFOR	Comisión Nacional Forestal
DES	Dependencias de Educación Superior
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DRS	Desarrollo Regional Sustentable (Licenciatura, UVI)
DGV	Dirección General de Vinculación
DUVI	Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural
EE	Experiencia Educativa
FORMA-BIAP	Programa Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana
GAI	Gestión y Animación Intercultural (Licenciatura, UVI)
IIE	Instituto de Investigaciones en Educación
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
ITSZ	Instituto Tecnológico Superior de Zongolica
LGID	Gestión Intercultural para el Desarrollo (Licenciatura, UVI)
MEIF	Modelo Educativo Integral y Flexible
MIMOSZ	Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica
PAEIIES	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior
ProFA	Programa de Formación Académica

PND	Plan Nacional de Desarrollo
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
OIT	Organización Internacional de Trabajo
ONG	Organización no gubernamental
OCISZ	Organización Campesina Independiente de la Sierra de Zongolica
SES-SEP	Subsecretaria de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UCI – Red	Universidad Campesina e Indígena en Red
UEA	Unidad de Enlace Académico
UI	Universidades Interculturales
UIA	Universidad Iberoamericana
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UIEP	Universidad Intercultural de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UMSNH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNAPEI	Unidad de Apoyo Académico Para Estudiantes Indígenas
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UNISUR	Universidad de los Pueblos del Sur
UTAI	Unidades de Transversalización Académica Intercultural
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

En el período de la expansión colonial de Occidente, Estados–nación dominantes en Europa establecieron estructuras de sometimiento y control económico, político y cultural en poblaciones de América Latina, El Caribe, África y Asia, lugares donde, por otra parte, también internamente imperaban estructuras jerárquicas de poder. Más adelante, los movimientos independentistas de los siglos XIX y XX lograron el retiro de gobiernos y ejércitos coloniales en las regiones sometidas, sin embargo estas luchas no implicaron el debilitamiento de estructuras institucionales establecidas para la reproducción de relaciones de dominio hegemónico.

El despojo de los territorios desde Occidente favoreció la acumulación de capital en naciones europeas. Ese proceso se traduciría posteriormente en la implantación de un modelo de “desarrollo” capitalista, sistema que se muestra como el válido, el único, y compite en condiciones desiguales con otros países igualmente capitalistas pero considerados “subdesarrollados” como plantea Santos (2006) quien, entre otros, denuncia que de manera continua se reproducen estructuras de dominación ideológica y política así como formas de subordinación de saberes, estableciéndose relaciones jerárquicas que imponen modelos, imaginarios y formas de interacción social desde la desigualdad en la diversidad, de modo que se convierten en otra forma de supremacía.

En instancias internacionales se ha demandado contener la reproducción de condiciones de desigualdad social, exclusión y discriminación cultural. Múltiples voces señalan la importancia de la educación para incidir en estas problemáticas, mismas que se reproducen en diferentes ámbitos sociales, como el escolar.

Al tomar en cuenta de manera prospectiva la necesidad de una educación situada que contemple la diversidad cultural se plantea que

[...] los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Estos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente (UNESCO, 2000:10).

Para alcanzar estas transformaciones desde las políticas educativas internacionales, se supone fundamental la participación activa de los grupos sociales y comunitarios como los pueblos originarios, al señalar que:

Los sistemas de conocimiento indígena pueden ampliar nuestra comprensión de los nuevos problemas; la educación superior debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados [...para lo cual...] se debe apoyar el aumento de la cooperación en materia de enseñanza superior con miras a la creación y el fortalecimiento de ámbitos regionales de educación superior e investigación (UNESCO, 2009:6).

Durante los últimos años, en México y en otros países de América Latina se han llevado a cabo variadas investigaciones en Instituciones de Educación Superior (IES) vinculadas con la educación intercultural a nivel superior, orientadas a las Universidades Interculturales (UI), y desde la educación formal sobre programas afirmativos para la inclusión y permanencia de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como programas en torno a la visibilización de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, estos mismos grupos en demanda de derechos territoriales, humanos y lingüísticos, entre otros (Mato, 2017).

Al interior de diferentes foros regionales, nacionales e internacionales se discuten distintas problemáticas asociadas a la implementación de políticas, programas y acciones de IES relativas a la interculturalidad y diversidad cultural. Entre ellas se encuentran algunas que abordan la participación de los pueblos indígenas en esas instituciones.

Dentro de los debates se identifican aspectos vinculados a las inequidades sociales y a la implementación de políticas inclusivas, así como a la “relación entre saberes académicos y ancestrales y las disputas que puede suscitar este diálogo intercultural, la cuestión del acceso y permanencia de los estudiantes indígenas y afrodescendientes”, entre otros aspectos, como señalan Guayamás, Alor, Leónidas, Juárez y Ramírez,¹ quienes hicieron énfasis en la importancia de no delimitar el campo de la interculturalidad a la educación “sino pensarla desde una perspectiva integral que considere otros aspectos como el acceso a la vivienda, la salud, el empleo, la justicia y, fundamentalmente, el territorio” (2017:16).

Es apremiante, entonces, que se contrasten los planteamientos jurídicos y alternativas dirigidos al reconocimiento de la diversidad, de la interculturalidad y de los derechos culturales, humanos y territoriales frente a políticas públicas y prácticas concretas que se llevan a cabo para su cumplimiento pues muchas veces cuando se oficializan e implementan se trastoca su sentido original, se encubren nuevas formas de racismo y se descontextualizan

¹Moderadores y comentaristas del Tercer Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, realizado en Argentina en 2017.

de sus referentes históricos, sociopolíticos y culturales a niveles locales y regionales (Malagón, 2005; Bertely, 2008; Jiménez, 2009).

En ese contexto, la política universitaria recupera en su discurso la importancia de la formación de universitarios relativa a las problemáticas sociales y ambientales relacionadas, entre otras, con la diversidad cultural, la interculturalidad y la biodiversidad. En la Universidad Veracruzana - en el período estudiado en esta investigación (2009-2014)- con el fin de implementar el modelo educativo rector se promovió, entre otros aspectos, la incorporación del enfoque intercultural en todos los programas educativos (ver capítulo 3). En consecuencia, la política educativa UV plantea la formación integral estudiantil.

El enfoque intercultural requiere del reconocimiento de la diversidad social, académica y comunitaria, además del compromiso de la equidad y el acceso a la educación de calidad para todos (Universidad Veracruzana, s/f:72).

Asimismo, la UV desde la primera década del año 2000 hizo énfasis en la importancia de la biodiversidad en nuestro país, considerada entre los primeros lugares (12°) a nivel mundial, y también señaló la problemática de su deterioro ambiental, planteando la pertinencia que tiene la educación como alternativa ante tal circunstancia.

La situación del país es catalogada como crítica en cuanto a la pérdida de hectáreas de bosques (600 mil hectáreas por año), la sobreexplotación de las cuencas hidrológicas (30% en los últimos 20 años), la disminución de las selvas tropicales y la contaminación del aire y el agua, lo que determina que es urgente enfocar la investigación científica y el desarrollo tecnológico en la mejora de las condiciones del medio ambiente, acompañados por una educación que promueva la cultura ambiental, valorando, preservando y aprovechando los recursos naturales (UV, 2008:24).

Ante tal panorama diversos actores educativos universitarios han llevado a cabo propuestas alternativas a las problemáticas sobre las diversidades cultural y ecológica. Debido a la importancia de ambos aspectos en la formación de actores universitarios y comunitarios, considero que el conocimiento y análisis de dichas iniciativas permiten identificar posibilidades y limitaciones respecto a la inclusión de la interculturalidad en educación bajo la perspectiva de un beneficio social y ambiental para diversos grupos sociales. Por este motivo se presenta aquí el análisis de una práctica educativa (PE) promovida entre la academia de la UV y actores comunitarios organizados, inmersa en un territorio indígena en las Grandes Montañas de Veracruz, México, con la participación de diversos actores educativos universitarios y comunitarios, sobre el manejo forestal comunitario.

Presento una investigación sobre la construcción de aprendizajes entre diversidad de saberes académicos y comunitarios/locales. Contextualizo este trabajo en una política de educación

universitaria dirigida a favorecer la formación académica en el reconocimiento de la diversidad cultural y la biodiversidad así como en torno a uno de sus objetivos, que es la implementación del enfoque intercultural en todos sus programas de estudio.

El interés por abordar la investigación respecto a la educación superior e interculturalidad en la Universidad Veracruzana, se relaciona con mi trayectoria laboral en esta institución en diferentes facultades² y direcciones³, tanto en lo referente a la formación de estudiantes, como a partir de entrevistas e investigaciones relacionadas con la interculturalidad con estudiantes y académicos de diferentes áreas, como muestro más adelante. Dichos referentes han sido antecedentes fundamentales para mi formación en investigación educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV, lugar en el que he realizado el presente estudio desde la línea de investigación de Educación Intercultural.

En mi praxis profesional considero que el estudiantado durante su tránsito por la universidad y una vez que egresa, participa en la estructura de la sociedad a partir de sus concepciones, imaginarios, valoración social y formas de interacción en la diversidad de diversidades (Bartolomé, 2008) y con el medio ambiente. Así, en su campo laboral y vida cotidiana como universitarios pueden reproducir modelos de dominación, exclusión social y cultural, o tratar de contribuir de alguna manera, a deconstruirlos buscando crear y reconstruir relaciones sociales más equitativas e incluyentes en un buen vivir social y ambiental.

Por otra parte, constato el interés de académicos por generar alternativas de educación en la diversidad hacia el intercambio de saberes y diálogo intercultural, así como en la búsqueda de la sostenibilidad ambiental y social a partir de proyectos formativos para profesores dentro de la universidad y en diferentes espacios educativos a niveles local, nacional e internacional y con diversos actores sociales y comunitarios.

Pese a lo anterior, los ritmos que imprime la institución con programas sobrepuestos vinculados a la productividad, calidad educativa, tutorías, evaluaciones institucionales, vinculación, gestión, investigación y docencia, entre otros, muchas veces no permiten profundizar en el análisis de las propias prácticas educativas cotidianas acerca de la construcción del conocimiento, mismas que son evaluadas por el estudiantado mediante registros estandarizados para el conjunto de académicos(as).

En tal sentido, en específico, se inscribe una propuesta educativa referida a la participación de actores académicos en interacción con actores comunitarios en la transformación del paisaje biocultural serrano indígena en la Sierra de Zongolica contexto territorial en el que se

² Dirección General de Vinculación (DGV) y Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI).

³ Facultades de Sociología, Pedagogía y Antropología. Dirección de Vinculación General (DGV) y Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI).

inscribe el análisis de la práctica educativa estudiada relacionada con la gestión territorial, analizada en esta investigación.

Es por ello que la investigación presentada en este documento aporta un estudio etnográfico referente a la construcción de aprendizajes entre diversidad de participantes, los cuales se desarrollaron en torno a saberes de actores educativos procedentes de diferentes regiones entre ellas de pueblos originarios nahuas. Los contenidos se orientaron hacia el manejo forestal campesino, concebido éste bajo una perspectiva integral del territorio mediante la facilitación de expertos académicos y comunitarios de distintas formaciones y praxis. A su vez, el análisis de la práctica educativa desarrollada ha contribuido a una reflexión colectiva con diferentes actores educativos involucrados; entre ellos se encuentran algunos provenientes de la academia y de grupos comunitarios, quienes abordaron la formación en la diversidad relativa a la gestión territorial en las Grandes Montañas de Veracruz, principalmente en la Sierra de Zongolica, sitios donde realizan su praxis profesional y/o comunitaria.

En lo que se refiere a la gestión del territorio serrano el estudio permite identificar problemáticas y posibilidades vinculadas a la tensión entre modelos de desarrollo capitalista y de modernización frente a necesidades, imaginarios y praxis de la población serrana respecto a su paisaje biocultural, así como su relación con la formación en la praxis cultural escolar y la praxis cultural comunitaria.

Además de compartir la investigación con algunos actores involucrados en el proceso educativo mencionado, en un ejercicio de “doble reflexividad” (ver cap. 2), se presentaron algunos hallazgos en la Facultad de Pedagogía,⁴ ámbito donde se integra el enfoque intercultural como parte del currículo, principalmente con académicos del Área de Educación Comunitaria y también de Orientación Educativa y de Investigación. La información presentada se encauzó hacia el análisis colectivo sobre la formación social y comunitaria de estudiantes universitarios y de la práctica profesional de académicos participantes.

Desde diversos estudios acerca de la educación intercultural así como en políticas educativas se estima nodal el diálogo entre saberes diversos, y por tanto la práctica educativa estudiada en las Grandes Montañas permite también desentrañar posibilidades y limitaciones de su configuración desde la misma cotidianidad de la vida escolar. Si bien la investigación que aquí se presenta trata un caso específico de educación superior en la diversidad cultural, permite identificar características y problemáticas formativas escolares con grupos diversos, elementos necesarios para la reflexión de nuestra praxis académica como formadores y

⁴ Del sistema escolarizado de la región Xalapa. Como una continuidad de la formación de académicos en educación intercultural (ver capítulo 4).

reproductores de praxis culturales educativas en el contexto de la diversidad y de las desigualdades sociales.

Problemáticas identificadas en espacios formativos de la Universidad Veracruzana

Entre las experiencias que considero como antecedentes de este trabajo, retomo entre otras (ver capítulo 2), algunas percepciones sobre la diversidad cultural por parte del estudiantado así como el vínculo que la población universitaria establece desde la UV con grupos sociales diversos. Además, como resultado de una indagación realizada con académicos de diferentes regiones y espacios educativos de la UV, - participando como académica en la Universidad Veracruzana Intercultural con fines de planeación estratégica- pude identificar aspectos referidos a sus percepciones sobre interculturalidad, necesidades y problemáticas formativas en dicha temática, así como respecto a su interacción con diferentes grupos sociales desde su práctica profesional. Por otro lado, desde mi práctica docente con estudiantes de diferentes facultades y en el marco de un proyecto interinstitucional para realizar una exploración con estudiantes de diferentes carreras de la UV tuve un acercamiento a percepciones relativas a la diversidad entre estudiantes de esta institución (Mendoza, De la Hidalga, Cruz y otros, 2017).

Desde estas experiencias mencionadas identifiqué problemáticas ligadas a la percepción de estudiantes y docentes de la UV en cuanto a la diversidad cultural, la interculturalidad en educación y a la relación entre saberes locales y académicos.

Valoración de los saberes académicos / invisibilización de los saberes locales

En el año de 2010 realicé un estudio sobre temas asociados con la diversidad y la interculturalidad en la UV-UVI.⁵ Entrevisté a colegas de la academia de la UV en diferentes áreas y formaciones e indagué sobre sus concepciones y su formación en torno a la interculturalidad y a las relaciones que ellos y ellas establecen entre diferentes actores educativos al interior de la universidad y con diversos grupos sociales, entre otros aspectos.

Dentro de los diferentes hallazgos encontré, en lo que se refiere a la correlación entre la academia de la UV y grupos sociales y comunitarios, que existe un acercamiento relativo a la incursión de académicos(as) y estudiantes en espacios sociales principalmente de regiones

⁵En la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), con objetivos de planeación institucional (PLADEA) para lo cual realicé 39 entrevistas a: directores, coordinadores de vinculación, docentes, investigadores, estudiantes y personal manual, así como a egresados de las regiones Xalapa, Poza Rica – Tuxpan y Minatitlán – Coatzacoalcos. También de las sedes regionales Huasteca, Totonacapan y Selvas.

suburbanas y rurales, mediante prácticas escolares, trabajo de campo o investigación vinculada⁶, en el que se llevan a cabo diversas actividades formativas desde diferentes licenciaturas como Enfermería, Nutrición, Pedagogía, Arquitectura, Biología, Agronomía, Sociología, Antropología y Gestión Intercultural para el Desarrollo, así como en centros de investigación desde todos ellos, tanto académicos como estudiantes ponen en práctica saberes adquiridos en sus espacios educativos.

Entre la información obtenida llamó mi atención la proporcionada por un académico, con experiencia de muchos años en el ámbito de la vinculación social dentro de la UV, quien al hablar sobre el servicio social que realizan estudiantes de diferentes carreras, comentó que ellos “son muy hábiles, muy prácticos para hacer lo que saben y a veces lo hacen muy bien [...] se ponen una determinada meta y la consiguen, a veces con una velocidad impresionante, saben lo que tienen que hacer” (Académico, UV/E2011)⁷.

En cuanto a la relación que los estudiantes establecen con los grupos sociales en zonas rurales señaló que en sus carreras generalmente no se le da importancia a lo que pueden aprender en las comunidades suburbanas, rurales o indígenas, y que si bien se establecen lazos afectivos en algunos casos, no se implementan metodologías para los aprendizajes con los colectivos sociales: “pareciera que está resuelta la vía de ida pero la de retorno no está resuelta, yo creo que no está armada esta idea de cómo los muchachos aprenden a partir de este tipo de experiencia” (Académico, UV/E2011).

Desde su mirada y trayectoria, en su relación con docentes de la UV que imparten experiencias educativas (EE) (cursos) en diferentes carreras, señaló que esta problemática incluye a estudiantes así como a los y las académicos(as).

No sólo los jóvenes sino los propios docentes, después de un año, no se dan cuenta de que en las comunidades hay un conocimiento enormemente rico, toda una cultura histórica de esos pueblos y que les ha sido útil para curarse, para alimentarse, para establecer una mejor relación con el entorno. Hubieran podido empíricamente empezar a descubrir que hay un mundo de cosas muy significativas para la gente y que está ligado a la vida de la gente, que funciona en su vida y que les resulta, y que no solamente tiene que ver con una cosmovisión. Los muchachos no se dan cuenta de eso [...] ellos van con ciertos objetivos desde acá y en sus objetivos no consideran que seguramente van a encontrar una serie de cosas interesantes y mucho menos van a considerar que eso lo pueden traer e introducirlo como insumos de discusión, de reflexión en un aula, en un laboratorio, como un espacio de reflexión universitario. Ya

⁶ Dependiendo de la estructura y perspectiva curricular de cada licenciatura.

⁷ Entrevista a académico de la UV, marzo 2011.

desde el principio lo consideran que está fuera del conocimiento (Académico UV/E2011).

Frente a tal panorama este académico, con más de una veintena de años en la universidad, señaló que considera a la educación académica de la UV “excluyente, exclusivista y privatizante”.

Todos estos referentes me llevaron a cuestionar: ¿desde dónde se miran las y los universitarios al entablar las relaciones con los grupos y actores diversos?, ¿cómo imaginan los espacios sociales diversos y las diferentes identidades las y los universitarios?, ¿qué conocimientos y saberes busca construir y/o reproducir la universidad en distintos espacios de la sociedad?, ¿cómo recuperan las y los académicos(as) los conocimientos y saberes de grupos sociales diversos en la práctica educativa?, ¿cómo se forman los y las profesores(as) en relación con la interculturalidad y la diversidad en educación?

Percepciones de estudiantes universitarios sobre la diversidad de saberes

A continuación muestro algunos aspectos de otra experiencia de investigación vinculada con estudiantes universitarios y sus miradas sobre la diversidad, en la relación que ellos establecen desde la universidad con saberes y espacios sociales diversos.

Con objeto de conocer y analizar percepciones de estudiantes acerca de la diversidad en educación superior se realizó una investigación entre distintos Cuerpos Académicos en las universidades: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y Universidad Veracruzana (UV).⁸ El trabajo conjunto consistió en aplicar a estudiantes de diferentes carreras algunas estrategias metodológicas, como grupos focales, con las cuales se abordaron temáticas iniciales sobre problemas ligados a las diversidades. A través de ellas se generaron discursos, los cuales analizamos, sobre diversidades de género, lingüística, regional y étnica, entre otras.

En el caso de la Universidad Veracruzana, en los grupos focales participaron estudiantes de variados semestres y carreras.⁹ Si bien no es intención de este texto mostrar el total de los

⁸Proyecto aprobado en la convocatoria 2011 para Redes Temáticas de Colaboración, a la Red “Niñez y juventud en contextos de diversidad”, integrada por Cuerpos Académicos pertenecientes a la Universidad Veracruzana (UV), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

⁹Pedagogía, Sociología, Administración, Arquitectura, Contaduría, Economía, Enfermería, Química Farmacéutica Biología, Nutrición. También se desarrolló un grupo focal con estudiantes de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Sede Grandes Montañas de la Universidad Veracruzana Intercultural, ubicada en la Sierra de Zongolica, Veracruz.

resultados obtenidos en esa investigación,¹⁰ en un documento elaborado de manera colectiva identificamos aspectos que permitieron tener un acercamiento a perspectivas del estudiantado entre ellas sobre su percepción respecto a la cultura, las identidades y los espacios sociales extra-universitarios, donde estudiantes de distintas carreras de la ciudad de Xalapa mostraron configuraciones dicotómicas entre la ciudad y el campo (Mendoza, De la Hidalga, Cruz y otros 2017).

Al hacer comparaciones entre estos ámbitos sociales, los y las estudiantes en general consideraron que las zonas rurales son menos favorecidas que las urbanas. En estas últimas se daría una mejor calidad de vida, asociada con el otorgamiento de servicios públicos como educación, vías de comunicación e instituciones sociales.

En un grupo focal que coordiné con alumnos de la Facultad de Pedagogía en esta investigación,¹¹ una estudiante, al referirse a las mujeres indígenas, expresó:

La cultura realmente sí es, como que hace a las mujeres un poco más sumisas creo que se presta más [...] que la mujer, sea un poco más sumisa que una mujer por ejemplo de ciudad (MP112).¹²

Ante esa afirmación, como coordinadora del grupo focal pregunté al grupo de estudiantes si consideraban que todas las mujeres indígenas eran sumisas, a lo cual un estudiante, a partir de una práctica escolar en la que participó en la Sierra de Pajapan, hizo el siguiente comentario:

Es un lugar que está en la Sierra, de aquí de Veracruz. Ahí se habla el náhuatl pero las mujeres, o sea sí, la cultura realmente si es, como que hace a las mujeres un poco más sumisas, y bueno yo siento que tiene razón, la educación que reciben es muy pobre y no es nada comparada a la que tenemos nosotros acá (HP112).

El imaginario expresado permite identificar la distancia que establecen estudiantes universitarios(as) de la ciudad respecto a las mujeres asentadas en regiones indígenas, donde se reproducen concepciones identitarias ligadas al *status* (Reygadas, 2004) y a los territorios, en términos de desigualdades sociales. Parten de una concepción generalizadora y estática de la cultura, relacionada con el género y la educación institucional, sin tomar en consideración otros aspectos que intervienen en la conformación de los espacios sociales y de los sujetos que los habitan, vinculados con los diferentes ambientes familiares,

¹⁰Ver Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe; Verónica de la Hidalga Ledesma; Rey Jesús Cruz Galindo; Viridiana Sánchez Herrera; José de Jesús Mora Hernández (2017).

¹¹ Con el apoyo de su registro por estudiantes de las Facultades de Pedagogía y de Sociología Rey Jesús Cruz Galindo, Viridiana Sánchez Herrera y José de Jesús Mora Hernández.

¹² Las siglas corresponden a un código que se estableció en el programa Atlas.ti relativo al género, las diferentes facultades y la diversidad étnica en la investigación que se realizó en el proyecto "Niñez y Juventud en Contextos de diversidad".

comunitarios, regionales y transnacionales, mismos que guardan estrecha relación con los conocimientos y praxis, relaciones de producción, organización social, gestión, recursos, historia y los diversos espacios institucionales y comunitarios de aprendizaje.

Aun cuando la cultura resulta tan influyente, no tiene una posición total única en la determinación de nuestras vidas e identidades. [...] Otros factores, como la clase, la raza, el género, la profesión y la política también importan, y pueden importar mucho. Nuestra identidad cultural es uno de los muchos aspectos de nuestra realización y es sólo una influencia entre muchas que pueden inspirar e intervenir en lo que hacemos y la manera como lo hacemos (Amartya, 2014:84).

Del grupo focal antes mencionado retomé las respuestas de los y las estudiantes sobre las mujeres indígenas que viven en paisajes serranos. Realmente afectada por sus apreciaciones, hice el siguiente cuestionamiento: ¿todas las mujeres indígenas son sumisas y las no indígenas no son sumisas?

A lo que una estudiante comentó:

Mmm no, porque pues de hecho, por ejemplo en Oaxaca se ve que hay mujeres revolucionarias, o sea no creo que sean sumisas, pero sí su cultura hace que quizá se dejen un poco más porque quizás no saben todos sus derechos. Entonces, si no sabes, ¿cómo puedes hacer valer algo que no sabes? A mí por ejemplo, la universidad sí me ha dado una perspectiva diferente de decir, igual no soy indígena, pero si lo fuera haría hacerme respetar por los demás. Que sea indígena no me hace menos que los demás, y pues sí, el estudiar te da otra nueva perspectiva de las cosas, de tus derechos, de lo que vales como persona y pues siento que a veces, no sé, en la sierra, como no hay tanto que te enseñen sobre tus derechos, pues sí hace a la gente un poco más sumisa (HP122).

Aun cuando se reconoce un carácter político activo en mujeres indígenas, esta apreciación se circunscribe a cierta etnicidad, sin embargo se continúa otorgando un menor valor a su conocimiento, en este caso en relación con los derechos de las mujeres, dando por hecho que por ser indígenas no tienen acceso a una preparación educativa escolarizada, espacio legitimado donde se pueden adquirir esos conocimientos y saberes.

Desde esta perspectiva, una buena adquisición de los derechos consiste en la información proporcionada en las aulas y no se hace mención de otros espacios sociales y comunitarios como las asambleas, comités, parcelas, familia, organizaciones de la sociedad civil (OCS), entre otros, donde las mujeres pueden conocer y ejercer sus derechos.

Las diferencias que se establecen entre las mujeres indígenas serranas confrontadas con las mujeres no indígenas universitarias urbanas, en términos de sumisión, plantea distancias y diferencias que pueden traducirse en desigualdades, ya que se asume una asimetría que

generaliza condiciones específicas de mayor sumisión/menor sumisión, la cual, de manera jerárquica distingue a ambos grupos sociales.

El grado de desigualdad que se tolera en una sociedad tiene que ver con qué tan distintos, en términos culturales, se considera a los excluidos y explotados, además de qué tanto se han cristalizado esas distinciones en instituciones, barreras y otros dispositivos que reproducen las relaciones de poder (Reygadas, 2004:15).

Así, la pedagogía implicaría no solamente el acercamiento a los grupos sociales en espacios diversos, también requiere de un conocimiento de la realidad en la que se interactúe desde la comunicación intercultural, perspectiva que permita intercambiar saberes, experiencias, memorias, desde el contexto de relaciones entre los sujetos sociales y que evite generalizar, como en este caso, sobre el conocimiento de los derechos de las mujeres y los espacios sociales donde los adquieren.

Para ser realmente universales, los derechos deben ser interculturales no sólo en su contenido (que tomen en cuenta las diferencias culturales y que incluyan realmente a todos y no solo a los miembros de determinados grupos y culturas), sino también en los procedimientos que se emplean en su definición, aplicación y exigibilidad (Reygadas, 2014:27).

Respecto a las diferentes epistemologías que se expresan en la UV se pueden observar distintas concepciones relativas a la relación que se establece entre la academia universitaria y los grupos sociales. Un ejemplo de lo antes mencionado se puede observar en espacios en donde académicos de la UV muestran su praxis referente a la interacción en diferentes ámbitos con diversos grupos sociales desde iniciativas de académicos y por estudiantes. Durante el año 2016 se llevó a cabo un evento que congregó diferentes proyectos de la UV en el marco de la vinculación social por parte de la Dirección General de Vinculación. En dicho espacio académico pude observar distintas perspectivas epistemológicas y políticas de académicos(as) en la relación entre universidad y grupos sociales diversos, entre ellos identifiqué algunas de ellas, que posteriormente se mostró en un documento en donde se integraron diferentes proyectos:

Por otra parte, académicos de la UV de diversas áreas [que] han implementado proyectos de vinculación social en los cuales se muestran diferentes posturas teórico-metodológicas respecto a los saberes en la relación universidad-sociedad. Entre ellas: la *transferencia de conocimientos* generados en la universidad para su implementación en la sociedad, el *intercambio de saberes* entre saberes universitarios y saberes de grupos sociales y comunitarios y el *diálogo de saberes*, el cual implica que cada persona tiene distintos saberes que compartir (Universidad Veracruzana, 2016 b. En De la Hidalga, 2018:133).

De esta manera se observa una perspectiva académica ligada a una praxis monocultural en donde la universidad genera los conocimientos y los implementa en diferentes espacios sociales, y otras perspectivas desde una academia intercultural que intercambia saberes y/o que buscan generar el diálogo.

Por tal motivo resulta necesario estudiar espacios de aprendizaje interactoral, en los que se involucra la universidad, que permitan analizar cómo se genera la construcción del conocimiento en la diversidad de saberes, tanto en los contenidos curriculares como en su planeación y la realización en la praxis educativa, con objeto de que su reflexión permita mostrar en la reflexión de la praxis universitaria en la búsqueda de favorecer mejores condiciones hacia el diálogo desde la diversidad de saberes. De esto es de lo que trata la investigación que se presenta a continuación.

El espacio educativo de la investigación

Mi participación en la formación interactoral, relacionada con la producción y manejo forestal campesino en la Sierra de Zongolica, Veracruz, configurada en dos diplomados,¹³ tiene como antecedentes una invitación por parte de académicos de diferentes áreas de la UV conformados en el grupo denominado *Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica (MIMOSZ)*¹⁴ para colaborar en distintas actividades formativas en la sierra (ver capítulo 5). De esta forma, inmersa en el equipo, con colegas de MIMOSZ de diferentes disciplinas participé en cursos intersemestrales para estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) como el de: *Manejo integral de los recursos maderables y no maderables*.

Ahí pude observar la importancia del intercambio de saberes del estudiantado respecto a sus regiones de origen y de la formación interdisciplinaria facilitada por académicos(as), ya que en la experiencia educativa, antes mencionada, tomamos parte docentes de diferentes áreas y formaciones de humanidades, biológico-agropecuarias y exactas, los cuales proveníamos de diferentes espacios formativos como la academia, de proyectos gubernamentales y de la organización de la sociedad civil, provenientes de distintas universidades nacionales e internacionales.

Compartí también interaprendizajes con el grupo MIMOSZ en el curso *Ordenamiento Intercultural del Territorio* y el Seminario *Territorio e interculturalidad* (ver capítulo 5). En

¹³ Diplomados: “Herramientas teórico-prácticas para el manejo forestal sustentable” (2013 – 2014) y “Manejo forestal campesino: bases técnicas y organizativas” (2014). Avalados por Educación continua de la UV.

¹⁴El grupo MIMOSZ, cuyos integrantes formaron parte sustancial de la PE, se conformó en el año 2011 como un grupo autogestivo, interdisciplinario e intercultural en el cual participan universitarios (UV-UVI-UAM) con diferentes experiencias de vida, de formación educativa e investigación en la Sierra de Zongolica, relacionadas con el territorio, el paisaje biocultural, la producción forestal, la organización social y la cultura.

estos espacios educativos identifiqué problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales ligadas al manejo y defensa territoriales en regiones de América Latina como la Amazonía peruana y bolivariana así como de Colombia, y en regiones de México, tanto en Guerrero y Zongolica. En este intercambio, en general se encontraron aspectos vinculados a la disputa por el control territorial desde la hegemonía transnacional capitalista y el debilitamiento del Estado que ha favorecido la privatización de los recursos naturales, en conflicto con la defensa territorial de las poblaciones rurales e indígenas, en la cual participan activistas y académicos que abordan la gestión territorial.

Es así como identifiqué la importancia de realizar la presente investigación en el contexto de la participación de la academia en intercambio y diálogo con grupos sociales y comunitarios en la construcción de conocimiento, respecto al acceso, uso y manejo de los recursos naturales en regiones indígenas en el marco de la formación de estudiantes diversos tanto académicos, como gestores gubernamentales y de organizaciones privadas y de la sociedad civil, así productores, específicamente los relacionados con la producción y el manejo forestal comunitario, en la Sierra de Zongolica, Veracruz, donde se realizó el proceso formativo estudiado. Consideré, así mismo la oportunidad de investigar, visibilizar y compartir hallazgos que permitan profundizar en torno a la participación de la universidad en problemáticas y necesidades económicas, políticas, sociales y culturales identificando interacciones, retos y aprendizajes para la transformación de la misma. Es por ello que planteo el siguiente objetivo general que derivó en objetivos específicos.

Objetivo

Analizar cómo se construyen los aprendizajes entre la diversidad de saberes académicos y comunitarios, en una práctica educativa participativa en el contexto de la educación superior pública, para la formación interactoral relativa a la producción forestal y la gestión territorial, donde pueden identificarse aspectos epistemológicos, políticos, pedagógicos y culturales que dan cuenta de la interculturalidad en las relaciones entre las culturas escolares y las comunitarias, con objeto de contribuir al estudio de la educación escolar hacia el diálogo de saberes, desde la praxis educativa.

Este objetivo se deriva en los siguientes objetivos específicos:

Conocer y analizar la formación en interculturalidad que reciben/gestionan académicos(as) de la Universidad Veracruzana.

Describir y analizar los referentes y procesos contextuales, epistemológicos, pedagógicos, políticos y culturales que conforman la práctica educativa analizada, generada desde la academia universitaria y con la participación de actores comunitarios organizados.

Describir y analizar la construcción del conocimiento en la articulación de saberes académicos y locales identificando contribuciones, tensiones y reflexiones.

Identificar y analizar cómo se valoran, resignifican, apropian y traducen los saberes desde diversas praxis culturales y contextuales como proceso de formación alternativo.

Estructura de la tesis

En el primero de los capítulos que hilvanan esta tesis confluyen diversos enfoques y debates epistemológicos, conceptuales y teórico – metodológicos respecto al estudio de la construcción de conocimiento en el manejo forestal y la gestión territorial desde distintos saberes en territorios interculturales.

Se entreteje un diálogo entre la antropología del desarrollo y perspectivas decoloniales en el posicionamiento epistemológico y político de crítica a la colonialidad y al desarrollo capitalista en el control hegemónico de la producción social, cultural y ambiental. Se abordan también desde epistemologías del *Sur*, pedagogías críticas, la fenomenología cultural y la interculturalidad, entre otras, en el análisis de la configuración de los saberes subalternos como formas de dominación, de resistencia y agencia, en la defensa social y cultural de las diversidades.

Desde la geografía económica y humana en colaboración con la sociología se discurre aquí en la conformación de las territorialidades, los espacios sociales y el paisaje biocultural para comprender las transformaciones sociales y ambientales mediadas por la sociedad y la cultura. En este sentido la antropología y la ecología agroforestal permiten identificar aportaciones y resistencias de poblaciones indígenas ante el despojo y embate modernizador de sus territorialidades. También desde la antropología y la arqueología se puede observar procesos históricos en los que poblaciones indígenas en ciertas regiones han incidido en la degradación ambiental de sus territorios. Por otra parte la ciencia política y la antropología política nos acercan a las tensiones y posibilidades de la implementación de políticas públicas para el desarrollo social, cultural y ambiental; que en diálogo con la economía social permiten identificar dinámicas sociales y gubernamentales ante la tragedia del despojo de lo común en beneficio de lo privado.

Una vez miradas las territorialidades y sus saberes en defensa y conflicto, en el segundo capítulo se desarrolla la metodología de la investigación en un abordaje desde la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico, perspectivas que dan cuenta de las dimensiones teórico - metodológicas, para entrelazar las referentes epistemológicos y empíricos en la construcción de la tesis que de manera inductiva se fue configurando.

En este capítulo se identifican estrategias interdisciplinarias, conceptuales y metodológicas para la recopilación de la información y su análisis desde la etnografía educativa, el constructivismo y la interculturalidad, perspectivas que permiten identificar dimensiones de análisis en torno a una política educativa de la interculturalidad en educación desde distintos referentes internacionales, nacionales y contextuales en la UV. También integro una dimensión curricular en la interacción entre la política educativa intercultural y su gestión para la formación de académicos(as) en la interculturalidad en educación, donde ambas dimensiones permiten un análisis contextual de la política institucional.

Por último una dimensión de la práctica educativa, donde confluye la estructura institucional, el contexto serrano y la construcción curricular de los conocimientos y de los aprendizajes entre la diversidad de saberes y actores educativos.

El tercero de los capítulos aborda la dimensión referida a la política institucional que configura la interculturalidad en educación desde los ámbitos normativos internacional y nacional, donde se plantea la necesidad de una educación intercultural equitativa, crítica y participativa. También se describe la política educativa que incluye el enfoque intercultural de manera transversal en los diferentes niveles educativos en particular circunscritos a la educación superior, así como su fundamentación y estructura para el logro de una educación integral, que contiene la diversidad cultural y la biodiversidad en su formación social.

El cuarto capítulo es el resultado de un análisis relativo a la formación de académicos(as) universitarios sobre la interculturalidad en educación. Se muestra la relación entre la política institucional de transversalidad del enfoque intercultural y las necesidades, posibilidades y limitaciones que tiene la academia universitaria. Con el objeto de no reducir el perfil de la academia a los actores implicados en la práctica educativa estudiada y a partir de la posibilidad de tener un acercamiento con colegas que se interesaron en generar espacios de formación en la interculturalidad en educación durante el período estudiado (2009-2014), se incluyeron propuestas formativas gestionadas por la academia, como las correspondientes a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), a la Facultad de Pedagogía de la región de Xalapa y al Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) en dicho período.

El quinto capítulo corresponde al contexto de Las Grandes Montañas ubicadas en la parte centro – oeste del estado de Veracruz. En particular se muestra la configuración y el devenir de la Sierra de Zongolica transformada por pueblos originarios nahuas y en su incidencia de políticas económicas y sociales globales, nacionales y regionales en su devenir histórico.

En su descripción pueden observarse condiciones de vida de los serranos que se desarrollan desde diferentes lógicas entre la reproducción de un paisaje biodiverso gestionado por población indígena que lo ha salvaguardado desde su cultura e identidad, así como el impacto de las políticas económicas y sociales que han generado condiciones consideradas

de beneficio y también adversas para su buen vivir, circunstancias éstas últimas que ha obligado a la migración de algunos de sus habitantes.

Se identifican también las condiciones relativas a la producción agrícola y forestal, así como necesidades de formación respecto a lo forestal vinculado con aspectos diagnosticados por parte de una organización campesina independiente y de actores académicos de la Universidad Veracruzana. Esta es la historia que se muestra en el siguiente capítulo.

En el sexto, se describe la construcción colectiva de la propuesta educativa de estudio. Se refieren antecedentes que la conformaron y la participación de los actores académicos y comunitarios implicados. Se identifican diferentes perspectivas epistemológicas, identitarias y contextuales desde donde se gestiona de manera colectiva y participativa la práctica educativa en interacciones, tensiones y diálogos interculturales e interactorales.

El séptimo y el octavo capítulos corresponden a la implementación de la práctica educativa. Comprenden, por una parte, la construcción de los aprendizajes entre saberes situados y académicos del estudiantado en interacción con los saberes de académicos y comunitarios, donde se identifican perspectivas epistemológicas, estrategias pedagógicas y didácticas así como interacciones intraculturales e interculturales e interaprendizajes entre la diversidad de actores educativos, en revaloraciones, enunciaciones y resignificaciones, así como limitaciones y tensiones en la interacción en la diversidad cultural. El último capítulo corresponde al estudio de la construcción de aprendizajes y praxis educativa desde distintos saberes identificando espacios comunitarios considerados como recurso educativo, en la apropiación y resignificación de los saberes, donde confluyen la cultura académica y la comunitaria en intercambios y diálogos interculturales.

Capítulo 1

Educación e interculturalidad en el aprendizaje entre diversos saberes para la gestión territorial

La investigación de un proceso educativo sobre la construcción de conocimiento entre diversidad de saberes referidos a la producción forestal y gestión territorial con población indígena y mestiza en la región intercultural de Las Grandes Montañas, constituyó un complejo entramado de diferentes dimensiones de análisis. Por tal motivo, recurrí al estudio interdisciplinar desde enfoques de diferentes disciplinas y especialidades como: antropología, educación, geografía, política, ecología y silvicultura entre otros, en constante diálogo con los referentes empíricos que se iban perfilando a lo largo de la investigación. En este primer capítulo incursiono en perspectivas epistemológicas, teórico - metodológicas y conceptuales que confluyen en el abordaje de la educación bajo la mirada de los estudios interculturales.

Retomé debates actuales sobre la conformación de los saberes y su interpretación en contextos locales y globales e históricos desde la colonialidad del saber. Conformé readaptaciones respecto a la conceptualización de saberes como los relativos al trabajo de poblaciones rurales e indígenas desde perspectivas epistemológicas, pedagógicas y antropológicas en constante diálogo con los referentes empíricos, mismas que muestran una multidimensionalidad de concepciones, prácticas, relaciones sociales e innovaciones relativas a dichos saberes.

Desde otro camino, para el abordaje territorial no me fue suficiente la categoría de territorio relacionada con la división de territorios en fronteras delimitadas para la posesión humana, al apreciar que entre los grupos culturales que conforman esta investigación, los de origen nahua, tienen una concepción sagrada de la tierra y aunque existen enfoques sobre territorio que ponen énfasis en lo simbólico o en aspectos culturales, para especificar dicha connotación consideré la categoría de paisaje biocultural en el estudio de percepciones y praxis respecto a los territorios de poblaciones indígenas y rurales. Identifiqué también distintas territorialidades desde concepciones locales, regionales, globales y cosmogónicas que considero se sobreponen. Con objeto de incluir un conjunto de decisiones y acciones relativas al uso de recursos o de un territorio encontré pertinente la categoría de gestión territorial.

Para el análisis de aprendizajes en torno a las tensiones respecto a la gestión territorial desde las estructuras políticas, económicas y significaciones culturales en su incidencia dentro de los ámbitos locales, regionales y globales surgieron como aspectos fundamentales, para el

análisis del contexto serrano indígena estudiado, las categorías de políticas públicas, políticas forestales, biodiversidad cultural y bienes comunes, así como diversidad cultural.

En lo referente a la educación estimo que para el análisis crítico y contextual de prácticas educativas en curso, ya sea bajo una perspectiva definida como la de educación intercultural o desde propuestas formativas alternativas, la interculturalidad permite estudiar el ámbito educativo en sus múltiples dimensiones pedagógicas, culturales y sociales, mediadas por relaciones de poder en una prospectiva de transformación social.

1.1 Diversidad de saberes en tensión y resistencia

La construcción y validación del conocimiento por la colonialidad europea conformó epistemologías discursivas respecto de paradigmas racionales y objetivos que sirvieron para justificar la dominación social y cultural desde una pretendida superioridad universal, misma que ha demarcado y significado relaciones sociales desiguales, discriminatorias, en las que se conformaron percepciones jerarquizadas del trabajo y dominio de territorialidades, así como la homogeneización de las nociones de tiempo y espacio (Lander, 2000; Santos, 2006; Quijano, 2000).

En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de las subjetividades, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento (Quijano, 2000:126).

Así, el desarrollo científico y tecnológico estipuló pautas válidas de pensamiento y comportamiento desde una visión de totalidad, orden, racionalidad e individualismo (Santos, 2006; Escobar, 2010), constituyéndose distintas dinámicas y relaciones territoriales ante los desplazamientos de los centros de poder económico y religioso. Las interacciones generaron diversas relaciones entre grupos culturales diversos y acuñaron jerarquías establecidas por la nueva estructura social, lo cual implicó el desconocimiento de los otros como hacedores de saberes, lenguajes, memoria e imaginarios en la constitución colonial (Lander, 2000).

Tal estado de cosas ha implicado la reproducción de relaciones jerárquicas desde diferentes percepciones, imaginarios y representaciones en la interacción entre saberes diversos, la sobrevaloración de conocimientos científicos respecto a otras formas de conocimiento, aprendizajes e interpretación del entorno. De esta manera, a través de las instituciones educativas oficiales se ha otorgado también una legitimación a concepciones y prácticas de aprendizaje escolar de las comunitarias y locales.

Por su parte, las crisis del capitalismo a nivel mundial ha constatado el fracaso de un sistema que cosifica y economiza al mundo, como señala Leff (2003), así como demuestra su incapacidad de inclusión de otros sistemas alternativos de producción, los cuales resultaron ser más efectivos, no sólo por el impacto hacia el medio ambiente, sino también respecto a la participación de grupos sociales colectivos que fortalecen relaciones sociales y comunitarias y el tejido social, cuyos saberes han sido invisibilizados ante la necesidad de legitimación de los saberes occidentales, dado el carácter “selectivo de racionalización que representa la modernidad capitalista” (Habermas, 1990, citado por Leff, 2003).

De esta manera, ante la evidencia de los beneficios de sistemas colectivos locales y regionales de conocimientos y saberes, como se constata en el culto a la tierra y la preservación de la biodiversidad, misma que se encuentra en su mayor parte en regiones indígenas (Santos, 2006; Boege, 2010), de formas comunitarias y alternativas de salud, de usos y costumbres en la impartición de justicia y aportaciones histórico – culturales relativas a la biodiversidad, en algunas regiones de diferentes países, se han reivindicado epistemologías subalternas, entre ellos, en América Latina, donde se ha cuestionado el pensamiento colonial/eurocéntrico como único modelo civilizatorio universal (Lander, 2000:12).

Respecto a la biodiversidad cultural se ha señalado que en México en estados como Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Guerrero y Michoacán se concentra la mayor diversidad biocultural a nivel nacional como señala Boege (2010) quien plantea la relación que dichos estados tienen respecto a la presencia de pueblos indígenas, quien establece además una relación entre su poblamiento en regiones montañosas con distintos pisos ecológicos, así como vicisitudes climáticas tanto del ciclo anual de lluvias como de la temporada de heladas, lo que obligó a dichas poblaciones a desarrollar estrategias agrícolas basadas en la diversidad biológica para satisfacer dichas necesidades (Cfr. pp.17-19). Sin embargo esto no quiere decir que todos los pueblos indígenas a través de la historia han favorecido la biodiversidad cultural. En poblaciones indígenas mesoamericanas anteriores a la conquista española, por ejemplo, se ha planteado transformaciones en detrimento del medio ambiente a partir de la presencia de grupos culturales como los teotihuacanos y los mayas, entre otros (Islebe y Sánchez, 2002; Goman Michelle y Roger Byrne, 1998; Valadez, 2017) ¹⁵.

¹⁵ Hipotéticamente en Mesoamérica se ha atribuido al manejo y uso de los recursos naturales en diferentes grupos culturales al cambio de vegetación original, transformaciones climáticas e incluso el desplazamiento de dichas poblaciones; sin embargo diferentes estudios muestran la pertinencia y relatividad de tales conjeturas. Se encuentran estudios en Quintana Roo en donde se establece una relación entre la presencia de poblaciones mayas en la península de Yucatán en el período 2500-1500 año BP y su impacto en el cambio de vegetación y en efectos de sequía en la zona. A partir de un estudio realizado por Islebe y Sánchez (2002) en la zona de manglares (cerca de la pequeña ciudad de Puerto Morelos a 30 km al sur de Cancún), los investigadores plantean el reemplazo de extensas posiciones de *Conocarpus erecta* en detrimento de *Rhizophora mangle* ante la presencia maya; sugieren una relación entre la aparición repentina de *C. erecta* y fuertes efectos de sequía en la región (p.191). Las condiciones de secas reportadas por dichos autores en la zona de estudio caen en el

Las diferentes maneras de construir aprendizajes y de interacción de actores en la diversidad tienen un papel fundamental en el replanteamiento hacia nuevos sistemas de producción y de relaciones sociales. Leff advierte que esto no puede realizarse sin romper el cerco de la mismidad del conocimiento “abriéndose a un diálogo de saberes en el encuentro del Ser con la Otredad” (2003:2). Boaventura de Sousa Santos (2010, 2006) propone la interacción entre conocimientos científicos y no científicos, al considerar que todos ellos tienen límites internos y externos. Señala la necesidad de no naturalizar las diferencias que ocultan jerarquías e identificar críticamente diversas temporalidades y escalas dominantes y locales desde la producción de las ausencias.

El diálogo de saberes, sin embargo, no es sólo cuestión de entablar una comunicación en la diversidad y la diferencia, implica asumir y cuestionar relaciones y estructuras jerárquicas, así como dificultades que implican la interpretación de los saberes. Es construir una interacción comunicativa desde la escucha y en la actualización mediante el diálogo racional situado histórica y contextualmente en una construcción conjunta de problemas, como señalan Pérez y Argueta (2011). Ello implica un involucramiento de los actores en diálogo, así como procesos de interacción y articulación, en un intercambio de saberes y su interpretación, desde el entendimiento de problemas y necesidades comunes o cercanas.

período de declive de la cultura maya (p.191). Sin embargo, en comunicación personal con el investigador Odilón Sánchez precisó que dichos estudios sugieren que existe un efecto de la presencia maya en la zona pero no catastrófica en relación a la sequía, ya que ésta se generó por una combinación de eventos considerados naturales y por otra parte, la presencia de la producción de la milpa con técnicas inflamables y la introducción de especies de filiación secundaria. Así mismo respecto al declive maya también considera que los aspectos ambientales no necesariamente tuvieron que ser definitorios ya que ésta pudo ser el resultado de eventos combinados como disturbios urbanos y una crisis de gobernabilidad, entre otros (CP Sánchez, 2018).

En otra región aledaña a Quintana Roo al sur del estado de Veracruz, Goman Michelle y Roger Byrne (1998) identifican también una relación entre la actividad humana, el cambio climático y la destrucción medioambiental ubicando en el período preclásico a clásico medio una intensificación agrícola en el bosque tropical, fase que coincide con condiciones climáticas más secas. En la fase clásica, señalan dichos autores, que se produjo una depresión en los niveles de los lagos como resultado de un cambio en la precipitación hacia condiciones más secas, así como una dramática disminución de la población al final del Clásico y el casi cese de la agricultura, fenómenos que permitieron la regeneración del bosque tropical (p.88). De manera diacrónica Goman y Byne retoman información del INE y de Dirzoand García (1992) para plantear que en los últimos 30 años se identifica en Maticapan (en la región de Los Tuxtlas con asentamiento de grupos culturales indígenas anteriores a la conquista) la expansión de la población y una apreciable destrucción del bosque tropical (84). Lo que muestra el impacto ambiental en regiones de origen indígena tanto en períodos antiguos y en la actualidad. Por otra parte, en el caso de Teotihuacán se ha demostrado, por diferentes estudios como lo expone Valadez (2017) el alto consumo de madera en la elaboración de cal para la construcción (estuco) y para leña, identificando un consumo de 62, 500 toneladas de madera por año el cual se ha vinculado al deterioro ambiental de la región, teniendo una relación con la amplia dimensión de la población que utilizaba los recursos forestales. Sin embargo Valadez plantea, por otra parte, que tal magnitud de pérdida de masa forestal fue obtenida en zonas forestales aledañas a Teotihuacán como Tula debido a que los sistemas dominantes en Teotihuacán eran principalmente pastizales y matorrales xerófilos (Valadez, 2017:59).

Al hacer referencia a la diversidad cultural se considera a distintos actores involucrados en sus contextos sociales desde donde se generan los saberes e intercambios, sin que se suponga una relación armónica entre éstos. Pueden proceder de movimientos sociales (Rodríguez Villasante, 2006), instituciones, escuelas, organizaciones de la sociedad civil o grupos comunitarios y urbanos, condiciones que deben tenerse en cuenta, como plantean Dietz y Mateos, ya que el diálogo intercultural no puede darse “al desconocer a los participantes y las pautas que posibilitarían dialogar” (2011: 120).

Generar un diálogo implica un acercamiento a lógicas de los saberes que se comparten, al reconocimiento de condiciones y lugares desde donde participa cada saber así como los propósitos y procesos de adscripción, como señala Hersch, para nuestro contexto, en las dinámicas de hegemonía - subalternidad entre culturas y su relación con la desigualdad existente en México (Cfr. 2011:175).

Los saberes han sido analizados desde distintas perspectivas a partir de las cuales se generan denominaciones de acuerdo a la necesidad de análisis, de su implementación y reivindicación. Por una parte se designa como *saberes poderes* a los ligados con el régimen dominante que “establece las condiciones sociales y epistemológicas necesarias para que una acción sea tomada con seriedad o considerada razonable” (Aparicio, 2015:104), como ocurre con la distinción jerarquizada y hegemónica de saberes académicos respecto de los locales.

En otro sentido, distinto al anterior, se considera *saberes poderes* a los surgidos desde los grupos subalternos en su carácter de conciencia social y de potencial, transformadores de la realidad, “son saberes que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder” (Dietz y Mateos, 2011).

Los saberes relacionados con el trabajo han sido dicotomizados en trabajo intelectual y manual, devaluando a éste último, principalmente en poblaciones rurales respecto al trabajo agrícola, al considerarse que el trabajo manual tiene un carácter poco complejo para su realización, al que se dota de un carácter eminentemente práctico y se considera que no se requieren de muchos conocimientos para su ejecución, por tanto se le otorgan menores retribuciones económicas, en una lógica colonialista y desarrollista en distintos países que fueron colonizados como en Abya Yala/América Latina. Durante los últimos años se han estudiado los *saberes del trabajo* de diversos grupos sociales, entre ellos de obreros, campesinos e indígenas, donde se muestra que estos conocimientos no se reducen a saberes prácticos ligados a la producción, en ellos se incluye un conjunto de aspectos relativos a conocimientos del medio ambiente, de organización social y educación, entre otros, y a su carácter dinámico.

Al hablar de saberes del trabajo nos referimos a “los conjuntos de conocimientos [...] que se poseen, necesitan, demandan o imaginan necesarios para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y o simbólicos. Los mismos no se circunscriben al conocimiento de tecnologías específicas, al manejo de determinadas herramientas o a los procedimientos de una maquinaria. Abarcan desde la capacidad para resolver problemas complejos y aplicar sus conocimientos a desarrollos tecnológicos distintos, hasta saberes de gestión, trabajo en equipo, etc. Los saberes del trabajo no se limitan exclusivamente a la automatización de las disposiciones corporales requeridas, por ejemplo, en la organización del trabajo fordista, sino a la capacidad de los sujetos poseedores de los mismos de andamiar nuevos saberes y ser capaces de transmitirlos.” (Mercado,2005, en Puiggrós, Rodríguez y otros,2010:1).

Las categorías de *saberes del trabajo* y *saberes socialmente productivos* desde la episteme constructivista del *Sur* en Abya Yala/América Latina, incluye también su valoración no sólo en lo relativo a su especificidad, sino también en cuanto a su articulación político - ideológica que se establece entre las necesidades y demandas sociales, las cuales les confieren una singularidad e inscripción determinadas (Ayuso, 2006:91).

De este modo, los saberes del trabajo tienen un sentido contextual y se resignifican de acuerdo con los actores que los generan.

Así, las dimensiones emergen modificando su importancia relativa dentro de un determinado momento histórico - político y según la línea discursiva en que encuentren inscripción. Por ejemplo, cuando determinadas elecciones tecnológicas y económicas condicionan el marco en que el dispositivo opera, la dimensión política (la ubicación del trabajador y su saber respecto de esas elecciones) deviene significativa (Ayuso, 2006:97).

En el ámbito rural Dacuña al retomar la categoría de *saberes socialmente productivos* en ámbitos rurales considera que el aprendizaje se liga al grupo doméstico y al grupo de trabajo, donde toma en cuenta al trabajo como un sistema en el cual la interacción inductiva es aprendida en la medida en que se ve hacer y se escucha para poder decir, explicar y devolver el conocimiento a lo largo de las relaciones de parentesco y vecindad (2011:64).

En lo que toca a la complejidad del trabajo campesino, Díaz Tepepa, Núñez y Ortiz (2011) mediante estudios realizados en la región del altiplano de México, sostienen que el trabajo campesino implica un manejo sofisticado de conocimientos sobre diferentes ecosistemas ligados a la producción, clima, insumos para la comercialización, calendario ritual, ritmo de desarrollo de especies vegetales y manejo de animales, estrategias de almacenamiento y conservación de productos, técnicas y conocimientos para contrarrestar enfermedades, así como de habilidades de innovación tecnoproductiva.

El trabajo agrícola en nuestro país históricamente ha estado vinculado a diferentes sistemas de conocimiento y saberes. En Mesoamérica estudios de arqueoastronomía plantean una relación que se estableció entre la cosmovisión, el calendario, los centros ceremoniales, los ciclos agrícolas y la vida política y ritual en comunidades indígenas, aspectos que han sido modificados con la conquista, en los que sin embargo, se encuentran continuidades como plantea Johanna Broda (1996).

Conforme va creciendo el cúmulo de datos sobre alineamientos solares de templos y sitios prehispánicos, es más notable su intrínseca vinculación con las fechas calendáricas [...] propongo la hipótesis de que en la cosmovisión indígena, lo que más importaba eran las fechas calendáricas, es decir, los días precisos del ciclo anual, los cuales tomaban forma concreta en la orientación de los edificios hacia las salidas o puestas del Sol sobre los puntos del horizonte local. Estas fechas tenían un significado para la observación meteorológica, la vida económica (por los ciclos agrícolas, las fechas tributarias, etc.), y la vida social y política de las comunidades.

El primer paso del Sol por el cenit se vincula en las latitudes geográficas de Mesoamérica con el comienzo de la estación de lluvias. Este fenómeno climatológico tiene, a su vez, una relación directa con la agricultura indígena. Desde tiempos inmemoriales, cuando se acerca la fecha del primer paso del Sol por el cenit, los campesinos llevan a cabo la siembra en el ciclo temporal (pp. 451 – 452).

Debido a que el trabajo agrícola implica un conjunto de saberes ligados a la observación sistemática de la naturaleza en procesos de larga duración reinterpretados y a que involucran una complejidad de dinámicas sociales y medio ambientales, en esta investigación me refiero a los *saberes del trabajo rural* como los conocimientos, habilidades, actitudes y sentires vinculados a un amplio conjunto saberes relativos a los vínculos que se establecen con el entorno natural y social que se ha transformado de manera diacrónica, vinculados a un conocimiento y praxis del medio ambiente y del cosmos relacionado con prácticas rituales y de organización social para favorecer la producción, regulación y consumo en la estructura comunitaria.

Los *saberes del trabajo rural* son transmitidos desde diversos procesos formativos donde intervienen la familia, comunidad e instituciones educativas como la escuela y programas gubernamentales, entre otros, según sea el contexto del grupo social que los reproduce o reinterpreta, entre los cuales existen diferentes perspectivas y prácticas culturales sobre la producción. Sin embargo, los *saberes del trabajo rural* no se reducen al conjunto saberes de los grupos sociales, como los sistemas de conocimiento y saberes de grupos indígenas que desde su cultura han favorecido, en algunos casos, la biodiversidad cultural y en otros han generado su detrimento como he mencionado anteriormente. Los conocimientos indígenas no se reducen al trabajo ya que integran una diversidad de aspectos económicos,

cosmogónicos, políticos, sociales, culturales y ambientales desde recorridos históricos de larga duración en transformación en contextos específicos, mediados por relaciones sociales de poder.

Estos sistemas de conocimiento implican a las diversas relaciones sociales que intervienen en la gestión territorial desde el ámbito organizativo familiar, comunitario, con el Estado y empresas privadas. Involucran también a las decisiones que las familias de productores deliberan acerca de la conformación de su paisaje biocultural en la relación que establecen con la naturaleza, mediadas desde la cultura por fenómenos de larga duración y de innovación tecnoproductiva.

1.2 Biodiversidad, diversidad cultural indígena, vida buena y desarrollo monocultural capitalista

Al remitirnos a los saberes de grupos indígenas considero que en lo relativo al trabajo rural tienen características que comparten con otros productores rurales de diferentes regiones del país como el ser un conocimiento sistematizado, los vínculos con la organización social local y posiblemente con redes externas en un constante aprendizaje como es la innovación productiva (Tepepa, 2004), que se apropian y adaptan a su praxis tradicional. Sin embargo existe una especificidad en el sistema de conocimientos de pueblos indígenas ligados a su devenir histórico.

El conocimiento indígena comprende un complejo sistema que integra concepciones y prácticas culturales de larga duración, como son las relacionadas con la cosmovisión, la naturaleza y la organización social. Al hacer referencia a los nahuas de Guerrero, Catherine Good plantea aspectos desde la etnografía que pueden ampliarse a otros grupos indígenas nahuas.

Es una compleja reflexión intelectual con raíces históricas que se expresa en la construcción cotidiana del mundo social y también del mundo natural. Al resaltar la dimensión histórica podemos entenderla como parte de una tradición intelectual mesoamericana que se sigue elaborando en condiciones tan adversas como el dominio colonial y la modernización forzada (Good, 2005).

Tal sistema de conocimientos se encuentra ligado a procesos de reciprocidad para el trabajo colectivo. Cabe resaltar la percepción de pueblos indígenas acerca del trabajo, al que dan una connotación que no se reduce al trabajo productivo. En un estudio sistemático sobre praxis nahuas, en Guerrero, Catherine Good (1996, 2001, 2013) muestra una visión amplia del trabajo entre los nahuas como una *fuera* que se comparte y que no es atributo únicamente de los seres humanos, ya que –a partir de un trabajo etnográfico en lengua originaria– Good

identifica que el trabajo lo llevan a cabo para el beneficio colectivo las personas, los animales, los astros y los muertos. La etnografía permite el análisis de la cultura indígena identificando perspectivas culturales propias.

Hacer etnografía enfocada en explorar los conceptos y la lógica cultural indígena demostró estrategias analíticas alternativas a los enfoques convencionales de las ciencias sociales. También permite percibir en los pueblos de México la presencia de teorías alternativas de las personas, de las relaciones sociales, de los mundos naturales y sobrenaturales. Entre los nahuas, el principio de diferenciación y de relación social es el flujo del trabajo y la energía vital; éstos se convierten en producción material y reproducción biológica, pero también generan relaciones y personas sociales, cosmovisión y ritual, cultura e identidad colectiva. En este caso, la visión *emic* nos conduce a un sistema social y de significación construido con categorías ajenas a los valores occidentales. Conocerlas provee una base para criticar no solamente las categorías analíticas de las ciencias sociales derivadas del pensamiento occidental, y sobre todo sirve para cuestionar el proyecto hegemónico que las políticas neoliberales modernas intentan imponer (2013: 37).

De acuerdo con Good (2013), el trabajo realizado por los nahuas está íntimamente imbricado con la pertenencia a la comunidad, las redes de ayuda recíproca y estructuras familiares de origen mesoamericano, con adaptaciones derivadas de la imposición colonial europea, que trascienden los espacios rurales e incluyen poblaciones asentadas en ciudades, visión desde la cual la autora advierte que no pretende mostrar una sociedad utópica, sin conflictos.

Estas perspectivas, vinculadas a concepciones de la naturaleza, organización comunitaria y trabajo entre los nahuas no adjudican un carácter estático a la cultura, por el contrario, han sido reelaboradas en el contacto con la modernidad y las políticas de desarrollo e integran aspectos como la religiosidad popular, las innovaciones tecnoproductivas e incluso los provenientes de la cultura escolar, entre otros.

Los saberes de pobladores originarios si bien integran elementos de la cultura de larga duración, además incluyen aspectos de la modernidad como se observa en el caso de las juventudes indígenas que, como plantea Zebadúa, tienen la capacidad de transitar entre contextos culturales globales y locales, donde se generan “identidades juveniles transculturales” (2011: 37). Ante ello identifiqué percepciones de los jóvenes estudiantes y profesionistas indígenas en un manejo *transcultural de saberes*, esto es, la capacidad y habilidad de comprensión e interacción entre diferentes sistemas de conocimiento desde una perspectiva diacrónica que comprende saberes aprendidos en la cultura local, y también incluye otros saberes como el conocimiento científico o académico aprendido en la cultura escolar, sin que por ello se considere que no existen conflictos en la articulación de dichas epistemes.

A mi parecer, los conocimientos indígenas no necesariamente implican una forma de hibridación de saberes, ya que corresponde a cada grupo social, comunitario, familiar y a decisiones personales la forma en que los saberes se interpretan y apropian o resignifican desde la cultura, de ello depende también la forma en que estos grupos conceptúan y transforman su vida social, espiritual y sus territorialidades como ocurre con la articulación entre la cultura de pueblos originarios y la biodiversidad en algunas poblaciones ubicadas en regiones montañosas (Boege, 2008).

Respecto a la diversidad en diferentes poblaciones indígenas y rurales y en general como el gran caudal de la existencia planetaria, reconocida y aprovechada por la especie humana, como disciernen Toledo y Barrera, su conformación actual “ha sido posible por la permanencia de una memoria, individual y colectiva, que se logró extender por las diferentes configuraciones societarias que formaron la especie humana” (2008: 15).

No obstante, las formas de apropiación y reproducción de la naturaleza se han reconfigurado parcialmente ante el dominio humano material que ha conformado su amnesia, como indican Toledo y Barrera, a partir de la concentración de riqueza, racionalidad económica basada en la acumulación y la era moderna (consumista, industrial y tecnocrática) (2008: 16). Un ejemplo de ello es respecto a que ha promovido la agricultura industrial a gran escala como en el caso del maíz que muestra,

[...] una ilusión alimentada por una suerte de ideología del “progreso”, “desarrollo” y de la “modernización”, que es intolerante a toda forma pre-moderna (y en sentido estricto preindustrial), la cual es automáticamente calificada de arcaica, obsoleta, primitiva e inútil. Esta apreciación ideológica, que hace de la modernidad un universo autocontenido, autojustificado y autodependiente, se vuelve contra su propia existencia, al suprimirle su capacidad de reconocer el pasado; es decir, al dejarla desprovista de una conciencia de especie que es al mismo tiempo una conciencia histórica de largo aliento basada en un rasgo que desborda el fenómeno humano y alcanza todas las dimensiones de la realidad del planeta: la diversidad (Toledo y Barrera, 2008:16).

En cuanto a la importancia que adquieren los paisajes indígenas en la reproducción de la diversidad socio-ecológica, ésta tiene una pertinencia cultural e histórica en diferentes países del mundo, entre ellos México. Los estudios de Boege (2008) demuestran que la convivencia de los pueblos indígenas con la biodiversidad de sus regiones desde su conocimiento, uso cotidiano y reproducción les da un reconocimiento como sujetos sociales centrales para la conservación y desarrollo sustentable, plasmado en tratados internacionales como el Convenio sobre Diversidad Biológica (CDB) de la ONU y en eventos y reuniones de negociación intergubernamental como las Conferencias de Partes (CoPs) post Río de Janeiro, ante el deterioro ambiental en diferentes regiones del mundo. En dichos documentos

[...] se analiza la importancia de los pueblos indígenas respecto a la cubierta de vegetación primaria y secundaria, a la diversidad biológica y agrobiodiversidad del país, así como en el tema de los servicios ecosistémicos (como en el caso del agua, la conservación de la diversidad biológica o captura del carbono, mantenimiento de los suelos, etcétera) que aportan sus territorios. Con ello hacemos hincapié en un tema central para la sobrevivencia del país: la generación de estrategias nacionales para fortalecer las comunidades de los pueblos indígenas en sus prácticas de conservación biocultural *in situ*. En síntesis, queremos aportar un sistema de información ambiental centrado en el reconocimiento de los pueblos indígenas, en sus comunidades, ejidos y pequeña propiedad, es decir, en sus organizaciones, como actores fundamentales para la conservación de la biodiversidad y agrobiodiversidad que se encuentra en sus territorios (Boege, 2008: 18).

Boege estudia la relación entre territorio, lenguas y cultura de los pueblos originarios, haciendo énfasis en el vínculo existente entre los 25 países con mayor número de lenguas indígenas, de los cuales 10 son megadiversos. “Estas correlaciones se deben, entre otras cosas, a la variedad de suelos, ecosistemas, climas, barreras geográficas y de economías de subsistencia y de intercambio local y regional” (2010: 49). Es así que se encuentra una relación estrecha entre biodiversidad y territorios indígenas.

En contraste con tales planteamientos, en nuestro país, los campesinos e indígenas se han visto en la necesidad de buscar alternativas de empleo en regiones externas a sus territorios, ya que se ha desincentivado la producción en el campo siendo desmotivados los jóvenes para continuar con la cultura productiva de recursos biodiversos.

Lo anterior debido al embate de políticas económicas que han favorecido la producción industrial respecto a productos nativos como el maíz por encima de la producción agrícola de poblaciones campesinas e indígenas, debido al debilitamiento de apoyo del Estado neoliberal a la producción agrícola de pequeños propietarios, las limitaciones impuestas en los costos de los productos agrícolas y a la venta de productos forestales para pequeños productores, entre otros.

El capitalismo y la industrialización como modelos ligados al desarrollo y el progreso social han sido cuestionados respecto a la relación que se establece entre la humanidad y la naturaleza “que pasarían a estar gobernadas de manera creciente por la confianza en el dominio científico-técnico del universo y una menor consideración de parte de los conocimientos empíricos acumulados durante milenios” (Koldo, 2014: 36). De esta manera Koldo, así como otros autores, plantea la necesidad de recuperar la epistemología del Buen vivir; este autor considera que el llamado bienestar no sólo debe identificarse con lo económico sino que se caracteriza por la recuperación de una relación armónica con la

naturaleza y de saberes tradicionales, un modelo productivo basado en recursos locales y la defensa de la autonomía en los procesos de desarrollo local (2014: 102).

La pretensión de un Buen vivir va más allá de una perspectiva esencialista sobre la naturaleza y los saberes locales, implica una resistencia al modelo capitalista considerado depredador de acumulación por desposesión, como lo expresa Lander, quien declara que dicho fenómeno ocurre en pueblos y comunidades campesinas e indígenas cuyas experiencias y memorias colectivas muestran que es posible vivir de otra manera y representan “las principales reservas políticas y culturales con las cuales cuenta la humanidad para cuestionar y resistir el avance de este modelo depredador y destructor de la vida. Y sin embargo, la sobrevivencia misma de estas comunidades está siendo amenazada por el avance de este proceso de asalto global a los bienes comunes” (Lander, 2010: s/p).

En este sentido, para pensar una sociedad del Buen Vivir desde países latinoamericanos, Villagómez y Cunha plantean la necesidad de un cuestionamiento de una sociedad excluyente y racista como la ecuatoriana – la cual se puede ampliar a diferentes países en el mundo – y la importancia de identificar también el papel que ha cumplido el sistema educativo en la legitimación de dicha desigualdad: “la educación como práctica de la interculturalidad requiere una apuesta política más profunda que desestabilice las relaciones de poder pautadas por la dominación colonial (Villagomez y Cunha, 2014:39).

El Buen Vivir se identifica con una visión prospectiva de una sociedad más justa socialmente y sostenible, para lograrlo, entre sus referentes se considera identificar aspectos del Bien vivir en la praxis de comunidades indígenas. Boege plantea la Vida buena en el análisis de la aportación de las poblaciones indígenas a la biodiversidad (2010) y en específico expone como un ejemplo poblaciones nahuas y totonacas de la sierra de Puebla constituidas en la Unión de Cooperativas Tosepan (Boege, 2016) relativa a la defensa y cuidado del territorio, a la búsqueda de la autonomía generando acuerdos colectivos para favorecer la economía solidaria, entre otros aspectos. De esta manera poblaciones indígenas de la Tosepan consideran el *yeknemilis*, o Vida buena, a la organización colectiva de representantes locales que entre sus principios se encuentran la autonomía en decisiones, autosuficiencia, equidad, diversidad y fortalecimiento de la identidad¹⁶.

¹⁶ En sus actividades se muestra la producción y comercialización de productos orgánicos como el café, el fomento a la conservación de los suelos, la generación de grupos solidarios para créditos, formación de redes con intereses comunes (Unión de cooperativas Tosepan, 2016). Los participantes de la Tosepan expresan sus sentires y haceres en escritos en su lengua materna (Boege, 2016) y en sus páginas electrónicas difunden sus proyectos y líneas estratégicas en español, en las cuales se observa un lenguaje descriptivo de sus actividades con un posicionamiento epistemológico, político y ontológico ligado al *yeknemilis* en una reivindicación identitaria y también se muestra el uso de conceptos de las academias como agro-ecosistema, mercados

De esta manera, el Buen vivir, Buena vida, Vida buena o *yeknemilis* en el caso de poblaciones indígenas nahuas y totonacas de la Tosepan se sustenta en la praxis de sus conocimientos y estrategias de gestión territorial en diálogo con otros conocimientos desde sus propios referentes culturales y políticos.

Al reconocer y garantizar el derecho de los pueblos a la libre determinación para decidir sus formas de convivencia y organización social, económica, política y cultural, éstos tienen el derecho de decidir si las políticas públicas y privadas en sus territorios son culturalmente adecuadas. En muchas partes del país se está formando una especie de consejos locales y regionales indígenas para la defensa de sus territorios. Además de que se defienden los espacios vitales para su supervivencia, se trata explícita e implícitamente de procesos donde se re-conoce el valor de ser y de pertenecer, de manera autorreflexiva, a una comunidad con un fuerte ingrediente decolonial (Boege, 2017:60).

Sin embargo, si bien existen ejemplos que permiten identificar diferentes dimensiones epistemológicas, políticas, culturales, ontológicas vinculadas a la Buena vida o el Buen vivir en poblaciones indígenas esto no significa que por pertenecer a comunidades indígenas se tengan dichos valores o praxis, ni que su relación con otros grupos sociales y culturales se fundamente en relaciones dialógicas. Es por ello que se requiere del análisis de las condiciones histórico-sociales y culturales de dichas poblaciones así como de su praxis vinculada a las concepciones y gestión de sus territorialidades en el vínculo con actores externos institucionales, privados, académicos y de la sociedad civil organizada, entre otros.

1.3 Territorialidades, territorio y paisaje biocultural

En los territorios interactúan disímiles fuerzas a diferentes escalas y niveles, donde se inscriben formas de control y resistencia que muestran apropiaciones y valoraciones involucradas, como las demarcaciones geo-políticas que se corresponden a estructuras de poder (Giménez, 1999:27) en las que se definen formas de control, adjudicación, gestión, manejo y uso.

Porto-Gonçalves (2009) plantea que el territorio es apropiado e instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él, por ello distingue entre territorio y territorialidad a partir de los procesos sociales de territorialización. A lo largo del tiempo, en las territorialidades se asientan estructuras, dinámicas y representaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales de larga duración que se resisten a las

orgánicos, entre otros, que dan cuenta de una revaloración de la producción sostenible como un derecho que ejercen estos pueblos en diálogo con perspectivas epistemológicas de la praxis académica.

transformaciones, aunque éstas son reinterpretadas por las nuevas generaciones en el contexto de las dinámicas globales.

Percibo a las territorialidades como espacios sociales que se superponen e interpretan desde la práctica cotidiana y la gestión en diferentes escalas y niveles como globales, nacionales, regionales y locales, ámbitos que interactúan y generan relaciones de tensión, conflictos o vínculos debido a las diferentes perspectivas, necesidades e intereses, formas de participación y fundamentación de las acciones gubernamentales, privadas y de las colectividades que las habitan, y en los contextos macro – económicos y políticos donde se gestionan. De esta manera la gestión de las territorialidades implicaría el análisis crítico de la interacción entre diferentes grupos sociales a escalas – espacios globales, nacionales y locales (Santos, 2006; Giménez, 2007).

Para el acercamiento a las territorialidades en su dinámica social se identifican los diversos espacios sociales donde interactúa la diversidad de actores. El espacio social es producto de interrelaciones y prácticas, como plantea Massey, enfatizando su carácter procesual y cambiante.

[...]en la actualidad conceptualizamos el “espacio” como producto de relaciones, una complejidad de redes, vínculos, prácticas, intercambios tanto a nivel muy íntimo (como el del hogar) como a nivel global (Massey, 2004:59).

Consecuentemente, el espacio y los lugares se modifican desde la multiplicidad de interacciones o de su ausencia a partir de intereses, necesidades, acuerdos y desacuerdos así como de imaginarios sobre futuro y pasado.

En la distinción entre territorio y paisaje cultural, Castilleja define a este último como “un proceso que tiene una impronta en el espacio y que es a la vez estructurador de la vida social” (2011:410). Desde esta concepción, el paisaje cultural tiene un sentido local vinculado al grupo social que lo interpreta. “El paisaje cultural no es una entidad espacial cuya existencia esté determinada *per se*; éste es construido y concebido a través de una lógica cultural propia” (2011:411). La diferencia que establece con el territorio es que éste tiene una connotación jurídica, contiene una mayor densidad de lugares y es regulador del orden comunitario, entre otros aspectos (p.411).

Retomo el concepto de paisaje cultural precisando su carácter ambiental (biocultural) que da significado y sentido al territorio desde la cultura, y que se transforma en el devenir del tiempo. Considero que los espacios sociales son lugares creados por las personas de manera cotidiana, lugares en los que se establecen las interrelaciones y discurren las prácticas entre diversos actores, mediados por el contexto histórico – social y ambiental, relaciones de poder y cultura, donde se dinamizan, a diferentes niveles y escalas locales – globales.

La correlación establecida entre las territorialidades y la diversidad cultural, por una parte permite identificar las relaciones de poder desde la perspectiva de la modernidad y el desarrollo así como de sus representaciones (Escobar, 2007; Porto-Gonçalves, 2009; Santos, 2006) y por otra, muestra la generación de acciones colectivas y políticas vinculadas a favorecer la diversidad cultural y las demandas individuales y colectivas (Zambrano, 2010).

Ante la evidente degradación del planeta y de las relaciones sociales, dada la polarización de las desigualdades, el discurso del desarrollo se ha modificado para su permanencia y justificación de sistemas sociales macro – económicos de manera que es adaptado a las condiciones actuales. Desde estudios de la antropología del desarrollo se puede observar que en la actualidad la crisis del desarrollo “también hace patente que han caducado los campos funcionales con que la modernidad nos había equipado, para formular nuestras preocupaciones sociales y políticas relativas a la naturaleza, la sociedad, la economía, el estado y la cultura” (Escobar,2007:352).

Poblaciones consideradas menos desarrolladas como los indígenas muestran una mayor sustentabilidad en sus territorios, en algunos casos, pese a lo cual desde la perspectiva del desarrollo capitalista la diversidad tendría que ser eliminada para la homogenización y productividad de la sociedad en detrimento del medio ambiente y la Vida buena. Como señala Escobar “el desarrollo conlleva simultáneamente el reconocimiento y la negación de la diferencia; el desarrollo es precisamente el mecanismo a través del cual esta diferencia debería ser eliminada” (2010:350).

Entre las luchas que mantienen diversos grupos sociales en comunidades rurales ante el embate del desarrollo modernizador se encuentra la defensa de los bienes comunes y de la comunalidad -referida a la forma en cómo se vive y organiza la vida en las comunidades (Maldonado, 2004) conformación colectiva que continúa prevaleciendo en diferentes regiones de nuestro país-, como formas socioculturales de resistencia, ante el embate capitalista de beneficio a la industria a gran escala, de la producción extractiva privada y la comercialización trasnacional que ha generado problemáticas productivas, ambientales, sociales, culturales y afectivas.

1.4 Gestión territorial y bienes comunes

Para una comprensión de los cambios y transformación de las territorialidades en la relación que se establece entre sociedad y naturaleza, la gestión territorial permite identificar las dinámicas sociales e interculturales desde estructuras de poder y de resistencia. La gestión es entendida aquí como “el conjunto de decisiones que afectan y condicionan el acceso y uso de un recurso o un territorio. Incluye las que se toman en relación con acciones como ordenar,

habilitar, administrar, manejar, preservar, proteger, aprovechar y conservar” (Alatorre, García, Hidalgo, López y otros, 2015:19).

La gestión territorial se conforma a partir de la relación entre territorialidades, enmarcadas en relaciones sociales, la cultura y el poder, entre otros. Desde la ecología política se han mostrado los vínculos que se establecen entre capital, trabajo y tecnología con la naturaleza, en la reivindicación del Buen vivir o Vida buena en y del planeta “el nuevo discurso sobre la diversidad y del desarrollo sustentable – sostenible, los conceptos de territorio, de autonomía y de cultura se han convertido en conceptos políticos que cuestionan los derechos del ser y las formas de apropiación productiva de la naturaleza” (Leff, Argueta, Boege y Porto-Gonçalves, 2002:481).

Desde la ecología política, en los últimos años se ha dado un debate dentro de la gestión de las territorialidades respecto a los recursos naturales acerca de la tensión entre bienes comunes, privatización y Estado. El cuestionamiento sobre la gestión de los bienes comunes se centró en Occidente, entre otras perspectivas, en la limitación de los recursos desde la administración estatal y mediante políticas educativas para frenar el crecimiento poblacional (Hardin, 1995).

Estudios sobre acciones colectivas y bienes comunes en diferentes regiones de México muestran una mayor complejidad de la problemática, donde se identifican ambientes familiares, laborales, aspectos legislativos y relaciones internacionales, aspectos que afectan la provisión de bienes públicos y la movilización social de grupos con agendas políticas compartidas, como expresan Poteete, Janssen y Ostrom (2012) quienes cuestionan las condiciones que se establecen en el uso colectivo de los recursos naturales y el cambio de reglas, al indicar que las formas de gobernarse en colectivo dependerán de los implicados en las coaliciones colectivas y de los no implicados. “Los grupos que viven en los límites de las localidades necesitarán probablemente un consenso casi unánime sobre un cambio en sus normas, en vez de elegir una nueva regla de operación a través de un proceso aceptado de elección colectiva” (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012:70).

La polémica respecto a la intervención del Estado en el uso de los recursos naturales en colectividades plantea, entre las alternativas, por una parte la posibilidad de una descentralización de sus servicios garantizando el principio de la igualdad de acceso y de reforzar el nivel ecológico, o en otra perspectiva, la sustitución del Estado por las comunidades autogestionadas (Marcellesi, 2013).

En tal debate, de acuerdo con los datos obtenidos en el presente estudio respecto al uso de los bosques y la privatización del agua en la Sierra de Zongolica en Grandez Montañas, considero que el Estado podría tener una función de apoyo a la gestión de servicios ambientales y sociales, pero actualmente, en su conformación neoliberal, se observa el

apoyo a proyectos vinculados con la privatización territorial, en detrimento de la apropiación y uso de los recursos naturales, donde tienen un carácter marginal las decisiones comunitarias respecto al uso y manejo colectivo de las territorialidades desde la cultura y para su beneficio social, lo que se observa en la intervención de las políticas públicas sociales (cap. 7 y 8).

Se demuestra así que es mejor que las comunidades desde su propia autonomía tomen sus decisiones respecto a los recursos naturales y espacios colectivos que desde la cosmovisión de algunas poblaciones indígenas se considera que no pertenecen a las poblaciones, sino a sus guardianes sagrados para el bien común de todos los seres.

Por todo lo anterior para el análisis de la gestión territorial en la actualidad se torna indispensable el estudio de las políticas públicas en la conformación y manejo de las territorialidades.

1.5 Políticas públicas en la interacción social

Las políticas públicas están vinculadas a procesos políticos generados entre las autoridades públicas y la ciudadanía para el abordaje y solución de problemáticas y necesidades sociales, en una interacción configurada desde el contexto sociohistórico y político, donde se establecen relaciones de poder entre diferentes actores sociales (Cabrerero, 2000; Aguilar, 2009; Sánchez, 1993). Estas dinámicas sociales generan conflictos a partir de las diferentes acciones organizativas en las que intervienen múltiples intereses, necesidades, concepciones y perspectivas, mismas que implican la toma de decisiones, tanto en el abordaje y definición de estas políticas, como en su implementación y valoración.

Cabrerero (2000) plantea que las condiciones o negociaciones en que se generen las políticas públicas estarán determinadas por el tipo de régimen político (Cabrerero, 2000), empero considero que éste también se encuentra condicionado a la acción colectiva de los grupos sociales. De esta manera la estructura social se transforma en el terreno de la política como señala Gerardo Alatorre Frenk (CP) de acuerdo con la correlación de fuerzas entre diversos grupos, corrientes e intereses. Desde una perspectiva antropológica el estudio de las políticas públicas implica identificar sus funciones, los intereses que promueve, los efectos sociales, la relación con otros aspectos como normas e instituciones y su traducción e interpretación (Shore, 2010).

Guy Peters (1995) señala que para el estudio de las políticas públicas debe identificarse desde dónde se hacen y las relaciones que se establecen “desde arriba” o “desde abajo”. El enfoque de arriba hacia abajo parte de una idea tradicional a partir de la cual se considera que “la política pública puede entenderse desde la perspectiva de la ley que autoriza los

actos de gobierno” (Peters, 1995:264) donde se identifica al Estado como actor monolítico al considerar que su implementación es asunto del gobierno.

Desde esta mirada se hace evidente el carácter vertical del Estado y también se invisibilizan las diversas condiciones sociales que implican la construcción de una ley. Esto ocurre en las acciones colectivas que inciden en la conformación de la normatividad que rige a una nación, lo que se observa en constituciones como la de nuestro país, que incluye diferentes ideologías y posturas políticas que incidieron en la Revolución Mexicana.

Guy Peters aborda las dinámicas sociales que implican un enfoque de abajo hacia arriba y afirma que es necesario “capacitar a los individuos para que tomen sus propias decisiones en cuanto a los servicios públicos” (1995:266). A pesar de tales señalamientos estimo que esas relaciones no deben limitarse solamente a una capacitación, tomando en cuenta la importancia de correr el riesgo de mirar a los actores sociales solamente como receptores, para ello es necesario también el reconocimiento de la agencia de los grupos sociales que definen sus necesidades, intereses y estrategias, y conforman procedimientos para la realización de las políticas públicas desde sus propios referentes sociales y culturales.

La participación social en la definición de las políticas públicas implica negociaciones con las autoridades para que éstas puedan acercarse a la visión de una ciudadanía propositiva que necesariamente debe tomar sus propias decisiones en un diálogo entre los diferentes actores sociales implicados.

[...] el estudio de la política pública nos lleva directamente a los asuntos en el corazón mismo de las ciencias sociales contemporáneas, incluidos la relación entre el individuo y la sociedad; preguntas sobre legitimidad, gobierno y poder; reglas, normas e instituciones sociales; lenguaje, discurso y simbolismo; interpretación y sentido; las conexiones entre lo local y lo global, y los debates sobre “agencia” *versus* “estructura” (Shore,2010:39).

En México se ha sostenido que las prácticas sociales y gubernamentales de corte liberal son predominantemente de tipo autoritario y corporativo (Moreno, 1993:22, en Canto, 1999:233). Pese a ello, para una mejor comprensión de las políticas públicas es necesario estudiar la interacción de éstas con los grupos sociales y otros sectores de la población.

Como ejemplo, estudios en México y particularmente en Veracruz, investigaciones sobre políticas como las forestales en México han revelado la intervención del Estado para el control de los bosques en la primera mitad del siglo XX mediante políticas conservacionistas, (Segura, 2014; Gerez y Pineda, 2011) en apoyo a la empresa privada para el desarrollo industrial y de ampliación de la frontera agropecuaria en detrimento del manejo y uso de los propios recursos de productores locales forestales. Posteriormente a finales del siglo XX y principios del XXI se muestra en el Estado de Veracruz, a partir de fuentes oficiales un

“cambio de uso del suelo en selvas secas, matorrales semiáridos, manglares y las áreas inundables, con una pérdida de 9% en dicho periodo, fundamentalmente debido a la creación de distritos de riego, expansión urbana, ampliación de zonas industriales y minería a cielo abierto (Gerez y Pineda, 2011:13). Respecto al deterioro de los bosques y las Selvas en Veracruz, Gerez señala la extracción ilegal dirigida a la industria de la construcción y uso de combustible doméstico y comercial (leña y carbón), así como el manejo forestal simulado, eminentemente extractivo, el pastoreo libre y extensivo en zonas forestales, así como escasa capacitación de los dueños de bosques, selvas y plantaciones forestales para llevar a cabo un buen manejo de su biomasa, entre otros, siendo estos factores el resultado directo de políticas de desarrollo económico impulsado en Veracruz durante décadas (Cfr. Gerez y Pineda, 2011:13).

En este período a nivel nacional, ante la organización campesina en la defensa de sus bosques en uso colectivo, se promovió la incorporación de bosques comunitarios y ejidales al manejo forestal.

Luego de sus primeras visitas a México, Elinor Ostrom comentaba que no fue sino hasta que conoció esta experiencia que pudo comprobar la viabilidad de instituciones locales para organizarse y gobernar el manejo de un recurso colectivo tan complejo como el bosque (Segura, 2014:107).

En las prácticas analizadas de manejo forestal campesino a partir de los años ochenta, se pone de manifiesto la importancia de la confluencia de diferentes actores comunitarios, públicos, académicos y profesionistas en apoyo al bien común de zonas boscosas en el país. Sin embargo esto no significa que no existan “[...] problemáticas y amenazas asociados con la falta de oportunidades, la inseguridad, el deterioro de las estructuras sociales, la ingobernabilidad, los efectos de la globalización y las amenazas del cambio climático”(Segura, 2014:107). Por otra parte, se crea una instancia específica para la producción forestal, CONAFOR, como política pública que da impulso de viveros, reforestación y plantaciones y se genera el concepto de pago por servicios ambientales. Sin embargo existen tensiones entre las políticas implementadas a nivel federal y las condiciones, necesidades y aspectos culturales referentes a dichas políticas en ámbitos comunitarios, como se muestra posteriormente en esta investigación.

Para el análisis de las políticas públicas, entonces, mediante estudios etnográficos la antropología permite identificar las relaciones que se establecen entre diferentes actores y contextos en su conformación y aplicación, donde se identifica la organización social y se explora cómo los actores y las organizaciones están interconectados y muestra estructuras y procesos que puedan direccionarlas, como plantean Wedel, Shore, Feldman y Lathrop (2005) a través de la etnografía y el análisis de los discursos.

Las políticas forestales y sociales en la gestión territorial se abordaron en la práctica educativa (PE) estudiada como una dimensión formativa a lo largo del proceso educativo, por lo que retomo la mirada antropológica para identificar en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el abordaje de las políticas públicas respecto a su marco normativo en el contexto histórico – social y su implementación, tomando en consideración las interpretaciones de los actores educativos sobre las diferentes lógicas, intervenciones, articulaciones readaptaciones de actores institucionales, privados, de organizaciones no gubernamentales y de productores agroforestales diversos.

De igual modo, ante la interrogante de cómo se construyen diversos aprendizajes en una práctica educativa desde la educación escolar, se ve implicada la inmersión en políticas educativas institucionales enmarcadas en el contexto del multiculturalismo y la educación intercultural en diferentes contextos de Occidente y de América Latina, las cuales convergieron con enfoques educativos alternativos relativo a a la interculturalidad como política educativa y a la educación intercultural como propuesta pedagógica alternativa.

1.6 Interculturalidad en el abordaje de la educación

El abordaje de la educación desde la antropología implica descifrar la categoría de cultura más allá de su conformación estructural, relacionada con modelos económicos, de organización social, formas de ejercer el poder y aspectos culturales (García Canclini, 2004). Si bien las significaciones y los símbolos de quienes reproducen y transforman las estructuras y prácticas sociales nos acercan a la interpretación de las culturas desde contextos locales, como propusieron Geertz (1997) y Turner (1980), es preciso el análisis de lo cultural en su vínculo con las conformaciones socio–económicas y políticas históricamente globales y por tanto implica la conformación de lo cultural en constante transformación.

Giménez nos remite a la condición cambiante de la cultura desde la capacidad creadora e innovadora de las colectividades en su definición como “la organización social del sentido interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (2007:57-58).

La relatividad que constriñe Giménez al carácter estable de la cultura se vincula a su conformación dinámica cambiante. No obstante, al remitirnos a los cambios se advierte que las transformaciones no representan una sola direccionalidad hacia distintas prácticas culturales; devienen intrínsecos procesos de larga duración, como continuidades silenciosas, que se resignifican a través del tiempo. Dichos fenómenos han sido demostrados desde las ciencias sociales como es el caso de historiadores, entre ellos, Braudel (1979) al estudiar países de Europa y López Austin en Mesoamérica (1984).

Lo anterior implica que la cultura no tiene un carácter homogéneo, ni cerrado y tampoco se conforma desde una congruencia lógica, como planteó Alfred Schutz (1964) respecto a las pautas culturales aprendidas en diferentes contextos culturales. Las configuraciones culturales son más bien contradictorias internamente e incluyen elementos y significados que son objeto de disputa social como señala Rockwell (2007) siguiendo a Sewell (2005: 171-174), aunque también, por otra parte, se adjudique a las culturas una coherencia relativa en su vinculación con instancias sociales que concentran el poder e intentan “organizar la diversidad” (Rockwell, 2007:177).

Así, discurriendo respecto a la complejidad de aspectos contradictorios que conforman la cultura y que a la vez muestran una cierta coherencia estructural, recupero el vínculo que establece Rockwell entre la cultura y la educación en torno al estudio de las instituciones educativas al considerar que “entre otras, son instancias que tienden a proyectar cierta “coherencia cultural”, aunque en realidad están atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos” (2007:177).

Por ello, aun cuando en términos amplios se puede aludir a una cultura escolar/educativa que en nuestras sociedades se caracteriza por la conformación de estructuras y dinámicas homogeneizadas y jerarquizadas, al mismo tiempo en el transcurrir de la vida cotidiana escolar al interior de las instituciones educativas se observa que existen diversas praxis culturales escolares/educativas que se contradicen, alinean, luchan y superponen, ya que en la escuela convergen distintos referentes culturales que se intercambian, resignifican, apropian, invisibilizan e imponen o se resisten, mediados por estructuras de poder, que dan cuenta de interacciones sincrónicas y diacrónicas tanto en el espacio escolar como en su relación con ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, los cuales impactan la vida escolar y educativa.

De ahí la pertinencia de abordar el ámbito educativo, inquiriendo en la interculturalidad y la diversidad, conceptos que implican el análisis no sólo de la cultura de las actividades escolares sino también la interacción de las distintas praxis culturales de la escuela entre las que se incluyen la diversidad de actores educativos y su relación con las estructuras y dinámicas socio- económicas, políticas y culturales, en un entramado de relaciones mutuas que permiten analizar a la educación no como un aspecto distinto de la sociedad, sino como fenómeno social que interviene en su transformación. Entre las preguntas obligadas, entonces, respecto a los cambios o transformaciones sociales desde lo escolar se encontrarían: ¿hacia dónde?, ¿cómo?, ¿para qué? y ¿desde qué referentes culturales, sociales, identitarios y políticos?

1.7 Multiculturalismo e Interculturalidad

Para el abordaje de la interculturalidad, los estudios sobre las identidades sociales y las relaciones entre culturas en contextos socio–históricos han mostrado algunos orígenes y fundamentos desde distintas percepciones, contextos y actores sociales, entre los que se encuentra la multiculturalidad.

Dentro de los antecedentes de la interculturalidad, Dietz (2012) sitúa al multiculturalismo en vinculación con nuevos movimientos sociales, posteriores a 1968, generados ante cambios estructurales del sistema económico, los que van del sector productivo al de consumo y a partir de los cuales las dimensiones culturales, educativas y simbólicas cobran mayor importancia. El gran tema de dichos movimientos es el problema de la identidad sociocultural, plantea el autor (pp. 28 y 30).

Dietz (2012) muestra cómo se genera un tránsito de los heterogéneos movimientos sociales con diferentes actores y demandas como el caso de los estudiantiles, feministas, ecologistas y pacifistas, entre otros, hacia la academia, y expresa que en su institucionalización educativa, académica y política las diferencias “raciales”, “étnicas” y/o culturales se utilizan como lucha por el acceso a los poderes fácticos, y por otra parte, manifiesta que plantean críticas a la esencialización desde diferentes vertientes:

Mientras que algunas corrientes sobre todo posestructuralistas hacían hincapié en el carácter no esencial, sino construido y aleatorio de todo tipo de fenómeno social, otra vertiente luego hegemónica del multiculturalismo recurre a un concepto nuevamente esencialista de la cultura y la identidad (Dietz, 2012:51).

En referencia a la esencialización de la cultura y la identidad, ambas han tenido un sustento histórico, por una parte, desde discursos y políticas dominantes donde las diferencias se identificaban con las relaciones de poder desde perspectivas colonialistas y desarrollistas (Escobar, 2010) conformándose como marcadores ideológicos de control social, y desde otras dinámicas sociales, como el multiculturalismo y el indigenismo, ante reivindicaciones de poblaciones subalternas.

Respecto a la identidad como categoría social, ésta tiene una dimensión más funcional – instrumental, señala Castoriadis (2012) y en la apropiación de repertorios culturales permite demarcar fronteras que nos hacen distinguirnos entre un nosotros y los “otros” (Giménez, 1999: s/p). Pese a que las identidades nos unen a colectivos sociales y han remitido también a distinciones con la otredad, estas diferencias no son inamovibles ni representan dicotomías absolutas, ni se encuentran conformadas por una yuxtaposición de elementos, “están integradas en un todo estructurado, más o menos coherente y funcional” (Podestá, 2007:73), van cambiando o transformándose de acuerdo con las dinámicas sociales desde las

decisiones, conscientes o inconscientes, de las personas y de los grupos socioculturales, y de acuerdo a condiciones macro sociales e históricas.

De esta manera, la cultura y la identidad han sido interpretadas desde sustentos históricos disímboles, por una parte se han esencializado desde discursos y políticas colonialistas, donde las diferencias se identificaban con las relaciones de poder y se conformaban como marcadores ideológicos de control social, y desde otra dinámica social se han valorado aspectos culturales e identitarios considerados subalternos ante reivindicaciones de poblaciones sometidas.

Sin embargo, en el giro multiculturalista desde los nuevos movimientos sociales, los colectivos se reinterpretan y genera una movilidad social entre diferentes identidades que incluso en ocasiones se unen ante problemáticas comunes, como los grupos subalternos respecto al dominio hegemónico¹⁷.

En distintas latitudes y perspectivas se generaron organizaciones al margen del Estado desde la sociedad civil, mismas que a su vez establecerían vínculos con instituciones como las educativas, las cuales intentaban cambiar.

Posteriormente, en el ámbito de la educación, en torno a la conformación de la interculturalidad, en las últimas décadas se han generado diferentes enfoques epistemológicos y teórico– metodológicos así como la implementación de prácticas y políticas educativas caracterizadas por contextos socioculturales y políticos e históricos en diferentes regiones y países, fenómeno que se ha relacionado con aspectos económicos, políticos y culturales en la redefinición de las identidades étnicas indígenas, dentro del ámbito del post-indigenismo latinoamericano y con flujos migratorios del Sur hacia el Norte (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2015:57).

El contexto histórico en el que se incrementa el abordaje de la interculturalidad desde distintos enfoques y perspectivas se caracteriza por el predominio a nivel global de un modelo de desarrollo económico capitalista neoliberal que ha profundizado la polarización de las sociedades, en distintos continentes como África, Asia y América Latina, concentrando la riqueza en grandes corporaciones transnacionales en detrimento de poblaciones rurales y urbanas con problemas de subsistencia en torno a la alimentación, el empleo, la seguridad y el deterioro ambiental, entre otros aspectos, mismos que han generado mayores necesidades de desplazamientos hacia centros urbanos o incluso a otros países de los de

¹⁷ Situación que se observa en acciones colectivas contra hegemónicas como en los años setenta ante la imposición de Estados autoritarios, en el surgimiento del movimiento hippie en diferentes países ante la invasión territorial y en demanda de libertades civiles. En América Latina se manifestó la organización de la sociedad civil contra los gobiernos dictatoriales a favor de los derechos humanos y el cese a la represión, así como en el movimiento urbano – popular en demanda de la representación popular y de servicios públicos, entre otros.

origen, donde padecen condiciones de inseguridad laboral y discriminación, entre otras dificultades.

Esta problemática va acompañada de las demandas contrahegemónicas de grupos sociales históricamente sometidos y excluidos, como el caso de las poblaciones indígenas y afroamericanas en América Latina y de diversidad de grupos organizados conformados en los nuevos movimientos sociales, como se mencionó respecto al multiculturalismo, donde se plantea desde distintos espacios y tradiciones culturales la necesidad de atender y denunciar las condiciones de desigualdad y discriminación que han prevalecido en nuestras sociedades, y de buscar formas de enfrentar y favorecer procesos más incluyentes, desde espacios sociales como los educativos.

Entre los enfoques epistemológicos que se refieren a la interculturalidad Walsh (2010: 78-79) identifica tres perspectivas: una que denomina *relacional* referida al contacto e intercambio entre culturas, entre personas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas que pueden darse en condiciones de igualdad y desigualdad, mirada que según la autora, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. La segunda perspectiva de la interculturalidad es la denominada *funcional*, busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia y no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales. La tercera, denominada *crítica* no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. La diferencia que muestra Walsh entre la funcional y la crítica estriba en que ésta última se construye desde la gente y la funcional se ejerce desde arriba.

Desde tal enfoque se observa la importancia que Walsh (2010) otorga a las desigualdades sociales ligadas a fenómenos discriminatorios, donde las diferencias o la diversidad no son el centro de las problemáticas mientras no se aborden de manera estructural. Por el contrario, se plantea que es necesario identificar que estas visiones pueden ayudar a fundamentar y sostener estructuras de desigualdad desde un discurso inclusivo. De otro lado, como se observa, la autora hace referencia a dos polos opuestos, en el que uno está por encima, y otro es referido a la gente y se presenta como una subalternidad.

A partir de diferentes experiencias relativas a la interculturalidad, específicamente en educación se observa la participación de actores que facilitan la formación educativa y que si bien pueden jugar un papel de reproducción de estructuras de dominio como plantean Bourdieu y Passeron (2001) por otra parte también tienen la posibilidad de incidir en la gente, como le denomina Walsh (2010) esto es, en los procesos de transformación de relaciones asimétricas e injustas.

En el caso de la escuela el estudiantado, los trabajadores de la educación en su conjunto y actores comunitarios ligados a ésta, pueden favorecer una conciencia social crítica hacia las

estructuras dominantes y plantear e incidir en su transformación. Por lo que es importante resaltar que entre esas estructuras de poder y lo que Walsh llama la gente, se encuentra también el trabajador educativo que tiene una relevancia en la reproducción de estructuras dominantes o en su crítica hacia la búsqueda de cambios o transformaciones.

No obstante, como señala Walsh (2010) se trata de un proceso, ya que como trabajadores de la educación, quienes llevan o llevamos esta labor hemos sido formados en estructuras dominantes y la misma escuela es generadora de estructuras jerárquicas y excluyentes, aunque también desde las escuelas se han generado acciones colectivas y la identificación de perspectivas epistemológicas críticas reivindicativas ante desigualdades sociales, la discriminación y el autoritarismo, entre otros. En la actualidad nos encontramos con la generación de prácticas culturales escolares que consideran una educación crítica desde diferentes referentes como ocurre con la interculturalidad, la sustentabilidad, los derechos humanos, entre otros, tomadas como epistemología y praxis educativa para incidir en la transformación de la educación hacia sociedades más justas y equitativas, en un buen vivir social y ambiental.

El estudio sobre la incidencia de la interculturalidad en lo educativo implica su conformación como referente epistemológica para el análisis de la realidad social y en particular en su conformación como praxis educativa incipiente y como un imaginario de futuro. En torno a esto último se encuentran diferentes enfoques, entre ellos los decoloniales de crítica y alternativa a los sistemas coloniales y autoritarios en educación.

En otras palabras, la interculturalidad remite a una praxis que tiene por objeto contrarrestar la opresión política a la vez que permite imaginar la post-colonialidad. Es definida y operacionalizada en los márgenes del Estado por unos agentes sociales subalternos que buscan acabar con el proceso de invisibilización cultural al que fueron y siguen siendo sometidos (Boccaro, 2012: 15).

Por consiguiente, la interculturalidad permite el análisis de una realidad social injusta que se pretende transformar, por lo que la des – colonialidad es un imaginario de futuro. Para ello la interculturalidad accede como aproximación al estudio de realidades como la educativa a identificar en la actualidad las relaciones de dominación que han imperado y continúan reproduciéndose.

Esto es, la interculturalidad en educación a lo largo de las últimas décadas tiene una experiencia reciente ligada a diferentes praxis educativas desde instituciones educativas, así como con grupos sociales diversos que aportan elementos para la conformación de una educación intercultural desde una perspectiva crítica, como se muestra más adelante. Por otra parte, desde el análisis epistemológico y teórico, la interculturalidad aporta aspectos de análisis para la reflexión crítica de distintos aspectos curriculares, contextuales y de

educación social así como de la cultura comunitaria, referentes al fenómeno educativo en la sociedad, como se observa en el siguiente apartado.

1.8 La interculturalidad en el análisis crítico de la educación

Para abordar el estudio de políticas, epistemologías y praxis en el ámbito educativo, la interculturalidad aporta aspectos de análisis que de manera transversal permiten deconstruir y analizar aspectos de política pública, curriculares y de interacción entre diversos actores sociales, educativos y comunitarios.

Dietz (2012) integra tres ejes analíticos que son diversidad, diferencia y desigualdad, interrelacionados, sin caer en reduccionismos, como señala el autor, ya que conforman paradigmas diferenciados, dentro de una perspectiva multidimensional de las identidades y las diversidades (Dietz y Mateos, 2011). Por tanto, el abordaje de lo intercultural requiere de una perspectiva interdisciplinaria desde la economía, antropología, psicología social, sociología y educación, entre otras (Aguado, 1997; Osuna, 2012).

La desigualdad tiene un carácter estructural y vertical (Dietz y Mateos, 2011) de acuerdo a las relaciones económicas, políticas y sociales que históricamente se han conformado, entre el binomio dominación– dominante, repercutiendo también en la conformación de un imaginario social que ha subordinado históricamente a las poblaciones a partir del colonialismo bajo un poder hegemónico que estableció diferencias jerarquizadas donde se interrelacionan el trabajo, la cultura y las identidades (Quijano, 2000), y que tuvo continuidad en la sociedad desde el paradigma de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2008).

En las relaciones interculturales, por tanto, se muestran aspectos socio – culturales que fomentan y construyen desigualdades, los cuales de acuerdo con Reygadas (2004) es posible identificar, considerando estrategias político– simbólicas que se expresan en las interacciones sociales, como la sobrevaloración de lo propio y la infravaloración de lo ajeno o extraño y la adquisición de capitales escolares, culturales y sociales, como señala Bourdieu (2002), mismos que se reproducen desde las identidades y jerarquías sociales en la formación, la herencia, la edad y el género.

Las desigualdades se expresan en las interacciones sociales, sin embargo son el reflejo de múltiples determinaciones vinculadas a relaciones sociales que se favorecen y reproducen; fenómeno que se observa en diferentes ámbitos sociales, entre ellos en la escuela.

En los campos de interacción se construyen cadenas de dependencia, dispositivos de explotación, acaparamiento de recursos, procesos de exclusión y otras formas de relaciones de poder que permiten el flujo de riquezas de unos grupos hacia otros y

dan lugar a desigualdades de mayor magnitud que las que brotan sólo de los diferentes atributos de las personas. En el funcionamiento de estos mecanismos adquieren gran relevancia las capacidades relacionales y la posesión de recursos que permiten asumir posiciones dominantes en las interacciones. Es importante señalar que lo que cuenta no es sólo la propiedad formal, sino el control real del acceso a los recursos (Reygadas, 2004:17-18).

Reygadas plantea que la desigualdad social es un fenómeno intercultural porque “a) se produce en interacciones asimétricas entre personas con diferentes culturas, o b) porque las disparidades entre personas de una misma cultura crean fronteras y distinciones que, con el tiempo, dan lugar a relaciones interculturales (Reygadas,2004:18). En este sentido la interculturalidad se remite a las relaciones asimétricas más que a la búsqueda de relaciones equitativas y de justicia social, como también se plantea desde un imaginario de futuro.

Dietz y Mendoza abordan la compleja realidad educativa desde lo intercultural bajo la premisa de una perspectiva inter-cultural, “que investigue aportando una visión externa, que visibilice la diversidad, que valore la interacción entre posicionamientos y prácticas culturales” (2008:95). La diversidad como propone Dietz (2007a) debe estar vinculada a los estilos de vida y las identidades en el contexto global, evitando reproducir nociones esencializadas e identificando su connotación como recurso, como conflicto, como derecho o liberación. En consecuencia, se necesita identificar su conformación, así como las interacciones resultantes y las condiciones y formas de comunicación o no (Touraine, 2000), en la diversidad de diversidades (Bartolomé, 2008).

[...] la diversidad como herramienta analítica y, a la vez como programa propositivo tiene que comenzar por reconocer y descifrar el sesgo substancializado, temporalizado y territorializado de diferentes identidades colectivas, así como de reclamos y reivindicaciones discursivas (Dietz, 2007a:25).

En el caso de la diversidad como “problema” en la educación, ésta se encuentra ligada a la concepción homogeneizante, fomentada en países de América Latina, entre otros, desde políticas educativas integracionistas, nacionalistas y discriminatorias, como es el caso de nuestro país mediante las cuales han tratado de “borrar” las diversidades en aras de un supuesto desarrollo modernizador y justificando una igualdad ciudadana que sólo se muestra en la constitución mexicana como ideario político más que como una realidad social.

Es así que la diversidad implica no sólo su visibilización y entendimiento cultural y social sino también las maneras como se configuran sus identidades, las formas de interacción y apreciaciones discursivas, individual y socialmente reconocidas.

La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo; lo relativo de cualquier clasificación y las consecuencias

de la misma. Al imponer una clasificación, un nombre, una designación a algo lo poseemos, es una forma de ejercer el poder sobre el otro (Aguado, 2014:3).

Por lo mismo, en los últimos años desde distintos programas educativos se han empezado a implementar estrategias ligadas a tales procesos formativos desde la diversidad como recurso. Lo importante en este caso es que no se esencialicen las identidades y la cultura ni las folkloricen, de modo que se esté favoreciendo la política de la diferencia. Esto es, que se consideren “distintos” o “minorías” a determinados grupos sociales como sucede con pueblos originarios, mujeres y discapacitados, entre otros, lo que trae como consecuencia un imaginario en el que una sociedad mayoritaria necesita “incluir” a otros sin que se considere que la diversidad es constituyente de la sociedad lo que provoca que no se favorezcan espacios donde se manifiesten las diversas diversidades en interacción.

Bajo este enfoque se plantea la importancia de articular diversos actores educativos para el aprendizaje, mismos que desde una facilitación de las diversidades posibilitan la construcción del conocimiento desde una mayor complejidad y de relación de relaciones.

Appadurai presenta la problemática que en la actualidad enfrenta la diversidad cultural respecto a la globalización, la cual genera nuevas formas de desigualdad y “las crecientes disparidades en materia de alfabetización (digital y convencional) que han transformado al intercambio del debate cultural y a los recursos en un progresivo monopolio elitista, divorciado de las capacidades e intereses de más de la mitad de la población mundial, que está en peligro de ser excluida, tanto cultural como financieramente” (2014:35).

Entonces, se observa que existen relaciones entre la diversidad de diversidades y las desigualdades o diferencias sociales. Es, por tanto, fundamental retomar el estudio de la diversidad que propone Dietz, desde la discriminación y de su connotación como derecho (2008). Más debe aclararse que no se trata de que el derecho a la diversidad se muestre únicamente en el plano normativo, sino que se exprese en los diferentes ámbitos sociales, ya que el derecho a la diversidad es un logro que se genera desde los movimientos sociales y las demandas de la sociedad organizada. Por otra parte, como plantea Nivón, “las políticas involucradas fundamentan la tendencia de los movimientos sociales a fortalecer la autonomía y la iniciativa de la sociedad civil” (Nivón, 2014:65).

La interculturalidad implica, en este sentido, la diversidad desde una tensión social entre actores que continúan demandando un reconocimiento a partir de una crítica social respecto a las diferencias estereotipadas, discriminatorias y excluyentes.

[...] la noción de interculturalidad articulada al vínculo con el lugar del saber de la experiencia y sus demandas sociales y personales, en un sentido de historicidad de los sujetos y contextos, en el que los procesos identitarios, [...] se colocan solamente como referentes visibles, pero que pueden ocultar [...] los tránsitos históricos de las

diferencias y sus configuraciones de alteridad; por tanto, el inter de la interculturalidad resulta un espacio de significación, lucha y debate político por las figuras de alteridad y las condiciones del reconocimiento de las diferencias, más que su ocultamiento, es decir la idea de frontera y su producción (Medina, 2013:167).

Para la investigación intercultural, Dietz y Mendoza (2008) plantean también una perspectiva intra-cultural "... que tome en cuenta las versiones desde la propia lógica cultural, para su revalorización, para el empoderamiento del grupo cultural afianzando la identidad a través del contraste con 'los otros', 'los diferentes'" (p. 95). Al asociar a la cultura como parte de una realidad ligada a la organización social global y a las inequidades estructurales, esta mirada *emic* tendrá que incluir relaciones de desigualdad e inequidades internas y la esencialización de la diferencia.

Con objeto de lograr cambios significativos en las relaciones interculturales Dietz y Mendoza (2008) señalan que "se requiere una perspectiva trans-cultural, que hibridice las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transformadoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder que añaden complejidad a "lo intercultural" (p. 95).

Bajo tales fundamentos, para el estudio de la construcción de saberes diversos desde la interculturalidad en el ámbito educativo, es necesario retomar la categoría de comunicación intercultural en la identificación de las interacciones, apropiaciones y en la valoración de la comunicación como una competencia intercultural.

1.9 Comunicación y competencias interculturales, apropiación de saberes

La comunicación está vinculada a la otredad; como plantean Celdrán y Zamorano (1983), es reconocer la existencia del otro, es intercambiar pensamientos, sentimientos y deseos. Es, en definitiva, tener algo que comunicar, poner cosas en común y una necesidad y derecho humano o animal. Para entrar en comunicación entre diferentes actores sociales deben existir condiciones necesarias como los canales, los contextos, la apertura a la diferencia y el lenguaje. Este último ha sido el medio privilegiado socialmente, por lo que se requiere conocer el sistema de signos y las reglas para transmitir y entender el mensaje, como señalan Celdrán y Zamorano, quienes fundamentándose en Bruner hacen énfasis en el carácter dinámico del lenguaje en donde se construyen las realidades (1983).

Para abordarlo, el estudio de la comunicación en el aula deberá considerar no sólo las estructuras sociales o los procesos mentales sino, como indica Carlos Lomas poner acento "en lo que las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas" (2005:2).

Es por esto que el lenguaje no verbal representa también un reto para la investigación educativa desde la etnografía del aula ya que como señala Giovanna Monterubbianesi “el conocimiento lingüístico es sólo una parte (bastante reducida, además) de todo lo que calificamos como cultura lingüística de un país” (2013:1). Bajo este panorama se requiere conocer a los diferentes integrantes que conforman los grupos de aprendizaje y se plantea que se hagan registros de formas de interacción en diferentes momentos del proceso educativo, en relación con los o las facilitadores de aprendizajes, el estudiantado y los diversos actores institucionales o comunitarios, dependiendo del grupo que se trate.

La comunicación en el ámbito educativo implica una complejidad de relaciones interculturales que no necesariamente implica relaciones horizontales, ya que en los procesos de aprendizaje también existe la posibilidad de reproducir relaciones autoritarias o desigualdades y discriminaciones sociales que se expresan en la sociedad. Es por esto que, como plantea Freire, la práctica educativa involucra también una práctica política donde se establecen relaciones de poder que pueden ser analizadas de acuerdo con la ideología de los participantes, el lugar de origen, la clase social a la que pertenezcan y el posicionamiento en el proceso educativo.

En el fondo todos esos problemas sobre los cuales uno quiere discutir -escuela, cultura, respeto por la cultura- son sobre todo un problema político y un problema ideológico. [...] Por eso mismo, no hay por qué hablar de un *carácter* o *aspecto* político de la educación, como si ésta tuviera tan sólo un aspecto político, como si no fuera una práctica política. [...] Pero al mismo tiempo no es posible pensar la escuela, pensar la educación, fuera de la relación de poder, es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder, que es político (Freire, 2007:42).

Se plantea asimismo la importancia de analizar la comunicación intercultural en la relación que se establece entre facilitadores y estudiantado donde se identifiquen perspectivas epistemológicas, pedagógicas desde la diversidad cultural abordada o no, según favorezcan o limiten procesos comunicativos, mismos que generarán la dinámica del grupo centrada en la tarea grupal. Además, desde la perspectiva de la comunicación intercultural es importante que se tome en cuenta que cuando se establecen relaciones en la diversidad, cada persona o conjunto de personas tendrá una participación de acuerdo con sus referentes culturales, como señala Miquel Rodrigo (2000), así como políticos y sociales por lo que se hace indispensable tratar de entender desde dónde está participando la persona en el contexto donde se sitúa.

Y de este modo en el campo educativo, en la interacción social el o la facilitador(a) pueda favorecer los procesos educativos que permitan mostrar las diferencias como formas de interacción en la construcción de los aprendizajes o de cuestionamiento hacia las

imposiciones que como sociedades hemos heredado; depende de nosotros que las sigamos reproduciendo en el proceso formativo, ya que como señaló Freire:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (2010:77).

La comunicación intercultural es considerada una competencia que requiere identificar sus factores contextuales (UNESCO, 2017:16). Forman parte de ella aspectos cognitivos de las personas que intervienen, en cuanto a sus características sociales, políticas, económicas y culturales. Implica también actitudes y valores en la manera como se genera dicha comunicación y por el lugar desde el cual se establecen las relaciones, sean éstas jerárquicas, autoritarias, discriminatorias, incluyentes u horizontales, entre otras formas.

La UNESCO (2017) retoma a Leeds – Hurwitz (1989) para referirse a las competencias interculturales en una meta– comunicación, donde se expresan habilidades para comunicarse sobre la interacción de lo que ha ocurrido o que aún no ocurrirá (2017:16). En este sentido la meta – cognición de la comunicación intercultural remite a una reflexión crítica de la interrelación entre la diversidad de diversidades, perspectiva que posibilita un mayor acercamiento a la comprensión de las relaciones interculturales.

Dietz (2016) afirma que la traducción es un fenómeno de comunicación intercultural y una competencia intercultural en la que

[...] cada acto de traducir entre textos, entre situaciones, entre lenguas y/o entre culturas implica un saber – hacer específicamente intercultural, resultado de un tramado de denotaciones y connotaciones que remiten al grupo emisor de un mensaje lingüístico, pero que van más allá de lo lingüístico, que se reflejan contextos y constelaciones culturales más amplias que una relación estrecha, denotativa entre significante y significado. Correspondientemente, uso a continuación la noción de traducción en un sentido más amplio, como una traducción entre culturas, entre cosmovisiones, entre experiencias y vivencias [...] (p. 1).

Una comunicación intercultural, entonces, no implica necesariamente la relación entre dos personas sino entre contextos históricos y locales, culturas, valores sociales, prácticas colectivas, experiencias y sentimientos de un grupo y, por supuesto, de las personas que intercambian, dialogan, imponen o silencian.

La concepción de competencias que ha imperado en diferentes ámbitos provenientes de la productividad, la gestión y durante los últimos años en la educación ha sido referida a potenciar capacidades cognitivas, actitudinales y de destrezas. En el caso de las competencias interculturales se hace referencia a conocimientos, habilidades y actitudes que implican distintos saberes, los cuales se desintegran entre “[...] saberes (conocimiento de la

cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y *savoir s'engager* (conciencia cultural crítica), como lo ha hecho Byram (1997, 2008)” (UNESCO, 2017:3). Este último aspecto es fundamental en cuanto a la identificación de las características de los referentes culturales que se encuentran en interacción, enmarcados en el involucramiento en el sentido de saber cómo participar con el grupo cultural.

Cabe advertir que las competencias interculturales no deben remitirse a una versión estática de la cultura ni se aprecien bajo una perspectiva funcionalista entre ambas, por el contrario implican una reflexión crítica y autocrítica de los grupos en interacción.

[...] entiendo aquí las competencias interculturales como “la capacidad de comunicarse, desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género así como de diferentes situaciones de capacidad – discapacidad. Estas competencias se manifiestan en la capacidad de superar el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad así como de realizar ‘traducciones’ entre diferentes sistemas normativos y culturales” (Dietz y otros, 2007 en Dietz, 2017).

Al tomar en cuenta que en el proceso educativo interviene una diversidad de actores, se requiere integrar a las competencias interculturales tanto para la formación del estudiantado como para la del profesorado, al afirmar no sólo que desde este enfoque “las personas se sientan apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como partir de la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo” (Aguado, 2003:141), sino por cuanto también implican un cuestionamiento a los propios valores, creencias y comportamientos de los educadores, motivo por el cual los docentes deben expresar y desarrollar actitudes interculturales de apertura y curiosidad así como habilidades o destrezas de interpretación y comparación entre diferentes culturas, y asimismo de aprendizaje e interacción para adquirir nuevos conocimientos, tal como lo plantea Aguado, quien propone un programa de formación en competencias interculturales en educadores y estudiantes (Cfr. 2003).

A mi parecer, en México es necesario el análisis de las propias prácticas docentes. El enfoque de competencias interculturales permitiría identificar cómo se favorecen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desde las prácticas culturales escolares/educativas en su relación con los referentes culturales sociales y ambientales del estudiantado desde su contexto social y cultural. También se requiere identificar cómo se favorecen sus competencias en un entramado de interacciones, interpretaciones, negociaciones y

apropiaciones, las cuales pueden generar resignificaciones, valoraciones o la relativización de lo que se interpreta como lo propio o lo común.

Se torna ineludible, entonces, el análisis desde prácticas educativas específicas que den cuenta de la comunicación intercultural e intracultural desde la diversidad cultural, lingüística, de género, generacional y religiosa, entre otras, en su interacción interna y hacia los demás (Dietz, 2012), donde se identifiquen formas de interacción, intercambio o diálogo de saberes, así como la apropiación de saberes y su significación o resignificación.

Esto es, la apropiación de los aprendizajes trae implícita una interpretación y traducción cultural, donde quien aprende otorga un sentido que le permite reelaborar conocimientos aprendidos desde sus diferentes referentes culturales, políticos, sociales, vivenciales, emotivos, entre otros, desde donde se reproducen, adaptan, rechazan o reinterpretan.

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. Esta noción de la apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica. Además, este uso no considera la cultura como fuerza determinante de los procesos sociales, sino como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales (Rockwell, 2005:29).

Entonces, la apropiación de los saberes desde la cultura permite analizar la forma en que se interpretan las prácticas escolares/educativas y se adecúan o reconfiguran con saberes previos y de praxis culturales específicas.

Es por lo anterior que retomo también aspectos de la formación entre diversos actores educativos, al considerar a la educación en su carácter constructivo del conocimiento. Asimismo recupero aportaciones de prácticas educativas de la denominada educación intercultural para el análisis de la práctica educativa que se realiza en esta investigación, la cual si bien no parte de este enfoque de manera explícita, sí retoma aspectos de la educación en la diversidad, y comprende relaciones y construcciones interculturales.

1.10 De la construcción colectiva del conocimiento a la educación intercultural

Tal como señalara Freire, durante muchos años la educación bancaria haría del maestro un poseedor de conocimientos ante el estudiantado que sólo tendría la posibilidad de ubicarse como receptor. De esta manera el maestro “lejano e intangible” como lo ubicarían Bourdieu y Passeron (2001) se perfilaba como un trasmisor ante los y las estudiantes receptores de la información trasladada. Así, la conformación de la educación formal surge y se legitima a partir de la cultura escolar/educativa que establece una relación jerárquica entre diversos saberes desde una dicotomía entre quien enseña y quien aprende.

Se ha identificado a la escuela como reproductora de desigualdades (Aguado, 1997). La pedagogía crítica ha mostrado cómo se reproduce el autoritarismo y el centralismo más que la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento (Cerezo, 2006:2) y cómo se ha impuesto una cultura escolar/educativa homogenizante donde la diversidad de saberes que no tiene cabida ante la magnificencia de ciertos saberes reproducidos en el medio escolar sobre otros, entre los que se encuentran los de grupos considerados subalternos.

La formación educativa en las escuelas ha beneficiado principalmente el estudio de la realidad social, cultural y ambiental a partir de su abstracción y generalización desde métodos como el científico, que ha permitido la aplicación de conocimientos en diferentes áreas y contextos a partir del uso de documentos escritos especializados y la manipulación de materiales específicos, dependiendo del área de estudio. No ha considerado la cultura vivida del estudiantado (Aguado, 1997) ni sus entornos en la interacción con diversidad de grupos sociales y comunitarios.

El constructivismo (Coll, Mauri, Miras y otros, 1999) afirma que los aprendizajes tienen un sustento configurado en la interrelación entre los saberes previos de los estudiantes y su aproximación al objeto o contenido que se aprehende a partir sus experiencias, intereses y conocimientos.

Podríamos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya poseíamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya estábamos provistos, de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En ese proceso, no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro (Coll, Mauri, Miras y otros, 1999:6).

Por tanto, el aprendizaje puede afianzar saberes previamente conformados o ser apropiados y reinterpretados de acuerdo con múltiples factores respecto a la cultura vivida, referentes identitarios y significaciones de la realidad interpretada, así como el contexto socio-

histórico– ambiental inmediato y global en el que se sitúan los diversos saberes. Hago énfasis en que los aprendizajes no se reducen a un sujeto, sino que constituyen referentes sociales y culturales en una compleja construcción en la que se expresan también relaciones de poder.

Desde la perspectiva de la escuela oficial, como se ha señalado, durante el proceso educativo generalmente no se explicitan los saberes previos del estudiantado, ni se sitúan desde la complejidad de dimensiones que los comprenden como son culturales, sociales, emocionales y políticas en su realidad circundante. En este sentido se ha escudriñado la importancia de la construcción del conocimiento desde el aprendizaje situado, el cual se ha reivindicado como un referente pedagógico que permite conocer y analizar la realidad desde contextos socioculturales específicos, favoreciendo la interacción entre procesos educativos escolares y sociales, y discurriendo lo situado como una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria, al considerar a la cultura como un complejo entramado de relaciones existentes entre el conocimiento y el entorno (Sagástegui, 2004:31).

De esta forma el aprendizaje situado no se plantea solamente desde una relación cognitiva para interpretar la realidad sino que se le otorga un sentido para participar en ésta a partir de problemas, donde se identifican significados culturales y condiciones materiales que se encuentran en juego en la interacción social.

“[...] la educación no es producto de procesos cognitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad [...] una constelación de elementos que se ponen en juego tales como percepciones, significados, intenciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el resultado de la dinámica entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción (2004:31).

El proceso de aprendizaje situado retoma el entorno como elemento esencial, la construcción social del aprendizaje a partir del desarrollo próximo como planteó Vigotsky, el cual incluye su referente cultural y social “experiencia que debe ser guiada y apoyada a través de un proceso de ‘andamiaje’, para facilitar a los alumnos cierta destreza frente a la complejidad de los problemas, mediante procesos de colaboración con otros” (Sagástegui, 2004:33).

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, la identificación de los problemas que se proponen enfatiza las interacciones que se establecen entre el estudiante y su entorno desde complejas relaciones y significaciones que permiten un acercamiento de la escuela a la realidad social.

Tales planteamientos revisten importancia para comprender la complejidad en la interacción entre los saberes del estudiante en su contexto social, político y económico, pero en estas

perspectivas no se muestran de manera explícita las relaciones contradictorias y mediadas por estructuras de poder que se establecen en el aprendizaje, no sólo entre el estudiantado y su entorno, sino también entre el estudiantado y los facilitadores educativos así como entre los estudiantes y contextos globales, por lo que más que plantear un aprendizaje situado habría que considerar el aprendizaje situado en contexto, esto es, desde la constelación de elementos materiales e intersubjetivos en el aprendizaje de la realidad próxima de los actores y su vínculo con contextos económicos, políticos, sociales y culturales globales, generados en relaciones históricas de poder.

En ese sentido la educación intercultural aporta el abordaje de la educación desde diversas perspectivas disciplinares sociales como la sociología, donde se identifican también, desde ésta, los conflictos e intentos de grupos desfavorecidos para cambiar la distribución del poder (Aguado, 1997; Osuna, 2012), lo que remite a analizar y favorecer procesos educativos que abarquen aspectos económicos, políticos, sociales y culturales y den cuenta de su relación con procesos relacionales entre la diversidad de actores educativos y sociales en nuestras sociedades, identificando estructuras de poder en constante tensión con la subalternidad.

Dietz y Mateos plantean un enfoque antropológico – pedagógico, que incluya el estudio de las relaciones sociales en su conjunto, el cual “abarque estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas” (2011:25), asimismo los autores han conformado una diferenciación entre enfoques disímolos que perfilan a la educación intercultural, donde distinguen perspectivas del Occidente anglosajón y de la Europa continental y de países de América Latina.

En este sentido, mientras que en Estados Unidos y Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como, sobre todo, de las mayorías marginadoras. En América Latina y concretamente en México, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase post indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (2011:25-26).

Desde la educación intercultural se ha considerado a la escuela como reproductora de diferencias jerarquizadas (Aguado, 1997) y por lo tanto se han hecho señalamientos respecto a la importancia que tiene que los educadores no sólo identifiquen las tensiones en la educación respecto a las diferencias sociales y culturales, sino que también distingan las relaciones interculturales en las interacciones cotidianas.

Para alcanzar el punto donde se puedan explicar los procesos particulares de subordinación, los educadores no sólo deben conocer la dinámica de la raza, la clase social y el género, sino también las distintas formas en que sus intersecciones producen tensiones, contradicciones e interrupciones en la vida diaria. (Kincheloe y Steinberg, 1999:55).

De este modo, la educación intercultural o el multiculturalismo crítico establecen la importancia de que en la educación se identifiquen las relaciones sociales entre los distintos actores sociales y culturales en contextos de poder y se busquen relaciones más equitativas vinculadas a la justicia social. Por otra parte también se han generado modelos considerados de educación intercultural de corte funcionalista, en diferentes países, que ven a la cultura desde una perspectiva esencialista, inamovible y con estructuras estáticas o rasgos aislados, los cuales pretenden revalorar a la cultura de poblaciones autóctonas en países europeos o autóctonas en América Latina de manera enunciativa y folklórica (Aguado, 1997; Hamel, 2009; Gasché, 2010).

Entre las aportaciones de América Latina en torno a la educación intercultural se encuentran, por una parte, demandas de justicia social tanto de actores indígenas como de diferentes grupos sociales mestizos frente a las relaciones desiguales entre la cultura occidental hegemónica respecto a las culturas indígenas subalternas como señala López, en lo relativo a la violencia y la exclusión y la reivindicación de la identidad étnica, planteando conflictos como el lingüístico desde una perspectiva de índole político y cultural que contribuyó a la interculturalización en la educación (Cfr. López, 2009:138).

Finalmente, el uso de una lengua o su marginación dependen en gran parte de cuestiones socioculturales y políticas estrechamente ligadas a la dominación y al poder de algunos grupos a expensas de otros; si no se les toma en cuenta, cualquier propuesta pedagógica y de difusión de una lengua está destinada al fracaso (Bensasson, 2013:63).

Desde los movimientos sociales ligados al despojo territorial y a diferentes formas de dominación económica, política y cultural se conforma un vínculo entre educación y territorio desde una visión político- territorial que se inscribe en propuestas generadas con grupos sociales y comunitarios de justicia social, reconstrucción identitaria, autodeterminación y revaloración, así como en torno a la reivindicación de saberes (Maldonado, 2004; López, 2009; Walsh, 2011; Bertely, 2014, entre otros).

La educación que se pretende intercultural afirma la necesidad de remitirse a los saberes de grupos para el aprendizaje en la diversidad, más que a una relación entre quien enseña y el o la que aprende. De esta forma se ha conformado el concepto de interaprendizajes, considerados como procesos formativos “que se construyen entre dos o más sujetos al

compartir conocimientos, actividades y espacios/tiempos”(Keyser, 2013:63), quienes pueden pertenecer a diferentes grupos sociales y culturales, y hacen explícita la finalidad de los conocimientos adquiridos, mutuamente aceptados por ambas partes (Gasché, 2008).

Entre algunas contribuciones que muestra la escuela intercultural a nivel curricular resalta la necesidad de generar distintas formas curriculares, donde diversos actores educativos y comunitarios puedan contribuir desde la planeación, como en la Amazonía peruana, en la formación de la población a partir del aprendizaje situado y la participación educativa interactoral desde la que se plantea la importancia de distinguir “entre la adecuación del currículo oficial ante demandas del contexto y la elaboración de un nuevo currículum” (Trapnell, 1996:1). Se parte de una educación situada en contexto donde además de la participación de diversos grupos sociales y académicos “se consideran condiciones socioambientales, culturales e históricas de grupos indígenas, organizaciones indígenas e instituciones de educación superior” (Trapnell, 1996:1).

Aun tomando en consideración tales planteamientos, la educación intercultural no se remite únicamente al ámbito escolar, también se retoma en la relación que se establece entre diversos actores comunitarios, académicos y activistas, entre otros, quienes participan en proyectos educativos y sociales en la diversidad.

Recientemente se han integrado propuestas de la educación intercultural en políticas y prácticas educativas. Considero que en diferentes contextos existen iniciativas en su conformación y que sin embargo están en proceso de construcción, y por lo tanto se requiere identificar aportaciones y limitaciones que han permitido analizar las perspectivas de diferentes actores educativos, sociales y comunitarios, quienes se han planteado la necesidad de transformar la educación, buscando su incidencia en la sociedad.

Conviene, pues, valorar la pertinencia de realizar estudios contextuales de espacios sociales donde se promueven modelos e investigaciones de educación en la interculturalidad o de educación intercultural, considerando a ésta como un constructo, de acuerdo con Aguado (2007), que necesita desarrollarse con la participación activa de los diferentes actores involucrados, considerando las limitaciones y aportaciones hacia sociedades más justas, dialógicas para el buen vivir social y ambiental.

Capítulo 2

Metodología de la investigación

La investigación no implica emprender una lógica lineal que tiene momentos metodológicos previamente diseñados; esta es mi experiencia. El proceso metodológico ha implicado la reconstrucción paulatina en la indagación y el diálogo entre los referentes conceptuales y empíricos, así como en intercambios y reflexiones con colegas, expertos locales, académicos y con allegados y a través de las vivencias cotidianas, conformados todos ellos en procesos dialécticos que fueron configurando su abordaje.

En lo referente al contexto de la investigación en ciencias sociales vinculada a la educación, ésta ha sido configurada por diferentes fenómenos, contextos, disciplinas y perspectivas epistemológicas y teórico - metodológicas, entre éstas últimas se encuentra la etnografía, perspectiva que principalmente orienta el presente estudio desde la interculturalidad en educación. A continuación se exponen algunos debates en relación con la investigación en educación desde las ciencias sociales, entre ellas la antropología, la cual, mediante la etnografía identifica una interacción intercultural analizada desde la intersubjetividad de los actores involucrados, y en el contexto de realidades histórico sociales y culturales en relaciones de desigualdad social y cultural.

También se muestran referentes teórico - metodológicos de la etnografía en educación que me permitieron distinguir dimensiones de análisis, partiendo de diferentes referentes epistemológicos, ontológicos, políticos y culturales relacionados con la política educativa, el currículum y la práctica educativa para el análisis de la articulación entre la praxis escolar y comunitaria. Posteriormente se describen métodos y técnicas abordados en la investigación utilizados para recabar información considerando distintas estrategias teórico - metodológicas, las cuales me permitieron recuperar diversas voces para el análisis de su interacción intercultural.

Históricamente, respecto a los paradigmas epistemológicos y metodológicos de las ciencias sociales, como respuesta a una pretendida objetividad se han abordado precisamente las relaciones intersubjetivas que tienen lugar entre los distintos sujetos participantes de una investigación. El método empírico analítico consideraba necesaria una distancia entre los “investigadores científicos” y “los objetos de investigación” para lograr conocimientos “objetivos”. Frente a tal paradigma, dominante en sus orígenes, el simbólico ha cobrado relevancia en las ciencias de la educación al visibilizar las interacciones intersubjetivas de los actores que participan en los diversos procesos educativos estructurales y de la vida

cotidiana, aun cuando frente a él han surgido algunas críticas, en torno a su carácter a-histórico (Popkewitz, 1988).

Con las aportaciones de la antropología cultural norteamericana, a partir del particularismo histórico y el relativismo cultural se dio importancia a las significaciones de los grupos culturales en su relación con la cultura desde distintas disciplinas, entre las que se encuentra la psicología. Así la etnografía adquirió un carácter ya no sólo descriptivo sino que integró una posibilidad interpretativa (Cfr. Bertely, 2000).

La antropología simbólica, a partir de los años setenta, con representantes como Turner (1980) y Clifford Geertz (2003) planteó la relación entre estructuras simbólicas y de significados culturales en la interacción social. Y aun cuando surgieron críticas acerca de la ausencia del análisis contextual – colonial desde el paradigma simbólico (Ortner, 1993) este último adquirió importancia al hacer explícita la complejidad descriptiva y significativa, incluida en ella la autoría de quién realiza la investigación, revelando así que para validar el trabajo etnográfico se ha evadido tomar en consideración esta parte, “en un intento de evitar el hecho inevitable de que toda descripción etnográfica es interesadamente casera, es siempre descripción del descriptor, y no del descrito” (Geertz, 1989:157).

El mundo dicotómico del siglo XIX ya no funcionó para el XX. Como señala Geertz, “Los <<Allí>> y los <<Aquí>> están hoy mucho menos aislados, mucho menos bien definidos, mucho menos espectacularmente contrastados (aunque lo están profundamente a la vez)” (1989:157).

En el ámbito de la educación, durante los años setenta surgieron propuestas teórico – metodológicas para la transformación social, las cuales plantearon una interrelación entre los investigadores y la sociedad desde relaciones “horizontales”. Una de ellas es la educación popular en América Latina, posición pedagógica que incluye el concepto de práctica política en este campo: “Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación” (Freire, 1973). La educación se consideró una praxis para la liberación social.

Tal perspectiva considera la educación como un elemento transformador mediante la concientización que los sectores populares hagan de su realidad inmediata y de las condiciones de dominación existentes en ésta. La educación popular ha sido un referente en diversos ámbitos educativos de América Latina, como en México en diferentes espacios, entre ellos la escuela, en universidades como la veracruzana donde se ha favorecido la formación teórica del estudiantado en Facultades como en Pedagogía, asimismo dicha epistemología se ha retomado en espacios institucionales educativos principalmente para la educación de adultos. Sin embargo, en los espacios institucionales, aspectos metodológicos de la educación popular han sido retomados sin el componente político por lo que en diferentes espacios educativos se identifica a la educación popular como una perspectiva

meramente instrumental. Sin embargo, en otros contextos sociales la educación popular es un referente epistemológico y político para la educación social en diferentes países principalmente de América Latina como en México (Torres, 2017) por lo que se hace necesario su análisis, transformaciones, aportaciones y limitaciones en diferentes experiencias sociales e institucionales.

A lo largo de diferentes partes del mundo por otra parte, a partir del siglo XX se han desarrollado metodologías desde diversos enfoques participativos dentro de los que se encuentran ejemplos de perspectivas alternativas sociales y políticas vinculadas a problemáticas locales, donde se están construyendo de manera participativa modelos considerados más justos y solidarios, como señala Rodríguez Villasante (2002), mismos que encuentran la respuesta de ser vistos como casos muy concretos y circunstanciales de tal o cual sitio, y por lo tanto no generalizables.

En los ejemplos que muestra Rodríguez Villasante (2002) respecto a la aplicación de metodologías participativas en localidades, principalmente de países en Latinoamérica, África, India y España, dentro de barrios, ayuntamientos y comunidades, este autor señala problemáticas para la investigación – participante desde las universidades en las que ha laborado incurriendo en el desarrollo local, la participación interactoral y redes sustentables, donde ha encontrado problemáticas relacionadas con las dinámicas de las culturas institucionales escolares y globales y las culturas sociales y comunitarias.

[...] cómo encarar con los propios implicados el diseño, el análisis y las propuestas de acción. [...] Tanto en unos casos como en otros estamos constreñidos por los tiempos y burocracias académicas, y también por los tiempos muy distintos, entre las administraciones que financian, y las iniciativas sociales o movimientos populares que reclaman. Sistematizar las metodologías tiene que servir para resolver estas situaciones operativamente porque son reales, y porque en cualquiera otra situación vamos a tener tiempos y otros condicionantes propios de los muy distintos y contradictorios actores que suelen estar participando (2002:46-47).

De esta manera Rodríguez Villasante plantea la necesidad de considerar una praxis que no solo considere la acción a partir de vivencias sino que genere una reflexión colectiva hacia una transformación causal y de fondo (Cfr. 2006).

A finales del siglo XX, el interés por conocer a “los otros” se tradujo en “nosotros”, como señala Rockwell (2009), quien considera necesario construir nuevos esquemas para comprender relaciones cercanas. En la investigación se han evidenciado las relaciones jerárquicas e inequitativas que se establecen entre los diversos grupos sociales y respecto a estructuras económicas y políticas globales, dentro de las cuales la escuela es identificada como un espacio complejo de interacciones sociales y relaciones de poder, las cuales pueden

ser analizadas como formas de reproducción social, o incluso para la transformación educativa, donde la etnografía ha sido considerada en su potencialidad en este sentido, tal como propone Rockwell (2009).

2.1 Dimensiones epistemológicas - metodológicas de análisis

Al incursionar en la investigación educativa de una institución de educación superior y analizar la construcción de aprendizajes entre diversos saberes relativos a la gestión territorial, el enfoque etnográfico me permitió escuchar distintas voces que a su vez interpretaban los signos de los demás (Castoriadis, 2008) e interactuaban desde distintos referentes culturales y espacios como los escolares, públicos, privados y comunitarios.

El enfoque etnográfico, entonces, bajo la consigna de “registrar todo” aun sabiendo que es imposible (Rockwell, 2009:62), me permitió el registro sistematizado y la interpretación de una práctica educativa (PE), mediante los cuales de manera inductiva fueron emergiendo las categorías de análisis, en un ejercicio pendular, como vislumbra Díaz de Rada, “entre el material empírico procedente del campo y el espacio teórico elaborado en la mesa” (2011:256). Esa metodología me acercó a la comprensión de los signos y significados que resultaban del sentido (Castoriadis, 2008) desde diversos referentes culturales y me llevó a observar de manera participante cómo mediante las palabras, los gestos y las interacciones iban generándose interaprendizajes, apropiaciones, re-significaciones, resistencias y tensiones.

Así, la perspectiva etnográfica en educación (Bertely, 2000, 2008) me posibilitó identificar diferentes dimensiones de análisis de política educativa, curriculares y de la práctica educativa, que permiten un estudio que posibilita identificar contextos, articulaciones trans – escala a diferentes niveles, interacciones, iniciativas y tensiones que se generan en la construcción de aprendizajes en la diversidad cultural e interculturalidad.

2.1.1 Política educativa

Planteo, una dimensión referida a la política educativa institucional, sustentada en los contextos internacional y nacional relativa a la reivindicación de la diversidad cultural, la sustentabilidad y la educación intercultural. En nuestro país, en las últimas décadas, a nivel superior se reivindica la educación intercultural para toda la población, en diferentes niveles y contextos, así como la implementación de Universidades Interculturales en regiones indígenas (Schmelkes, 2008). Por otra parte, se identifica la transformación de la política de educación superior en México, en las últimas décadas, hacia una gestión centralizada y de administración de recursos como área estratégica, ante condiciones internas y externas a

nuestro país, orientadas a la innovación emprendedora desde modelos de origen europeo (Acosta, 2010). Se proyecta también a nivel internacional la formación integral del estudiantado por competencias, que favorece el aprendizaje desde una perspectiva personal basada en la producción económica, ligada a la formación profesional, el comportamiento social y el trabajo en equipo (Delors, 2006). La política educativa de la Universidad Veracruzana favorece entonces dichas políticas educativas, por una parte, desde la perspectiva de la innovación educativa productivista, focalizada y selectiva y por otra, promueve a la diversidad cultural y ambiental desde los ejes estratégicos de la interculturalidad y la sustentabilidad en educación. La política educativa de la UV integra entonces, diferentes enfoques educativos que se traslapan en el discurso y en su práctica.

Como señala Bertely la investigación educativa que parte de una perspectiva etnográfica plantea varios desafíos, desde el carácter diversificado y abierto del campo etnográfico

[...] que lejos de conformar una estructura de conocimiento cerrada y coherente articula, de modo conflictivo, múltiples orientaciones y perspectivas. [...] El primer reto es la necesidad de establecer articulaciones epistemológicas entre situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dichas situaciones se insertan. El segundo, estrechamente relacionado con el anterior, radica en sacar a la luz el sentido político de nuestras inscripciones y representaciones (2000:36).

De esta manera, para analizar la política educativa y su implementación en la praxis, recurrí al constructivismo en educación con objeto de identificar algunos de sus aspectos e interrelaciones y que conforman la dimensión del currículo procesual.

2.1.2 Currículo y campo curricular

El currículo o currículum y las prácticas educativas que lo van modificando en la institución escolar tenderán a reproducir la cultura hegemónica, como considera Sacristán, sin que se trate de una condición unidireccional ya que por otra parte, se puede incidir en su crítica y reinterpretación, que al retomar a Apple (1986) considera que “esa función se puede aceptar con pasividad o aprovechar espacios relativos de autonomía, que siempre quedan, para ejercer la contrahegemonía” (Sacristán, 1998:180).

Si bien el *currículum* tiene su origen en la tradición anglosajona, y *la didáctica y los programas* son de tradición francesa, alemana y española como ha precisado Sacristán (1998), el campo del currículum es más amplio y “reagrupa perspectivas muy diversas y líneas sugestivas de investigación en torno a decisiones, organización y desarrollo en la práctica de los contenidos del proyecto educativo (Sacristán, 1998:142).

Por tanto, para estudiar las diversas voces que intervienen en la conformación de estructuras curriculares en la UV, su proyección, organización y desarrollo, la conceptualización del *campo del currículum* permite comprender diferentes dinámicas, tanto de políticas curriculares como del discurso y del currículo como práctica (regulada) de poder, tal como plantea Paraskeva (2001), quien hace una crítica a las divergencias entre las políticas educativas y las necesidades y características propias del estudiantado, y también considero que puede incluirse lo referente a la praxis del profesorado y con el estudiantado.

Entre los diferentes aspectos que configuran al estudiante y el profesorado, tomo en cuenta también a su cultura, ya que en el proceso educativo existe una mediación entre la escuela y la propia praxis cultural de ambos. Entonces, en el proceso de aprendizaje escolar confluye una relación de relaciones que no sólo se expresan en la experiencia escolar manifiesta, sino también en su latencia, en conflicto dentro de relaciones interpersonales (Sacristán, 1998; Bohoslavski, 1988) e interculturales.

En este sentido la dimensión curricular tiene una connotación procesual como praxis en la que interviene un mundo de interacciones culturales y sociales (Sacristán, 1998:23), por lo que el análisis de prácticas educativas expresa una conformación estructural social, política, educativa y transformadora o por el contrario, mantiene las estructuras sociales existentes.

El currículum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes [...]. Desarrollar esta acepción del currículum como ámbito práctico tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del currículum, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella (Sacristán, 1991:16).

Diferentes praxis que intervienen en la construcción del currículo constituyen lo que se ha considerado la cultura escolar, concepto que sin embargo ha sido sustituido por el de cultura educativa al afirmarse que en el proceso de escolarización no sólo interviene la cultura escolar. Como plantea Bertely, retomando a Esteban (2002)

[...] cuando los individuos entran en contacto con el proceso de escolarización y los sistemas simbólicos que se ponen en juego, dichos sistemas se anclan en significados previos inscritos en las tradiciones y en el lenguaje de los sujetos.

En consecuencia, la intencionalidad, la acción situada, la experiencia y la memoria histórica, habiéndose estructurado, interiorizado y enmarcado en la cultura como sistema simbólico, <<léase instituciones educativas históricamente sedimentadas>>, exigen un tratamiento multidisciplinario que <<a partir de la historia, la literatura, la

lingüística, las disciplinas socio-antropológicas y la psicología cultural>> haga posible la documentación de las múltiples narrativas (Bertely, 2008:38).

Para el análisis de la cultura educativa en la que confluyen diversos referentes culturales e identitarios y el estudio de una institución como la de educación superior retomo con fines metodológicos la concepción de currículum como un proceso constructivo y la categoría de campo curricular como concepto necesario en el abordaje de las relaciones que se establecen entre la construcción de la política educativa y su implementación.

En este estudio, incluyo en el campo curricular tanto aspectos estructurales de la política educativa en la UV (2.1.1) como de su implementación en la articulación entre ejes como la interculturalidad en la relación entre el discurso institucional, la formación de académicos y de estudiantes, así como en una práctica educativa específica que permite analizar la relación universidad – sociedad – comunidad.

De esta manera, con objeto de profundizar el análisis de la construcción de aprendizajes en la diversidad en la praxis educativa, la dimensión de práctica educativa permite precisar la interacción entre la política educativa, el currículo y la praxis, si bien estas dimensiones se encuentran interrelacionadas, las he distinguido con fines de análisis para identificar sus articulaciones, características, aportaciones y tensiones.

2.1.3 Práctica educativa

El estudio de las prácticas educativas a nivel superior permite la reflexión y resignificación individual y colectiva del profesorado sobre su quehacer académico y posibilita generar cambios en la formación de los diversos actores educativos con los que ellas interactúan desde la institución escolar o con grupos sociales y comunitarios.

Diversas corrientes de pensamiento se enmarca el estudio y análisis de la práctica educativa; desde el enfoque constructivista, César Coll (1994) enfatiza en la complejidad de aspectos que configuran la configuran. Afirma que el análisis de la práctica educativa (PE) incluye el diseño, la planificación y determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula y en su relación con los centros educativos, asimismo permite la conceptualización de los procesos educativos. Además requiere de aproximaciones multidisciplinares para la integración de un esquema explicativo que no se limite a las aportaciones disciplinares.

En el estudio de las prácticas educativas Coll (1994, 2004) considera tres ámbitos de análisis que se interrelacionan e interactúan: a) el macro contextual que se conforma por la organización social, económica, política y cultural -ligados a la producción y distribución de la riqueza así como a la valoración de saberes y su transmisión- , b) el sistema educativo en su estructura y dinámica, teniendo los docentes una centralidad en el proceso y la toma de

decisiones y c) el ámbito del aula, del grupo, donde se realiza la actividad conjunta del aprendizaje, tomando en cuenta características de los estudiantes, profesores(as), espacio físico, material existente y los contenidos, actividades, etcétera.

Tal enfoque implica que las prácticas educativas escolares no pueden centrarse sólo en este último ámbito, para su estudio se requiere de elementos conceptuales y metodológicos del análisis sociopolítico, cultural y de relaciones de poder forjadas en la producción, posesión y trasmisión del conocimiento. Faltaría en este análisis identificar también el ámbito comunitario en el que se contextualiza la práctica. Por tanto, también desde la perspectiva constructivista como desde la psicología social y la pedagogía, Sagástegui, 2004 propone el aprendizaje situado que da cuenta no sólo de las interacciones en el aula, sino también de un carácter situado necesario en la educación, aunque considero que éste no sólo se ubica en un contexto local determinado sino que forma parte de un entramado de interacciones sociales, culturales y ambientales, por lo que como mencioné anteriormente (cap.1) considero que más allá del aprendizaje situado al referirse al entorno social y cultural inmediato es necesario incluir diferentes contextos que incluyen escalas regionales y globales desde perspectivas económicas, políticas, sociales y culturales, por lo que el aprendizaje tendría que tener un carácter situado en contextos.

En consecuencia con los anteriores planteamientos, para el análisis de la práctica educativa en la construcción de aprendizajes y conocimientos entre diversidad de actores que se muestra en este documento (capítulos 6, 7 y 8), en el contexto del campo curricular he retomado como aspecto epistemológico y metodológico la interculturalidad como referente que como proponen Dietz y Mendoza (2008) permite el análisis de las interacciones intra-culturales e inter-culturales, donde se identifican relaciones de poder, desigualdades y cómo se abordan las diversidades, así como la importancia de lograr cambios en las relaciones trans-culturales mediante la crítica a las distintas visiones que han generado las relaciones de poder (ver capítulo 1).

2.2 Estrategias teórico-metodológicas

El abordaje de distintas dimensiones de análisis, debido a su complejidad y la posibilidad de retomar diferentes aspectos que permitieran acercarse a una mayor comprensión del objeto de investigación, así como a partir del interés por compartir esta investigación con diferentes actores educativos, me llevaron a la triangulación metodológica (Arias, 2000) en la que identifiqué referentes teórico – metodológicos y estrategias de recopilación de análisis de datos, mismos que favorecieron la investigación etnográfica en la educación, los cuales se muestran a continuación.

2.2.1 La investigación biográfica – narrativa

La investigación biográfica – narrativa tiene su fundamento en el cuestionamiento de las grandes narrativas sociales y en reivindicar al sujeto personal como plantea Bolívar (2002) quien, retomando a Bruner (1988), expresa que la subjetividad es una condición necesaria del conocimiento social. El dato personal no es un referente aislado, todos tenemos diversas interconexiones y nuestro devenir forma parte de una realidad social y cultural.

La manera como significamos la realidad permite identificar el sentido de nuestras decisiones en un complejo entramado vivencial, social, cultural y ambiental en transformación, como señala Castoriadis: “Si por puesta en sentido entendemos puesta en relación, ésta es forzosamente puesta en relación de algo; tenemos pues dos equivalentes de imágenes puestos en relación, y esto en un esquema de su puesta en relación, a su vez puesto en imagen. Hay una dimensión abstracta, invisible o irrepresentable que acompaña a todo esto, pero al mismo tiempo hay un soporte puesto en imagen que está ahí” (2004:66).

Bolívar (2002) propone, desde aportaciones de Polkinghorne (1995) la clasificación de individuos y relatos en un concepto o categoría y en la construcción inductiva de diseños cualitativos para el análisis de los datos; plantea la emergencia de definiciones categoriales que emergen de los datos, retomando la perspectiva de la teoría fundamentada de Gleser y Strauss (1967 en Bolívar 2002).

En la investigación que realicé, para la recopilación de datos respecto a la implementación de la política educativa de la UV sobre el enfoque intercultural en lo relativo a la formación de la academia, integré entre otras metodologías, la investigación biográfica – narrativa, la cual dio cuenta no solo de la formación profesional de académicas(os) en la institución, sino de la relación entre su formación política y social con su praxis profesional a través de la narración de su trayectoria de vida, lo que permitió identificar la formación de académicas(os) universitarios de manera multidimensional. La investigación biográfica – narrativa me brindó también la posibilidad de mostrar en esta investigación algunas experiencias sobre mi praxis académica referente a la interculturalidad en diferentes espacios educativos, dentro de los cuales he participado durante mi andar por la Universidad Veracruzana.

2.2.2 Etnografía, doble reflexividad y etnografía dialogada

Atendiendo al hecho de que la escuela no es un espacio homogéneo y que en ella se generan diversas interacciones sociales y formas específicas de construcción de los aprendizajes, la mirada etnográfica permite incursionar en los espacios educativos al tratar de captar significados (Cfr. Velasco y Díaz de Rada, 2003:91,96). Ellos se encuentran inmersos en la vida cotidiana, en los espacios educativos conformados por estructuras y dinámicas grupales,

generados en interacciones interculturales por diversos actores educativos. De este modo, en el intento por analizar el ámbito escolar y sus relaciones con otros aspectos como el comunitario, la etnografía educativa “debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación” (Bertely, 2000:32) y reproducción.

La observación participante y el diario de campo me permiten obtener información directa en el estudio del proceso educativo. El registro en la vida cotidiana de los actores implicados y la forma en que se lleva a cabo depende del involucramiento de quien realiza la investigación (Callego, 2002). En la construcción de la investigación que presento, a partir de mi inclusión en dos procesos educativos se generaron diferentes registros relacionados con la observación participante y la obtención de información desde diferentes técnicas etnográficas durante el período estudiado.

Por una parte, con objeto de identificar algunas características de la formación de académicos en la Universidad Veracruzana como parte del contexto institucional de la investigación y lograr un acercamiento en relación con el perfil de la academia de la UV en torno a su formación social e intercultural, retomé dos iniciativas formativas de académicos de la institución.

En ellas recurrí a la triangulación del investigador ya que el registro de las actividades educativas tuvo diferentes observadores (Arias, 2000). La primera consistió en un diplomado¹⁸ organizado por académicos de la Facultad de Pedagogía, del Área de Educación Comunitaria, donde impartí el curso denominado *Multiculturalismo y Educación Intercultural* (ver capítulo 4), en el cual hice registros etnográficos y también conté, para esta actividad, con el apoyo de una de las participantes—estudiante que en ese momento colaboraba en actividades académicas en la UVI.

Por otra parte, entre las actividades del proyecto *La interculturalidad en espacios multiculturales*, en coordinación con la investigadora y entonces coordinadora del Cuerpo Académico Estudios Interculturales Guadalupe Mendoza Zuany del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), organizamos un seminario interinstitucional para la *formación en educación intercultural*, en el cual estudiantes de la Facultad de Sociología de la UV llevaron a cabo registros de las sesiones y a través de nuestras observaciones y materiales proporcionados por los asistentes sistematizamos dicha información (ver capítulo 4).

Para la investigación de la práctica educativa (PE) que analizo en este documento, recurrí al registro etnográfico mediante la observación participante en diferentes etapas. Colaboré en algunas acciones que organizó el equipo MIMOSZ,¹⁹ integrado por diferentes académicos y

¹⁸ Denominado *Naturaleza e intervención de la educación comunitaria* (2013-214) impartido en la Facultad de Pedagogía del sistema escolarizado en la ciudad de de Xalapa, Ver.

¹⁹ Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica.

estudiantes participantes en proyectos en la UV, las cuales se conformaron en antecedentes de la PE. En dichos trabajos llevé un registro en diarios de campo. Entre algunos de los antecedentes del diseño de los diplomados a los que me integré y realicé actividades como facilitadora de aprendizajes entre ellos se encuentran: el *Seminario sobre Territorio e interculturalidad* así como la impartición de los cursos en la UVI Sede Grandes Montañas: 1) *Recursos Maderables y no maderables* y 2) *Ordenamiento intercultural del territorio*, donde llevé registros en diarios de campo (ver capítulo 5). Participé también en las sesiones de construcción colectiva de la propuesta educativa (capítulo 6) y en la mayor parte de las sesiones de la PE estudiada. Elaboré en ambos casos un registro sistemático de los dos diplomados, durante los siguientes períodos:

1. *Herramientas teórico-prácticas para el manejo forestal sustentable.*

(Impartido del 27 de octubre 2013 al 16 de marzo 2014)

2. *Manejo forestal campesino: herramientas técnicas y organizativas*

(Impartido del 12 octubre al 7 de diciembre de 2014)

Abordaron diferentes aspectos los registros que realicé como observadora y por supuesto sufrieron limitaciones, al considerar que tanto lo observado como lo escuchado es un registro de la diferencia, tal como lo plantea Rufer, quien alerta respecto a las voces que no siempre se pueden escuchar (2012:76).

Las observaciones y registros de las distintas configuraciones de la vida escolar (Rockwell,2009) desde aspectos contextuales de la UV, así como de la región de estudio en la Sierra de Zongolica, y de la PE estudiada me permitieron establecer co-relaciones e identificar distintos espacios de interacción entre la política educativa y la praxis académica, así como entre la diversidad de actores educativos desde la cultura escolar y comunitaria y su relación con problemáticas socio – culturales y ambientales regionales y globales.

Diversos diálogos trajo consigo la metodología empleada. Entre la observación, el registro, la confrontación con la teoría y nuevamente el trabajo de campo, mismos que resignificaban las conceptualizaciones y me obligaban a continuar indagando referentes teóricos en una reconstrucción epistemológica que permitiera descifrar la complejidad y las múltiples dimensiones del fenómeno educativo estudiado. Diálogos y silencios en la construcción de la PE estudiada y su análisis, ya que mi participación tenía por una parte el compromiso de compartir reflexiones para el análisis de la praxis educativa que permitiera contribuir a favorecer procesos educativos en la diversidad e interculturalidad y, por otra, aportar y facilitar desde mi praxis diferentes momentos de la PE en la construcción colectiva de los aprendizajes por parte de los expertos y expertas.

Este doble ejercicio implicaba, de un lado, la observación de una práctica educativa que se propuso entre académicos y actores comunitarios en cuya construcción no participé, lo que

me permitía identificar algunos aspectos de su conformación “desde fuera”, tanto en su estructura como sobre los contenidos, de los cuales no era especialista. De otro sitio, participé en la construcción de la PE en torno a la dinámica grupal, desde mi praxis en la academia y con grupos comunitarios, lo que implicaba una participación “desde dentro” en interacción con los diversos actores educativos. De este modo la observación participante se dispuso entre el silencio del observador en la conformación de la estructura y la palabra del facilitador en la construcción colectiva, vinculada a la dinámica grupal y de algunos contenidos relacionados con la educación.

La posibilidad de dialogar con diferentes actores educativos en torno a la investigación educativa en curso respecto a la PE estudiada y a el currículo de la UV en torno a la interculturalidad en educación me hizo retomar la “etnografía doblemente reflexiva” planteada por Dietz quien propone como una contribución a la etnografía en el campo de la educación intercultural, una “doble hermenéutica” que identifica dos partes del proceso investigativo: “un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que de fuera lo contrasta con su respectiva praxis incorporada” (2012b:73).

De esta manera, consideré aspectos de análisis desde una mirada reflexiva en dos espacios educativos con:

- a) académicos de la Facultad de Pedagogía, con los cuáles compartí avances de investigación relativos a la política educativa de la UV y sobre la práctica educativa estudiada con actores diversos en la Sierra de Zongolica. Entre los objetivos del ejercicio de doble reflexividad con académicos(as) de la Facultad de Pedagogía, se encontró que entre las evaluaciones - referentes a su formación respecto a la interculturalidad en educación y la intervención comunitaria, en la que fui facilitadora en el período estudiado -, algunos consideraron que faltó identificar los aspectos estudiados vertidos en la reflexión sobre una praxis educativa concreta. El ejercicio de doble reflexividad en donde mostré los avances de esta investigación principalmente referida a la PE estudiada, además de permitirles a los académicos de pedagogía conocer experiencias formativas desde la universidad con diversos grupos sociales y comunitarios, posibilitó también hacer una reflexión colectiva respecto a su propio quehacer académico, principalmente en el caso de profesores que imparten experiencias educativas relativas a la interculturalidad, la sustentabilidad y el trabajo comunitario. Asistieron a esta actividad la mayoría de académicos que participaron en el diplomado denominado *Naturaleza e intervención de la educación comunitaria* (2013-2014).
- b) Diversos actores educativos que conformaron la PE estudiada. Este ejercicio se realizó en la Sierra de Zongolica en la que intervinieron tanto una coordinadora de los

diplomados como dos expertos externos, dos facilitadoras una originaria de la región serrana y yo como coordinadora de la actividad, también participaron estudiantes de una organización civil que trabaja en la sierra, un maestro de educación media y una productora agrícola y artesana que participó como experta local y como estudiante en un diplomado.

El ejercicio reflexivo permitió que se conocieran tanto avances de investigación, como aspectos del diplomado, que en el caso de los académicos externos desconocían, como contenidos y dinámicas de otros expertos, además de que se hicieron propuestas para la difusión de los resultados de la investigación. De esta manera, aunque esta investigación tiene principalmente un carácter etnográfico también aporta elementos para una investigación-acción en el sentido de que diferentes actores educativos involucrados en los diplomados -facilitadores y estudiantes- podrán participar en un proyecto a futuro con algunos de los cuales ya se he compartido la iniciativa y han señalado su interés por participar.

Por otra parte, durante el estudio de las prácticas educativas he implementado un procedimiento metodológico que se relaciona con la posibilidad de compartir con actores educativos notas de observación y entrevistas etnográficas. Con ello se fundamentan aspectos que las y los actores del aprendizaje aportan en los procesos educativos y de esta manera se les toma en consideración para la planeación de prácticas educativas en marcha. A este ejercicio de comunicación en la acción participativa lo he denominado “etnografía dialogada”. Durante las prácticas educativas realicé entrevistas que permitían por una parte recuperar información de diferentes actores educativos y por otra transmitir necesidades, emociones, intereses, problemáticas mencionadas por estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, de esta manera dialogué con estudiantes y con diferentes facilitadores educativos al respecto, lo que permitió que se retomaran dichas participaciones durante los ejercicios de planeación participativa entre facilitadores y se consideraran para favorecer los procesos educativos en curso.

2.2.3 Auto-etnografía

He recurrido a la auto-etnografía “ubicándola en la perspectiva epistemológica que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir” (Blanco, 2012) sin que esto implique un autocentramiento. La auto-etnografía me permitió describir y analizar procesos educativos en los que participé como académica de la UV en mi trayectoria profesional en diferentes espacios educativos desde mi inserción en la universidad, así como en las prácticas educativas estudiadas conformadas en diplomados tanto en la formación de académicos, como en mi participación en la PE analizada

facilitadora a lo largo de los diplomados sobre manejo forestal campesino, sin embargo, no representó un análisis central en la investigación. La auto-etnografía hizo posible no sólo analizar el trabajo que he realizado con los diferentes actores educativos y sociales identificando posibilidades y limitaciones relacionadas con la interculturalidad y la diversidad en la educación desde el ámbito universitario y su relación con las culturas comunitarias.

Mi participación en los distintos procesos educativos que conformaron esta investigación, como he mencionado, tuvo variados abordajes, implicaciones y aportaciones. Desde perspectivas de aprendizaje cooperativo y colaborativo participé en investigaciones sobre diversidad e interculturalidad con estudiantes universitarios de la UV y en la formación de académicos en las cuales mi contribución se mostró en la construcción colectiva de estrategias para la investigación y formación de académicos(as) integrando estrategias de investigación y formación a partir de mi formación en interculturalidad y de mi praxis profesional con estudiantes y colegas de la UVI de la Sede Grandes Montañas y de las facultades de pedagogía y sociología donde había sido docente (ver introducción).

Respecto a la práctica educativa analizada me impliqué en el proceso desde los antecedentes, la planeación y realización de los diplomados de manera cooperativa en cuanto a mi participación en actividades previamente diseñadas por integrantes del grupo MIMOSZ y por las coordinadoras y expertos(as) de los diplomados, en las que hice el registro etnográfico de las actividades; y también tuve una participación colaborativa en los momentos en que intercambié y dialogué con las coordinadoras, las y los expertas(os) y facilitadores en la construcción de los aprendizajes colectivos en los diferentes momentos de la práctica educativa. Mis aportaciones se remitieron a aspectos pedagógicos y didáctica principalmente y de interpretación cultural de lo indígena en momentos específicos de la construcción de la propuesta y de su implementación.

2.3 ¿Desde qué territorialidades se plantea la investigación?

La Universidad Veracruzana y la Sierra de Zongolica, lugares donde se originó el proceso constructivo del estudio, son dos espacios en los que he incursionado a lo largo de varias décadas. Tales ámbitos han convergido en mi formación académica e historia de vida.

Desde la universidad conocí los caminos de la sierra siendo estudiante de antropología, en una práctica de campo. En ese entonces y durante un mes de estancia me acerqué a la concepción sagrada de la tierra de los serranos a través del *Xochitlali*. También en esa visita observé condiciones desiguales conformadas por el cacicazgo, y se hablaba de grupos sociales que se organizaban en defensa de sus territorios, se señalaba también su represión. En mi andar por la sierra en caminos de tierra, también observé la incursión de políticas públicas del Instituto Nacional Indigenista (INI) para forestar algunos territorios devastados;

otros, en cambio, se presentaron ante mi mirada chilanga, como majestuosos vergeles que los *Tlalokan* resguardaban.

Como coordinadora del proyecto de Medicina Tradicional en la Dirección General de Culturas Populares del centro de Veracruz, en apoyo a promotores comunitarios serranos, y también como facilitadora de proyectos comunitarios de salud popular en un programa del gobierno estatal, pude observar en la sierra la entrada de la modernidad y el desarrollo, mismos que fueron generando cambios paulatinos.

Atestigüé la presencia de los primeros molinos de nixtamal que sustituirían en la vida cotidiana a los metates; en la vida festiva por supuesto que no. También pude observar la interpretación cultural que hacían los serranos al observar la televisión como algo ajeno, con una lógica muy distinta a la suya, aparatos electrónicos comprados en diferentes hogares con las remesas de sus allegados.

Con la instauración de las Unidades Médicas Rurales del Estado con la participación de médicos y enfermeras también pude presenciar en algunas comunidades el desplazamiento de médicos tradicionales, a pesar de los esfuerzos de programas oficiales de apoyo a la cultura popular. De esta manera observé la implementación de distintas epistemologías y lógicas en programas de la política gubernamental que se contraponían sin poder generar diálogos y acuerdos entre ellos. Las Unidades Médicas solicitaban información a las parteras para sus registros, pero la medicina oficial no se acercaba a ellas para aprender de su experiencia que los médicos no tenían por no ser una especialidad en su formación profesional. Por otra parte participé en compañía de médicos tradicionales de la sierra, a las primeras reuniones de médicos tradicionales promovidas por instituciones gubernamentales a nivel federal, algunas de las cuales pretendían favorecer procesos organizativos que posteriormente conformarían organizaciones inter-institucionales como el Grupo Regional de Apoyo a la Medicina Tradicional (GRAMIT) en la región de Grandes Montañas. Algunos de los médicos tradicionales serranos no participaron en dichas organizaciones, otros(as) más se ligaron a éstas. La UV a través de la UVI en Grandes Montañas generó diálogos principalmente respecto al uso de plantas medicinales, la cosmovisión no era tan relevante en las sesiones a las que acudí.

En el cambio generacional observé la integración de jóvenes a la escuela y el desplazamiento del náhuatl hacia el español, los niños pequeños entendían el idioma de los abuelos pero ya no lo hablaban. Entre otros cambios relativos a la cultura popular presencié la incorporación de población serrana a religiones protestantes con argumentos como el de que en éstas se prohibía el alcoholismo y no se hacían mayordomías, prácticas, estas últimas, que implicaban fuertes gastos. No obstante, la religiosidad popular católica siguió siendo un componente de organización estructural de los serranos como fenómeno de larga duración, donde se identifican imágenes sobrepuestas, como ha mostrado Aguirre Beltrán (1992) desde el

estudio de la religiosidad mesoamericana. En esta dualidad entre cambios y continuidades también miré la construcción de caminos de concreto en toda la sierra, por los cuales por décadas siguen transitando camiones de transporte colectivo de una sola empresa que tiene el monopolio del transporte en la región, desde el cacicazgo indígena.

A lo largo de mi presencia en la sierra como maestra de programas relacionados con la salud intercultural y recursos maderables y no maderables, y como coordinadora académica de la UVI, presencié una nueva generación de investigadores - gestores nativos que han interpretado su propia realidad en torno a la salud, su lengua materna, la sustentabilidad y los derechos, entre otros, todo ello a través de dos miradas culturales, la comunitaria y la escolar.

Entre algunos aspectos que llamaron mi atención, por una parte se encuentra el conocimiento que el estudiantado tenía sobre sus recursos naturales y su interés por favorecer procesos culturales nahuas en una reivindicación por los saberes de sus ancestros, por otra parte, su alfabetización respecto al lenguaje académico y también la habilidad y gusto por el uso de las tecnologías como el video y la computadora.

Otro aspecto que me resultó sorprendente observar en lo relativo a cuestiones culturales que yo había aprendido a través de entrevistas con médicos tradicionales, principalmente, es que algunas de éstas ya no eran del conocimiento del estudiantado nahua y al comunicarlas me llegué a sentir como una intérprete que comparte con las siguientes generaciones saberes transmitidos por sus ancestros.

Este mismo fenómeno lo observé en una EE (curso) sobre el ordenamiento territorial. Cuando mis colegas preguntaron sobre aspectos culturales de la región, y entre los comentarios del estudiantado mostraron sus saberes, generalmente referidos a la memoria colectiva de sus familiares y también hacían referencia a algunos proporcionados por sus maestros, lo que me ha hecho reflexionar sobre la apropiación por parte de algunos académicos de aspectos de la cultura comunitaria a través de la memoria colectiva de sus actores, por lo que identifiqué a académicos interculturales que tienen como característica transitar entre la cultura educativa/escolar y la comunitaria, con limitaciones por supuesto, como el desconocimiento del idioma náhuatl.

Fue en ese contexto y por dichos antecedentes que fui invitada a formar parte del equipo MIMOSZ, como los cauces de los ríos que confluyeron en el caudal de la experiencia educativa que aquí analizo en la región de las Grandes Montañas donde se encuentra la Sierra de Zongolica.

2.4 Los espacios y actores de la investigación

La investigación tuvo como referentes contextuales por una parte la Universidad Veracruzana desde donde se institucionalizó la propuesta educativa estudiada y, por otra, la Sierra de Zongolica al centro – oeste del estado de Veracruz donde se llevó a cabo.

Con objeto de tener un panorama general de la UV tanto sobre su política educativa que implica a la interculturalidad como en torno a la instrumentación de su implementación institucional y desde necesidades, iniciativas y limitaciones de la praxis educativa, tal como he mencionado, retomé aspectos de la formación social e intercultural de académicos, por lo que incluyo información sobre algunos espacios educativos donde se realizaron iniciativas en el tema que nos ocupa durante el período estudiado, (2009-2014) como la Facultad de Pedagogía de la región Xalapa, el Instituto de Investigaciones en Educación y la Universidad Veracruzana Intercultural, desde una perspectiva contextual – institucional, sin que éstos se consideren necesariamente casos del estudio.

Si bien la PE analizada no se planteó como un modelo de educación intercultural, en el marco de ésta se expresan aspectos relativos a la formación en la diversidad de actores educativos y a la interculturalidad.

El sentido de estudiar una propuesta educativa con diversidad de actores educativos tanto escolares como comunitarios, poco común en el proceso formativo de la UV, permite la indagación del fenómeno de la construcción de aprendizajes en la vida cotidiana al identificar distintas prácticas culturales escolares y comunitarias en un encuentro de saberes, lo que accede al análisis de aportaciones significativas respecto a una práctica educativa institucional que integra elementos hacia la educación intercultural a nivel superior, en su relación con la diversidad y la cultura comunitaria.

Los dos diplomados sobre manejo forestal y organización social y comunitaria que constituyen la PE analizada en esta investigación fueron promovidos desde la UV a partir del interés de los integrantes de una organización campesina independiente de la región. Tuvieron lugar durante los años 2013-2014 con diversos actores educativos, entre ellos facilitadores a) académicos universitarios externos a la sierra y b) actores académicos y comunitarios serranos.

El grupo de estudiantes se integró con diversidad de actores regionales: productores agrícolas y forestales, estudiantes de diferentes niveles educativos incluido uno de secundaria y otros más de educación superior del ITSZ, la UVI y de posgrado, así como gestores comunitarios de organizaciones civiles, privadas y programas gubernamentales, quienes conformaron un total de 74 estudiantes, dividido en los dos diplomados. Es por ello que cuando hago referencia en el texto a su participación se muestra un número que incluí del 1 al 74 a partir de las listas de asistencia.

En cuanto al perfil del estudiantado relacionado con las lenguas, los grupos se constituyeron por una mayoría de personas bilingües, hablantes del náhuatl como lengua materna.

En el primer diplomado, de 23 participantes, 7 dominaban únicamente el español en un rango de edades entre los 19 y 34 años, quienes se ocupaban en actividades técnicas, como asesores a nivel práctico laboral o como estudiantes de carreras técnicas. La residencia de estos actores educativos se encuentra en zonas urbanas como Zongolica y Ciudad Mendoza.

De los participantes bilingües, 16 eran hablantes de los idiomas náhuatl y español, cuya composición iba desde jóvenes de 14 años hasta adultos de más de 50; entre ellos se encontraban productores agroforestales, estudiantes de diversos grados y profesionistas de la región.

En el segundo diplomado titulado “Manejo forestal campesino: bases técnicas y organizativas”, de un total de 37 participantes, 13 eran hablantes únicamente del español, provenientes de zonas urbanas como Orizaba, Córdoba o de municipios cercanos como Nogales, Rafael Delgado y Amatlán de los Reyes. En su mayoría eran estudiantes y un egresado de carreras técnicas y biológicas – agropecuarias. El grupo conformaba un rango de edades entre 19 y 31 años. En el caso de manejo de tres lenguas, una estudiante de maestría en la ciudad de México manifestó saber español, inglés y francés. Por otra parte, 23 aprendices eran bilingües de las lenguas náhuatl y español, con edades entre 20 y 35 años, dedicados a diversas actividades, entre éstas: productores agroforestales, estudiantes de diversos grados, profesionistas de la región, empleados de gobiernos municipales y federales e integrantes de instituciones de asistencia privada y de organizaciones no gubernamentales (ONGs).

Con relación con el equipo de expertos, facilitadores y coordinadoras que favorecieron los aprendizajes, todos sus integrantes hablaban español en el diplomado, aunque ésta no fuera su lengua materna. En el caso de las coordinadoras y la mayoría de las facilitadoras, sí lo era. Únicamente una facilitadora, originaria de la sierra, tiene como lengua materna el náhuatl. En cuanto a los y las expertos(as), quienes tenían estudios universitarios, su lengua materna es el español además de dominar otros idiomas, en tres casos el inglés y en un caso este idioma y el francés. Respecto a los y las expertos(as) locales, su lengua materna es el náhuatl.

La PE configurada en diplomados se desarrolló en la Sierra de Zongolica en diferentes espacios comunitarios e institucionales. A iniciativa de la Organización Campesina Independiente de la Sierra de Zongolica (OCISZ) el primer diplomado se llevó a cabo en el Centro de Capacitación para el Desarrollo Forestal (CECADEF), espacio construido en el bosque serrano por la OCISZ para su autoformación.

En el segundo diplomado las facilitadoras universitarias optaron por la realización de las sesiones en espacios áulicos y en diversos espacios comunitarios como plantaciones y

terrenos agroforestales de expertos locales, esto último por las peticiones de algunos estudiantes del primer diplomado, vertidas en evaluaciones, quienes planteaban la necesidad de aprender en la práctica. También se realizaron las sesiones en espacios de la UV como la UVI, ubicada en el municipio de Tequila y la Casa de la Universidad ubicada en el municipio de Atlahuilco así como en el curato de una iglesia católica en el municipio de Tlaquilpa. Estos lugares fueron elegidos con objeto de tener una movilidad adecuada entre los espacios áulicos en los que se realizaban actividades pedagógicas relacionadas con contenidos académicos y los comunitarios, en los que se llevaban a cabo observaciones relativas a lo estudiado anteriormente o para el análisis de los fenómenos comunitarios observados (ver capítulos 7 y 8).

Los diversos facilitadores utilizaron técnicas participativas y expositivas e integraron modalidades de trabajo cooperativo y colaborativo, intercambiaron saberes y reconstruyeron los aprendizajes. Dirigieron los aprendizajes en los diplomados diversas perspectivas de la educación relacionadas con nuestro perfil profesional, experiencia pedagógica y formas de facilitar la construcción de los aprendizajes.

Compartimos la facilitación, a) actores académicos y comunitarios de la sierra y b) actores académicos externos a la región. Entre estos últimos, los facilitadores académicos además de tener formaciones relacionadas con diferentes profesiones como antropología, agronomía, comunicación, biología, química, geografía y especialidades en silvicultura forestal y en ecología tropical, teníamos experiencia en el campo de la educación escolar y con grupos comunitarios.

En el caso de los expertos serranos, ellos facilitaron aprendizajes a partir de su praxis, desde sus saberes del trabajo como productores agrícolas, forestales, artesanales, gestores de recursos naturales, así como ritualistas, y algunos de ellos también como profesionistas en ingeniería civil, ingeniería forestal, agregando a sus saberes como productores agroforestales, su formación y experiencia profesional como ingenieros civiles, ingenieros forestales y gestores interculturales. Los(as) expertos(as) serranos contaban con experiencia como formadores en educación social y algunos también en educación superior.

2.5 Técnicas de investigación

Las observaciones fueron registradas a partir de notas escritas en el momento en que se llevaban a cabo las dinámicas grupales o mediante su grabación en audio y fotografías. En el primer diplomado el registro fue principalmente con notas de campo ya que integrantes de la OCISZ grababan las sesiones, así como una facilitadora del diplomado y también se hacían registros fotográficos desde la coordinación del diplomado, por lo que al principio consideré no hacer uso de la grabadora para evitar inhibir al estudiantado. Posteriormente recurrí a la

grabación en audio de algunas sesiones. Es por ello que en el primer diplomado, para la sistematización de la información además de mis registros recurrí al registro videográfico de la facilitadora mencionada.

2.5.1 La entrevista

En esta técnica intervienen características de la relación que se establece entre entrevistador– entrevistado y los contextos implícitos de los diversos espacios sociales. Se consideran, entonces, tanto el lugar en el que ésta se realiza como los sitios a los que se hace referencia, ya sea en un tiempo sincrónico o diacrónico y también respecto a las condiciones económico – políticas y sociales existentes en éstos.

Algunas de estas características han sido abordadas desde diferentes disciplinas como la psicología, filosofía y antropología, entre otras, mismas que han planteado el carácter dinámico y complejo que se establece en una entrevista a partir de la relación e interacción entre diversos sujetos, quienes pueden generar en este espacio dialógico una construcción de la realidad, lingüística y social que da cuenta de las contradicciones sociales (Cfr. Kavale, 1996).

Dada la importancia que tiene el discurso verbal expresado por las personas, para los objetivos de la presente investigación la entrevista continúa siendo una herramienta fundamental en todo el proceso de escucha y diálogo, con diferentes actores, considerando que las personas hablan desde una posición *emic* y también desde nuestra posición *etic* (Cfr. Díaz de Rada, 2011).

Realicé 31 entrevistas abiertas a diferentes actores educativos de la PE analizada entre ellos a coordinadoras, expertos locales y académicos y facilitadoras, así como al estudiantado, como se muestra a continuación en donde se pueden identificar algunas características de su perfil.

En algunos casos realicé dos entrevistas a la misma persona con fines de precisar aspectos analizados en curso, sin embargo en el texto no se muestran como dos entrevistas, se pueden identificar como a y b.

Tabla 1. Entrevistas a participantes de diplomados 1 y 2 y actores comunitarios.

No.	OCUPACIÓN	SEXO	LENGUA MATERNA	MUNICIPIO DE RESIDENCIA	AÑO
E1	Estudiante de Ingeniería Forestal del ITSZ	F	Español	Zongolica	2013
E2	Asesora técnica de organización campesina independiente de la Sierra de Zongolica	F	Español	Tequila	2013
E3	Estudiante de Ingeniería Forestal del ITSZ	M	Español	Zongolica	2013
E4	Custodia familiar forestal. Trabajo doméstico	F	Náhuatl	Tequila	2013
E5	Estudiante de Ingeniería Forestal del ITSZ	F	Náhuatl	Tequila	2013
E6	Estudiante de Ingeniería Forestal del ITSZ	M	Español	Zongolica	2013
E7	Productora agroforestal y gestora intercultural	F	Náhuatl	Tequila	2013/18
E8	Productor agroforestal y gestor intercultural de UVI	M	Náhuatl	Tlaquilpa	2013 /17
E9	Productor agroforestal y ritualista	M	Náhuatl	Tequila	2014
E10	Académica de la UV	F	Español	Coatepec	2015/17
E11	Supervisor comunitario de institución privada	M	Español	Orizaba	2015
E12	Estudiante de la UVI	H	Náhuatl	Tequila	2015
E13	Estudiante de maestría de la UV	M	Español	Tequila	2015
E14	Académico de la UV	H	Español	Orizaba	2015
E15	Promotor comunitario	H	Náhuatl	Atlahuilco	2015
E16	Promotora comunitaria	M	Náhuatl	Atlahuilco	2015
E17	Productor agroforestal	H	Náhuatl	Atlahuilco	2015
E18	Comerciante	M	Náhuatl	Tequila	2015
E19	Colaboradora de asociación civil	M	Español	Xalapa	2015
E20	Académica de la UV	M	Español	Xalapa	2016
E21	Asesor técnico. Representante de la Asociación de silvicultores de la Sierra de Zongolica, A. C.	M	Español	Tequila	2016
E22	Académico de la UVI	H	Español	Xalapa	2016
E23	Ingeniero forestal y gestor forestal	H	Español	Xalapa	2016
E24	Productor agroforestal e ingeniero civil	H	Náhuatl	Tequila	2017
E25	Técnica agropecuaria	M	Náhuatl	Tequila	2018
E26	Productor agroforestal	H	Náhuatl	Tequila	2018
E27	Productora agroforestal	M	Náhuatl	Tequila	2018
E28	Productor agroforestal	H	Náhuatl	Tlaquilpa	2018
E29	Estudiante y productor	H	Náhuatl	Tlaquilpa	2018
E30	Productora agrícola y artesana	M	Náhuatl	Atlahuilco	2018
E37	Académica UV	M	Español	Xalapa	2018

La caracterización de los entrevistados fue hecha con fines de anonimato, en algunos casos definimos en con algunos de ellos y ellas su denominación. En el texto se muestra con una E cuando la información corresponde a las entrevistas.

También realicé 6 entrevistas a docentes que cursaron el *Diplomado Naturaleza e intervención de la Educación Comunitaria* en la Facultad de Pedagogía en la región de Xalapa, Ver. como parte del contexto institucional de la investigación como he mencionado. La selección de los participantes, de un total de 11, ha sido tomando en cuenta la diversidad en cuanto su adscripción laboral, tiempo de permanencia en la universidad y género.

Tabla 2. Entrevistas a académicas(os) de la Facultad de Pedagogía.

No.	Actor educativo/Adscripción	Área	Permanencia UV	Año
E31	Maestra de tiempo completo	-Educación Comunitaria -Orientación Educativa	15 años	2015
E32	Técnico Académico	Educación Comunitaria	13 años	2015
E33	Maestra de tiempo parcial	-Educación Comunitaria -Orientación Educativa	5 años	2015
E34	Maestra de tiempo completo	Investigación Educativa	15 años	2016
E35	Maestra de tiempo completo	Educación Comunitaria	32 años	2016
E36	Maestro de tiempo completo	Educación Comunitaria	32 años	2016

Se realizaron entrevistas abiertas a diferentes actores educativos, y grupos de reflexión con facilitadores, estudiantes, expertos académicos y académicos UV como mencioné anteriormente.

No se estableció un formato rígido ya que se fue construyendo la información con los relatos de los actores entrevistados. Acerca de las entrevistas a los participantes de los dos diplomados analizados en la Sierra de Zongolica, en el caso del estudiantado, sus aprendizajes conformaron el centro de indagación, se identificaron características y limitaciones, su interés por participar, opiniones sobre la estructura y dinámica grupal, significaciones y resignificaciones así como propuestas.

Las preguntas a los expertos académicos se relacionaron con su perfil, su perspectiva pedagógica y epistemológica sobre el proceso educativo y los contenidos temáticos, con problemáticas identificadas y aprendizajes. En relación con los y las expertos comunitarios además de su participación en los diplomados y aprendizajes obtuve información sobre aspectos relativos al devenir de la Sierra de Zongolica en torno al uso de recursos, la organización social y vínculos con la academia, entre otros.

2.5.2 Registros visuales, de audio y documentos

Las observaciones de la construcción de la práctica educativa en la sierra, desde su planeación como en su implementación y presentación posterior en una doble reflexividad, fueron registradas en el diario de campo, y a su vez mediante fotografías²⁰, audiograbaciones y videograbaciones, esta última en algunos casos por mi parte, sin embargo se hicieron grabaciones en video por parte de una de las facilitadoras a las cuales recurrí en ciertos casos específicos en los que no había realizado grabaciones en audio como lo mencioné anteriormente.

También incorporé al análisis de los datos de registros elaborados por el estudiantado en hojas de rotafolio, tareas y evaluaciones de las sesiones y de los diplomados, entre otros a los que denominé materiales escritos (ME) cuando hago referencia a ellos.

Identifiqué y retomé algunos textos bibliográficos y manuales que los expertos académicos proporcionaron al estudiantado, así como materiales elaborados por los mismos como hojas de rotafolio y programas de las sesiones, entre otros, de donde extraje información. Hice el registro en el diario de campo sobre las aportaciones tanto de expertos académicos como comunitarios, de facilitadores y las coordinadoras.

2.6 Análisis y validación de los datos

Para la construcción de las categorías de análisis abordé el procesamiento de la información con base en aspectos de la teoría fundamentada (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006:10). Ésta presupone un proceso emergente constructivo donde el análisis de la realidad cotidiana se traduce en diálogo con referentes teóricos reinterpretados desde los procesos sociales sistematizados.

Así, las categorías de análisis se fueron construyendo tanto con la sistematización de la información, en un principio a partir de incidentes y posteriormente a través de la codificación de los datos, describiendo relaciones entre la información obtenida en los diferentes registros y de esta manera se contrastó con los referentes teóricos, lo que permitió definir las categorías de análisis.

La configuración de las categorías se realizó en constante diálogo con los referentes teórico-epistemológicos desde distintas disciplinas y los aspectos contextuales y algunos diálogos en la reflexividad con actores educativos. Retomé diferentes categorías para el análisis de los procesos educativos y reconfiguré algunas de ellas. Como un ejemplo de tal proceso fue que identifiqué a partir de los saberes respecto al trabajo rural como un complejo entramado de cosmovisiones, concepciones culturales, praxis, interacciones, espacios y relaciones sociales

²⁰ Las fotografías que se muestran en este documento son de mi autoría a excepción de las de la p.342.

e interculturales (capítulo 1). Por otra parte, identifiqué en el proceso formativo los distintos tipos de saberes considerados en la perspectiva epistemológica propuesta por la UV: teóricos, heurísticos y axiológicos, y las referencias a saberes poderes permitieron observar de manera transversal los saberes antes mencionados, referidos a las relaciones sociales que favorecen las desigualdades y a las que por el contrario implican el empoderamiento y agencia de actores subalternos.

En relación a la información empírica de la PE, no se aborda un análisis comparativo entre los dos diplomados ya que se dio prioridad a las categorías de análisis y porque en algunos casos la metodología fue semejante y también debido a la amplitud de la información sistematizada. Se muestran diferencias en algunos casos específicos que permiten algunas comparaciones.

La información analizada se sistematizó en la triangulación de diversos referentes empíricos, teóricos y bibliográficos como he señalado, mediante entrevistas, observaciones en diarios de campo, documentos oficiales, documentos elaborados por académicos(as) y diversos estudiantes como tareas, así como registros fotográficos, de video y de audio, y materiales didácticos construidos por los actores educativos, plasmados en hojas de rotafolio, entre otros. La información se fue configurando como he señalado en diálogo constante con la teoría y con algunos actores educativos internos y expertos externos a la investigación. En los casos en que obtuve información de manera personal con actores particulares se muestra en el texto como comunicación personal (CP).

El estilo de redacción de los últimos capítulos derivó de un interés inicial porque se llevaran a cabo de manera descriptiva con objeto de que el texto fuera de fácil lectura para ser compartido con diferentes actores educativos y a partir de él se pudiera conformar un material de difusión, con el fin de colectivizar el proceso de construcción de conocimiento (Rockwell, 2009). En un principio, tuve interés por la elaboración colectiva de un folleto, debido a mi experiencia en la realización colectiva e individual de diferentes materiales didácticos que he compartido a lo largo de diferentes proyectos en la Sierra de Zongolica y en otras regiones como la Cuenca del Papaloapan y el Cofre de Perote (Chimalhua, 1989; De la Hidalga y Ranero, 1994, De la Hidalga 2012; López y De la Hidalga, 2017) donde observé su aplicación práctica.

Al compartir la idea de elaborar un documento gráfico con algunos(as) entrevistados(as) de los diplomados, les pareció oportuno, sin embargo, en otras entrevistas me plantearon diferentes opciones como un video, y por último en los procesos de reflexividad con diferentes actores educativos en la región serrana en donde mostré resultados de investigación, surgieron distintas ideas como las de realizar programas de radio y videos, entre otros. Es por ello que consideré la posibilidad de retomar este proceso de difusión en un momento posterior a esta investigación para su elaboración colectiva, tal como fue la

sugerencia de los y las actores(as) educativos, y consideré que el hecho de que ya hubiera una sistematización de la información permitiría mayor facilidad para su elaboración.

Es por ello, que si bien esta investigación no tiene características de una investigación – acción, sí puede generar puentes hacia propuestas participativas para el análisis y difusión de los resultados, e incluso que se amplíe la información o reformule.

A continuación se presentan los contextos de la investigación. Por una parte la política educativa de la Universidad Veracruzana respecto a la interculturalidad, retomada de un contexto internacional y nacional mayor (capítulo 3), así como en su instrumentación, acerca de sus posibilidades y limitaciones e iniciativas desde la academia para su aprehensión (capítulo 4). Posteriormente se muestra el contexto de la Sierra de Zongolica, enmarcada en las Grandes Montañas, en donde se realizó la PE estudiada (capítulo 5) y el análisis de la misma en los dos últimos capítulos, como he señalado en la introducción.

Capítulo 3

Políticas educativas en la diversidad e interculturalidad

En los últimos años hemos presenciado fenómenos disímboles en la educación desde distintas concepciones y realidades de la política educativa inmersa en contextos socio – económicos y políticos. Ante demandas y necesidades socioculturales de diversos grupos subalternos se han generado instancias normativas internacionales cuyos planteamientos se relacionan con la reivindicación de la diversidad cultural y su contribución en todos los pueblos del mundo, así como con el reconocimiento de la desigualdad en la legitimación de diferentes sistemas de valores. Dichas declaraciones y postulados condenan doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos, al advertirse que esos preceptos son injustos y discriminatorios.²¹

Desde estos ámbitos se toma en cuenta de manera prospectiva la necesidad de una educación que contemple la cultura de la diversidad y la equidad:

Los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Estos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente (UNESCO, 2000).

En países de Europa se considera que la “gestión de la diversidad, la educación intercultural y la educación de calidad tendrán carácter prioritario” (Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 2003). Y en naciones latinoamericanas se generan foros e iniciativas desde los que se exhorta, entre otros aspectos, a “asegurar la inclusión de las lenguas, conocimientos, demandas y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como oportunidades equitativas de acceso, trayectoria y graduación para las personas de esos pueblos contribuyendo así a mejorar la calidad de la Educación Superior y la

²¹ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI (Manila, 1997), Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997), Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos: Educación Intercultural en el Nuevo Contexto Europeo (Atenas, 2003), Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Nueva York, 2007), Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, 2009), Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior (Panamá, 2012).

democratización de las sociedades (Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, 2012).

En espacios internacionales (UNESCO, 2014) se plantea asimismo la necesidad de una investigación relacionada con las comunidades y la resolución de sus problemas en colectivo y también el aprendizaje participativo en la colaboración entre diferentes actores intergeneracionales como niños, jóvenes y adultos, así como desde distintos ámbitos de la vida labora y la esfera pública. Se enfatiza en temas como la diversidad biológica y el cambio climático, desde la perspectiva del desarrollo sostenible en el cual deben formarse los y las profesores(as).

En torno a problemas relacionados con la diversidad cultural, la mundialización es vista como un factor importante de homogeneización, sin embargo se le relativiza al considerar que ésta “sigue engendrando nuevas formas de diversidad y constituye un permanente reto a una uniformidad monótona” (UNESCO, 2010:4).

Entre las consecuencias de la mundialización se identifican, entre otras, el consumo occidental en detrimento de los modelos culturales locales y la desaparición de las lenguas. Cabe señalar que el fenómeno del desuso de las lenguas no se genera solo en la actualidad, ya que a través de la historia se han perdido lenguas por migraciones, imposiciones colonialistas, invasiones, discriminación o por la desaparición de poblaciones ya sea por enfermedades o debido a desastres naturales, entre otros²². Aunque la desaparición de las lenguas no constituye un fenómeno actual, se ha mostrado que en los últimos años se identifica este fenómeno en regiones con mayor diversidad lingüística como plantea la UNESCO (2017) en Melanesia, el África Subsahariana y Sudamérica, aunque esta situación se identifica en casi todos los países del mundo. En México también se ha mostrado que en los siglos XIX y XX han desaparecido lenguas indígenas como plantea el INALI (2012) institución que ha realizado estudios en el presente siglo identificando una diversidad de condiciones que implican la posibilidad de continuar con la pérdida de lenguas en poblaciones indígenas; se muestran lenguas indígenas que solo las hablan personas mayores. Sin embargo, en otro sentido se observa que algunos hablantes indígenas valoran sus lenguas y se encuentran generando estrategias para su revitalización en poblaciones de niños y jóvenes.

Entre las estrategias que se proponen desde instancias internacionales para favorecer la diversidad cultural se incluyen alternativas de incidencia con comunidades en diálogo.

[...] también hemos de hallar formas de ayudar a las comunidades afectadas a lograr una mejor gestión del cambio cultural en un contexto de diálogo intercultural. La diversidad cultural y el diálogo intercultural están entretnejidos en su esencia misma,

²² Incluso ha sucedido la desaparición de lenguas de amplio uso como: griego antiguo, latín, sumerio, arcadio, entre otros.

siendo la diversidad tanto el producto del diálogo como la condición previa de éste (UNESCO, 2010:23).

En el texto anterior se observa que pareciera que quienes necesitan entender y favorecer las condiciones para el llamado “cambio cultural” son las poblaciones afectadas y no la sociedad en su conjunto, la cual contribuye a la homogeneización de las sociedades, a la discriminación social y cultural, a la degradación del medio ambiente y a la reproducción de jerarquías sociales. Es la sociedad en general que requiere de una concientización y praxis sobre la diversidad de diversidades y la biodiversidad cultural.

Si bien la mundialización o globalización impacta en la diversidad cultural a través de los mercados transnacionales y respecto a la tendencia al uso cada vez mayor de lenguas vehiculares como el inglés, árabe, hindi, español y swahili (UNESCO, 2010), la educación misma ha sido un factor fundamental en la homogeneización de las sociedades como he señalado, desde perspectivas nacionalistas y a partir de modelos eurocéntricos. Asimismo en los últimos tiempos se muestra una tendencia cada vez mayor a la privatización de la educación y a su mercantilización, propensión generadora de mayores diferencias sociales y valores culturales mercantilistas (Puiggrós, 2017) aunque por otra parte, se muestra una apertura a la implementación de diversos programas educativos referidos a la interculturalidad. Como señala Jiménez, la interculturalidad está presente en casi la totalidad de los países latinoamericanos, donde confluyen dos tendencias:

Mientras más fuertes son los procesos que vinculan la globalización económica con la flexibilización y competitividad del mercado educativo escolar, más clara se presta la necesidad de contrarrestar sus efectos con programas –en la práctica, la mayoría compensatorios– dentro del marco del derecho a la diversidad cultural. Es la dualidad característica de los procesos actuales de globalización económica, cultural y comunicativa (Jiménez Naranjo, 2009:62).

En instituciones de educación superior (IES), durante los últimos años han proliferado escuelas, institutos y centros de investigación que se abocan a la interculturalidad y diversidad cultural en sus programas educativos, así como los que abordan el desarrollo sostenible, humano, local, educación popular, democracia, ciudadanía, ambiente y territorio, entre otros (Mato, 2008).

Recientemente han proliferado espacios educativos generados desde la educación superior vinculados a pueblos indígenas y afrodescendientes, según afirma Mato (2015) quien plantea que sin embargo las inequidades continúan afectando a dichas poblaciones como una herencia colonial; las iniciativas legislativas y constitucionales plantea Mato han favorecido acciones sociales entre ellas las educativas contando con la receptividad de dirigentes políticos y actores parlamentarios y ejecutivos en diferentes países, sin embargo los avances

no han sido suficientes en donde han tenido una participación limitada los pueblos originarios y afrodescendientes. Entre los programas llevados a cabo se identifican los relativos a la llamada acción afirmativa, política consistente en el otorgamiento de becas y de apoyo académico y/o psicosocial, considerados insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Otros programas se centran en la investigación y docencia, con la participación, entre otros, de profesores de pueblos originarios mientras que en otros casos se muestra escasa colaboración intercultural (Mato, 2016). En este sentido se considera central identificar cómo se generan dichos procesos en la articulación entre diversos actores educativos.

Distintas perspectivas abordan la relación entre las IES y las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Las IES de acción afirmativa focalizan la diversidad en determinados grupos étnicos a los que apoyan por considerarlos actores en “desventaja”, quienes requieren de recursos exteriores para afrontar condiciones de aprendizaje de la cultura escolar y lograr permanencia en las instituciones, sin que se dé una visibilidad a sus saberes o se plantee que es la cultura escolar la que tendría que tomar en cuenta a estos grupos como parte de la diversidad estudiantil así como sus necesidades y características sociales y culturales, del profesorado y de otros actores educativos para una mejor formación.

Pese a ello, algunas de estas experiencias en países de América Latina (Ruiz, Lara, Argueta, Lima y otros, 2012) revelaron posibilidades y limitaciones respecto a los programas inclusivos pues las propuestas que las generaron incentivaron la formación de estudiantes provenientes de pueblos originarios e incluso han favorecido la articulación inter-institucional y con indígenas en intercambios académicos entre tales poblaciones²³.

Pérez y Argueta, en el análisis de programas de apoyo a jóvenes indígenas en México, plantean una problemática de fondo respecto a las limitaciones que tienen los programas de acción afirmativa en relación con los sistemas y contenidos actuales en escuelas de educación básica y universidades convencionales. Éstos “continuarán generando egresados desarraigados que, una vez que encuentren trabajo en dependencias gubernamentales o en empresas privadas, se olvidarán de sus comunidades de origen o volverán a ellas para ‘modernizarlas’, menospreciando los conocimientos de la comunidad” (2012:33). Tales autores también hacen una crítica a espacios educativos exclusivos para indígenas al considerar necesario, superar la visión superficial, parcial y hasta folklorizada de las culturas indígenas.

²³ Se han creado programas de posgrado y cursos referentes a poblaciones tradicionales como es el caso de la Universidad Federal de Pará en Brasil -como parte del Programa de Políticas Afirmativas para Pueblos indígenas y Poblaciones Tradicionales, financiados por la Fundación Ford-, aunque los recursos no fueran suficientes y se presentaran tensiones en su implementación (Santos, 2012).

El siguiente paso es hacer de los centros de enseñanza y de investigación intercultural lugares de encuentro y de reflexión, no sólo entre sus integrantes y su entorno local, sino entre los depositarios de los saberes locales y los centros de investigación convencionales para establecer programas de investigación y acción que construyan procesos de diálogo e intercambio entre sistemas de conocimiento diversos, no sólo con la intención de que se conozcan entre sí, sino para afrontar un problema determinado [...] en este proceso, construir opciones multidimensionales de diagnóstico y de solución, lo que conduciría además, a la construcción de acuerdos sobre el tipo de participación de los actores pertinentes que deben participar en la solución (Pérez y Argueta, 2012:35).

En cuanto a la implementación de diversos proyectos educativos con poblaciones indígenas en países como Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y posteriormente México, Muñoz (2004) señala que entre los rasgos característicos de estas propuestas, además de interculturalizar los contenidos temáticos y las prácticas docentes, se encuentran todavía condiciones asimétricas de diálogo entre instituciones gubernamentales nacionales y discursos globales con las prácticas y entornos locales.

Las políticas educativas con enfoque intercultural se han centrado, entre otros aspectos, en las contradicciones entre el discurso y su aplicación. La existencia de estructuras monoculturales dominantes y la reproducción de concepciones, actitudes y prácticas discriminatorias dentro de la escuela y en el conjunto de la sociedad han limitado las posibilidades de generar diferentes modelos, prácticas y relaciones cotidianas en espacios como los educativos que tomen en consideración relaciones interculturales dialógicas en la diversidad.

Nos encontramos actualmente en las IES con modelos diversos, unificadores tanto para estudiantes como académicos que generan notables jerarquías relativas a evaluaciones, programas compensatorios, de validación de saberes y depredación de salarios, entre otros, vinculados a políticas económicas que han penetrado en la educación pública de diferentes países como los de América Latina.

3.1 Políticas de educación superior intercultural en México

En México como en otros países de América Latina han proliferado instituciones, programas e investigaciones que incluyen como referentes educativos aspectos relacionados con la interculturalidad y la diversidad cultural. Su promoción ha surgido desde instituciones de educación pública y por parte de organizaciones sociales y civiles. En menor medida se han hecho estudios sobre temas relativos a la diversidad cultural y a la interculturalidad en educación dentro del ámbito de las escuelas privadas, las cuales han proliferado de manera

exponencial en los últimos años en nuestro país, como sucede en el resto de América Latina (Puiggrós, 2017). Sin embargo en los últimos años algunos profesores de escuelas privadas han analizado sus propias experiencias educativas a partir de estudios de posgrado referidos a contenidos temáticos vinculados a la interculturalidad.

Las políticas de educación intercultural en México actualmente se encuentran en una situación ambivalente entre el discurso en torno a su fundamentación y diseño (vinculado a la atención de la diversidad) y las limitaciones que se dan en la praxis en su puesta en marcha desde diversos niveles educativos y sectores de la población.

Las diferencias entre la educación para población indígena y no indígena muestran una política de atención diferenciada como señala Schmelkes (2008), quien afirma que ésta se expresa en las inequidades de la sociedad como fundamento para el análisis de las asimetrías escolares y plantea la necesidad de que la educación intercultural no sea una perspectiva únicamente para grupos indígenas sino para toda la población, desde los diferentes niveles educativos en contextos diversos. Por ello en algunas universidades convencionales se han retomado aspectos curriculares en los que se incluye a la interculturalidad y la diversidad cultural como referentes educativos.

En relación con la interculturalidad en la educación superior de nuestro país, un referente primordial es la conformación de las universidades interculturales a inicios del siglo XXI, instituciones que no se limitaron a poblaciones de origen indígena. Pese a ello fueron impulsadas en regiones con población indígena para resolver problemas de la escasa cobertura de este tipo de población en la educación superior, tal como indica Schmelkes (2009).

Entre los antecedentes históricos del surgimiento de dichas universidades, también se identifica al movimiento indígena zapatista, el cual se despliega como un proyecto autónomo y alternativo al Estado. Se originó entre población de la región maya de Chiapas ante el hartazgo de sufrir las consecuencias del sojuzgamiento que la invasión colonial europea trajo consigo y cuyas estructuras y relaciones sociales continúan aún después de la revolución del siglo pasado en términos de estructuras de poder, desigualdades sociales y de conformación de clasificaciones sociales de las identidades (Quijano, 2000; González Casanova, 2006).

El proceso de crisis económica y social generada por el desarrollo acelerado del modelo neoliberal insertado en las zonas rurales del país a partir del sexenio presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), repercutió en la culminación del reparto agrario y el retiro de políticas de fomento al campo como la reforma agraria y las instituciones ligadas a ésta como la Secretaria de la Reforma Agraria y el Banco de Crédito Ejidal, entre otras, y su continuación en el giro que daría Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) al campo hacia una política comercial privatizadora.

Al inicio de su gobierno se diseñan y echan a andar un programa de reformas con el propósito de que el sector agropecuario se oriente hacia el mercado, disminuya la regulación interna, ingrese al país mayor inversión extranjera directa, y se alcance una mayor liberación comercial. De esta manera, el programa hace eco de las políticas económicas de corte neoliberal, y al mismo tiempo se inserta en el proceso general de estabilización económica, y en la reducción del papel del Estado como actor económico. De ahí que la política de subsidios, crédito y asistencia técnica al campo se oriente y también disminuya (Bilbao, 2012:97).

Por tanto se ahondaron las condiciones de marginación y desatención del Estado frente a la concentración de tierras y el desarrollo de agroindustrias por poderosos corporativos, así como se mantuvo y alentó la desigual distribución de los ingresos en diferentes sectores sociales, entre ellos los campesinos, trabajadores agrícolas y grupos indígenas. También se debilitó la posesión colectiva de la tierra con la reforma al artículo 27 constitucional que coartó los derechos territoriales colectivos dentro del ejido. La regulación de las formas y límites de apropiación territorial se adjudicó al Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares Urbanos (PROCEDE).

La modernización e industrialización nacional y transnacional favorecieron el desplazamiento de formas de producción, obtención de recursos y de consumo locales que repercutieron en las actividades relativas a la producción agrícola, artesanal y prácticas comunitarias en zonas rurales e indígenas. Lo que incidió tanto en el abandono de tierras en migraciones hacia regiones urbanas como, de manera contestataria, en las demandas y luchas de pueblos originarios por el derecho territorial y la valoración de sus conocimientos.

Tales exigencias fueron acompañadas por el fortalecimiento y creación de instituciones como el Instituto Nacional Indigenista (INI) después Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas (CDI) y la Dirección General de Culturas Populares (DGCP) de fomento a prácticas culturales de pueblos indígenas, principalmente ésta última con participación de promotores locales, académicos y activistas a favor de la revitalización cultural de aspectos como la lengua, la medicina tradicional y las artes regionales, entre otros, en zonas rurales y de beneficiar proyectos contestatarios en poblaciones populares urbanas.

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI se generaron diversos proyectos desde la sociedad civil ligados a la sustentabilidad ante el deterioro medioambiental provocado por el crecimiento del modelo industrial capitalista en las ciudades y su implementación en el campo a través de insumos como los agroquímicos para la producción.

En este contexto surgieron las universidades interculturales, buscando, como señala Schmelkes, pertinencia sociocultural y regional al estar asentada en zonas rurales donde habitan los y las estudiantes, que por sus características del ancestral vínculo entre población

y medio ambiente natural, así como por las dinámicas económicas y el entramado social del contexto conocen, o están en posibilidad de profundizar en el conocimiento de condiciones y necesidades de su entorno. “Al formar profesionales, se pensaba, las universidades pueden orientar la oferta educativa y la formación de sus alumnos hacia la solución de los problemas regionales y hacia el fomento del desarrollo integral de la región” (2009:412).

En la actualidad las Universidades Interculturales (UI) desarrollan sus actividades en diferentes estados del territorio nacional. Surgieron por iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP)²⁴.

Aun cuando cada una de las Universidades Inteculturales tiene características específicas, institucionalmente se considera que tienen como misión:

Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias (SEP, Secretaría de Educación Superior, 2013).

Las perspectivas y modelos curriculares de las universidades interculturales (UI) son diversos ya que éstos se construyen desde los actores educativos de las propias universidades y de las características vinculadas a las políticas educativas de donde emanan. Pero han tenido similitudes sobre contenidos emergentes y alternativas relacionadas con problemáticas sociales, culturales y ambientales ligadas al desarrollo capitalista, a las políticas desarrollistas, neoliberales y de defensa social y cultural como la sustentabilidad, derechos humanos, derechos culturales indígenas y pluralidad jurídica, salud intercultural, lenguas de pueblos originarios, diversidad cultural, cultura y vinculación con la comunidad hacia el diálogo de saberes, entre otras.

Estas instituciones de educación superior se distinguen de las convencionales por la conformación de nuevas propuestas curriculares que buscan generar vínculos entre la escuela y las regiones culturales, en particular con los grupos comunitarios donde se encuentran inmersas, así como interactuar con aspectos comunitarios e identitarios de

²⁴ Se han creado: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) (2004), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (2005), Universidad Veracruzana Intercultural (2005), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2005), Universidad Intercultural de Puebla (UIEP) (2006), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) (2007), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) (2007) y Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) (2007) (Cfr. Schmelkes 2003 en Mateos y Dietz, 2013:350-351).

grupos culturales. También existen universidades similares a las UI y otras no reconocidas por la SEP²⁵.

Dentro de las universidades interculturales existen distintas percepciones en torno a su implementación. Por una parte, en cuanto a su pertinencia social se plantea la importancia que tiene el hecho de que el estudiantado se forme en sus regiones de origen a partir de carreras poco convencionales, ligadas a problemáticas que han sido identificadas por diferentes actores, entre ellos académicos así como de las organizaciones de la sociedad civil y comunitarios. En foros, seminarios y diversas actividades se observa la interacción entre diferentes profesores y estudiantes de las universidades interculturales, existiendo movilidad entre distintas universidades, incluso entre sus integrantes.

Desde las diversas universidades interculturales los aprendizajes se ligan a las regiones interculturales. En algunas de ellas se forma a estudiantes y maestros para “cooperar con movimientos desde sus comunidades en defensa del territorio y al egresar trabajan como profesores, en consultorías, haciendo proyectos o regresan a sus comunidades a sembrar la tierra con otras técnicas”(Mendoza, De la Hidalga y Dietz, 2014) o en la revaloración de sus referentes culturales, tal como hemos podido observar en la Universidad Veracruzana Intercultural.

En los últimos años, las condiciones de inseguridad de nuestro país han generado problemas en el desplazamiento de estudiantes y maestros de universidades convencionales a las regiones rurales e indígenas, y aunque las actividades no se han dejado de realizar del todo, actualmente son los pueblos originarios quienes se están acercando a sus propias realidades sociales, comunitarias y ambientales para analizarlas y buscar alternativas a sus problemáticas identificadas. El reto ahora es cómo se construyen los saberes locales en relación con sus necesidades y conflictos y con otros saberes que incluso pueden ser dominantes, y cómo dialogar desde la diversidad en la construcción de conocimientos hacia una Vida buena.

Acerca de las UIs han proliferado investigaciones tanto de actores externos como internos, lo que representa una oportunidad para que estos últimos analicen procesos educativos

²⁵ En el primer caso se encuentran la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (2001) que posteriormente se convirtió en UI y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, (2005) creada por la población ayuuk de Oaxaca, la organización civil Servicios del Pueblo Mixe, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Loyola del Pacífico. Y en el segundo, la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero (que se sostiene con el apoyo de los académicos y de las comunidades),²⁵ la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red, en varios estados) y la Universidad de la Tierra (en Chiapas y Oaxaca) (Cfr. Mateos y Dietz, 2013:351).

alternativos en los que se encuentran inmersos como hacedores de currícula relativamente recientes, innovadoras y en curso, teniendo así la posibilidad de que profundicen en las condiciones y problemáticas que enfrentan sus regiones. El desafío es incidir en su transformación desde la tensión que se da entre diferentes epistemologías, lógicas, lenguajes, intereses y necesidades actorales comunitarias e institucionales.

La perspectiva de lo intercultural en educación no se ha ceñido sólo a las universidades interculturales, como he señalado, desde la política educativa institucional se ha planteado una educación intercultural para todos, al considerar su pertinencia social y multicultural (SEP, 2014). No obstante, una característica de las universidades ha sido favorecer modelos homogéneos de saberes relacionados con las ciencias naturales, sociales, exactas, entre otros, cuyo origen es eurocéntrico, así como praxis y modelos pedagógicos de corte occidental que fomentan el nacionalismo como el uso del español como única lengua para los aprendizajes y presentan un carácter centralista en cuanto al lugar en donde se sitúan.

Paradójicamente es en las universidades del mundo y en particular de México donde se encuentra, en todos sus ámbitos, una gran diversidad de actores educativos provenientes de distintos lugares de origen rural, urbano y suburbano, a nivel nacional e internacional, de clases sociales diversas -en el caso de la universidad pública- con distintas ideologías, convicciones políticas, religiosas, preferencias sexuales, etc., donde generalmente no se identifican ni se cuestionan las formas de interacción entre ellos. Entre los diferentes actores culturales que interactúan en espacios educativos también se encuentran muestras de exclusión, discriminación y autoritarismo en espacios aúlicos, administrativos, manuales, directivos y comunitarios en donde estudiantes universitarios interactúan.

En nuestro país, en una investigación realizada en tres universidades de los estados de Puebla, Michoacán y Veracruz²⁶(ver introducción) con estudiantes de diferentes carreras y regiones urbanas y rurales (Vargas, Dietz y otros, 2017) se muestran aspectos disímboles en relación con la diversidad, estereotipos y concepciones discriminatorias hacia las diversidades, así como, por otra parte actitudes inclusivas y críticas ante la discriminación. Algunos estudiantes de Michoacán expresan ideas estereotipadas y esencialistas de los grupos que constituyen la sociedad, “ideas casi inamovibles de los sujetos, construyéndoles una identidad desde afuera, es decir, los pueblos indígenas son tal cosa, los y las jóvenes de las casas del estudiante tal otra; los homosexuales, esto, mostrando así certezas de cada una de estas diferencias” (Vargas, Méndez y Vargas, 2017:106).

En torno a las poblaciones indígenas, en la Universidad Veracruzana identificamos que se establecen relaciones jerárquicas y de poder entre saberes académicos-urbanos con

²⁶ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y Universidad Veracruzana (UV).

respecto a los de grupos de regiones rurales y étnicas (Mendoza, De la Hidalga, Cruz y otros, 2017:150) en una actitud de considerar que por el hecho de estudiar en una universidad se está en condiciones de enseñar a una población subalterna lo que “no sabe” sin un cuestionamiento o acercamiento a los conocimientos y saberes de pueblos originarios, afrodescendientes y rurales, entre los que se que muestran aportaciones epistemológicas y culturales respecto a la diversidad cultural, la biodiversidad y la organización comunal entre otros aspectos en nuestro país, como en otros países del mundo.

Así, entre otros aspectos se estima necesario continuar estudiando y analizando las perspectivas epistemológicas, teóricas, políticas, ontológicas ligadas a la gestión de la diversidad que se reproducen en diferentes espacios educativos como en las universidades. Tal como señala Dietz

Cualquier intento de reconocer y aprovechar al interior de las IES esta riqueza de diversidades que las y los estudiantes perciben ha de ir de la mano de un intento igualmente prioritario de prevenir discriminaciones, –que como sabemos de distintas investigaciones– no suelen reflejar una sola fuente de discriminación, sino que concatenan y profundizan mutuamente ideologías racistas, sexistas, clasistas y homófobas. La gestión universitaria de las diversidades ha de ir por tanto “mano en mano” con una política interna de anti-discriminación en relación a las fuentes y expresiones de estas diversidades (2017b:205).

Por todo lo anterior, se plantea la importancia que tenemos las y los académicas(os) como formadores en aspectos relativos a las diversidades y la interculturalidad para concientizar al estudiantado en torno a la reproducción de actitudes, valores y saberes hegemónicos y su vínculo histórico con las relaciones económico– sociales desiguales y discriminatorias hacia poblaciones subalternas, así como, por otra parte, de favorecer el análisis crítico de nuestra propia praxis profesional al respecto.

Para ello se requiere el estudio en nuestro espacio educativo a diferentes dimensiones y niveles estructurales y de las dinámicas grupales identificando su congruencia, posibilidades y limitaciones desde diversos ámbitos como la política educativa implementada y la praxis educativa. En este contexto, a continuación se muestra la política educativa de la Universidad Veracruzana respecto a su modelo educativo, directrices y postulados de ejes rectores entre los que se encuentra el enfoque intercultural. También, se presenta la importancia de la diversidad cultural, la interculturalidad, la biodiversidad y las desigualdades como fundamentos epistemológicos de análisis en la formación del estudiantado.

3.2 Política educativa en la Universidad Veracruzana

En su implementación, el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que rige la política educativa de la Universidad Veracruzana tiene su justificación en la conformación de “nuevos modelos de pensamiento encauzados hacia los principios de equidad y bienestar social, el respeto hacia la diversidad cultural, la tolerancia para los grupos minoritarios, la preservación del medio ambiente y la continua búsqueda de convivencia social” (UV, 1998:34).

En 1999 se estableció en la UV un cambio en el enfoque educativo de la formación por objetivos hacia la formación por competencias, para el que se retomaron directrices de la UNESCO (Delors, 1996) que se basan en la producción relativa al aprendizaje del saber cognitivo de la realidad desde un sentido crítico y profesional, social y personal que favorece el aprendizaje desde el saber. Se planteó la formación integral de estudiantes, dentro de la cual se contempla: una formación intelectual que implica el desarrollo de conocimientos teóricos; una formación humana, vinculada con el desarrollo de actitudes y la integración de aquellos valores que influyen en los conocimientos personal y social del individuo desde las dimensiones emocional, espiritual y corporal; la formación profesional, encaminada hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el *saber hacer* de la profesión; y la formación social, que fortalece valores y actitudes para la relación y convivencia con los otros, así como propicia la sensibilización, reconocimiento y ubicación de las diversas problemáticas sociales, fortaleciendo el trabajo en equipo y el respeto hacia la diversidad (UV,1999:37-38).

Para alcanzar los fines educativos que se propone, se configuraron ejes integradores desde distintos saberes. Los teóricos se identifican con conceptos y tipologías, donde al conocimiento se le relaciona con “funciones” que debe ejecutar el profesional; los saberes heurísticos se corresponden con habilidades metodológicas, las cuales son capacidades para llevar a cabo procedimientos, mientras que los axiológicos aluden a los valores que debe mostrar el profesional cuando ejecuta una función clave (UV, 2005:75).

Un estudio diagnóstico realizado por la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, encargada de promover programas estratégicos para el fortalecimiento académico a través de una investigación sobre el Modelo Educativo Institucional (MEI), con participación de directivos y académicos representativos de diferentes áreas, después de 14 años de la aplicación del MEIF, mostró entre sus resultados que “En lo relativo a las dimensiones integrales se denota que se privilegian la intelectual y profesional, dejando a un lado lo humano y social” (UV,2013:9).

Estos datos muestran una contradicción ante el ideario institucional relativo al desarrollo de habilidades diversas para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social, cultural y de valores, así como frente a los planteamientos que sustentan una educación

centrada en los valores humanos y sociales, y no sólo en el conocimiento, para la conservación y respeto de la diversidad cultural y del ambiente, la superación personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación por el arte en todas sus manifestaciones, propósitos que planteaba la política educativa (UV, 2000:44-45).

Con el propósito de favorecer la incorporación de los ejes integradores que en el año 2000 se denominaron los ejes epistemológico– teórico, heurístico y socio– axiológico. En el MEIF se plantea una propuesta inicial de que considera la transversalidad como “estrategia metodológica fundamental en este modelo que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Esta estrategia también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación, que son pilares del enfoque curricular en este modelo, en el que se espera que permeen los contenidos de los planes de estudio” (1999:48).

Tal como expresa una evaluación del MEIF (2016), en el año 2006 se planeó un desplazamiento de la formación integral anteriormente mencionada, hacia la incorporación de experiencias educativas (EE) en el área de formación de elección libre (AFEL) (UV, 2016:27). Las EE se conformaron en diferentes facultades y áreas de la UV y se implementaron para el conjunto del estudiantado permitiendo que éste tenga una formación en disciplinas y áreas distintas a la suya. Esta iniciativa puede entenderse como una preocupación de la universidad por ampliar la oferta educativa en contenidos necesarios, poco atendidos en la institución ya que se afirma “la importancia de incorporar temas esenciales como el estudio independiente, la biodiversidad, los valores que actualmente son los que menos se abordan (UV, 2006:181, en UV, 2016:27).

De esta manera se observa una preocupación y el diseño de estrategias para favorecer la formación humana y social fuera de su ámbito de formación disciplinaria, mediante la elección que el estudiantado haga de su oferta educativa. Es decir, en este caso se deja al estudiante la decisión de su formación en EEs relacionadas con la formación social y humana desde sus propios intereses y gustos, o también como ha sucedido en algunas EEs, de acuerdo con el número de créditos que otorgue la EE. Esto es, a las EEs en AFEL se les otorga distinto número de créditos, de acuerdo a las diferentes dependencias en las que se emiten, por lo que algunos estudiantes realizan una selección sobre los temas para su formación según un número de créditos acumulados.²⁷ Por lo cual no existe una regulación respecto al tipo de formación que el estudiantado universitario escoge y su pertinencia con la necesidad

²⁷ Esta información la obtuve directamente de alumnos que estudiaron EE siendo académica en distintas facultades en Pedagogía y Antropología, donde recibí estudiantes AFEL en los cursos que impartía como en “Sociología de la educación” y en “Teoría de ritos y mitos” respectivamente, así como en las EE “Diversidad cultural” y “México País Pluricultural” de la UVI.

de una formación integral como lo señalaran en evaluaciones antes mencionadas, principalmente respecto a la necesidad de un mayor compromiso en la formación humana y social.

Las experiencias AFEL si bien tienen la pertinencia de que permiten el acercamiento de estudiantes a disciplinas distintas a las suyas lo que fomenta la multidisciplinaria, por otra parte, respecto a los aspectos que pretenden favorecer como la formación social, artística y ambiental se convierten en un conocimiento anexo al currículo y no como una necesidad de conformación estructural de formación que promueva necesariamente aspectos detectados como débiles en su formación como lo que se denomina social y humano.

Para el año 2000 la transversalización se amplió hacia los planes de estudio de cada dependencia en relación con el perfil, metodología y deber ser de la propuesta que se encuentra en los fines y objetivos del modelo, así como en las propuestas y programas de estudio.

Como se observa, la transversalidad en un primer momento se identifica con las competencias relacionadas con los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. Posteriormente se vincula con el currículo, al interior de las áreas académicas y del modelo en su conjunto. No obstante se expresa en evaluaciones posteriores que la integralidad del modelo no favorece la relación que se establece entre la formación denominada intelectual y profesional respecto a la humana y social. En este sentido es necesario observar que más allá de una transversalidad en la formación del estudiantado, se identifica como una serie de aspectos desligados. Esto es, la formación profesional tendría que estar vinculada a la humana y la social.

En tal contexto, para el año 2010 se presentó otra modalidad de la transversalidad que consistió en integrar la sustentabilidad e interculturalidad como ejes fundamentales de transversalidad en la UV, lo que cobra sentido ante las demandas y necesidades sociales y ambientales no resueltas en Veracruz y en nuestro país, y ante las limitaciones que posteriormente se mostrarían en evaluaciones respecto a las deficiencias en la formación social estudiantil, como se ha mencionado (UV, 2013).

3.3 Transversalidad del enfoque intercultural en la Universidad Veracruzana

En México, como señalo anteriormente, en la política educativa de principios del siglo XXI se incluyó el enfoque intercultural en educación como una respuesta a la incapacidad del Estado para resolver problemas relativos a la diversidad cultural y a necesidades económicas y sociales, en particular de poblaciones indígenas. Tal propuesta se dio en el escenario de la llamada “transición democrática”, proceso político ante el cambio de gobierno del partido en

el poder el Partido Revolucionario Institucional (PRI) cuya política generalmente autoritaria y corporativista se había perpetuado por más de siete décadas, transitando hacia el régimen de un partido de derecha, Partido de Acción Nacional (PAN).

En este escenario, desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en el año 2001 se propuso la transversalidad del enfoque intercultural en el currículum de nivel superior, al considerarse necesaria la inclusión y el fortalecimiento de la identidad indígena y el conocimiento, comprensión y valoración de ésta por la sociedad. Desde el punto de vista de Schmelkes (2008), el aprecio de esa identidad ha sido deficiente por el carácter racista de nuestra sociedad, discriminación históricamente presente en las instituciones, legislación y vida cotidiana. Desde esta perspectiva la interculturalidad estaría relacionada directamente con los grupos indígenas por lo que se puede observar todavía una identificación entre las políticas ligadas a la interculturalidad y las poblaciones de pueblos originarios hacia quienes se dirigen, de ahí que las primeras carezcan de un sustento teórico metodológico relacionado con la diversidad y la educación en la interculturalidad.

No obstante, en el ámbito institucional, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) se propone desde su Visión:

Constituir el principal motor de la inclusión del enfoque intercultural, de manera transversal, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con el propósito de promover una educación intercultural para todos los mexicanos y una educación de calidad y más pertinente con enfoque intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (SEP, 2014).

La propuesta de implementar una educación intercultural para todos desde la educación superior, fue retomada en el estado de Veracruz por la Universidad Veracruzana a través de la política educativa de transversalización del enfoque intercultural en la primera década de este siglo. Ella plantea en sus objetivos:

- Implementar las políticas académicas, didácticas y estrategias pertinentes que permitan que el enfoque intercultural sea adoptado transversalmente en la Universidad Veracruzana en todos sus programas (UV, 2010:38).

Entre sus estrategias se encuentran:

- Incrementar el número de experiencias educativas con enfoque intercultural para dar respuesta a las aportaciones y demandas de los diferentes componentes de la diversidad cultural.
- Apoyar a estudiantes con condiciones desfavorables -por diferentes formas de exclusión- para facilitar y garantizar su acceso a la educación superior, así como su permanencia y egreso.

- Ampliar la cobertura de la UVI y fortalecer sus funciones para beneficiar a las poblaciones más desfavorecidas.
- Impulsar una visión multicultural e internacional global en todos los campos del conocimiento de nuestro programa de estudios, a fin de coadyuvar a mejorar la calidad de la educación que se ofrece, consolidar la competitividad académica y las capacidades docentes, de investigación e innovación (UV, 2010:39).

De esta manera se observa que la interculturalidad se plantea más que como un enfoque transversal en las diferentes EEs, como complemento a la formación del estudiantado incluyendo EEs adicionales, así como la necesidad de fortalecer la praxis docente. Por lo que surge la necesidad de indagar respecto a la formación docente desde la UV en el período en el que se proyecta el enfoque intercultural. Por otra parte, entre las estrategias se favorece la implementación de la UVI para ampliar la cobertura institucional en regiones interculturales de origen indígena.

En el año 2005 desde la Universidad Veracruzana se creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) que implementó un programa curricular intercultural en cuatro regiones indígenas del estado de Veracruz (o “regiones interculturales” en el discurso de la UVI). Se establecieron sedes: a) Huasteca (en Ixhuatlán de Madero), b) Totonacapan (en Espinal,) c) Grandes Montañas (en Tequila) y finalmente d) Selvas (en Huazuntlán, municipio de Mecayapan), donde se impartían las carreras de Desarrollo Rural Sustentable (DRS) así como Gestión y Animación Intercultural (GAI), mismas que en el año 2007 se fusionaron en la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

La política educativa de transversalización del enfoque intercultural se dirigió principalmente a la UVI como apoyo a grupos desfavorecidos en sus diversas sedes dentro de la entidad veracruzana y se propuso “ampliar su cobertura a todas las áreas de estudio, de manera que favorezcan las aportaciones y las demandas de los diferentes componentes de la diversidad cultural” (UV, 2010:39). Las acciones se centraron en favorecer aportes y exigencias de los diferentes componentes de la diversidad cultural, impulso de proyectos para estudiantes en condiciones de exclusión, vinculación comunitaria e integración de una visión multidisciplinaria para mejorar las LGAC (UV, 2010).

El discurso institucional alude a una relación que enfoca a la interculturalidad hacia la diversidad cultural, mientras que las actividades se centran principalmente en el estudiantado y en el vínculo con la comunidad. Así, un primer momento del enfoque intercultural se dirigió a poblaciones indígenas donde se asientan las sedes de la UVI y también hacia el estudiantado, quedando en un segundo término los académicos, personal manual, administrativo y directivo de la UV como parte de la estrategia, lo cual se puede justificar en un primer momento debido a las problemáticas de exclusión de la población

estudiantil indígena. La planta académica de la universidad quedó reducida en su formación institucional respecto del enfoque intercultural principalmente a la UVI. Sin embargo en algunas facultades e institutos se favorecerá esta formación por iniciativa de académicos(as) que integran el enfoque multicultural e intercultural en sus programas educativos, como se verá más adelante.

3.3.1 La UVI: formación y praxis intercultural del estudiantado y la academia

La UVI integró - en el equipo para el diseño curricular y del conjunto de la planta docente - a profesionistas de distintas disciplinas, de áreas principalmente de pedagogía, antropología, agronomía, biología, ciencias de la salud, filosofía y comunicación entre otras. Dichos especialistas provenían de variadas experiencias académicas: como profesores de distintos niveles, de trabajar en proyectos con grupos diversos desde organizaciones de la sociedad civil, así como también con experiencia en gestión gubernamental, entre otros²⁸.

El colectivo UVI de académicos se conformó con personas de diferentes lugares de origen, urbano y rural e indígena, estos últimos en menor medida. Los académicos de origen indígena participaron principalmente en la orientación de lenguas y como coordinadores de sedes. Aunque en un principio se planteó que las lenguas nacionales, entre las que se encontraban las de origen indígena, serían transversales a la formación y se hallaba plasmado en el mapa curricular, quienes diseñamos las experiencias educativas no tuvimos una formación al respecto. En este sentido considero que hubiera sido en ese momento fundamental una asesoría o formación por parte de los compañeros indígenas sobre la inclusión de las lenguas en los programas educativos.

En la LGID además de las experiencias educativas (EEs) del área básica -como parte de la estructura curricular de la UV- se agregaron las EEs de iniciación a la disciplina relacionadas con la diversidad cultural y la política social²⁹ y entre las disciplinares EEs teórico – metodológicas para el abordaje de la problemática social y regional en el contexto de la política social³⁰ además se incluyeron EEs que el estudiantado cursaría a partir de su preferencia para su formación epistemológico –intercultural, heurística y de síntesis e

²⁸ Entre ellos actores institucionales y profesionales indígenas surgidos de políticas indigenistas y de ONGs/ Asociaciones Civiles en el marco de políticas agraristas como plantea Adriana Ávila y quienes a través de la UVI buscaban: a) replantear la función social de la Universidad (en el caso de actores institucionales), b) una alternativa para pagar deuda moral con su comunidad (profesionistas indígenas y c) desde la sociedad civil, siguiendo su interés en temas ambientales y de desarrollo rural (Cfr. Ávila, 2009:31).

²⁹ Entre las que se encuentran Cosmovisiones, Diversidad cultural, Historia territorio e identidad, Lenguas nacionales, sociedad, economía y política en el ámbito regional y Derechos humanos.

³⁰ Diagnóstico comunitario, Diagnóstico regional, Gestión de saberes e intervención, Medios de comunicación, Movimientos, redes y ciudadanía, Planeación participativa y Gestión de proyectos.

integración a partir de orientaciones de salud, sustentabilidad, lenguas, comunicación y derechos (UVI, 2007).

La UVI desarrolló el programa de departamentalización, que se promovió en diferentes regiones de la UV a lo largo del período 2009-2013, el cual sólo fructificó en algunas de ellas. En la UVI se crearon los departamentos de salud, lenguas, sustentabilidad, derechos y comunicación, los cuales se planteaban como apoyo a las orientaciones con las mismas denominaciones.

Durante los primeros años de la implementación de la LGID, se identificó una diversidad de temáticas, abordadas tanto por el estudiantado como por académicas(os) de los departamentos que sustentaban la formación enfocada en alguna de las orientaciones antes mencionadas. En ciertas EEs convergían diversos aspectos y problemáticas fincadas en la formación integral del estudiante integrando diferentes orientaciones, como se observa, entre otros, en el ámbito del derecho respecto a la resolución de conflictos agrarios, la intervención y organización para la defensa del derecho a un medio ambiente sano y la autonomía de los pueblos indígenas a partir del manejo de recursos naturales (Mendoza, 2009). La investigadora responsable del departamento de derechos, en ese momento, señaló la importancia de una articulación en la perspectiva transdisciplinaria que

[...] hibridiza conceptos, teorías, metodologías, acercamientos y construcciones epistemológicas desde y más allá de disciplinas “tradicionales” como el derecho, la antropología, la sociología, la educación, etc., pero también de saberes locales y autóctonos que producen y reproducen los pueblos. El diálogo de saberes enriquece alternativas que los gestores producen, sintetizan, dinamizan, sistematizan y llevan a la práctica para la solución colectiva de las problemáticas que obstaculizan el desarrollo de las regiones interculturales (Mendoza, 2009:280).

También en la formación del estudiantado se observan adecuaciones de las ciencias que favorecen modelos hegemónicos, como en el caso de la medicina, respecto a la inclusión desde la UVI de aspectos inter-culturales o intra-culturales como los diagnósticos de salud con el componente intercultural y la formación relativa a diferentes aspectos de la medicina tradicional como los recursos medicinales autóctonos.

Entre los aspectos formativos que han guiado a la educación del estudiantado UVI se encuentra la *investigación vinculada*, considerada una perspectiva epistemológica, política y metodológica que promueve la interacción del estudiantado con grupos sociales diversos en sus regiones de origen mediante diferentes procesos de investigación para identificar problemáticas y alternativas. Durante el año 2009 se generaron algunas reflexiones en torno a la conformación de la UVI, entre las cuales se mencionaron retos relativos a la relación de este espacio educativo con actores regionales entre ellos los constituidos como Consejos

Consultivos Regionales, la articulación inter-orientaciones (inter y transdisciplinaria) y el impulso de redes con diversas entidades, organizaciones, instituciones, etc. (Alatorre, 2009).

En el período 2009-2010 participé en la LGID como coordinadora de las cuatro sedes, y entre uno de los problemas a los que nos enfrentamos, fue la relación entre las prácticas culturales de la academia, las de comunidades y de la administración. Por una parte, existían tensiones entre los horarios de las EEs y las salidas a campo; desde la administración era difícil concebir que se ocuparan más horas en el trabajo de campo que en el aula. Por otra parte, los y las académicos(as) buscaban la participación de actores locales como facilitadores de aprendizajes. Las dificultades para el pago de facilitadores locales mediante recibos sencillos generaron su desplazamiento por académicos externos a las regiones, situación que se justificaba desde diferentes criterios de acuerdo a su estatus académico, para su participación en determinados eventos académicos.

Quizá esto pueda considerarse como una mercantilización del trabajo comunitario, ya que en zonas indígenas a éste se le concibe como un servicio colectivo que se presta y se devuelve, sin embargo las personas que acudían a las sedes de la región dejaban de percibir recursos económicos al participar esos días con la escuela. Ésta fue la justificación de que se les otorgara un pago, y forma parte de la cultura escolar la retribución económica.

Se ha señalado que la presencia de actores comunitarios en la escuela puede concebirse como folklor ya que se desliga del contexto comunitario donde se ejerce la práctica. Considero que si las invitaciones o visitas a campo tienen la intención de identificar problemáticas y necesidades desde una perspectiva de intercambio y diálogo intercultural entre estudiantes, actores comunitarios y académicos(as) el acercamiento permite una mayor apertura de la escuela hacia diversos actores educativos. De lo contrario la presencia de actores locales se puede convertir en un agregado de información sin que se profundice en los conocimientos que se pretenden compartir o co-construir.

La participación de actores comunitarios en la formación del estudiantado de la UVI se consideró una forma de transversalidad como lo denominó la entonces coordinadora de la LGID quien señaló que, en sus inicios:

[...] la flexibilidad de las EE y la intención desde los departamentos de que las EE tengan una relación estrecha con los temas de los estudiantes, han generado la necesidad de recurrir, para el tratamiento de algunos saberes, al aporte de un amplio abanico de expertos incluyendo actores comunitarios (sabios, ancianos, médicos tradicionales, operadores de programas estatales de la región, etc.) a través de conferencias o charlas. Éstas enriquecen las actividades de aprendizaje y favorecen la vinculación con diferentes sujetos generadores de conocimiento no académico que

resulta sumamente relevante para los propósitos educativos dialógicos que se plantea la UVI (Meseguer, 2009:70).

Puede observarse, entonces, la importancia que tuvo en la UVI la presencia de actores educativos comunitarios, quienes también se han conformado como actores educativos del estudiantado desde el ámbito familiar y comunitario, ya que en muchas ocasiones los y las estudiantes han trabajado con estos actores en apoyo a iniciativas, proyectos e instituciones de sus comunidades o regiones en temáticas generalmente del interés personal de cada estudiante, aunque en algunos momentos pude observar (como en la Sede Grandes Montañas) el interés del profesorado por realizar diagnósticos comunitarios en colectivo.

En un informe presentado en 2011 desde el proyecto *Intersaberes*³¹ Dietz y Mateos plantean dificultades entre la investigación y la formación áulica en la UVI.

Tanto los profesores como los estudiantes confiesan problemas de integración y de coordinación de ambas actividades, por lo cual de facto algunos profesores se acaban centrando en la docencia áulica, mientras que otros se enfocan casi en exclusiva en la investigación tanto propia como discente (p.3).

[...] Dicha falta de integración se percibe aún más entre la docencia áulica y la vinculación comunitaria: hay muy pocas experiencias con la necesaria hibridación entre ambos ámbitos, “sacando” los procesos docentes del aula así como integrando a sabedores/sabios de las comunidades en la docencia áulica. Nuevamente, se produce un abismo entre el papel del docente, completamente áulico, y el sabedor, frecuentemente reducido a “fuente de información” extra-áulica para los estudiantes (p. 4).

En la actualidad se implementó en la UVI un área dedicada a la *gestión de vinculación* por lo que ésta puede favorecer el seguimiento y análisis de la investigación vinculada del estudiantado, la academia y los actores y grupos sociales, así como la conformación de los Consejos Consultivos Regionales integrados por representantes educativos de la UVI académicos, autoridades municipales, responsables de programas estatales y locales, así como actores organizados de la sociedad civil como lo plantea Sánchez, profesor nahua en Grandes Montañas (Sánchez,2018).

³¹ A partir de “entrevistas (a profesores, estudiantes, y padres de familia así como a autoridades locales), de las observaciones (realizadas en contextos académicos áulicos, académicos extra-áulicos y comunitarios) y de los debates realizados en los foros de transferencia de datos dentro del marco de nuestro proyecto de investigación “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la Universidad Veracruzana”(InterSaberes)” (Dietz y Mateos, 2011: 1).

Por otra parte, respecto a la presencia de lenguas indígenas en el currículo, si bien su estudio se integró en el currículo de la LGID durante los primeros semestres - de acuerdo con las características lingüísticas regionales- en los casos de maestros que no tenemos un dominio de tales idiomas nos encontramos con limitaciones para promover su uso, lo que permitiría profundizar en aspectos culturales indígenas para favorecer la praxis escolar en vinculación comunitaria. En la actualidad se ha promovido el estudio de las lenguas originarias en las distintas sedes regionales para académicos(as) mestizos(as), impartidas por profesorado de pueblos indígenas o de profesores que son expertos en éstas. Faltaría analizar su implementación pedagógica y didáctica en las diferentes experiencias educativas y su relación con la cosmovisión y praxis cultural regional.

Aun así, en la UVI se han producido documentos recepcionales y materiales de comunicación para la titulación del estudiantado en idiomas indígenas; sin embargo la mayoría de tales trabajos tuvieron que traducirse también al español, lo que representó doble tarea para los estudiantes indígenas. En diferentes espacios académicos o comunitario en las sedes regionales, se hace uso de lenguas indígenas para favorecer actividades artísticas o de difusión.

Por otra parte, entre las limitaciones que plantearon estudiantes respecto al currículo de la UVI es el hecho de que no se incluyan profesiones que se estudian en universidades convencionales como medicina, odontología, ingeniería, artes, etcétera, por lo que se planteó que las orientaciones se convirtieran en licenciaturas (UVI,2011). Esto se ha traducido en los últimos años en la ampliación de la esta oferta educativa con pertinencia cultural como ocurre con la Licenciatura en Derecho con Pluralismo Jurídico en la UVI Totonacapan (UV,2016), el diseño de la Maestría en Lengua y Cultura Náhuatl para la sede Grandes Montañas denominada *Maestriahipan Totlahtul iwan Tonemilis*, así como el Diplomado en Salud intercultural con perspectiva de género y otras propuestas educativas que se encuentran en su elaboración relacionadas con la salud intercultural y las artes regionales.

Respecto al profesorado, identifiqué en mi estancia en la UVI (2008 – 2012) problemáticas relativas a la seguridad laboral con contrataciones eventuales sin prestaciones, así como de formación respecto al enfoque intercultural. Durante las primeras generaciones de académicos dicho enfoque tuvo una pertinencia a partir de diferentes espacios educativos como seminarios y materiales bibliográficos de consulta apoyados desde el Laboratorio de Enfoque intercultural de la UVI y el Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación el cual favorecía la formación de una parte de la academia UVI³² con “acciones

³² Esta formación se inscribe en marco del proyecto “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior

semestrales, como seminarios intensivos en los que durante una semana los responsables de orientación comparten sus avances de investigación” (Meseguer, 2009:67).

De manera paralela durante el 2009 el conjunto del profesorado UVI tuvo la formación en el Proyecto AULA basado en el aprendizaje por competencias y problemas impartido al conjunto de académicos de la UV (ver. 3.4.2). Dado el carácter metodológico – instrumental del Proyecto AULA en el 2009 algunos profesores tuvieron interés por ampliar los conocimientos respecto a los aspectos epistemológicos de dicho enfoque, iniciativa que sin embargo no tuvo eco en su aplicación, implementándose en el 2009 un curso intersemestral sobre planeación educativa que desde la dirección se consideró necesaria.

Por otra parte, algunos profesores UVI profesionalizaron su formación en investigación intercultural al integrarse a la Maestría en Educación Intercultural (MEI) que ofertó la UVI a partir del 2008 con la participación de académicos de la UV-UVI y del Master Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural de la UNED.³³ La MEI tuvo una duración de dos generaciones.

En 2011 Dietz y Mateos plantean desde *Intersaberes*, a partir de una investigación con diferentes actores, la necesidad de que el profesorado tenga una formación tanto en didáctica intercultural como en didáctica de la educación superior en general y señalan que el profesorado UVI que practica estilos y métodos novedosos lo hacen por experiencia previa particularmente de contextos laborales no – gubernamentales (Cfr. Dietz y Mateos, 2011: 6). Esta información permite observar la importancia que tiene la formación social y pedagógica a partir de proyectos desarrollados desde la sociedad civil, aunque sea una formación que se genera en la praxis más que con fines pedagógicos, en algunos casos dicha formación tiene un sentido político de transformación social.

En el informe antes mencionado, Dietz y Mateos (2011) proponen también la creación de un Posgrado en Gestión Intercultural para el Desarrollo, considerando las condiciones de formación metodológica para la investigación respecto a: la fluctuación de profesores, a la falta de acreditación oficial de este espacio educativo y el solapamiento de actividades áulicas (seminarios semestrales presenciales) como extra-áulicas entre la MEI de la UVI y el Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación, (Cfr. Dietz y Mateos, 2011b: 15 – 16).

En el año 2011 en un foro realizado con académicos y estudiantes de la UVI de las diferentes sedes regionales, entre diferentes aspectos expuestos, se mencionó la necesidad de una propuesta educativa que incluyera a todo el personal de la UVI a partir de su propia experiencia.

intercultural en Veracruz” (*Intersaberes*) realizado por el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

³³ Universidad Nacional de Educación a Distancia con sede en Madrid, España.

“Que los docentes, administrativos, estudiantes y los mismos egresados; así como también de los actores sociales, hagan una propuesta a partir de la experiencia que se ha adquirido durante los años que lleva la Licenciatura” (UVI, 2011:15).

De esta manera se observa, respecto a la formación de la academia de la UVI una transposición de procesos formativos en tensión entre propuestas educativas externas a la UVI, limitaciones en su integración, asimilación y necesidades formativas propuestas por el profesorado, así como la posibilidad de partir de la propia experiencia tanto para la formación de la academia como para la valoración del currículo de la licenciatura y su proyección hacia una formación de posgrado. Considero que la UVI ha tenido una gran experiencia que le permite analizar sus propios procesos formativos, como lo ha hecho en los últimos años, y que a partir del análisis crítico de los mismos, se podrían poner en diálogo con otros procesos formativos al interior de la UV para favorecer el análisis y praxis del enfoque intercultural en la universidad, mismos que podrían compartirse e intercambiarse con otras praxis educativas en formatos como diplomados o cursos - talleres con al resto del personal de la UV, considerando que cada espacio educativo tiene sus propias especificidades, necesidades y propuestas.

3.3.1.1. El enfoque intercultural desde la UVI en la formación de estudiantes

De manera paralela a la implementación de la LGID, en las regiones urbanas de la UV la UVI retomó el programa de atención a la diversidad mediante EEs de elección libre (AFEL) (pertenecientes al área de formación terminal) coordinadas por las Unidades de Enlace Académico (UEAs) que fueron creadas en 2009³⁴.

A fin de ampliar la cobertura y las acciones de atención a estudiantes indígenas de las zonas urbanas y de extender el enfoque intercultural en la docencia y en la tutoría en las cinco regiones de la UV, se crearon cuatro Unidades de Enlace Académico (UEAs), cuyos cometidos principales se relacionan con: a) atención a estudiantes indígenas en medios urbanos a través de la tutoría académica; b) formación de profesores; c) extender la oferta educativa con enfoque intercultural a través de experiencias educativas del Área de Formación Electiva, y d) promover la vinculación entre las entidades académicas de las regiones y las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural. Su programa de trabajo es la herramienta estratégica para la difusión de las políticas y valores de la Educación Intercultural entre los miembros de la comunidad académica de la Universidad Veracruzana (DUVI, s/f:10).

³⁴ Las cuales tienen como antecedente la Unidad de Apoyo Académico Para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), instituida en 2002 a partir del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) que otorgaba apoyo académico al estudiantado indígena de la UV y realizaba actividades culturales como día de muertos, entre otros.

De manera paralela, al inicio del periodo febrero-agosto de 2009, a través de las UEs se ofertaron en las cinco regiones de la UV dos Experiencias AFEL: *Diversidad Cultural: Nociones Básicas y México: País Pluricultural*, a las que se inscribieron 469 estudiantes de las diversas carreras que ofrece la Universidad y en el ciclo agosto – 2010 – enero - 2011 tal cifra se incrementó a 970 estudiantes (DUVI, s/f:11). Actualmente las unidades de enlace académico se denominan Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI).

La formación del estudiantado de las diferentes carreras de la UV en aspectos como diversidad cultural e interculturalidad que contemplan dichas EEs ha permitido acercar a estudiantes de diversas disciplinas a temas que de otra manera no hubieran conocido, como en el caso de las carreras técnicas.

A lo largo de mi participación como docente de estas EEs en la ciudad de Xalapa (2011-2012) pude observar que a los estudiantes les costaba trabajo entender el tema de la diversidad cultural; registré en mi diario de campo dichos aspectos, como el caso de una estudiante de nutrición, interesada en trabajar con un grupo comunitario, quien partía de la idea de que las personas no sabían alimentarse de manera adecuada y planteaba con un ejercicio de investigación enseñarles a comer bien.

Este tipo de situaciones ha sido una constante en mi recorrido por la universidad, percatarme de que el estudiantado tiene la intención de “enseñar” lo aprendido en la universidad a los que “no saben”, generalmente en referencia a poblaciones suburbanas, rurales o indígenas. En lo que toca a cuestiones conceptuales identifiqué que al estudiantado se le dificultaba en menor medida entender la diversidad cultural a partir de los textos de la ONU más referidos al pluralismo cultural que los textos de Dietz (2009) en cuanto a la relación entre la diversidad y las desigualdades³⁵.

Ante tal panorama afirmo que es pertinente la formación en este tipo de EEs, las cuales en los últimos años han ampliado sus contenidos, como son las que tratan sobre lenguas nacionales e interculturalidad y género. Si bien existe una pertinencia en la formación social y política mediante estas EEs que la UVI ofrece al estudiantado universitario, estimo que un semestre no es suficiente para comprender con mayor profundidad aspectos relativos a la diversidad y la interculturalidad.

Al ser experiencias educativas electivas, esta formación no impacta al conjunto de estudiantes ni del personal de la universidad, razón por la cual su transversalización queda limitada para el estudiantado, centrándose principalmente, tal como se propuso en un inicio de la política educativa, en estudiantes de la UVI. Por tales motivos señalo que para la

³⁵ Esto lo pude constatar en un ejercicio en el que al final del curso les pedí que hicieran una definición de diversidad cultural y su relación con otros aspectos sociales.

transversalización del enfoque intercultural, sería necesario incluir la formación de académicos y personal administrativo, manual y directivo como lo he señalado anteriormente, además del conjunto de estudiantes desde una política curricular que incluya el enfoque intercultural con perspectiva de género de manera transversal en los diferentes programas de las licenciaturas.

3.3.2 Adecuaciones en la política educativa de la UV respecto a lo intercultural

En la siguiente administración 2013-2017 se hicieron modificaciones al programa de trabajo rector antes mencionado, dando continuidad al enfoque intercultural que dio un paso más allá del discurso pues se estableció que “requiere del reconocimiento de la diversidad social, académica y comunitaria, además del compromiso de la equidad y el acceso a la educación de calidad para todos” (Universidad Veracruzana, 2013:72).

Como estrategia para incluir la perspectiva intercultural en la UV -que se distingue de la de equidad de género- se plantea involucrar esta perspectiva en la actualización de los programas de estudio, sin embargo no se plantea una estrategia precisa. Respecto al enfoque de género se proponen estrategias desde la normatividad institucional, la conformación de bases de datos estadísticos, el apoyo a proyectos, acciones de difusión y campañas de sensibilización, formación y capacitación, así como la promoción de la Defensoría de los Derechos Universitarios (Universidad Veracruzana, 2013:73). La perspectiva institucional establece el impulso de estos enfoques a través de valores y actitudes congruentes con el rumbo estratégico institucional (*ibíd*).

En torno al enfoque de género se creó como estrategia institucional el Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV) y la Maestría en Estudios de Género, cuya modalidad es escolarizada y de orientación profesionalizante. El objetivo es “formar maestros y maestras con competencias adecuadas para intervenir de manera eficaz en proyectos y acciones a favor de la igualdad y la transversalización de la perspectiva de género, así como el respeto a la diversidad sexual y la reflexión crítica en torno a las masculinidades (Reyes, 2017:1).

La diversidad sexual, entonces, se distingue del enfoque intercultural. En este caso, en relación con un tratamiento específico, su abordaje resulta pertinente dadas las problemáticas de discriminación y violencia hacia la libre elección de las preferencias sexuales y hacia las mujeres, en la sociedad en general y en la universidad, así como respeto a temas como el acoso y hostigamiento sexual en estudiantes, diversidad sexual y feminicidios, temas que aluden a la propia universidad de acuerdo con Reyes (2017) “En el proceso de auto reflexión para poder tener sustento, justificaciones e indicadores para políticas de la propia institución (Reyes, 2017:1).

Respecto a la transversalidad del enfoque intercultural en el período estudiado, en una evaluación sobre el Modelo Educativo Flexible (MEIF) se hace referencia a la investigación vinculada que realizan los estudiantes de la UVI, durante su proceso formativo en los espacios locales y regionales “es transversal en todos los semestres y en todas las EE” (UV, 2016: 92). Esta valoración muestra una integración del mapa curricular y no se hace referencia a las aportaciones. Sin embargo se observa que mediante una perspectiva pedagógica en la relación que la praxis educativa se involucra con la praxis comunitaria, el estudiantado puede integrar las diferentes experiencias educativas a dicha formación, aspecto que puede observarse en el planteamiento curricular de la UVI (LEGID, 2007) y que se hace necesario su análisis en la práctica.

En dicha evaluación se plantea la importancia de la formación integral del estudiantado de la UV y la necesidad de que se realice en los cursos y planes de cada dependencia (UV, 2016). Sin embargo entre las diferentes áreas de la UV no existen en el período analizado en esta investigación, espacios formativos para el intercambio de experiencias formativas entre académicos(as) respecto a la aplicación del MEIF, a excepción de evaluaciones propiciadas desde FESAPAUV por académicos universitarios, que sin embargo tienen ciertas limitaciones dada la participación acotada de académicos(as) a dichas reuniones de análisis.

Respecto a la integración de la transversalidad del enfoque intercultural en los diversos planes de estudio de la UV, así como de la formación del profesorado en el período de estudio (2009-2014) no existían políticas emanadas de la institución que lo implementaran al conjunto la UV. Sin embargo, en dicho período se efectuaron desde la UV dos estrategias para la formación de todo el personal académico de ésta institución, mismas que se muestran en el siguiente capítulo con objeto de analizar la relación que se establece entre éstas políticas y el objetivo de implementación del enfoque intercultural de manera transversal en la UV en todos sus programas (UV, 2010).

Asimismo en el siguiente capítulo se podrán identificar algunas iniciativas de académicos y académicas respecto a su formación intercultural.

3.4 Política de formación para académicos en la Universidad Veracruzana

En la política de formación de académicos de la UV se observa que se facilita, para gran parte de académicos, en dos sentidos: por una parte respecto a la implementación del modelo educativo MEIF desde sus inicios, mediante cursos y diplomados respecto a su implementación curricular y, por otra, la formación por competencias y proyectos denominado Proyecto AULA el cual consistía en una estrategia de formación en cascada con una formación a corto plazo, que también tuvo una amplia cobertura desde sus inicios en el 2009 y un seguimiento hasta el año del 2013, período en que concluyó la administración en

la que se generó este proceso educativo. A continuación se describen aspectos generales de dichas propuestas, y se identifican algunas características y limitaciones.

3.4.1 Formación de la academia en el MEIF

Como estrategia para que la comunidad de académicos diseñara y formulara el currículo desde la perspectiva del MEIF, se desarrollaron guías metodológicas. En 2002, la *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible* y en 2005, la *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias*.

En esta última se identifican momentos del diseño curricular de manera didáctica, mediante preguntas, ejemplos, esquemas, se aborda el análisis de información recopilada y bibliografía por apartados temáticos. Inicia con la visión prospectiva de la comunidad académica que lo diseñe, incluyendo estudiantes, maestros y personal de apoyo. Posteriormente se plantea el análisis de necesidades sociales, fundamentos disciplinares, campo profesional, opciones profesionales afines, lineamientos y programa educativo. La tercera etapa incluye el ideario, la misión y los objetivos, así como se identifican las funciones que ejecutan los egresados en su práctica profesional y los saberes que necesitan desarrollar para llevarlas a cabo (UV, 2005).

Además de las estrategias antes mencionadas, desde el 2009 se llevaron a cabo procesos formativos basados en diplomados y cursos en diferentes temáticas relacionadas con EEs del modelo y sus adecuaciones. Esta formación en el MEIF tuvo principalmente un carácter operativo en lo relativo a la elaboración de programas.

Algunos resultados en cuanto a la producción de programas y su operación en la evaluación del MEIF realizada en 2016 expresan limitaciones respecto a las habilidades mostradas por académicos para la integración de los contenidos.

También se esperaba que los responsables de la elaboración de planes y programas enunciaran con claridad la manera de orientarlos axiológica, heurística y teóricamente y cómo hacerlo operativo en el aula y que los profesores a su vez las incorporaran en el diseño de sus programas y en la impartición de los contenidos. Lamentablemente vemos que estas expectativas se quedaron a nivel teórico, difundiéndose de manera diluida e imprecisa en las estrategias para hacerla operativa. Consideramos que lo anterior se debe en parte a una falta de entendimiento por los operadores del modelo, quizás a una falta de compromiso institucional (en todos los niveles) para incorporar enfoques y contenidos enriquecidos y más complejos, y posiblemente también a la falta de capacitación sobre cómo hacer lo anterior (UV, 2016:193).

Como se observa, las deficiencias que se identifican en la implementación del MEIF en la UV respecto a la formación del estudiantado se ubican principalmente en los saberes heurísticos y axiológicos, esto es en las habilidades metodológicas, como plantea el MEIF, y valorativas en torno a la relación que guardan con la diversidad y el medio ambiente, entre otros. Por lo que la formación considerada social continúa teniendo deficiencias, entre otros aspectos, en su relación con las habilidades cognitivas en la formación disciplinar. Esto es, pareciera que la formación social es un agregado de la formación disciplinar y no que ésta forma parte de la formación disciplinar en un sentido transversal entre los saberes, no obstante que la formación social se encuentra como fundamento en el ideario de la UV.

De manera paralela a este proceso formativo que tendría continuidad, de acuerdo a las adecuaciones del modelo educativo, se implementó otra estrategia formativa para el conjunto de académicos denominada Proyecto AULA.

3.4.2 Proyecto AULA

A partir del año 2009 se instauró en la Universidad Veracruzana un proyecto de formación de académicos con enfoque de competencias denominado Proyecto AULA, impartido por expertos externos a la UV desde la asociación civil “Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C.”(ACET) “[...] que ofrece servicios a organizaciones e instituciones educativas y a empresas interesadas en llevar a cabo y evaluar programas de desarrollo organizacional, desarrollo de capital humano, así como evaluar las competencias de las personas que trabajan o estudian en la organización” (ACET, 2015:1).

Partiendo de una estrategia de formación de líderes para la reproducción de la propuesta educativa, se realizó la formación de académicos provenientes de las diferentes regiones de la UV, quienes replicarían la experiencia con sus colegas entre pares en sus espacios educativos. El proyecto AULA tuvo como objetivo general:

Sensibilizar y experimentar un acercamiento al diseño instruccional a partir de la experiencia de los docentes en una unidad o micro unidad de competencia de una Experiencia Educativa con base en la metodología de los cuatro componentes e integrando los ejes de pensamiento complejo y competencias, vinculación docencia investigación y uso de tecnologías de información y comunicación (Universidad Veracruzana, 2009:1).

Esta política de formación para académicos de la UV estaba sustentada en fundamentos epistemológicos y teórico metodológicos del pensamiento complejo de Edgar Morin y sobre tecnología educativa y diseño institucional de Jeroen J. G. van Marriénoboer, principalmente (Universidad Veracruzana, 2009).

La propuesta formativa se impartió con el mismo modelo teórico – pedagógico para todas las áreas de la UV y las regiones de la UV – UVI teniendo como base la formación de estudiantes desde la motivación y factores cognitivos, el aprendizaje significativo, la metacognición desde la conciencia de la actividad y el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el trabajo colaborativo, de laboratorio y prácticas de campo, entre otros aspectos (Universidad Veracruzana, 2009).

La participación y valoración de académicos ha sido heterogénea. Encontramos académicos que retomaron el modelo en sus prácticas educativas (Universidad Veracruzana, 2012) e incluso algunos se convirtieron en sus reproductores, otros más se limitaron a conocerlo y adiestrarse en su elaboración, sin reproducirlo desde la perspectiva epistemológica debido a la formación limitada respecto a los referentes teóricos, como fue mi caso, con una formación que se dio en sólo un día, por lo que tuvo un carácter principalmente instrumental. Otros académicos, contratados por horas, en comunicación personal me comentaron que no llevaban a cabo la metodología ya que al desarrollarla en el programa de una EE particular e impartir posteriormente otras EEs su elaboración bajo el modelo AULA resultaba muy detallada y preferían no hacerlo.³⁶

En el período cuando se llevó a cabo el Proyecto AULA también se planteó la implementación de los ejes de sustentabilidad interna y externa y el eje del enfoque intercultural que se pretendía transversalizar en la UV, sin embargo en la propuesta del Proyecto AULA no se incluyeron dichas perspectivas de manera explícita, lo que me parece hubiera sido una gran oportunidad para la formación de académicos en dichos enfoques considerados prioritarios y transversales en la política educativa de la UV en ese período.

Como señala Díaz Barriga, a partir de los años noventa en el contexto de una sociedad más globalizada se visualizan cambios en los sistemas educativos desde el discurso de la innovación educativa y curricular, lo que devino en una serie de modelos educativos sobrepuestos, sin una reflexión en torno a las prácticas docentes y las condiciones para su incorporación. Algunos de estos modelos fueron retomados en la Universidad Veracruzana en los últimos 17 años.

Es así que la educación por competencias, el currículo flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas y casos, la formación en la práctica, el currículo centrado en el aprendizaje del alumno y otros más, se aglutinaron bajo la etiqueta de modelos innovadores (Díaz, 2010:39).

Las políticas educativas en educación superior en nuestro país a lo largo de los últimos años están vinculadas a las políticas globales emanadas, por un lado, desde organismos

³⁶ Información obtenida de manera personal con profesores e investigadores de Áreas de Humanidades, Artes y Biológico Agropecuarias.

internacionales y por otro a partir de demandas sociales, para las cuales en los ámbitos educativos específicos se busca su adecuación en nuestros contextos. En este sentido, los académicos en la UV obtienen distintas formaciones desde diversas perspectivas epistemológicas, teórico – metodológicas que provienen de discursos y modelos externos innovadores, algunos de ellos superpuestos como señala Díaz Barriga, que son retomados sin que se haga un análisis y evaluación dentro de los cuerpos colegiados de su aplicabilidad y de las necesidades y praxis adquiridas por la planta académica y el estudiantado.

Un académico de la UVI que participó en el Proyecto AULA hizo la siguiente descripción y reflexión:

Fui a un taller de Proyecto AULA como para preparar el paquete AULA de una EE de la UVI. Nos pusieron a hacer un ejercicio, un diseño de una forma a partir de una serie de contenidos. Nos pidieron una antología, nos pidieron hacer una serie de cosas con la metodología AULA y yo lo hice todo muy bien y ya y ahí quedó.

Mi impresión es la siguiente: cosas como el Proyecto AULA, se presentan ante la UVI como una forma educativa innovadora, cuando la UVI ya fue y ya viene de regreso [...] que mientras AULA dice: “vamos a hacer como si ya estuviéramos en la vida profesional”, resulta que en la UVI los chavos ya están trabajando con comunidades de carne y hueso en sus propias comunidades o comunidades vecinas. Desgraciadamente la UVI en ese momento no puedo decir: “Ya estamos promoviendo el aprendizaje situado, colaborativo y basado en problemas, le llamamos investigación vinculada y de hecho ya vamos un poquito más avanzados” (Académico UV/E23b).

De esta manera, desde el Proyecto AULA se quiere implementar una propuesta educativa considerada innovadora en cuanto a identificar problemáticas sociales y relacionarlos con las EEs, en un espacio como la UVI en el cual desde el mapa curricular y la propuesta epistemológica se plantea la investigación vinculada, en donde el estudiantado tiene una relación cotidiana con los grupos sociales y comunitarios y sus problemáticas. En la UVI se plantea la diversificación del concepto saber que no se remite a la perspectiva tradicional vinculada al conocimiento científico y se plantea un desmontaje de la noción tradicional del saber y “la generación de fisuras y espacios para el empoderamiento de los conocimientos de grupos culturales no hegemónicos” (LEGID, 2007:17).

La experiencia de la UVI respecto al proceso educativo es motivo de diferentes investigaciones, sin embargo el modelo no es retomado para su socialización y análisis por la política de la UV.

En este sentido la reflexión gira en torno a la importancia que tiene el recuperar las experiencias epistémicas y prácticas desde la UV. Existen diversas experiencias creativas desde las academias que no se comparten o retoman para su análisis en el conjunto de la

Universidad y se siguen buscando metodologías externas que orienten el quehacer universitario, hay una diversidad de experiencias que podrían ser compartidas entre colegas y que generalmente no se encuentran estos espacios para el intercambio pedagógico con un seguimiento; se conocen las experiencias en eventos como foros o seminarios pero “no nutren la política educativa institucional, no se hacen programáticas” (Académico, UV/CP) o generalmente no se comparten aprendizajes más allá de la universidad como señala una académica.

No hay alguien de la universidad que venga a tu centro de investigaciones y platique de los diferentes formatos o posibilidades que tienes como maestro más allá de solo estar en tu centro de investigaciones o en el aula con los estudiantes. Yo creo que eso tiene que ver mucho con la cuestión personal pero también con esta falta de hacer llegar la información a los verdaderos usuarios y no solamente a la gente que lo va a leer en textos que se publiquen, que es un patrón que se está repitiendo y que se está volviendo cada vez más fuerte, no solo en la universidad de nosotros sino en todos los centros educativos en México y de investigación. Entonces de principio no hay esta inquietud o idea de cómo puedo hacer, cómo puedo transmitir esto a otras personas fuera de la misma universidad (Académica UV/E10).

Sin embargo en los últimos años se han podido identificar iniciativas creativas para el aprendizaje e intercambio de saberes y conocimientos mediante videos, talleres, diplomados, materiales didácticos que también se hace necesaria su socialización y validación profesional.

De esta manera recapitulando, puede observarse que de acuerdo con el periodo estudiado 2009-2014 se observa una política educativa a nivel internacional contrastante que por una parte promueve la formación integral del estudiantado, así como la diversidad cultural y la interculturalidad a partir de necesidades y demandas sociales y, por otra, se identifica el ascenso de una política educativa de corte productivista, focalizada, de competencia académica que favorece a determinados sectores en las universidades que define la política educativa de países como México.

En la UV al implementarse el MEIF se propone una formación considerada integral que comprende saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, los cuales pretenden una formación disciplinar, pedagógica, humana y social. Desgraciadamente por las dinámicas que hemos revisado, estas últimas acaban resultando las más débiles en la formación estudiantil, lo que contradice el ideario universitario respecto a su responsabilidad social y al compromiso con la atención a la diversidad cultural y la biodiversidad, entre otros.

Respecto a la formación social que plantea la UV, en diálogo con un colega académico - el cual formó parte de esta investigación - me permitió analizar de manera crítica dicho concepto que propone la institución y hacer un replanteamiento. De esta forma considero

que la UV muestra una perspectiva relativa a la formación con valores humanos y sociales de “respeto a la diversidad cultural y del ambiente” (UV, 2000). La forma en que plantea la UV la resolución de problemas sociales y el respeto a las diversidades culturales y biológicas no implica en el discurso un posicionamiento político, esto es, pareciera que con ser “respetuosos” o identificar problemas se solucionan *per se* desde un deber ser, como si se tratara solo de buenas actitudes.

En este sentido reflexiono acerca de que en la Universidad, si bien hay un análisis crítico respecto a las problemáticas sociales referidas a la globalización, el neoliberalismo, las desigualdades sociales y el debilitamiento del estado ante necesidades sociales como el empleo generando migraciones y se plantea como alternativa la formación de ciudadanos con valores humanos, la democracia, el desarrollo con justicia y equidad (UV,2008), cuando se plantea la formación social del estudiantado pareciera más una política de “respeto” a la diversidad que un cuestionamiento a las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas y la necesidad de una transformación de las estructuras socioeconómicas y políticas y de formas de relación intercultural. De esta manera se observa en el discurso UV una perspectiva de la interculturalidad funcional como la define Walsh (2010) que promueve el diálogo la convivencia y la tolerancia, sin que se plantee la necesidad de una visión política que considere el análisis de las diferencias sociales estructurales vinculados a fenómenos discriminatorios y de la relación entre la sociedad y el medio ambiente en detrimento de este último en la búsqueda de alternativas a partir de un posicionamiento político y creativo hacia una verdadera transformación social y ambiental.

De esta manera, respecto a la formación que promueve la política de la UV para académicos(as), en el período estudiado, se genera en mayor medida la formación metodológica respecto a la elaboración de programas educativos identificando problemas o buscando una articulación entre distintos ejes epistemológicos integradores de saberes o mediante la transversalidad de conocimientos en un esquema de “arriba hacia abajo” que no logra dicha integralidad privilegiando la formación profesional o teórica, en detrimento de la social y de una formación dialogada pedagógica, política y social entre pares o entre diversidad de actores educativos, académicos, estudiantes, administradores, personal manual y directivos.

Por otra parte considero que el desligar la formación profesional de la formación humana y social genera una visión positivista de la formación profesional, como si ésta última no implicara una formación humana y sociopolítica lo cual es implícito.

La formación relativa a la interculturalidad e incluso de sustentabilidad no formó parte de las dos iniciativas centrales de formación desde la política educativa de la UV, el MEIF y el proyecto AULA. Por otra parte, existen profesores con formación profesional cuyas habilidades pedagógicas obtenidas en espacios extra – áulicos o en su formación profesional

que cuentan con perspectivas de formación social y política que han favorecido el campo curricular en la UV referente a la interculturalidad y la sustentabilidad, entre otros aspectos.

De esta manera, académicos y académicas interesados(as) en su formación promovieron, en el período estudiado, iniciativas relacionadas con la formación académica en el enfoque intercultural y la sustentabilidad. Ejemplos de la formación en la interculturalidad en educación son algunas iniciativas de la Universidad Veracruzana Intercultural, el Instituto de Investigaciones en Educación y la Facultad de Pedagogía que se abordan a continuación.

Capítulo 4

Formación de académicos(as) de la UV: trayectorias e iniciativas

Durante la vida de un profesor o profesora se erige su formación en diferentes espacios sociales, culturales y políticos, en el entorno familiar y con allegados, así como a lo largo de su educación profesional, mediante el auto-aprendizaje, la convivencia con colegas, comunicación con especialistas, con grupos sociales diversos y en la praxis docente a partir del ejercicio e interacción cotidianos. Sin embargo en las últimas décadas, desde las políticas educativas en nuestro país el aprendizaje de los académicos se ha ubicado únicamente en lo concerniente a lo que se denomina la formación docente, como señala Torres (1988) la cual se ha considerado desligada de la biografía de vida y escolar de cada maestra(o). Desde otra perspectiva, la formación docente se analiza desde su formación inicial y en servicio.

Con objeto de tener un acercamiento a la formación de académicos(as) universitarios(as) de la UV, además de aquella conformada por la política institucional y gestionada para el conjunto de la planta académica (capítulo 3) indagué por medio de algunas entrevistas a diferentes académicos(as)³⁷ acerca de su formación social y política en su trayectoria de vida. Por otra parte identifiqué iniciativas de académicos en la UV acerca de su formación académica que se encuentra en estrecha relación con la interculturalidad, la diversidad cultural y el diálogo de saberes, entre otros aspectos.

Considero de importancia analizar la formación social de académicos(as) de la UV en su concordancia a los planteamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible MEIF sobre la formación en las competencias del estudiantado en donde se identifica con los saberes que se refieren a actitudes, valores y habilidades en torno a la relación y convivencia con los otros, la escucha y discusión de ideas así como el fomento del compromiso con los más necesitados. También se considera desde la política educativa del MEIF que la formación social estudiantil debería propiciar el desarrollo sustentable que busca combinar la conservación de la naturaleza y la biodiversidad (UV, 1998:35) con el respeto hacia la diversidad cultural (UV, 2000:38).

Como señalé en el capítulo anterior, el ideario de la política universitaria se refiere a una formación social de “compromiso” sin que éste tenga un componente político de crítica a las

³⁷ Realicé diez entrevistas. Consideré tanto a académicos contratados de tiempo completo, técnicos académicos y por horas de la Facultad de Pedagogía, principalmente del área comunitaria con objeto de no reducir la información sólo a los participantes de la PE estudiada en la Sierra de Zongolica. También incluí a investigadores y una técnico académica de diferentes institutos en investigación.

desigualdades y perspectiva de transformación social. Respecto al desarrollo sustentable la propuesta se plantea en términos de conservación más que de análisis estructural de las problemáticas sociales ligados al dominio territorial neocoloniales para el fomento de proyectos neoliberales extractivistas y de monoculturales como se ha mostrado en los últimos años en nuestro país (CEMDA, UCCS, OLE y otros, 2004).

Las características de la formación social y político del profesorado de la UV requieren de un estudio en específico, el cual no es un tema central en esta investigación, ya que se necesita de un amplio abordaje. Sin embargo al encontrar en la información presentada por algunas evaluaciones de la UV respecto a que la formación social del estudiantado tiene limitaciones y ante el interés de investigar la relación que se establece entre diversos saberes académicos y comunitarios, me interesé por identificar algunas características de la formación de académicos(as) universitarios que forman a estudiantes en aspectos sociales y comunitarios, como se muestra a continuación.

4.1 Formación social y política de académicos(as) de la Universidad Veracruzana

La formación de la academia universitaria en la interculturalidad y la diversidad en educación es fundamento de la política educativa de la UV ya que en la labor del profesorado es de gran importancia la formación social del estudiantado, aspecto fundamental en la propuesta curricular del MEIF. Tal aspecto, aunado a las limitaciones mostradas en los documentos evaluativos del MEIF (capítulo 3) respecto a la formación integral estudiantil me llevaron a buscar un acercamiento referencial sobre la formación de académicos(as) de la UV, en diferentes entornos de su trayectoria de vida. Encontré una vinculación entre la vida familiar y su interés con su trabajo docente relacionado hacia grupos sociales diversos, así como características y limitaciones de la formación social y política del profesorado universitario en su formación profesional cuando fueron estudiantes dentro de la Universidad Veracruzana. Por otra parte se muestra también en este capítulo la relevancia que otorgan algunos académicos respecto a su formación profesional en el trabajo con diversos grupos sociales y culturales desde su inserción en organizaciones de la sociedad civil e instituciones gubernamentales. Respecto a la formación de la academia universitaria se muestran además, iniciativas respecto a su auto - formación relativa al enfoque intercultural y la diversidad en educación.

4.1.1 Trayectoria familiar y formación social y política

En la indagación sobre la trayectoria familiar y la formación de académicos encontré una relación entre su perfil profesional y el de familiares vinculados a espacios sociales y

comunitarios y su gusto o interés por la docencia e investigación relacionadas con colectividades que se encuentran en poblaciones rurales.

Maestras urbanas del Área de Educación comunitaria de la Facultad de Pedagogía, señalaron que su interés por impartir docencia en este ámbito surgió en parte por su estancia en comunidades rurales, pues se desplazaron a este tipo de regiones debido al trabajo de sus familiares:

Mi mamá trabajó como maestra rural, en escuela comunitaria, vivíamos en la comunidad, antes le daban la casa al maestro en la comunidad. Creces en comunidad, tuve una niñez muy bonita con la gente (Académica UV/E35).

[...] por el oficio de mi esposo, me ha permitido estar en comunidades, él es médico y trabajaba en comunidades y a mí me gustaba y podía conocer cómo se organiza la gente, por ejemplo en cuestiones de salud (Académica UV/E30).

En ambos casos, puede observarse que la relación que se estableció con actores y grupos comunitarios se dio a partir de experiencias mediadas por familiares, sin una perspectiva analítica o práctica social y cultural estructurada, pero al paso del tiempo, la vivencia cotidiana se convirtió en una motivación para elegir su profesión de docentes, y dentro de la universidad, en su relación con el área comunitaria. En las dos situaciones, la relación que se establecía entre las figuras familiares y la comunidad se encontraba vinculada a un servicio que la cultura académica urbana implementaba hacia grupos comunitarios.

La información proporcionada muestra cómo la elección de profesores interesados en abordar temáticas sociales o comunitarias, para la formación de estudiantes y con grupos sociales y culturales, tiene una relación con la vida familiar. En estos casos incidió de manera determinante la trayectoria familiar, como lo comentaron las académicas desde la cual se orientó la percepción de las académicas, aunque esto no implique necesariamente que sea una regularidad.

Otro académico, del Área de Educación Comunitaria de la Facultad de Pedagogía, con ascendencia zapoteca, consideró que su interés por ejercer la docencia en dicho campo tuvo sus orígenes en que vivió sus primeros años en un poblado rural y en contacto con los conocimientos del trabajo de su padre como ejidatario, lo que le permitió aprender sobre la producción de alimentos desde la cultura local.

Esas cosas las leo y digo: – ¿Sustentabilidad para la vida? Y digo: – ¿Qué es eso? Y dije: –Bueno, yo era sustentable, éramos sustentables, porque en casa teníamos una granja, limones, coco, guayaba, aguacate, zapote, tamarindo, nanche, árbol de canela, yerbas de olor, como para aromatizar, esa planta que se llama pachuli. Mi mamá nos iba diciendo por qué cortar un árbol, sí o no. Si había luna mi papá sembraba sandía y piña, él se guiaba con las estaciones de la luna. Mi abuelita me regaló dos pollitos y

logré tener cerca de 50 a 60 gallinas. Y cada que se sentía mal el pollo yo le decía: – ¿Qué hago? Y me decía: – Dale esto. Allá lo que dicen de quitarle la lengüilla porque la lengüita crece tanto que se le quita la lengüita y se le echaba ceniza y así curaba yo a mis pollos. Cuando leo ese tipo de cosas y digo: –Yo era sustentable. Llegué a tener puercos en mi casa y llegué a tener 10 y después mi papá me regaló uno y así. Y ya cuando me vine para acá tuve que regalar todo, los cerdos, las gallinas y los pollos.

Toda su ilusión de mi papá era que todos sus hijos estudiáramos. Yo no quería, quería hacer una granja, mi papá era ejidatario y dije: –Le voy a pedir unas tierras y voy a hacer allí los pollos, los puercos. Pero ya sabes, mi mamá me dijo: –Tú ve a estudiar y te vas (Académico UV/E32).

El académico señaló que al llegar a la universidad consideraba que todos esos saberes no estaban relacionados con su formación profesional y que no tenían cabida en la escuela, que quedaron ocultos en su formación, como sucede con el estudiantado proveniente de las regiones rurales e indígenas de nuestro país cuando ingresa a universidades convencionales.

Esta situación responde a un sistema social que ha separado y jerarquizado el trabajo manual del intelectual, y que se ha reproducido en las universidades públicas, desde un currículo de racionalidad originaria impuesta desde lo particular (Díaz Barriga, 2003), el cual se encuentra en tensión con perspectivas pedagógicas que pretenden retomar la diversidad cultural como recurso y como derecho. Así se desligan los saberes y competencias del estudiantado de su formación. La realidad sociocultural de los y las estudiantes queda como currículum invisibilizado, así como la posibilidad de análisis y valoración de sus contextos y praxis regionales y locales.

Sin embargo, en otros casos la cercanía con espacios rurales desde el entorno familiar ha generado en académicos el interés de continuar teniendo una relación con el campo, aunque su residencia se encontrara en una pequeña ciudad, como lo narró una académica investigadora en forestería social, académica de la UV.

Mi papá era agricultor entonces de todas maneras nosotros íbamos al rancho a cada rato; quedaba a 20 minutos de San Miguel; producía: jitomate, alfalfa porque tenía vacas entonces también producía leche, producía trigo, chile, un tiempo tuvo fresas otro tiempo tuvo una huerta de durazno, producía comida. Un hermano de mi papá tenía una bodega en la Merced, entonces era como una empresa familiar en la que unos se hacían cargo del campo y otros se hacían cargo de la comercialización, esa era en la familia en la que yo crecí, entonces nosotros siempre íbamos al rancho y a mí me gustaba andar en el campo (Académica UV/E37).

De esta manera, el trabajo con grupos de productores rurales que se inicia en una dinámica familiar se traduce en un trabajo social y ambiental con grupos forestales con quienes

trabajaría más tarde la académica en organizaciones de la sociedad civil en diferentes regiones del país, lo que le daría una formación social, política y ambiental que reconoce en origen entre otros en estos antecedentes familiares y posteriormente con asociaciones civiles, antes de su ingreso como académica en la universidad.

Por otra parte, se encuentra también la referencia de los antecedentes de la formación socio-política de académicos enlazada a contextos más amplios como el post 68, en el marco de las luchas sociales ante el autoritarismo gubernamental y las injusticias mostradas en las desigualdades sociales en el escenario global de la lucha entre distintos sistemas sociales en la que se vislumbraba, mediante diferentes referencias epistemológicas, teóricas, políticas, ideológicas, culturales y de la praxis social la posibilidad de transformar la sociedad, fue escenario para algunos académicos de las universidades, en el mundo y en nuestro país, que configuró referentes de búsqueda de espacios en donde impulsar dichas transformaciones. En este escenario se observan algunos de los primeros pasos de una formación social y política de académicos de la UV desde espacios familiares y de una generación de jóvenes en la búsqueda de espacios sociales para el cambio social, como se identifica en el relato de uno de ellos.

En el 68 mis papás participaron en marchas; el Colegio de México donde trabajaban fue ametrallado. El saber que estás en un país con injusticias fue algo que era muy evidente desde los 13 años, estaba en la atmósfera de esa familia clase mediera de padres universitarios. A los 15 puedo decir que ya vivía al mundo como algo que si no transformamos está horrible y que nos toca entre todos transformar. A los 18 años conocí a un grupo de gentes que tenía un plan de vida en el campo y toda una apuesta teórica y política. Quizá resulta forzado preguntarle a un chavo de 18 años ¿qué quieres hacer con tu vida? pero en ese momento, en esas pláticas con ese grupo, yo ya estaba haciéndome una idea, tenía que ver con cambiar el mundo y en ese plan el trabajo con campesinos era lo primario (Académico UV/E23).

De esta manera se observa en las diferentes voces de académicos(as) que sus referentes familiares fueron formativos en la relación con diversos actores comunitarios principalmente del ámbito rural. Aunque los referentes epistemológicos y contextuales de académicos antes mencionados sean distintos, de alguna manera se presenta un imaginario de cierta continuidad de referentes familiares – contextuales que abona a la valoración de espacios comunitarios rurales para otorgar posteriormente como universitarios un servicio o una participación con entornos comunitarios diversos. La pregunta sería entonces, desde el ámbito de la UV: ¿la Universidad Veracruzana cómo formaba, en los años post-68³⁸ a sus estudiantes en la relación que se establecía con grupos sociales diversos?

³⁸ Entre los cuales, algunos de ellos se encontraban ejerciendo como docentes en el período estudiado.

4.1.2 Formación profesional de académicos(as) UV

Desde la opinión de académicos(as) entrevistados - que estudiaron su licenciatura en la UV - consideraron que en su formación existió una desvinculación entre la teoría y la práctica. Además expresaron que dicha formación fue limitada en su carácter crítico hacia la educación.

En la Facultad de Pedagogía, profesores que pertenecen al Área de Educación Comunitaria señalaron que los aprendizajes relacionados con la transformación social desde la educación en la interacción con grupos sociales y comunitarios diversos se impartía en el currículum únicamente en dos asignaturas: Educación Permanente y Pedagogía. La formación se enseñaba desde los saberes teóricos de paradigmas críticos, teniendo como centro la pedagogía liberadora de Paulo Freire, que sin embargo tenía poca aplicabilidad en la práctica.

Lo aprendí porque había una experiencia educativa que se llamaba Educación Permanente y era la única que había en la carrera y veíamos esta parte no formal de la educación. Y ahí un autor que sería el principal era Paulo Freire, sobre esta parte de la pedagogía como un elemento liberador de conciencias de las personas, esta parte de cómo las personas deben relacionar las realidades con el aprendizaje, es decir cómo a partir de lo que ellos aprenden o actúan se pueden generar aprendizajes, desde personas muy sabias, como mi mamá [...]. En esta materia se veían más holgadas estas concepciones, uno siendo estudiante te dan la línea de Paulo Freire muy institucionalizado. Esta idea de liberar a las personas, la colonización de ideas, de prácticas, de formas de vida, como que ya teníamos la idea de que así va a ser y aunque se vea acá, no es suficiente.

En la carrera había una materia que se llamaba Pedagogía, y tuve una excelente maestra, pero el problema es que te lo enseñan ya institucionalizado, pero como pedagogo [...] es uno muy cuadrado, y [el conocimiento] está tan sistematizado cuadradamente que no permite ver esta relación holística con otras disciplinas, y siento que las otras disciplinas manejan más el sentido de la pedagogía liberadora que la propia pedagogía. Recuerdo esto de que el maestro de la escuela debe de hacer esto, y debemos relacionarnos con lo próximo, pero no íbamos más allá porque hablábamos desde el esquema institucional de la escuela. El hecho de manejar ciertas teorías te habla de un estilo de vida que deberían vivirlo [los maestros], porque te hablan de Paulo Freire y no practican lo que dicen (Académico UV/E32).

Para este maestro, la materia de Educación Permanente no tenía relación con otras dentro del currículum, se consideraba que tenía un carácter marginal dentro de la disciplina, sin una relación con la práctica.

A partir de la plataforma de espacios formativos que con base en la teoría promovían la interacción de actores educativos con grupos sociales, algunos estudiantes buscaron el acercamiento con diversas colectividades desde las instituciones. Este es el caso de una maestra que en la actualidad pertenece al Área de Educación Comunitaria, de la Facultad de Pedagogía, quien durante su formación profesional participaba desde la educación institucional en programas comunitarios.

Yo cuando estudié me metía en la comunidad desde el INEA -existían las misiones culturales- cuando se trababa de ir a ayudar a comunidades (Académica UV/E35).

El Instituto Nacional de Educación de Adultos (antes INEA ahora IVEA) ha retomado algunos aspectos metodológicos de la didáctica que diseñó Paulo Freire para la Educación Popular en alfabetización de actores diversos que no han tenido acceso a la educación formal. La metodología de Freire se fundamenta en la relación asimétrica que se da entre clases sociales y la educación como estrategia para la concientización social, y parte de un análisis de palabras generadas en el contexto social de los grupos subalternos, para su deconstrucción desde las desigualdades. En nuestro país, esta metodología ha sido retomada desde instituciones educativas, y por lo tanto se limita a una perspectiva funcional para el aprendizaje de la lecto-escritura para adultos, desligada de la concepción epistemológica de la pedagogía como práctica de análisis crítico de la realidad social para la libertad, tal como plantea Freire. En consecuencia la perspectiva pedagógica crítica se institucionaliza en la escuela y forma estudiantes que aunque tengan un interés por el trabajo con grupos diversos desde una perspectiva crítica social, como en este caso los adultos analfabetas, en la práctica reproducen el esquema de la cultura de educación institucional.

Desde la formación profesional de ciencias sociales de la UV en otras disciplinas como la antropología, también académicos expresaron limitaciones en el vínculo entre la teoría y la práctica y en el análisis crítico y contextual de la realidad social y cultural. Una investigadora de la UV que se formó en la especialidad de Antropología Social la cual facilita prácticas educativas con grupos sociales y culturales -como la PE que se analiza en esta investigación donde actuó como coordinadora-, comentó respecto a su formación profesional:

Yo me acuerdo que en la facultad, desde que estaba en la universidad, muchos ejercicios eran muy teóricos, y yo quería verlo cómo se vería plasmado, cómo podría operacionalizarse en el campo (Académica UV/E27a).

En el Plan de Estudios de la carrera de Antropología, en la especialidad de Antropología Social, durante las últimas décadas del siglo XX (época en la que cursamos la carrera) el currículo se integraba por: 1) Formación teórica que incluía la mayor parte de materias sobre antropología clásica, antropología estructural -funcionalista, la fenomenología social (europea y anglosajona) y la antropología aplicada en México, entre otras. 2) Formación

histórica internacional (Asia y África) y de culturas originarias de México y algunos países de Latinoamérica como Perú. 3) Formación metodológica sobre la investigación documental y estadística. 4) Práctica en campo, que se realizaba en una estancia durante períodos de un mes y con el acompañamiento intermitente de profesores. Se fomentaban habilidades relativas a la observación participante y el registro etnográfico con grupos comunitarios diversos principalmente en zonas rurales, respecto a temáticas seleccionadas por cada estudiante entre las cuales se encontraban las relacionadas con aspectos culturales. La información obtenida era registrada desde una temporalidad sincrónica en temáticas como alimentación, medicina tradicional, indumentaria, fiestas patronales entre otras que generalmente posteriormente no se analizaban desde una perspectiva diacrónica ni en contextos globales, ni regionales respecto a los procesos sociales, políticos y ambientales.

Como puede observarse, la formación en antropología social conformaba el diseño curricular tanto en contenidos teóricos disciplinarios como referidos a los aspectos históricos y en el desarrollo de habilidades metodológicas de investigación y prácticas sobre terreno que en su aplicación no tenían una vinculación explícita entre sí o entre algunos de estos elementos curriculares.

En mi caso, también como estudiante de la Facultad de Antropología de la UV, mi experiencia en las prácticas de campo fue que efectivamente no existía una relación entre la teoría y la práctica, ya que las materias teóricas no tenían curricularmente un vínculo con la práctica de campo, esto dependía del profesor y en mi caso no sucedió así. Mis prácticas de campo consistieron en la estancia en dos comunidades, una rural y otra con población indígena, en las que si bien llevé un diario de campo e hice observaciones de la dinámica social, en los siguientes cursos no hubo un análisis sistemático de la información y no se relacionó ésta con las materias de los siguientes semestres. Sin embargo, la estancia en la Sierra de Zongolica, que fue el lugar donde realicé mi segunda práctica de campo, marcaría un hito en mi vida ya que posteriormente me fui adentrando en la región serrana desde mi práctica y formación profesionales, como ocurre ahora en esta investigación.

Por otra parte, desde otra perspectiva, acerca de la formación disciplinaria de docentes de la UV vinculada a grupos sociales en la Facultad de Sociología, un académico del Área de Educación Comunitaria de la Facultad de Pedagogía, me hizo algunos comentarios respecto a su formación profesional sobre el contacto a nivel de observación con grupos sociales a nivel de observación, principalmente con trabajadores ligados a la industria petrolera e hidroeléctrica. Desde su perspectiva, se vinculaba el análisis teórico con la práctica.

Tuve como estudiante, en la materia de Sociología Rural, la experiencia de trabajar a 100 km a la redonda de Laguna Verde que es un medio rural, medio marítimo. Tuvimos un gran líder espiritual [...]. Trabajamos en Laguna Verde, vimos cómo bajaban y subían los camiones materialistas y cómo sería la vasija o el hoyo, ver a los

obreros, también la prostitución. Estábamos influenciados por el materialismo histórico, la lucha de clases, la movilidad urbana de las poblaciones económicamente activas, el entorno y el riesgo; que si era agua dulce o agua salada, los cambios climáticos que había alrededor, [...] después lo analizábamos desde la sociología crítica.

En la materia de Sociología Urbana en Poza Rica con los petroleros nos interesaba ver la prostitución, el sindicalismo, la burocracia, cómo lograban las plazas como forma de lograr un trabajo. (Académico UV/E33).

El Plan de Estudios de la Facultad de Sociología de esa época, 1980-1990, estaba conformado por áreas de conocimiento teóricas.³⁹ La formación del estudiantado en la Facultad de Sociología durante las últimas décadas del siglo XX se caracterizó por un currículo que incluía la formación disciplinar principalmente desde la teoría crítica marxista de cuño europeo y la formación social histórica de América Latina. En el contexto de la organización de grupos sociales en demanda de mejores condiciones de vida, en la Facultad de Sociología se genera un acercamiento de algunos profesores a grupos contestatarios organizados de la sociedad civil⁴⁰ así como al apoyo de acciones colectivas a partir del contacto con grupos subalternos como la Organización Campesina Independiente de la Sierra de Zongolica (OCISZ) (Egresado de la Facultad de Sociología/CP).

Puede observarse, entonces, que el profesorado universitario hemos tenido una formación social de acuerdo con la carrera de procedencia y con nuestra trayectoria académica y familiar. Respecto a la formación profesional de la planta académica de la UV, en los últimos años también se ha visto un incremento sustancial en su formación en estudios de posgrado como especialidades, maestrías y doctorados en diferentes universidades, a nivel nacional o internacional, en diferentes campos. Es probable que ante la difícil situación laboral que impera en el país y los requerimientos institucionales para la incursión de egresados a la

³⁹ 1) De teoría sociológica, en la cual predominaban asignaturas relacionadas con la economía política, teoría de las clases sociales, psicología y sociedad. 2) Técnico– instrumental, área en la que se abordaban cuestiones relacionadas con la estadística descriptiva, la estadística inferencial y la demografía. 3) Área histórico– social, donde se incluían materias relacionadas con la formación social americana (I, II y III), formación social mexicana (I y II) e historia contemporánea de Veracruz, 4) Talleres de investigación, con opciones rural, política, del trabajo y de la cultura, los cuales se impartían del primero al octavo semestre, 5) Área de Optativas, donde se impartían diversos temas del interés de algunos profesores, variando de semestre a semestre. En la actualidad en el plan de estudios se eliminaron las experiencias educativas relacionadas con la formación social en América Latina (Académico UV/CP).

⁴⁰ Como la Unión de Colonos, Inquilinos y Solicitantes de Vivienda en Veracruz UCISV-VER, vinculada al movimiento urbano-popular y la Unión General Obrera, Campesina y Popular, A.C. (UGOCP), ligada al movimiento campesino independiente (Académico UV/CP), entre otras.

planta docente ligados a la investigación⁴¹ en los últimos años, se incrementa en éstos los estudios de posgrado como mecanismo para enfrentar la situación precaria de empleo.

De este modo la UV cuenta con una planta docente con formación especializada dentro de su profesión y también en otros casos con formaciones en áreas distintas a la de sus estudios profesionales, configurándose así una formación interdisciplinaria.

Respecto a su formación es el ámbito profesional se distinguen profesores que siendo formados en la academia UV como estudiantes, siguieron en este espacio como académicos, realizando allí mismo estudios de posgrado o en otras universidades. Unos más se dedicaron a laborar en espacios extra – universitarios diversos como en organizaciones de la sociedad civil, instituciones gubernamentales y privadas entre otras y además realizaron estudios de posgrado y también se insertaron en la academia.

Por otra parte, respecto a la formación profesional referida a aspectos sociales de académicos(as) de la UV se distinguen procesos diversos de acuerdo a su perfil. En mi estancia por la universidad como académica durante 20 años, identifiqué por una parte la formación que se obtiene a lo largo de los procesos educativos dentro de la universidad y en contacto con otros actores sociales y comunitarios a partir de la investigación, docencia, gestión y vinculación, además de la formación promovida desde la política educativa y los espacios formativos generados por las academias. También se incluye la formación social y política relativa a proyectos y redes que establecen académicos UV con otras academias universitarias en el país o a nivel internacional y con grupos sociales diversos, generados a partir de sus iniciativas, lo que implica también su formación profesional.

Por otra parte, desde el campo laboral extra – universitario se genera la formación de académicos en su inserción dentro de diversas instituciones, sean de carácter público, estatal, regional o local, o en organizaciones de la sociedad civil, así como en otras instituciones y espacios educativos fuera de la universidad.

En las entrevistas encuentro apreciaciones acerca de algunos aprendizajes en el contacto con grupos sociales diversos y respecto a la importancia y limitaciones de la formación con grupos sociales.

Una investigadora con experiencia en investigación forestal comentó, respecto a los saberes de productores forestales en relación con los científicos a partir de su trabajo de campo, sobre la importancia de escuchar y analizar de manera crítica los saberes locales.

Por mucho que conozcamos nuestro entorno, no lo conocemos ni lo entendemos al cien por ciento. Lo mismo le pasa a la gente de la ciudad que del campo, igualito.

⁴¹ Ver instrumento de evaluación para examen de oposición en www.uv.mx/transparencia/files/.../INST-EVAL-UV-ene-09.doc

Cuando yo empecé a trabajar en las comunidades tenía esta imagen de que ellos entendían y sabían todo, que es un error porque entonces uno no cuestiona lo que uno escucha, pero resulta que en una ocasión estábamos en la selva y un señor me empezó a explicar cómo crece la caoba y lo que él me decía no era cierto. Y ahí me di cuenta que uno trata de explicar de acuerdo a su entendimiento y puede estar equivocado. Él me decía que las plantas de caoba crecen y buscan el sol y se meten entre los árboles hasta que llegan afuera. Jamás sucede eso. Entonces, a veces trabajar con antropólogos me es un poquito difícil. Que yo diga que los campesinos están equivocados, me ahorcan, me cuelgan (Académica, UV/E20).

Se observa que como comunidades de práctica tenemos diferentes percepciones sobre los saberes locales en regiones rurales, como señala la investigadora respecto a los antropólogos con una tradición que muchas veces se idealizan los saberes locales, heredada del funcionalismo, el relativismo cultural y la antropología simbólica, entre otros, y la perspectiva científica que tiene un componente de saber objetivado mediante la experimentación.

Identifiqué, por otra parte, experiencias laborales apreciadas por académicos que realizan actividades con grupos sociales y culturales en instituciones gubernamentales dirigidas por intelectuales desde la perspectiva de la valoración y gestión de saberes comunitarios. Es el caso de una investigadora de la UV que tiene como referencia significativa su formación laboral en el tránsito por la Dirección General de Culturas Populares (DGCP) a finales del siglo XX.

Yo creo que la plataforma que nos dio Culturas Populares en ese momento fue muy importante, porque nos permitió y nos dejó ver esa parte, que se combinó muy bien con la parte educativa más formal, conservadora. Con toda la discusión de lo que era la cultura popular, que tenía un componente muy fuerte de aplicación, de implementación y de entendimiento hacia las comunidades, ya no como se hacía desde el INI, como un trabajo de intervencionismo, sino de revalorización, y yo creo que fuimos muy afortunadas en vivir ese momento que a lo mejor no lo hemos podido ni discutir (Académica/E10a).

La DGCP se conformó en los años ochenta, en el contexto de reivindicaciones de grupos culturales indígenas ante el embate de la modernidad, frente a la producción industrial masiva de indumentarias, medicamentos y utensilios, entre otros. Surge ante el desplazamiento de espacios de reproducción cultural y con base en el cuestionamiento del papel del Estado y de la participación de intelectuales sobre su incidencia en la realidad social.

Digno de mencionarse es el caso de Bonfil Batalla, siendo directivo de la Dirección de Culturas Populares, promovió iniciativas locales y regionales en diversas regiones del país, las

cuales fortalecerían aspectos organizativos y productivos de grupos culturales diversos en ciudades y regiones interculturales, como las indígenas y afrocaribeñas (Pérez Ruiz, 2013).

La participación de intelectuales para el fortalecimiento de procesos culturales a través de promotores comunitarios permitió un intercambio de saberes en la promoción y gestión de espacios culturales, mismos que abordaron la elaboración de proyectos, gestión de recursos y espacios así como la visibilización de saberes locales desde temáticas ligadas a las culturas populares urbanas y rurales, principalmente de poblaciones indígenas y afrodescendientes, aspectos que contribuyeron a fomentar la organización social de actores aislados, como en el caso de grupos de artesanos y médicos tradicionales, las cuales pude observar en la Sierra de Zongolica.

El paso por la DGCP también nos permitió ver limitaciones y posibilidades de las políticas públicas ligadas a buscar el fortalecimiento de grupos comunitarios ante el embate del desarrollo modernizador como ocurrió desde el sector salud oficial, que terminó por desplazar a médicos tradicionales en algunas comunidades indígenas (De la Hidalga, 2002) y en otras continúa una resistencia en tensión a partir de la organización comunitaria, como es el caso de algunas artesanías organizadas en la Sierra de Zongolica y de algunos médicos tradicionales apoyados por instituciones como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Universidad Veracruzana, entre otras.

Considero que participar en esta propuesta del Estado hacia las denominadas culturas populares significó, para quienes vivimos la experiencia de un proceso de una formación social y político un acercamientos entre intelectuales y poblaciones locales que nos permitió identificar aspectos culturales, políticos y económicos desde una perspectiva regional desde la perspectiva de la subalternidad, abordando problemáticas relativas a la producción artesanal y la invisibilización de saberes locales y comunitarios, favoreciendo redes para la gestión cultural y creando espacios de investigación, promoción y difusión cultural, entre otros.

Por otra parte, se encuentran académicos UV que obtuvieron una formación social y política a partir de su inmersión en organizaciones de la sociedad civil. Los y las académicos(as) consideran que su formación pedagógica desde metodologías participativas se encuentra en su praxis en espacios socio-educativos con diversos actores en procesos participativos de diferentes regiones del país.

[...] hacíamos un recorrido en la comunidad en las áreas de manejo para identificar en qué zonas estaban haciendo qué tipo de trabajo y después regresar al aula a ver qué tipo de impactos podían tener esas actividades. No queríamos empezar revisando los impactos en el aula, sino recorriendo la zona para ver el impacto en sus comunidades y parte de los ejercicios que hacían era dibujar un mapa de sus comunidades para ver el tipo de bosques y de usos y de impactos. Entonces el ejercicio de dibujar sus mapas

desde su punto de vista eso yo ya lo había hecho desde Oaxaca. Los estudiantes eran comuneros. Mi experiencia de trabajar con grupos sociales es de lo que hacía dentro de estas ONGs, no parte de un planteamiento teórico (Académica UV/E37).

Por otra parte, se plantea también la importancia que tuvo el trabajo con organizaciones civiles en la generación de redes a niveles nacionales e internacionales en un intercambio de saberes sobre la praxis social.

[...] estaba en un tipo de trabajo que conjuntaba el trabajo con grupos campesinos indígenas y al mismo tiempo con organizaciones de la sociedad civil. Durante la década de los 90 desarrollamos un programa que consistía en una serie de talleres sobre empresas comunitarias forestales; y estábamos vinculados a una red internacional de intercambio de experiencias, basada en la filosofía del trueque de saberes. Establecimos intercambios con ONGs latinoamericanas, a través de una base de datos donde compartíamos experiencias y podíamos conocer cómo enfrenta cada quien situaciones difíciles (Académico UV/E23b).

De esta manera, la experiencia de trabajo con ONGs y organizaciones civiles, de acuerdo con algunos académicos de la UV, moldeó la formación de docentes que, a su vez, tuvieron influencia en la formación de estudiantes universitarios, vía el diseño curricular de programas educativos con una explícita orientación social, cultural y política.

[...] A la hora de definir el perfil de egreso de la licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, a la hora de definir qué tipo de profesionista queríamos formar, nos apoyamos en nuestras experiencias con comunidades rurales y redes de la sociedad civil; hemos visto, más o menos, qué funciones cumplen los actores locales que están apoyando en diferentes partes del país a sus comunidades en cuestiones técnicas y organizativas. Teníamos elementos para decir 'vamos a formar compañeros y compañeras que sean capaces de apoyar iniciativas, que sean capaces de enlazar y jalar recursos de información, de puntear con otras iniciativas, que sean capaces de dar a conocer ampliamente las riquezas y problemas de sus regiones'. (Académico UV/E23b).

De esta manera las experiencias formativas profesionales de académicos se contrastan con las iniciativas que desde la política de la UV se implementan, entre ellas la de Proyecto AULA como mencioné anteriormente. Por otra parte, desde iniciativas en academias se recurre a espacios estructurales que la UV ha promovido para la formación profesional de académicas(os).

4.2 Iniciativas de formación de la academia UV relativas a la interculturalidad en educación

Para la formación de académicos universitarios se ha generado un espacio institucional, cuya denominación ha ido cambiando desde su creación en 1992. Se designó como Dirección de Formación y Actualización Docente como menciona María del Rayo Pérez Juárez (2016) quien señala que para 1998 se le nombró Dirección de Desarrollo Académico (DGDA), por un acuerdo de la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento entre la universidad y la Federación de Sindicatos y Asociaciones de Personal Académico (FESAPAUV), desde la cual se definieron criterios académicos y financieros para la creación de un programa articulado con el denominado Nuevo Modelo Educativo (NME). En 1999 surgió el Programa Permanente de Actualización Académica cuya coordinación en el 2004 se transformó en el Departamento de Competencias Académicas (Pérez Juárez, 2016).

A este programa han recurrido académicos(as) para favorecer la trayectoria profesional de sus colegas o su auto-formación, a través de diferentes iniciativas como ocurrió respecto a su formación relacionada con la interculturalidad, tal como se muestra más adelante en relación con el período de estudio de esta investigación 2009-2014. A continuación se describen algunas características del Programa de Formación Académica (ProFA), mismo que opera hasta la actualidad en la UV y mediante el cual el conjunto de la academia universitaria tiene acceso a un menú de cursos o también puede acudir a éste mediante iniciativas que considere necesarias para su autoformación.

4.2.1 El Programa de Formación Académica (ProFA)

A partir de un diagnóstico realizado en 2011 por la entonces Coordinación de Formación Académica, se identificaron necesidades de formación académica. Desde el Programa de Formación Académica (ProFA), que se encarga de la formación de académicos universitarios, se plantearon líneas estratégicas en torno a los aprendizajes relacionados con las competencias, diseñadas en diferentes modalidades para el aprendizaje presencial y virtual, así como períodos específicos de formación intersemestral y ejes de formación que comprenden el diseño, la gestión y sensibilización, entre otros (UV, 2016).

Acerca de las competencias se estimó importante reforzar en los académicos la comunicación, planeación, aprendizaje, investigación y evaluación, temáticas que se describen en el Programa de Formación de Académicos (UV, 2016), el cual se encuentra vigente y plantea los siguientes aspectos.

En torno a la comunicación, se hace referencia al aprendizaje mediante el diálogo de saberes en un proceso de retroalimentación, desde diferentes lenguas. Sin embargo cuando se describen las interacciones para el aprendizaje colaborativo se identifican equipos y redes

sociales interdisciplinarias, sin mencionar a la transdisciplina o al trabajo con grupos sociales diversos.

En la planeación se incluye la selección y el diseño de estrategias, actividades y tareas de acuerdo al paradigma de aprendizaje, en diversos ambientes para propiciar la formación integral, así como el diseño de materiales acordes a los saberes e intenciones de aprendizaje. Lo que se plantea es que desde la planeación resulta fundamental que el ejercicio docente considere la diversidad para propiciar aprendizajes que se generen desde ámbitos diferentes.

Entre las limitaciones de estos supuestos se puede observar que dada su generalidad la diversidad se puede comprender desde diferentes perspectivas y por ello considero que cuando se incluye el concepto “diversos ambientes” se requería precisar el modo como se hace esta identificación y diseño, para integrar no solamente diversos ambientes sino también diversos actores, universitarios y extra–universitarios.

La universidad se plantea la reflexión en torno al proceso de aprendizaje de la práctica docente y el desarrollo de una formación para el aprendizaje autónomo. Todo ello alrededor de las competencias de aprendizaje. En el análisis de la práctica educativa me parece necesario identificar el paradigma educativo desde el cual se está formando al estudiantado, cómo y con quiénes se realiza este proceso formativo, así como las posibilidades y limitaciones para el logro de la formación integral.

En cuanto a la investigación como competencia, en el programa del ProFA (2016) se retoma el análisis de los problemas desde las disciplinas y la práctica docente, donde se determinan los métodos, estrategias y análisis de datos, además de que se plantea la difusión de estos últimos. En tales aspectos no se contempló a la interdisciplina, la transdisciplina o a la interculturalidad como elementos constitutivos de la investigación y no se hace referencia a espacios diversos de comunicación o interacción para compartir los estudios realizados. De ahí que se observe una distancia entre las competencias comunicativas y las de la investigación, donde estas últimas se ciñen a lo disciplinar. Identifico en este sentido lo que sucede con la generación de saberes teóricos y la formación intelectual que en el MEIF se circunscriben al ámbito disciplinar o universitario.

De acuerdo a la evaluación reciente sobre el MEIF (2016), entre los problemas mostrados respecto a la formación docente se señaló la falta de actualización de académicos tanto en el modelo educativo como específicamente en la formación en integralidad del estudiantado.

Un tema ampliamente señalado por la mayoría de los participantes fue la falta de cursos de formación y actualización en materia interdisciplinaria y en conocimiento del modelo en sí (algo que en los inicios de la operación se hizo mucho hincapié), tanto para docentes como para personal administrativo de la UV. Un buen número de participantes indicó que la parte docente carece de un perfil idóneo para el desarrollo integral de los estudiantes. Esto en

tanto que muchos de ellos no han sido formados bajo esa perspectiva y que por lo mismo se limitan sólo a enseñar como a ellos les enseñaron, señalando que los maestros dan centralidad a lo teórico (UV, 2016c).

En la práctica, desde el ámbito académico se han generado diferentes iniciativas relacionadas con formación en la interculturalidad y la diversidad, entre ellas a continuación se muestran algunas que se llevaron a cabo durante el período estudiado. Por una parte de académicos de la Facultad de Pedagogía de la región Xalapa para su autoformación y por lado desde el Cuerpo Académico de Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) y de académicos de la Universidad Veracruzana Intercultural.

4.2.2 Autoformación de académicos(as) en interculturalidad

En el año 2013 académicos de la UV de la Facultad de Pedagogía del Área de Educación Comunitaria⁴² se interesaron por su formación sobre temáticas en las que consideraban que habían tenido poco acceso y que estaban incluidas en el Plan de Estudios, entre las que se encontraban multiculturalismo y educación intercultural, así como en las que querían actualizarse como proceso grupal y educación e intervención comunitaria. Por ello gestionaron el diplomado *Naturaleza e intervención de la Educación Comunitaria*. Se integró con módulos sobre diferentes contenidos temáticos, entre ellos, el multiculturalismo y la educación intercultural y se impartió a diez profesores de diferentes áreas de educación comunitaria, principalmente, así como también de investigación y orientación educativa⁴³.

El diplomado *Naturaleza e intervención de la Educación Comunitaria* se integró con los siguientes módulos:

- I. Desarrollo comunitario
- II. Multiculturalismo y educación intercultural
- III. Proceso Grupal
- IV. Metodología de la intervención comunitaria

El primero fue promovido por la Dirección de Desarrollo Académico como curso intersemestral por lo que acudieron, además de profesores de la Facultad de Pedagogía, maestros de otras facultades: de Sociología, del Centro de Idiomas y de Artes. Debido a que los siguientes módulos se impartieron en período semestral en la Facultad de Pedagogía, el

⁴² Campus Xalapa

⁴³ El diplomado *Naturaleza e intervención de la Educación Comunitaria* se elaboró con la participación de un maestro de la Facultad de Pedagogía, quien realizaba actividades de formación de profesores en esta facultad, y con la participación de un investigador del IIE que laboraba también en la UVI.

grupo que cursó el diplomado en su conjunto se conformó con académicos de esta facultad, integrándose de la siguiente manera:

Tabla 3. Académicas(os) de la Facultad de Pedagogía que cursaron el diplomado

Académico (a)	Área de formación
1. Académico de tiempo completo	Educación comunitaria
2. Académico de tiempo completo	Educación comunitaria
3. Académico de tiempo completo	Educación comunitaria
4. Académica de tiempo parcial	Educación comunitaria
5. Académica de tiempo parcial	Educación comunitaria
6. Académica Técnico académico	Educación comunitaria
7. Profesora y personal administrativo de confianza	Educación comunitaria
8. Académica de tiempo completo	Orientación Educativa
9. Académica de tiempo completo	Orientación Educativa
10. Académica de tiempo completo	Investigación Educativa

En este proceso de formación de académicos fui invitada a participar como facilitadora en el módulo II, donde se incorporaban aspectos relacionados con la educación en la interculturalidad y la diversidad. En un principio se hizo una propuesta del programa denominado *Multiculturalismo y educación intercultural*, elaborada por dos profesores de la Facultad de Pedagogía⁴⁴.

Posteriormente hice una propuesta de rediseño del curso a los participantes y se implementó el programa con la siguiente unidad de competencia:

Las y los participantes interpretan la diversidad en las sociedades contemporáneas mediante el diálogo, estudio y reflexión, sustentados en una formación integral sobre los elementos teóricos-metodológicos del multiculturalismo y la interculturalidad, desarrollando propuestas hacia la construcción colectiva de una educación intercultural en diversos ámbitos como lo son: educativos escolares, locales y comunitarios.

⁴⁴ Carlos Alonso Pulido Ocampo quien había participado como personal en la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa y Gilberto Domínguez Estrada, quien en ese momento fungía como Secretario de la UVI, y había sido profesor de la Facultad de Pedagogía e investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, así como académico fundador de la UVI.

En torno a la relación entre aspectos teóricos, heurísticos y axiológicos se propuso:

Los ejes se articulan mediante el diálogo y estudio, a través de estrategias de aprendizaje individual y colectivo, que permitan el análisis crítico de la diversidad sociocultural para la elaboración de propuestas relacionadas al enfoque intercultural en las prácticas educativas y en la vida cotidiana.

El módulo II tuvo una duración de diez sesiones durante el mes de junio de 2013 y se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Pedagogía campus Xalapa. Se analizaron saberes teóricos desde diferentes enfoques epistemológicos y teóricos entre los que se encuentran: cultura e identidad, diversidad cultural, multiculturalismo, interculturalidad e interculturalismo, diálogo de saberes, educación intercultural y cultura comunitaria.⁴⁵

Acerca de los saberes heurísticos se planteó el análisis crítico de las concepciones de identidad y cultura respecto a las relaciones de poder y también la importancia del conocimiento de la educación intercultural y el diálogo de saberes en los procesos de construcción de la diferencia. Se señaló la necesidad de una transferencia de saberes teóricos a la formación y práctica profesional. Desde los saberes axiológicos se consideró la pertinencia de los aportes al desarrollo teórico – metodológico desde una creatividad para la transferencia de saberes a la formación práctica profesional, la apertura a la deconstrucción de saberes, el respeto y reconocimiento de la diferencia y la disposición al trabajo colaborativo, entre otros (Domínguez, Pulido y De la Hidalga, 2013).

La formación de los profesores en el módulo II permitió identificar⁴⁶ a) la pertinencia de la política educativa y su aplicación, b) la gestión de académicos hacia un mayor conocimiento de los debates contemporáneos relacionados con la educación intercultural y c) la actualización de temáticas incluidas en el plan de estudios. Se generó en la dinámica grupal una reflexión crítica sobre la práctica educativa de los académicos en la vida cotidiana del aula, así como la adecuación y visibilización de aspectos relacionados con la diversidad cultural y la pedagogía intercultural. También se mostraron algunas limitaciones respecto a su propia formación.

⁴⁵ Estas categorías los había aprendido tanto en la Facultad de Pedagogía como profesora de la experiencia educativa Educación Multicultural, como mi estancia en la UVI y en el Seminario la Línea de investigación de Educación Intercultural del IIE, en la que participé como estudiante del Doctorado.

⁴⁶ Para el análisis de la información obtenida en las sesiones del módulo se contó con diferentes registros, entre ellos, de observación participante de todas las sesiones, por parte de una asistente y de la facilitadora. También se realizaron grabaciones en audio de algunas sesiones, así como se efectuó un análisis de documentos escritos elaborados por los participantes como cuestionarios, ensayos y ejercicios individuales y colectivos. Se elaboraron además seis entrevistas representativas al considerar la diversidad respecto al tipo de contratación, tiempo de permanencia y género así como la pertenencia a las áreas académicas.

Perspectiva de la interculturalidad

Al inicio del Módulo II, realicé un ejercicio sobre las percepciones del profesorado en temas de política institucional sobre el enfoque intercultural así como respecto a conceptos como interculturalidad, diversidad cultural, cultura y educación, entre otros. En torno al concepto de interculturalidad en educación, observé entre los participantes una perspectiva funcional (Walsh, 2010) en la que se hacía referencia principalmente a la relación armoniosa entre diferentes culturas, como un deber ser y su identificación con la diversidad cultural.

Lo entiendo más como el proceso de mezcla, de convivencia, de comunicación, percibo el término más como “unidad”, la noción de distintas partes que crea una sola.

Un grupo que persigue un fin común, puede ser cultural o social, pero reconocido y respetado a cada integrante de su forma de ser hasta su forma de actuar.

Solamente un profesor expresó aspectos referidos a conflictos que se generan en las interacciones, sin embargo en sus planteamientos se mostró su naturalización más que su identificación contextual desde estructuras de poder.

Reunión de dos o más culturas, también podría ser la reunión de dos o más sujetos pertenecientes a una cultura determinada que convergen en un tiempo y espacio. Dicha interacción puede estar sujeta a choques debido a diferencias que naturalmente tienen las culturas implicadas.

De esta manera se observa que el profesorado no tenía una perspectiva de la interculturalidad crítica, su carácter era principalmente funcional.

Esta información se constata con una investigación realizada por una profesora de la Facultad de Pedagogía (Ñeco, 2018) donde señala sobre concepciones del enfoque intercultural en sus prácticas, lo siguiente:

Al respecto y resultado del análisis de los datos obtenidos en la investigación considero que las concepciones, definiciones e ideas del profesorado se acercan fundamentalmente a la educación humanista, inclusiva, especial, principalmente a la educación en valores, que consistentemente tienen presentes en los discursos y reconocen están señalados en el eje axiológico del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana (p. 285).

En cuanto a la política educativa del enfoque intercultural también el profesorado de pedagogía tenía claro el discurso institucional, pero consideraron que no existía una relación entre éste y las prácticas educativas del profesorado, como se muestra a continuación.

Pertinencia de la política educativa del enfoque intercultural y su aplicación

- Los académicos manifestaron que conocían los documentos de la política de transversalidad del enfoque intercultural estipulada por la UV, así como el Plan de Desarrollo 2025 en el que se integran temáticas relacionadas con la diversidad cultural y que tenían conocimiento de la existencia de la UVI. Esta información fue proporcionada por profesores de tiempo completo, sin embargo, dos profesoras contratadas por horas, del total de diez, expresaron que no conocían dicha política educativa.
- Algunos(as) académicos(as) mencionaron que no existe una relación entre la normatividad, lo prescriptivo y lo operativo. Por lo que consideraron necesario contar con un marco teórico –metodológico que sustente los programas educativos en los que se incluya de manera transversal la interculturalidad en educación.
- El profesorado consideró que el reconocimiento de la diversidad se ha convertido en postulado político en el discurso institucional pero que no se muestra en lo pedagógico en la vida cotidiana del aula.

Formación de académicos en educación intercultural

- La política de actualización impartida para el conjunto de académicos de la UV mediante el programa de ProFA que incluye la perspectiva intercultural se ha conformado por académicos de la UVI y del IIE, quienes han diseñado e implementado cursos optativos más ninguno de los docentes de la Facultad de Pedagogía había cursado algunos de éstos.
- En lo que se refiere a las temáticas relacionadas con la educación intercultural, la mayoría de los académicos señalaron que no tenían información sobre éstas o que contaban con referencias generales, pero no de forma específica. Sólo un profesor había tenido un acercamiento al método inductivo intercultural (MII) por haber participado en un curso impartido por la UVI en Xalapa.⁴⁷
- Los profesores consideraron que no tienen los suficientes conocimientos epistemológicos y teórico– metodológicos para llevar a la práctica propuestas epistemológicas críticas hacia la educación intercultural.

⁴⁷Impartido por María Bertely de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIN).

Aportaciones a la formación del profesorado

- Durante las sesiones del módulo II se mostró y se manifestó interés y desconocimiento por parte de los académicos respecto a perspectivas epistemológicas y teórico–metodológicas y prácticas relacionadas con la educación intercultural. Una maestra pedagoga con más de 15 años en la UV, cuando analizamos el tema de la pedagogía intercultural comentó:

Yo digo: –Soy pedagoga. Es bien fuerte, habla de una pedagogía y digo: –Hasta el día de hoy yo no sabía. Cuando vi la palabra de lo que dice el autor, pedagogía sobre cuestiones de interculturalidad, dije: – ¿Por qué no me la habían presentado antes? La había aprendido en la práctica, pero no conozco pedagogos de esos [...]. ¿Cuándo los educadores nos ponemos a discutir en qué sentido se está atendiendo a este tipo de grupos sociales? Siempre estamos importando pedagogías, métodos y estrategias de otros países, por ejemplo, ideas de Europa. Dije yo: –Es pedagogía intercultural [...] ¿Por dónde irá eso? ¡Qué padre que nos está tocando ver estos temas! (Académica UV/Ob.).

- El profesorado entrevistado⁴⁸ estimó en general pertinente y necesaria su formación en el módulo II con relación al conocimiento del enfoque, las categorías y conceptos. En observaciones del curso identifiqué que también les permitió de alguna manera analizar su práctica docente en la vida cotidiana del aula, aunque esto último se dio de manera espontánea, conforme iban analizándose los temas.

Acerca del análisis conceptual entre las aportaciones del curso una maestra señaló:

Poner en práctica las cuestiones teóricas como ejemplos de conceptos que son complejos como el de cultura, lo hegemónico. Aunque lo leía pero no lo entendía (Pedagoga, académica UV/E30).

- Reflexionaron sobre aspectos relativos a la vida del profesorado en el aula. Se mencionaron relaciones de poder que se establecen entre profesores y estudiantes, señalando que existen relaciones jerárquicas en la relación maestro – estudiante y que los maestros imponen sus perspectivas para el aprendizaje sin conocer las necesidades y saberes de los estudiantes desde sus propios referentes culturales.
- Señalaron la necesidad de retomar la diversidad del estudiantado y de grupos sociales desde el reconocimiento de la diferencia respecto a sus necesidades, problemáticas,

⁴⁸ De un total de 10, entrevisté a 6 profesores 4 de tiempo completo, 1 técnico académico y 1 profesora contratada por horas, la mayoría del área de Educación Comunitaria y también del Área de Orientación Educativa y de Investigación (ver capítulo 2).

códigos, concepciones, interpretación de la realidad y lenguaje, por lo que consideraron necesario implementar metodologías participativas y generar diálogos con el estudiantado desde relaciones horizontales.

- Se valoró la iniciativa de generar la formación social por parte de profesores de áreas diferentes a la convocante, ante la posibilidad de aprender contenidos del Área de Educación Comunitaria, además de conocer perspectivas pedagógicas que se desconocían.
- En cuanto al módulo IV sobre intervención comunitaria en relación con su práctica educativa comentaron que en el caso de académicos y académicas que impartían EE del Área comunitaria en educación juzgaron pertinente su formación al contar con un espacio para compartir saberes y precisar aspectos conceptuales que utilizaban.

En 13 años no había recibido formación relacionada con lo comunitario en la facultad. Cambió mi percepción de la realidad. Fue importante conocer cómo lo están trabajando, porque a veces me sentía un poco aislado en el discurso, decía: – ¿Dónde se está haciendo?, ¿Qué resultados? El sentir de otras personas me hizo resignificar el valor que tenemos como individuos, independientemente del grado. A veces se piensa que lo que traen las comunidades no vale y te das cuenta que los chavos traen arraigada su cultura y su origen (Académico UV/E32)

- En la práctica educativa post – diplomado se afirmó que se visibilizó en mayor medida la diversidad de los estudiantes en el aula, en particular de estudiantes indígenas y se generaron propuestas didácticas para incluir aspectos relacionados con el perfil social y cultural de ellos, incluyendo la diversidad como recurso.

En el momento en que realicé algunas de las entrevistas, la Facultad de Pedagogía (2016) se encontraba en un cambio de plan de estudios, y el Área de Educación Comunitaria como tal, dejó de existir. Pese a lo cual algunos académicos consideraron que la formación en el diplomado les había permitido defender ciertas EEs que quedarían en el nuevo mapa curricular como: Globalización e Interculturalidad en lugar de Educación Multicultural, entre otras. Como se observa, se trasladó el enfoque del multiculturalismo a la interculturalidad.

La propuesta de materia que se llama interculturalidad y globalización. Todo ese trabajo (del diplomado) nos permitió hacer cosas de sustentabilidad, lo que pudimos elaborar en función del diplomado. Estamos transversalizando lo que vimos (Pedagoga, académica UV/E35).

Al preguntarle a esta académica del Área de Educación Comunitaria respecto a la importancia que tuvo el Proyecto AULA en su formación para la conformación de este plan de estudios comentó:

Retomamos lo del diplomado realmente. Te puedo decir que todos los que estamos en el área, los de la vieja guardia, te diría, porque los nuevos no sé, sí tomamos Proyecto AULA, fuimos parte de ser formados con eso y luego replicadores. Pero ya cuando se cambió todo esto de innovación educativa, la verdad es que ya nos quedamos en el camino, ya no le dimos esa continuidad con ese otro nombre que le dieron. Por lo tanto nosotros nos enfocamos al diplomado, fue nuestro apoyo y fuertísimo. Fuertísimo, porque tendrás oportunidad de ver los programas y te vas a dar cuenta que tenemos autores que fueron manejados en los cursos del diplomado (Académica UV/E34).

Se problematizó el concepto de interculturalidad y su relación con la diversidad en la vida escolar, tomando como referencia el proceso educativo de los y las académicos (as).

En sí, ¿qué implica la interculturalidad? La divergencia de las diferentes culturas que nos identifican o no entre las zonas (rurales y urbanas), lo que permite la interacción con los demás con todo lo que eres, ese intercambio que se da cuando estamos con un grupo, el intercambio va desde las ideas hasta el estilo de vida, la forma en cómo uno interactúa, interpreta lo que uno está viendo. Por las características del contexto, los intercambios van en función de saber de dónde eres y saber qué prácticas tienes, haces y cómo lo vas modificando a partir de la convivencia con los demás. Los alumnos dicen: –Allá en mi casa se dice de tal forma, se vive de tal forma pero cuando vengo para acá yo tengo que tomar de lo que veo. El proceso intercultural es esa fusión o relación de lo que tenemos en casa, en un espacio concreto que es el aula. No poderlo diversificar en el aula, porque se pone un ejemplo, ¿cómo les nombramos a las diferentes cosas? El aula unifica, estandariza, para poder utilizar yo el concepto Pacha Mama, el de Madre Tierra. El ámbito en el que uno se desarrolla te obliga a utilizar la tecnología y no la diversificación (Académico UV/E32).

De esta manera el estudio de la interculturalidad permite problematizar las prácticas culturales académicas hegemónicas, y sin embargo no se plantean alternativas claras a su deconstrucción y hacia una educación intercultural.

Algunas limitaciones en la formación social e intercultural

- Se observó que si bien algunos académicos tuvieron un mayor acercamiento a la diversidad cultural a partir de una perspectiva crítica de la hegemonía del poder, todavía se mostraron concepciones esencialistas de la cultura de los pueblos originarios en donde se hacía énfasis en aspectos como fiestas tradicionales y saberes comunitarios en la relación naturaleza–sociedad sin un cuestionamiento de fondo a las relaciones de poder que se reproducen en éstas.

- En relación con el diplomado en su conjunto una académica señaló que a excepción de un curso denominado: Proceso Grupal impartido por el académico de ciencias de la salud Benno de Keijzer, con quien el grupo asistió a una actividad con grupos sociales en la ciudad de Xalapa, los demás cursos fueron eminentemente teóricos.

Estas propuestas, para empezar no es nada nuevo, si bien venían de Europa, de Latinoamérica también estás viviendo características que tiene Europa, aunque con diferencias muy específicas ¿no? Entonces me di la oportunidad con el interés y gusto pero más que nada yo siempre he tenido un planteamiento de cómo me hubiera gustado haber aterrizado algo muy concreto, cómo hacer algo desde estas propuestas, porque me di cuenta de que hablar de multiculturalismo e interculturalidad no es de ahorita, es de siglos, a lo mejor con otro nombre lo reconocíamos y no nos habíamos detenido a ver qué es lo que estaba sucediendo porque en los propios lugares de aprendizaje, el aula, el pasillo pues hay esta idea, esta mirada porque desde que cruzas la mirada con distintas personas, creencias y credos, estamos teniendo ya esta diversidad, pero no le damos sentido, al menos yo no le había dado este sentido que vemos en las lecturas. Sin embargo ahora que estoy recapitulando, a mí me hubiera gustado concretarlo con una acción. Mi quehacer cotidiano es proyectos de investigación. Voy, la observo, tomo el dato y lo documento y lo divulgo, pero no he tenido experiencia de manera puntual en esas experiencias de intervención comunitaria, la verdad lo vi en teoría (Académica UV/Ob.).

Mi interés originalmente en el curso de *Multiculturalismo y educación intercultural* era que pudieran analizar sus programas de estudio y su propia práctica profesional. No obstante, incursionar en los contenidos nos implicó mucho tiempo. Por tanto considero que la formación en estos ámbitos debe tener una continuidad para que realmente se profundice en aspectos teórico –epistemológicos complejos relativos a la interculturalidad y la educación intercultural y que, como dicen algunos académicos, podamos profundizar en el análisis de los saberes y su transversalidad, identificar competencias interculturales y nuestras propias limitaciones para favorecer cambios significativos en la formación del estudiantado y la nuestra.

4.2.3 Seminario interinstitucional de formación en educación intercultural

Con objeto de intercambiar experiencias y analizar en colectivo nuestras prácticas educativas relacionadas con la interculturalidad en educación, desde el proyecto *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales*⁴⁹ conformamos un programa de formación dialógica integrado por estudiantes y académicos de la UV, con la participación de facilitadores especialistas en diferentes experiencias relativas a la educación intercultural, provenientes de instituciones educativas formales e independientes de los estados de Michoacán, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Distrito Federal y Quintana Roo.⁵⁰

Entre los asistentes al seminario convergió un conjunto de académicos de la UV, de diversas formaciones como: filosofía, literatura, pedagogía, comunicación, antropología, biología, idiomas y sociología. Entre ellos participaron docentes de la Facultad de Pedagogía,⁵¹ académicos del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) y de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), estos últimos imparten docencia en diferentes regiones interculturales (discurso UVI) del estado de Veracruz. Por otra parte participaron estudiantes de maestría y doctorado que desarrollaban investigaciones⁵² relacionadas con la educación intercultural en diversos niveles educativos y regiones interculturales urbanas, rurales e indígenas, principalmente en los estados de Veracruz y Chiapas.

Tomando en cuenta que el seminario se llevó a cabo con objeto de generar espacios para el análisis colectivo sobre experiencias de investigación, vinculación y difusión relacionadas con la interculturalidad en educación superior, las sesiones se conformaron a partir de metodologías de trabajo formuladas por los distintos equipos facilitadores. De esta manera se generaron propuestas didácticas que incluyeron el trabajo en equipos, el aprendizaje colaborativo y el uso de nuevas tecnologías, lo que favoreció el intercambio y reflexión de experiencias de educación en la interculturalidad, donde se identificaron algunos aspectos y problemáticas respecto a la formación de estudiantes/profesores y su vinculación con grupos sociales, entre las cuales se muestran de manera sintética las siguientes:

- Hubo coincidencias sobre la idea de que en las universidades convencionales la interculturalidad se enuncia en las políticas educativas pero de manera operativa no se favorece la formación de profesores en este enfoque, ni generalmente se

⁴⁹En el contexto de la Red de Cuerpos Académicos “Niñez y juventud en contextos de diversidad” (ver Introducción).

⁵⁰La información que a continuación se presenta es retomada de un Informe Técnico que elaboramos Guadalupe Mendoza Zuany y Verónica de la Hidalga Ledesma (2015) de manera resumida.

⁵¹Los cuales habían cursado el módulo *II Multiculturalismo y educación intercultural del Diplomado Naturaleza e intervención de la educación comunitaria* mencionado en el apartado anterior y se encontraban cursando el módulo *IV Metodología para la intervención comunitaria* en el período marzo – septiembre 2014.

⁵²En el Doctorado en Investigación Educativa de la línea de investigación Educación Intercultural (IIE).

transforma el currículo respecto a los contenidos⁵³ y tampoco en aspectos pedagógicos. No se generan mecanismos de interacción entre académicos de distintas áreas al interior de las universidades, para el análisis de las prácticas educativas en el marco de la diversidad y la interculturalidad.

- Las universidades convencionales invisibilizan a los grupos culturales indígenas dándole mayor importancia a la sociedad mestiza, como es el caso en que se da prioridad a la enseñanza en el idioma español y no se incluyen las lenguas indígenas en los procesos educativos. Se destacó que en la relación que se establece entre la universidad y grupos comunitarios indígenas existen prácticas que desde las universidades fortalecen la cultura mestiza en los pueblos indígenas para que éstos puedan dialogar con la cultura nacional, sin embargo no se buscan estrategias metodológicas para favorecer aprendizajes para el empoderamiento de poblaciones indígenas desde la cultura de ellos mismos.
- Sobre la vinculación de la universidad con grupos sociales diversos se compartió que algunos profesores e investigadores promueven el aprendizaje de estudiantes universitarios con actores sociales en zonas urbanas y rurales, sin embargo las universidades no otorgan suficientes recursos para traslados y estancias, lo que limita la periodicidad de los procesos educativos. Además, los docentes, en los diferentes niveles educativos como el superior no tienen herramientas teórico – metodológicas y materiales didácticos adecuados para el acercamiento a los grupos comunitarios desde una perspectiva intercultural. Por otra parte, los aprendizajes generados en la vinculación con los grupos sociales no siempre impactan en el currículum escolar.
- En lo relativo a las universidades interculturales, se promueve el aprendizaje de las lenguas indígenas de las regiones, y existe una diferencia sustancial en la intervención del estudiantado que habla lenguas indígenas, en comunidades donde predomina la población originaria. Se considera a las universidades interculturales como espacios donde se puede aprender la lengua materna de pueblos originarios y formar estudiantes bilingües. Pese a ello, por otra parte, no todos los profesores de las UIs conocen las lenguas que se hablan en las regiones, por lo que se hace necesario que las aprendan, de manera que su abordaje permee de manera transversal al currículum.

⁵³Relacionados con las desigualdades sociales, la discriminación, los valores éticos y políticos mismos que cuestionen la homogeneidad y las certezas coloniales manifiestas en jerarquías de saberes, fuentes de conocimiento y relaciones entre actores educativos.

- En universidades interculturales como la UNISUR⁵⁴ se construyen propuestas de educación intercultural ligadas a una conciencia política y académica donde la participación de actores comunitarios ha sido fundamental desde su conformación. De este modo se construyen procesos educativos interactorales mediante el trabajo colaborativo entre la diversidad de actores educativos.
- En niveles educativos de educación básica, existen aportaciones a la educación intercultural en la relación escuela – comunidad hacia la de–colonialidad desde centros de investigaciones como CIESAS y universidades,⁵⁵ mismas que implementan metodologías educativas con maestros bilingües de pueblos originarios y fomentan la de –construcción de ideas y pensamientos que la sociedad nacional les ha inculcado. Se utilizan métodos como la etnografía para la elaboración de las narrativas, en donde se plasma el reconocimiento de sus territorios y su afectividad.

Por tanto, se plantearon retos vinculados a la necesidad de formar profesores para el interaprendizaje donde se deje de lado el protagonismo de los y las académicos(as) y pueda darse un acercamiento dialógico a las necesidades y deseos de los grupos sociales y comunitarios. Se consideró que la conformación de metodologías y materiales didácticos puede generar el análisis sobre la realidad para su transformación si son elaborados desde una perspectiva crítica respecto a la realidad social y cultural del estudiantado.

Se observan diferencias entre la universidad convencional en cuanto a la relación entre el estudiantado y los grupos sociales y culturales diversos, como las poblaciones indígenas, así como deficiencias en la formación del profesorado respecto a dichas temáticas. Por lo anterior se consideran pertinentes las iniciativas de académicos para favorecer su formación relativa a la educación intercultural y desarrollar estrategias para compartir estas temáticas entre colegas de diferentes áreas y espacios educativos ya que permiten no sólo un aprendizaje teórico sino reflexiones sobre su práctica, con ciertas limitaciones en cuanto a su continuidad.

Además de estas iniciativas de académicos de la UV, identificadas en el período estudiado surgieron otras iniciativas de académicos que se incluyen para el conjunto del profesorado. En el catálogo de cursos del Programa de Formación Académica (ProFA) para el personal de la Universidad Veracruzana se muestran algunas propuestas de formación en temas relativos a la interculturalidad en educación que se han llevado a cabo y algunas que se siguieron ofertando y en la actualidad continúan, mismas que se mencionan a continuación.

⁵⁴Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.

⁵⁵ Que integraba la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) con integrantes académicos y profesores oficiales de las entidades de Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán.

4.3 Programas de formación en diversidad e interculturalidad en el ProFA

El diagnóstico realizado en el 2011 por el Departamento de Formación Académica mostró entre los saberes que quedaron sin atender el desarrollo humano y la interculturalidad, como menciona María del Rayo Pérez Juárez, académica de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (DGDAIE) donde se inscribe actualmente el ProFA, quien señala que en un documento interno de trabajo del entonces Departamento de Formación Académica (2011) se plantea una “escasa participación en la promoción de la formación humanista, artística, intercultural y para el desarrollo sustentable” (2016:64).

En el *Catálogo general de experiencias educativas para académicos* del ProFA se incluyen programas y tipo de formación para académicos UV, en formato de curso, taller, diplomado o seminario (UV, 2016) en el cual se encuentran programas relacionados con la formación intercultural.

Durante el año 2007 desde la UVI un grupo de profesores dedicados a la formación en la interculturalidad generó programas para académicos de la UV, mismos que se encontraban vigentes en el primer semestre del 2016. Se ofreció un curso – taller de carácter teórico – contextual que vincula

[...] saberes del multiculturalismo e interculturalismo con problemáticas del mundo contemporáneo a través de reflexiones históricas, vivenciales, artísticas y filosóficas de saberes sobre la diversidad cultural en un ambiente de colaboración y de respeto al otro, con la finalidad de enriquecer teórica y epistemológicamente su formación y práctica docente (Pérez, Martell, Terrazas y Jiménez, 2007:1).

Este curso se propone la formación de saberes teóricos relacionados con la multiculturalidad y la diversidad lingüística en el contexto histórico social, conceptos sobre cultura, identidad, diferencia y otredad/alteridad, desigualdad social y educación ambiental, así como desarrollo sustentable, entre otros. En cuanto a los heurísticos, se relacionan con el aprendizaje colaborativo, por descubrimiento y metacognitivo y con el diálogo de saberes.

En la formación axiológica se abordan actitudes de apertura, reconocimiento, confianza, compromiso y creatividad para favorecer los saberes teóricos y heurísticos. Los apoyos educativos son diversificados para el aprendizaje a partir de materiales didácticos bibliográficos, hemerográficos, electrónicos, videográficos y audiográficos.

A su vez, este curso tiene como antecedente el curso – taller *Sensibilización sobre la diversidad cultural en el mundo contemporáneo* elaborado por los autores antes mencionados en el año 2006, el cual plantea:

El participante interioriza significativamente los procesos culturalmente diversos que caracterizan nuestro mundo contemporáneo, a través de reflexiones vivenciales, artísticas y filosóficas de experiencias cotidianas en un ambiente de colaboración y de respeto al otro, con la finalidad de enriquecer su formación y práctica docente (Pérez, Martell, Terrazas y Jiménez, 2006: 1).

El curso – taller incluye saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que se retomaron en el curso del 2007 y en particular se aborda el tema de la diversidad cultural desde la perspectiva teórica, realizando actividades didácticas de aprendizaje colaborativo y reflexivo a través del aprendizaje basado en problemas, discusiones y representaciones grupales, entre otros, donde se consideran actividades áulicas y extra-áulicas.

Respecto a los saberes en diálogo, Pérez, Martell, Terrazas y Jiménez en 2007 diseñaron un curso-taller para académicos titulado, *Saberes interculturales*, poniendo como *unidad de competencia* “el desarrollo de saberes interculturales en un ambiente de apertura, compromiso y respeto, mediante la elaboración de una propuesta innovadora para enriquecer, ampliar y diversificar su quehacer académico” (Pérez, Martell, Terrazas y Jiménez, 2007:1).

Los saberes teóricos se sustentan desde el diálogo de saberes, mostrando diferencias que requieren de la mediación, traducción e interpretación desde la diversidad. El desarrollo de competencias desde los saberes heurísticos se diseña en el contraste de saberes y la reflexión vivencial, la argumentación y el debate.

En concordancia con los otros programas se enfatiza la apertura al diálogo y a la escucha. En éste se propone la creatividad para la transferencia de saberes al quehacer académico, aspecto que poco se observa en otros programas o desde la política educativa, pues cuando algún planteamiento se refiere a transferencia, lo que generalmente se expresa en el discurso, se lo hace desde la universidad hacia los sectores sociales.

Otro elemento que no es común encontrar en los programas y en el discurso institucional se refiere a la autocrítica, ya que ésta permite una mayor posibilidad de apertura no sólo a la escucha sino a la responsabilidad de involucrarse en lógicas y hacer o sentirse en la diversidad o la diferencia. Pese a ello, en este programa no se toman en cuenta las desigualdades sociales o las jerarquías que permean las relaciones sociales e interculturales.

Desde el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés, integrantes de la Línea de investigación Educación Intercultural diseñaron un curso-taller con el título *Sensibilización para el diálogo de saberes*.

Este programa forma parte del diplomado *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, mismo que se integra a un conjunto de cursos-taller, en modalidades presenciales y virtuales como: *Fundamentos y estrategias dentro del paradigma del aprendizaje, Evaluación aplicada a los*

aprendizajes, Aprendizaje colaborativo en el aula, El aprendizaje basado en problemas como estrategias de enseñanza-aprendizaje y Estrategias socioafectivas de aprendizaje.

Los autores del programa plantean la necesidad de aportar bases para “superar la tradición ‘monológica’ del saber universal, occidental, y para identificar diversidades de saberes hasta ahora silenciados en el quehacer académico tanto docente como investigador” (Dietz y Mateos, 2009:1). Proponen como competencia:

El participante percibe la diversidad cultural no como un problema, sino como un recurso para visibilizar la pluralidad de saberes y se sensibiliza en torno al valor de integrar los saberes hasta ahora invisibilizados, marginados y subalternos, a través de análisis conceptuales, de diálogos e intercambios de experiencias vivenciales y cotidianas así como de reflexiones meta-culturales sobre la propia práctica profesional (p. 1-2).

Los saberes teóricos se enmarcan desde la diversidad cultural de saberes y lingüística, cultura e identidad, las dimensiones interculturales, interlingüe e interactoral, la triada Diferencia/Desigualdad/Diversidad y la dialogicidad y traductibilidad de los saberes. Entre las habilidades se muestra el análisis de estudios de caso, reflexiones meta-cultural y meta-lingüística y la transferencia de saberes a la práctica profesional. Como saberes axiológicos se precisa el reconocimiento y respeto a la diferencia y también la autorreflexividad ante actitudes discriminatorias así como la creatividad y cooperación en el diálogo de saberes, entre otros.

En este programa se plantea una crítica al quehacer académico, actividad que ha privilegiado los saberes hegemónicos en detrimento de otros saberes que han sido considerados subalternos, y muestran la necesidad de sensibilizar a la academia universitaria desde el reconocimiento de la diversidad y su análisis estructural ligado a las desigualdades y a las diferencias en un proceso de reflexión contextual y autocrítica.

Considero que este programa tiene una pertinencia para el conjunto de los y las académicas de la UV debido a las necesidades identificadas respecto a la formación del profesorado en temas relacionados con el análisis de la educación euro-céntrica que se reproduce en las universidades y la invisibilidad de saberes, así como la pertinencia de la investigación meta-pedagógica y de poner en el centro del análisis intercultural aspectos como la discriminación. Este programa se ha llevado a cabo en las regiones de Poza Rica y Minatitlán en el marco del curso – taller *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* promovido desde el ProFa y en sedes de la UVI (Académico UV/CP).

Entre otros cursos que se desarrollaron en 2016 para académicos universitarios y de otros niveles educativos por la UVI se encuentra el relacionado con el aprendizaje de las lenguas náhuatl y totonaco así como con la señalización de espacios multilingües. En el caso del curso

de náhuatl – nivel 1, los facilitadores fueron académicos nahua hablantes en variantes de la Huasteca y de la Sierra de Zongolica. Tuve la oportunidad de tomar este último y puedo afirmar que los aprendizajes no se remitieron únicamente a la enseñanza de la lengua sino que se mostró el contexto histórico, social y cultural de la misma.

La calidad formación en este curso fue valiosa ya que los facilitadores eran hablantes del náhuatl desde su lengua materna y relacionaban el idioma con la vida cotidiana de quienes participábamos, haciéndonos ver como parte del contexto del uso de la lengua y, por otro lado, analizando las problemáticas y limitaciones que ha tenido el distanciamiento desde la sociedad y la educación respecto de las lenguas indígenas.

Desde el año 2016 el Programa Transversa ha promovido un curso de transversalización para el personal de la UV; se trata de un grupo multidisciplinario que tiene como propósito “[...] promover la incorporación sistémica de temas transversales en las funciones de la Universidad Veracruzana (UV) para contribuir con la formación de sus estudiantes, académicos, funcionarios, autoridades, administradores, empleados de confianza y personal técnico y manual” (2016:1). El programa se delimita a la formación del personal académico y busca:

[...] propiciar, mediante un proceso de reflexión sobre la formación integral, el desarrollo armónico e integral de los estudiantes. Este evento de formación se entiende como la parte inicial del proceso, que tiene la intención de compartir, reflexionar y construir colectivamente, con el personal académico, principios y valores prioritarios que enriquezcan el desarrollo de sus funciones (López, Guadarrama, Rocha y otros, 2016:1).

Considero que este curso tiene la pertinencia de incluir los diferentes ejes transversales lo puede permitir una integración de éstos lo que permitiría al conjunto del personal de la universidad comprender cada eje y su articulación. Hasta el momento este curso se ha impartido solo para académicos en la región Xalapa a: Coordinadores de academia de las EE del AFBG, Coordinadores de tutorías, académicos de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales y Facultad de Arquitectura, así como del Centro de Idiomas, región Orizaba y la Sede Tequila de la Universidad Veracruzana Intercultural, entre otras (Académico, UV/CP). Por lo que se recomienda su implementación en el conjunto de la Universidad Veracruzana, valorando con anterioridad la implementación que se ha realizado hasta el momento.

Recapitulando, sobre los programas de formación ProFA lo que he observado en mi participación en diversas facultades, direcciones e institutos, es que los profesores que deciden tomar estos cursos lo hacen de acuerdo a sus propios intereses, ya que el menú de cursos es diverso y obedece a las iniciativas de académicos que los impulsan.

Entre las limitaciones que identifiqué en la formación de académicos es que no todos los y las académicos(as) se forman mediante estos cursos ya que no son obligatorios. Por otra parte, los cursos no se encuentran siempre a disposición de la planta académica. La academia universitaria también tiene procesos formativos en otros espacios extra-universitarios, lo que se inserta dentro de la diversidad de posibilidades educativas y es favorable de acuerdo a sus intereses, necesidades, recursos y redes. Como se mostró en este capítulo, existen también iniciativas formativas desde las academias, que promueven espacios de aprendizaje a partir de necesidades y problemáticas sentidas por algunos académicos lo que fortalece acuerdos, propuestas e interacciones entre académicos(as) que se avalan en el ProFA.

En cuanto a la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la UV desde donde se promueven los cursos ProFA, además de ser un espacio para la formación de académicos de la Universidad Veracruzana favorece la formación de actores extra-universitarios desde el Departamento de Educación Continua.

Entre las posibilidades de apoyo de dicho departamento se encuentra “resolver demandas de formación, capacitación y actualización a través de nuestros talleres, cursos y diplomados” (UV, 2018). Es desde este espacio educativo que se avalaron los diplomados que se analizan en esta investigación para la formación de diferentes actores educativos en manejo forestal campesino. La iniciativa mencionada se construyó por universitarios que participaban en diferentes proyectos de la UV en institutos de investigación como el Centro de Estudios Tropicales (CITRO), el Instituto de Investigaciones Forestales (INIFOR) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en la Sierra nahua de Zongolica.

Respecto a la gestión de dichos diplomados para su implementación desde la universidad, entre las problemáticas que identifiqué una de las coordinadoras fue, por una parte, que en el Departamento de Educación Continua se requiere del pago de los diplomados, costo que para algunos grupos sociales representa una limitación por su situación económica, por lo que la coordinadora tuvo que realizar algunos trámites para la condonación de dicho pago al explicar al personal administrativo que los diplomados se llevarían a cabo en una zona rural. Por otra parte, con objeto de evaluar los diplomados el Departamento de Educación Continua genera formatos estandarizados que se aplican al finalizar la formación, los cuales que muchas veces no corresponden a espacios educativos como el de la Práctica Educativa analizada en que se llevó a cabo en una zona indígena.

De esta manera la coordinadora consideró que la universidad tiene que incluir aspectos de interculturalidad también desde el ámbito administrativo para favorecer la formación de actores sociales diversos mediante gestiones y didáctica socialmente pertinente.

Por otra parte, se observa que las iniciativas de académicos(as) además de que se promueven en instancias de la UV por otra parte, ante las limitaciones presupuestales se

recurre a diferentes redes extra – universitarias, como en el caso que se presenta a continuación en el que los diplomados tuvieron un financiamiento extra–universitario desde la sociedad civil organizada.

A continuación se muestra el contexto regional en donde se realizaron los 2 diplomados analizados, la Sierra de Zongolica espacio conformado por diversidad de actores, entre ellos pueblos originarios.

Capítulo 5

La territorialidad serrana.

Diversidad biocultural, desigualdades sociales y organización colectiva

Los estados de Puebla, Oaxaca y Veracruz se tocan y tienen continuidad en una sucesión de montañas que se encuentran en la Sierra Madre Oriental. Este espacio geográfico y cultural unido por serranías ha sido considerado por Aguirre Beltrán como una región bajo argumentos relativos a las condiciones físicas del lugar y características históricas de su poblamiento por parte de pueblos originarios:

“[...] el nudo montañoso así forjado ocupa el término donde colindan los estados de Puebla, Oaxaca y Veracruz: el valle semidesértico de Tehuacán, la cañada cálida y seca que inclinándose a Teotitlán conduce a la ciudad de Oaxaca, y la vertiente oriental del macizo serrano en su mayor extensión ocupada por Zongolica, aunque en jurisdicciones propias de entidades federativas distintas, constituyen física y moralmente una región” (1992:7).

Los municipios que comprenden de la Sierra de Zongolica se encuentran en la división territorial denominada Grandes Montañas, Altas Montañas o Las Montañas conformada por municipios urbanos, rurales y semirurales,⁵⁶ espacio formado por subcuencas que desembocan en el Río Papaloapan. Es por tanto una región con gran importancia hídrica que ha favorecido el desarrollo industrial de ciudades como Córdoba y Orizaba, donde a su vez se han identificado problemas socioambientales y acciones colectivas para la defensa territorial (Agüero y Tepetla, 2013).

Delimito el presente estudio a la Sierra de Zongolica como región que se encuentra interconectada con otros municipios de las Grandes Montañas debido a que la práctica educativa analizada se diseñó a partir de objetivos como “Contribuir a los esfuerzos de productores forestales de la Sierra de Zongolica encaminados al manejo forestal,

⁵⁶Que de acuerdo con datos oficiales son los siguientes: Acultzingo, Alpatláhuac, Amatlán de los Reyes, Aquila, Astacinga, Atlahuilco, Atoyac, Atzacan, Tlaltetela, Calchualco, Camerino Z. Mendoza, Carrillo Puerto, Coetzala, Compapa, Córdoba, Coscomatepec, Cuichapa, Cuitláhuac, Chocamán, Fortín, Huatusco, Huiloapan, Ixhuatlán del Café, Ixhuatlancillo, Ixtaczoquitlán, Magdalena, Maltrata, Mariano Escobedo, Mixtla de Altamirano Naranjal, Nogales, Omealca, Orizaba, Paso del Macho, La Perla, Rafael Delgado, Los Reyes, Río Blanco, San Andrés Tenejapan, Sochiapa, Soledad Atzompa, Tehuipango, Tepataxco, Tequila, Tehuacán, Tezonapa, Tlacotepec de Mejía, Tlaquilpa, Tlilapan, Tomatlán, Totutla, Xoxocotla, Yanga, Zentla, Zongolica (Gobierno del Estado de Veracruz, 2013:10).

considerando las condiciones locales: productivas, sociales y culturales”, entre otros (ver Programa Diplomado Herramientas teórico – prácticas para el manejo forestal sustentable, s/f) y a que la mayor parte del estudiantado pertenece a esta parte de las Grandes Montañas. Por tales motivos presento en este capítulo diferentes aspectos de la Sierra de Zongolica desde una perspectiva histórica, socio – ambiental y cultural.

5.1 Biodiversidad y recursos hídricos de la sierra como cabecera de cuenca

La Sierra de Zongolica se extiende en el complejo montañoso donde coinciden la Sierra Madre Oriental y la cordillera volcánica transversal. Ubicada en el centro-oeste del estado de Veracruz y caracterizada por su diversidad biocultural y geográfica, se distinguen en tres unidades ambientales debido a su altitud, clima y vegetación. La zona fría, o tierra fría, como le llaman sus habitantes, se localiza a una altitud de 2 800 msnm, la zona templada entre 1500 - 1600 msnm y la zona cálida, o tierra caliente, a 500 msnm (Aguirre Beltrán, 1992; Rodríguez, 1995).

La vegetación es muy diversa ya que en las mayores elevaciones predominan los bosques de pino y encino, al ir bajando en elevación se encuentra vegetación de bosque mesófilo y en las tierras bajas selva mediana y alta subperennifolia (Negreros Mize, Vega, Nolasco y otros, 2014).

Las áreas ecológicas hacen de la sierra una región biocultural diversa, no sólo por sus estratos naturales, sino también por las actividades productivas que varían de acuerdo con las diferentes microrregiones.

La zona fría o tierra fría - como la nombran sus habitantes- está conformada por cerros altos y amplios, hondonadas y barrancas profundas (Rodríguez López, 2003:24). Ahí se encuentran zonas deforestadas como en el municipio de Tehuipango, las cuales contrastan con bosques y zonas arboladas en municipios aledaños como es el caso de Tlaquilpa y Atlahuilco donde crecen variedades de árboles maderables como pino (*Pinus spp*) y encino (*Quercus sp*) y otros como ilites (*Alnus sp*) y tlaxcas (*Cupressus sp*) (Antonio, Tlaxcala y Xocua, 2010), utilizados para la elaboración de tablonés y muebles rústicos.

El paisaje boscoso se combina con espacios de producción agrícola de productos como maíz, lenteja, haba y chícharo, y de ganado menor como chivos y borregos. Estos últimos son trasquilados para la producción de indumentaria como rebozos, faldas, mangas, y para cobijas o adornos para el cabello llamados *tlakpiales*, entre otros. Al bajar estas tierras se encuentra una zona templada, considerada así por algunos autores (Aguirre, 1992; Álvarez, 1991), la cual se localizan los municipios de Zongolica, Reyes, Tequila y algunas comunidades de municipios como Mixtla en donde se produce maíz, chícharo, chile, haba y café.

Cabe señalar que la comercialización del café serrano tuvo importancia a nivel regional durante los años ochenta del siglo pasado, pero a finales de esta década ocurrió una crisis que afectó su venta, provocada por varios factores entre los que Macip (2005) destaca: la adopción a nivel mundial del libre mercado, la decisión de privatizar activos y pasivos del IMECAFE y el infortunio de una helada en la vertiente de México que limitó la comercialización del café en este país a nivel internacional, lo que repercutió en su bajo precio a nivel internacional.

La crisis del café provocó que los productores serranos tuvieran que abandonar los cafetales y buscar otras fuentes de ingreso, situación que los llevó a alquilar sus servicios como albañiles en ciudades cercanas o migrar a otras regiones del país y del extranjero. Algunos de ellos se vieron obligados a vender sus cafetales en las zonas rurales de la sierra y en regiones semiurbanas de poblaciones cafetaleras como ocurrió en Córdoba y Orizaba.

Pese a ello, en la Sierra de Zongolica se continuó produciendo café para el autoconsumo. Y su comercialización en menor medida se localiza en grupos de productores específicos, tal como expresa Martínez Canales:

Hoy, el aromático sólo enriquece a los acaparadores en Zongolica, aunque medianas organizaciones de productores comienzan a fortalecerse a través del cultivo y comercialización de café orgánico por su cuenta (2010b:11).

Entre estos productores se encuentran los que cultivan café en comunidades de la zona templada como en Zincolco, municipio de Tequila que ha recibido su certificado como café orgánico con el apoyo de la Organización Campesina Independiente de la Sierra de Zongolica (OCISZ), mediante la cual los productores asociados a esta organización han vendido su producto en la región en ciudades aledañas y en el extranjero a través de redes de colaboración con productores y gestores independientes del estado de Oaxaca.

En la zona baja de la sierra o tierra caliente entre los 500 y 1500 msnm también se han incrementado las migraciones ante la crisis de la producción del café y de la caña de azúcar en esta zona ya que como señala Martínez Canales (2010), retomando a Zamudio y otros (2004), el precio de la caña también sufrió una crisis ante la privatización de los ingenios:

Además de los factores mencionados, se debe agregar el hecho de que muchas de las áreas de producción históricas padecen actualmente un proceso de degradación que los propios jornaleros nahuas notan: “hay partes donde ya no hay buen corte y no se da bien la caña; queda como muy chica” (Martínez Canales, 2010b:12).

Sin embargo, en esta zona se produce el café y el maíz para el autoconsumo así como el plátano, la naranja y algunas plantas como la palma camedor, que comercializan en las regiones aledañas.

comunitarios y ambientalistas generando actividades y acciones colectivas para la defensa de estos recursos, como se expone más adelante (capítulos 7 y 8) donde se muestran diferentes voces de actores involucrados.

5.2 Migraciones y lenguas ancestrales: el entretejido interétnico

El poblamiento de la Sierra de Zongolica tiene orígenes ancestrales interétnicos, como se observa a partir de diferentes migraciones en territorio mesoamericano. Sus pisadas pueden vincularse, por una parte, al imperio teotihuacano, identificado con la variante lingüística de los pobladores de la sierra (Hasler, 2001) y, por otra, con la migración *nonohualca* emprendida desde la histórica Tollan, desplazamiento narrado en el código de la *Historia Tolteca-Chichimeca* (Kirchoff, Odina y Reyes, 1976), documento que muestra la imposición de los toltecas, etnia de guerreros y artesanos poderosos, quienes se diferenciaban de los nonohualcas. Estos últimos permanecieron en Tollan como cazadores – recolectores y se separaron de los toltecas en el año 2 calli, 1168 (Aguirre, 1992).

En la migración *nonohualca* se pueden observar relaciones intergrupales e interétnicas que se establecen entre los migrantes y los grupos culturales con quienes tienen contacto, relaciones que no siempre fueron armónicas, ya que se llevaron a cabo luchas en el proceso de su establecimiento en los pueblos.

Un ejemplo de lo anterior se observa en la Sierra de Zongolica durante su poblamiento, cuando los *nonohualcas*, después de su paso por Totoltepetl Amaqueme, continuaron su andar por Popocatepetl Ytlazalan, AcauallaTetliyacac (ubicada en Uexozinco) y otros lugares, para establecerse en Acauitecpan y Ueuetlan, entre otros sitios más, y al llegar a Atlahuimolco “lugar de penitencia”, los *tlatoque* del lugar entraron en guerra con los *nonohualca* (Cfr. Kirchoff, Odina y Reyes, 1976:137-138, citado en De la Hidalga, 2002:31). Retomando el conflicto interétnico, Aguirre Beltrán (1992) afirma que existe una relación entre Atlahuimolco y la población de Atlahuilco, municipio que se encuentra en la zona alta - fría de la sierra.

Respecto al grupo tribal *chalchihcalca-tzoncolihqui* Aguirre Beltrán (1992) plantea que originalmente eran cazadores, recolectores y que con el contacto con los nonohualcas en Tula se volvieron agrícolas y retoman aspectos culturales toltecas,

“[...] toman toda la propiedad de Quetzalcoatl”, es decir, se llevan consigo la lengua nahua, la cultura tolteca, las técnicas de riego, la artesanía, los dioses, el ceremonial y las formas de gobierno militar - religioso (Aguirre, 1992:21).

Según describe Aguirre Beltrán (1992), el grupo tribal *chalchihcalca – tzungcolihqui*, gente de la casa esmeralda –los del cabello torcido– al asentarse en la Sierra de Zongolica

permanecen como cazadores, recolectores y agricultores de roza con asentamiento disperso y organización en torno a un centro ceremonial. El autor supone que su escasa producción los libera del tributo a la Triple Alianza (p. 21).

Desde la perspectiva lingüística, estudios realizados por Hasler (1996, 2001) muestran algunas características de los flujos migratorios a partir del náhuatl hablado en la región Tehuacán-Zongolica. Entre otras, señala que el uso actual del náhuatl en diferentes zonas y localidades responde a procesos históricos de diversas migraciones, lo que hace que existan cambios en el origen lingüístico. Esto sucedió en el caso del náhuatl de Zongolica que tiene sus orígenes en el náhuatl del grupo étnico *nonohualca*, población que se movilizó en diferentes regiones desde el sur de Veracruz hacia la Huasteca en el posclásico.

Posteriormente los integrantes de este grupo se asentaron en Tollan, de donde huyeron por la dominación imperial y poblaron diversos sitios de los estados de Morelos y Puebla hasta que el grupo *chalchihualca-izoncolihquese* se asentó y fundó Zongolica. Es así que en su recorrido, aunque el grupo fue heredero del viejo náhuatl del este, poco a poco adquirió rasgos del nahua del norte y del centro, y esta es la razón por la cual el náhuatl de esta región presenta una gran variedad de influencias y su uso no es homogéneo (Hasler, 2001).

Rodríguez López (2003) señala que los poblados ubicados en la zona planialta que conecta a la montaña con las costas del Golfo de México evidencian una zona amplia con presencia histórica de población de habla náhuatl, y que la denominación de nahuas de Zongolica incluye a población de la vertiente occidental de la sierra y de poblados que desembocan en el valle de Tehuacán, ya que muestran una unidad de patrones culturales, dialectales y de poblamiento.

En la actualidad, en los municipios de la Sierra de Zongolica se observa el bilingüismo en la mayor parte de la población que habla, por lo general, el náhuatl como lengua materna y el español como segundo idioma. La población con mayor cantidad de hablantes del náhuatl se encuentra principalmente en la zona fría, descendiendo su uso en menor medida en la parte central de la sierra, en municipios en los que se encuentran centros urbanos como Zongolica y Tequila. Los municipios que tienen un mayor dominio del español se encuentran en San Andrés Tenejapan, Rafael Delgado y Tlilapan, municipios cercanos a las ciudades de Orizaba y Córdoba.

Tabla 4. Población que habla lengua indígena y español. En INEGI Censo de Población y Vivienda 2010.

Municipio	Población de 3 años y más	Condición de habla indígena					
		Habla lengua indígena				No habla lengua indígena	Porcentaje de población de 3 años y más que hablan lengua indígena
		Total	Habla español	No habla español	No especificado		
Astacinga	5,556	5,325	4,033	1,236	56	215	95.84%
Atlahuilco	9,119	8,815	6,172	2,598	45	283	96.66%
Los Reyes	5,085	4,699	3,814	848	37	366	92.40%
Magdalena	2,700	2,401	2,144	246	11	292	88.92%
Mixtla de Altamirano	9,504	9,330	5,342	3,929	59	153	98.16%
Rafael Delgado	18,936	9,136	8,439	575	122	9,775	48.24%
San Andrés Tenejapan	2,522	2,085	2,051	23	11	434	82.67%
Soledad Atzompa	19,723	19,000	12,682	6,244	74	665	96.33%
Tehuipango	21,592	21,446	10,054	11,194	198	88	99.32%
Tequila	13,519	11,798	9,695	2,026	77	1,689	87.26%
Texhuacan	4,931	3,306	3,070	212	24	1,604	67.04%
Tlaquilpa	6,664	6,305	5,477	800	28	336	94.61%
Tlilapan	4,552	1,683	1,616	43	24	2,858	36.97%
Xoxocotla	4,817	1,163	1,122	14	27	3,624	24.14%
Zongolica	39,412	28,120	25,714	2,088	318	11,161	71.34%

Aunque los datos estadísticos nos muestran una gran cantidad de población que habla el náhuatl, en algunos municipios, las observaciones de campo permiten ver que en muchos casos, las generaciones de jóvenes no hablan en ese idioma a sus hijos aunque ésta sea su lengua materna. Entre los argumentos que los padres y abuelos me han compartido respecto a este comportamiento se encuentra que el náhuatl se los enseñan en las escuelas o porque ellos ya no hablan ese idioma en el actual espacio doméstico. A pesar de tales explicaciones considero que este fenómeno está ligado a la discriminación que han sufrido las poblaciones nahuas por su procedencia como pueblos originarios. Sin embargo estos datos no se observan en las estadísticas, las que muestran un amplio dominio en el uso del náhuatl en la región, principalmente de la zona fría.

Si bien se observa un decrecimiento a nivel doméstico en el uso del náhuatl en la región, por otra parte se implementa el aprendizaje de su uso y escritura en espacios sociales y

educativos, así como la elaboración de materiales didácticos y de consulta en esa lengua. Estas iniciativas han sido generadas por parte de intelectuales indígenas de la región, como el maestro Santos Carvajal García junto con otros pobladores nahua - hablantes que han conformado una organización civil llamada *Xochitlahtolli* para la revitalización de la lengua.

En la sierra también se ha dado apoyo en diferente medida por instituciones dedicadas a la promoción cultural, mismas que favorecen el uso del náhuatl en la región como la AVELI, la DGCP/IVEC y la CDI, ésta última a través de actividades y espacios como la Radio XEZON *La voz de la Sierra de Zongolica*, así como de institutos de investigación social, entre las que se encuentra el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS - Golfo, lugar donde se ha gestado un alfabeto para la escritura de la lengua náhuatl a partir de investigaciones del antropólogo Andrés Hasler Hangert.

Respecto a la educación escolar si bien existen escuelas y docentes de educación preescolar y primaria consideradas bilingües éstos en su conjunto no hablan la lengua indígena de sus comunidades de acuerdo con la jefatura de sector en la que están asignados, como se muestra en el ciclo escolar 2015-2016 en una investigación realizada por Mendoza y Niembro (2017) (ver anexo, Tabla 6).

Por otra parte, el aprendizaje del náhuatl no tiene una continuidad en el sistema educativo ya que tanto a nivel de secundaria como de preparatoria no se incluye el aprendizaje de esta lengua en la sierra, como sucede en diferentes regiones del país.

5.3 El tránsito de lo comunal a la propiedad privada. Colonialismo y desigualdades sociales

El paisaje serrano ha tenido transformaciones en la posesión del territorio, así como en el manejo, percepción y organización en relación con sus recursos naturales. A partir de la conquista europea, basados en diferentes fuentes históricas, Rodríguez López y Hasler (2000) muestran el despojo de grandes extensiones de tierras de los indígenas por españoles acaudalados y religiosos, siendo utilizadas por los peninsulares para la producción de ganado menor, entre éste las cabras y para la producción agrícola de productos comerciales como el tabaco. Tales autores señalan que la producción de las haciendas efectuada por los indígenas como mano de obra barata, se realizó en los siglos XIX y XX con productos lucrativos como el tabaco, el café y la caña de azúcar.

En cuanto a la producción del tabaco, la Sierra de Zongolica tuvo importancia en la conformación de estancos por cuenta de la Corona a finales del siglo XVIII. Rivera y Castro (1988) sostienen que desde las esferas coloniales se incentivaba a los indígenas de Zongolica para la producción del tabaco en la sierra, otorgando créditos a los productores, a quienes contrataban las cosechas de manera individual. Es así como se generó un proceso de transformación en el paisaje cultural serrano por un monocultivo para el comercio global.

En el proceso histórico del cultivo de tabaco que tuvo lugar en la época colonial se observa cómo la introducción de grandes extensiones de producción intensiva fundó las bases para la creación de una economía de monocultivo que se orientó a la comercialización. Dicha política afectó a las diversas formas tradicionales y comunitarias de cultivo dedicadas al autoconsumo e intercambio que caracterizaron durante siglos a la región. Más adelante, las formas extensivas de producción del tabaco impuestas durante la Colonia sentarían las bases para el desarrollo de las plantaciones de café (De la Hidalga, 2002).

Rodríguez López y Hasler (2000), basados en investigación de archivo de Daniel Hernández Palestino (1993), discurren que si bien en 1826 se legisló sobre la repartición de tierras comunales a favor de los pueblos originarios despojados de sus tierras, éstos ya no pueden recuperarlas como propiedad comunal, fraccionándose para su privatización.

Los indígenas se encontraban para entonces ya muy endeudados con los habilitadores o cosechadores de tabaco y éstos aprovechan la oportunidad para obtener tierras a cambio de la condonación de las deudas. La tierra es sometida a comercio intenso y es acaparada por latifundistas en ascenso. El proceso de formación de la nueva hacienda zongoliqueña despunta a partir de mediados del siglo XIX y alcanza su apogeo en el Porfiriato (Hé Hernández 1993, en López y Hasler, 200:28-29).

Desde la colonización hasta nuestros días, en la distribución de la tierra a lo largo del territorio montañoso las diferencias sociales se han manifestado en la desigual repartición de la riqueza. En el transcurso de los siglos XX y XXI los nahuas de Zongolica han protagonizado cambios sustanciales en relación con las dinámicas socioeconómicas y bioculturales. Durante las últimas décadas, en la región se ha favorecido la propiedad privada en detrimento del uso colectivo del suelo.

Se observa, así, un minifundismo habitado por familias que al ampliarse van limitando los terrenos, en contraste con amplias extensiones de tierra las cuales se han acrecentado con la venta de pequeñas propiedades, por campesinos que se han visto en la necesidad de dejar sus tierras para resolver problemas de subsistencia o al buscar mejores condiciones de vida y emprender una migración nacional o transnacional.

Los procesos migratorios se han incrementado en la región debido a condiciones difíciles de vida que enfrentan sus pobladores, principalmente los campesinos, ante los bajos precios de productos agrícolas como el maíz y el café, las dificultades para la comercialización de éstos y otros materiales artesanales, así como a condiciones climáticas adversas para la producción agroforestal y dificultades para la gestión de recursos institucionales provenientes de programas federales como la CONAFOR. Tales intenciones, si bien han promovido proyectos

para la reforestación, limitan el manejo y aprovechamiento de los bosques a pequeños productores por no poseer amplias extensiones en colectividad.

Las migraciones se caracterizan por diferentes escenarios, dinámicas y actores sociales a través del tiempo, identificándose tendencias respecto a los desplazamientos de distintos grupos de población y en relación con la temporalidad en que suceden (Martínez, 2010b; Rodríguez López, 2014). Durante el siglo XX algunos productores se trasladaban a regiones cercanas (como Orizaba, Córdoba y Puebla) por temporadas ligadas al ciclo productivo de sus parcelas (Martínez, 2009). Estos migrantes trabajaban en diferentes actividades, ya sea relacionadas a la producción agrícola o en la construcción y los servicios.

Rodríguez identifica en la segunda mitad de ese siglo una relación entre los municipios de origen y los lugares de destino.

Por ejemplo habitantes de Tehuipango, Texhuacan, Atlahuilco y Astacinga, se dirigían sobre todo al valle de Orizaba y a las tierras bajas de Tezonapa (en la misma región central de Veracruz), donde trabajaban en la cosecha de caña y café, mientras que los pobladores de Xoxocotla y Atzompa se desplazaban a lugares remotos como Campeche y Chetumal, para ofrecer sillas y mesas de madera de muy rudimentaria manufactura. Los migrantes de Tlaquilpa eran fundamentalmente albañiles en la zona metropolitana del país (Rodríguez López, 2014:62).

Martínez Canales (2009) señala que en los años ochenta se da un aumento de la migración familiar hacia estados productores al norte del país, y en los últimos años se presentó un incremento de hombres y mujeres, generalmente jóvenes, que han dejado sus lugares de origen para irse a los Estados Unidos. Ya en la primera década del siglo XXI Rodríguez observa flujos migratorios transnacionales desde municipios de la parte alta de la sierra en correspondencia a los de Astacinga, Texhuacan, Atlahuilco y Tlaquilpa, entre otros. Considera las determinantes de este cambio de movilidad como factores que han impactado en los estilos de vida principalmente de los jóvenes nahuas, entre los que principalmente se encuentran:

[...] la presión sobre la tierra que fue generando una creciente atomización de las parcelas para la agricultura maicera, la tala inmoderada de los recursos del bosque (para la producción de tablones, leña y carbón y muebles rústicos) y, sobre todo, el declive de las agroindustrias cafetaleras y cañera que se reflejó en la reducción del mercado de trabajo regional (Rodríguez López, 2014:62).

La migración también ha tenido influencia en aspectos culturales relacionados con la organización comunitaria. Tal es el caso del culto a la tierra expresado en rituales como el

xochitlalis,⁵⁷ ya que a principios de este siglo pude observar que productores agrícolas del municipio de Zongolica dejaban sus tierras por temporadas.

Me comentaban que tal situación representaba uno de los factores que limitaban la realización de aquellos rituales que tenían lugar siempre que se contaba con apoyo comunitario. Este escenario se presentaba, sobre todo, en lugares donde los especialistas comunitarios ya habían fallecido, pues tales ritos no están ligados directamente con festividades de la Iglesia católica sino a prácticas colectivas ancestrales (De la Hidalga, 2002).

Pese a ello, surgen iniciativas de revitalización ritual entre las nuevas generaciones de jóvenes -algunos de ellos productores y también universitarios- quienes han promovido la preservación del *xochitlalis* y han contado con el apoyo de autoridades locales que favorecen la organización de esta práctica para su promoción con diversos fines sociales, culturales entre ellos religiosos de culto católico. No obstante, estos jóvenes manifiestan preocupación ante el desinterés en la ritualidad del culto a la tierra por parte de la población joven.

Otro aspecto sociocultural que se expresa con la migración en la región es en torno al cambio del paisaje cultural que muestra, entre otros aspectos, diferencias socioeconómicas en pobladores con familiares migrantes respecto de las que no los tienen (Sosme, 2016), lo cual puede observarse en la construcción de edificaciones modernas tanto de la vivienda como de espacios comerciales, entre otros. Sin embargo Sosme (2016) señala respecto a la forma de construcción que si bien tiene aspectos culturales del modelo norteamericano, por otra parte, espacios como la cocina siguen adquiriendo características culturales nahuas como fenómeno de resistencia cultural.

A continuación se muestran imágenes que muestran lo mencionado anteriormente, tanto en espacios donde se encuentran las unidades domésticas como en las cabeceras municipales.

⁵⁷ Significa flores para la tierra y es un ritual de culto a la tierra para su veneración por los beneficios que otorga la "Madre Tierra" o los "Dueños de la Tierra" *Tlalokan Tata* y *Tlalokan Nana* al propiciar la generación de alimentos y permitir que dañen su cuerpo (Álvarez, 1991).



Imagen 2. Foto: Comunidad rural Mpio. Tlaquilpa donde se observan diferencias en construcción de viviendas



Imagen 3. Foto: Cabecera municipal de Tlaquilpa donde se observa una nueva estética comercial

Asimismo, Sosme (2016) muestra cambios en el consumo en algunos jóvenes de familias migrantes, como son respecto a productos industrializados para la alimentación, considerando que los productos “chatarra” son mejores, desde una perspectiva de una buena vida.

La asociación entre el consumo de productos industrializados, incluidos los alimenticios, y el “buen vivir” es una constante entre los migrantes más jóvenes y sus familias. De allí que entre éstos, persista la idea de que todas las cosas provenientes de las urbes sean mejores que las del contexto propio. A la comida chatarra, por ejemplo, se atribuyen propiedades como “buen sabor” y mayor calidad respecto a los productos caseros. De allí que el consumo de frituras, refrescos y embutidos industriales entre la población, principalmente infantil, se acreciente cada día pese a los estragos producidos en la salud. Lo anterior es visto con preocupación por las

personas de mayor edad, quienes no comparten la misma visión y consideran que el aumento en las enfermedades en niños y jóvenes se debe, precisamente, al consumo desmedido de estos alimentos (Sosme, 2016: 88).

En relación con el trabajo y la reconfiguración espacial del paisaje serrano en la actualidad, la diversidad de aspectos que conforman la vida comunitaria de los pobladores serranos se expresa en la vida económica, política, social y ceremonial, la cual implica el trabajo cotidiano de todos los miembros de las familias en la región. Es notable también la participación de los migrantes, quienes con sus remesas aportan recursos para la familia y la comunidad, pues aunque se encuentren en otro país, como Estados Unidos, entre ellos y sus familias continúan existiendo lazos de apoyo para el sustento familiar, aunque en algunos casos se suspende (Canales, 2009), y para actividades colectivas, como las fiestas patronales.

Las personas pueden entrar y salir de los grupos y las comunidades; las unidades domésticas pueden fundirse, fragmentarse y reconstituirse al compartir trabajo y recursos; esto facilita la sobrevivencia colectiva y cultural en periodos de guerra, epidemias, dispersión geográfica y recomposición territorial. Actualmente los nahuas están adaptando estos principios a las nuevas condiciones impuestas por el comercio ambulante y la migración internacional (Good, 2013:30).

La diversidad productiva ligada al ciclo ceremonial se conforma durante ciclos anuales y se desarrolla en diferentes espacios territoriales, donde cada región tiene características específicas, relacionadas con la altitud, el clima y las transformaciones en el uso de los territorios que sus pobladores han generado a través de generaciones.

Se distinguen espacios destinados para producción de alimentos, de enseres como indumentaria y utensilios domésticos así como para la obtención de los recursos naturales de uso familiar y social. Como ejemplo, en la zona templada, en el municipio de Tequila, Labrada (2012) distingue: a) el bosque mesófilo de montaña poblado por especies nativas y cultivadas, arbóreas, arbustivas y herbáceas medicinales, comestibles y de ornato, donde se identifican árboles maderables como el *Arbutus* y *Quercus* (madroño y encino o roble) de géneros botánicos boreales, así como otros con afinidades templadas como *Liquidambar macrophylla* (liquidámbar) y la *Gaultheria* (el axocopa una de sus especies); b) los acahuales, lugares donde se realiza la producción de alimentos como el maíz y c) los jardines domésticos o huertos familiares con especies principalmente introducidas, que no corresponden a la región, de uso ornamental, medicinal, ritual y alimenticio.

En la tierra fría, Hidalgo (2016) identifica, desde una perspectiva epistémica, sistemas agroforestales que muestran la diversificación en el uso y transformación de los territorios y asimismo el trabajo que realizan los zongoliques para la producción y el comercio.

(1) los sistemas de cultivo de milpa (los cuales en muchos casos incluyen maíz, frijol, calabaza y una vez finalizada la siembra, la recolección de quelites); (2) el manejo de solares familiares; (3) la siembra de árboles frutales y de cultivos de invierno; (4) la ganadería de borregos de la cual se extrae la materia prima para la elaboración de artesanías de lana; (5) la producción de carbón; y (6) la venta de productos forestales, entre otros (p. 115).

Puede observarse que la actividad productiva de los serranos es sumamente diversificada y ellos combinan las tareas cotidianas de acuerdo a las temporadas de siembra y cosecha con el manejo de productos forestales (quienes se dedican a esta actividad) y con la crianza de animales. Además de los borregos y chivos en la zona fría, en ésta y otras zonas también se acostumbra la crianza de conejos, puercos y de aves de corral como gallinas, patos y guajolotes para el sustento familiar, de acuerdo con las características de los terrenos.

En las diferentes zonas, si bien existe una división del trabajo por género y edad en el ámbito familiar, tal distribución de actividades no corresponde a la que se establece en las ciudades. Las labores se realizan de acuerdo con la edad de los miembros de la familia, quienes son considerados importantes desde pequeños porque realizan un *servicio* en actividades productivas y en la organización familiar, y posteriormente en la comunitaria. Los hombres se dedican a la producción agrícola y forestal (dependiendo de la zona y posesión de terrenos e iniciativas de los productores) y también las mujeres intervienen en estas actividades junto con los hijos. Así en la siembra y cosecha así como en el cuidado de los animales, la obtención de leña para la comida y en la elaboración de esta última.

De igual forma, las personas mayores intervienen en el trabajo familiar de acuerdo con sus posibilidades, ya que los grupos familiares tienen vínculos cotidianos de trabajo como familia extensa. Las diferentes actividades que realiza la población serrana se distinguen por las zonas y también por su estrato social.

Algunos de los productores además del trabajo de campo y con objeto de completar el sustento familiar se dedican a la albañilería o a trabajos manuales en las ciudades cercanas en épocas de crecimiento de la milpa, como se mencionó anteriormente, realizando migraciones temporales conformados en grupos de personas cercanas de sus comunidades. Los integrantes de la familia que se quedan se dedican al cuidado de la milpa y los animales.

Otras actividades que realizan hombres y mujeres son las comerciales en la región o en las ciudades cercanas donde venden sus productos agrícolas, artesanales o carbón. Las personas que realizaron estudios de educación media o superior se dedican al magisterio, a la administración pública en los ayuntamientos, o en programas federales y en organizaciones privadas o civiles de trabajo comunitario como Visión Mundial y Fondo para la Paz.

Los zongoliques tienen un dinamismo comunitario en sus localidades y municipios ligado a las ceremonias festivas religiosas y a la ritualidad de culto a la tierra que los hace transitar en la sierra más allá de sus límites territoriales locales, por lo que la organización familiar y comunitaria representa uno de los aspectos fundamentales de unión colectiva en la región, sin que tal panorama implique que no existan conflictos y diferencias sociales que generan distinciones entre sus habitantes.

5.4 Educación escolar y comunitaria: lógicas que se disocian y complementan

En todos los municipios serranos existe un alto porcentaje de personas sin escolaridad. Aquellos donde hay mayor cantidad de población sin escolaridad corresponden en su mayoría a los que tienen un mayor número de habitantes monolingües del náhuatl (ver ANEXO. Tabla 6 y 7, pp. 385-386) como Tehuipango con 11, 194 monolingües de náhuatl, de un total de 21,446 habitantes; Mixtla de Altamirano con 3,929 monolingües de náhuatl, de 5,342 habitantes; Atlahuilco con 2,598 hablantes únicamente de náhuatl, de 8,815 habitantes y Astacinga con 1,236 hablantes monolingües de náhuatl, de un total de 4,033 habitantes.

El analfabetismo se observa en un gran porcentaje de la población, alrededor de 50% en los diferentes municipios, dentro de los cuales se distingue San Andrés Tenejapan ya que la proporción de hombres analfabetas supera considerablemente a la de las mujeres (ver anexo. Tabla 7).

En la mayor parte de los casos es más alto el número de hombres que no saben leer ni escribir en relación con las mujeres, aunque la población masculina sea mayor. En municipios como Texhuacan y Soledad Atzompa, el porcentaje de analfabetismo también es mayor que el de las mujeres, aunque la población de hombres también es menor.

Al remitirnos a los niveles de educación formal de la población originaria en nuestro país, las evaluaciones oficiales han mostrado que existen diferencias, tomando en cuenta su proporción en relación con la población en general.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) la escolaridad de la población indígena mayor de 15 años es en promedio de 6.2 años para los hombres y de 5.1 años para mujeres, en contraste con la población no indígena que alcanza 8.9 años de escolaridad. Sobre la asistencia de niños indígenas de 6 y 11 años a la escuela, el promedio es de 97.6% menor al nacional de 99.0% y en jóvenes indígenas de 15 a 17 años es de 65.2% por abajo del nacional de 75.0% (INEE, 2017a:2-3).

Desde la perspectiva del INEE estas diferencias se relacionan con problemas presupuestales para la atención de la población indígena, la discriminación hacia la lengua y la cultura, la

debilidad institucional para definir y coordinar la política indígena, la vinculación de la escuela con las lógicas de la población indígena y la insuficiente formación de profesores para una atención adecuada (p. 6).

Las cifras sobre la escolaridad en municipios serranos (ver anexo, cuadro 4) permiten observar que no hay un interés por parte de los serranos por incorporar a los niños pequeños, para incluirlos en educación inicial en la lógica institucional escolar, lo que podría deberse a que las madres de familia se encargan de su cuidado y en el caso de que las madres trabajen fuera del espacio doméstico, es la familia ampliada, que generalmente vive cerca de los hogares de las familias nucleares, la que se encarga del cuidado de nietos, nietas o sobrinas y sobrinos.

Por otra parte, los datos oficiales (ver anexo, cuadro 4) expresan una discontinuidad en los estudios desde la primaria hasta universitarios, donde es significativo el descenso de la población que estudia la secundaria a la educación media superior y de ésta a la educación superior. Esto puede deberse a que los serranos que terminan sus estudios de secundaria o media superior se incorporan a trabajos como empleados en el comercio o de servicios o en hogares domésticos, como lo he visto en trabajo de campo.

Con relación a la educación superior, en la Universidad Veracruzana Intercultural -cuya sede Grandes Montañas se encuentra en el municipio de Tequila- se ha integrado el aprendizaje del náhuatl para todos los estudiantes en el diseño curricular de las carreras que se han impartido desde el año 2005 a la fecha.

En sus inicios se integró el estudio del náhuatl de manera transversal en las carreras de Gestión y Animación Intercultural y de Desarrollo Regional Sustentable durante los años 2005-2007 y en la carrera de Gestión Intercultural para el Desarrollo a partir de 2008 hasta la fecha como una orientación denominada Lenguas (eje formativo entre los que se encuentran también las orientaciones de: Salud, Derechos, Sustentabilidad y Comunicación). Tales cursos⁵⁸ son impartidos por profesores de habla del náhuatl de la región y de otras regiones de pueblos originarios, como la Huasteca Veracruzana, o por algunos otros maestros que han aprendido el náhuatl fuera del país y se han vuelto especialistas en este idioma respecto a su historia, escritura y aprendizaje. En la UVI Grandes Montañas también se han promovido diversos proyectos para la preservación y normalización lingüística del náhuatl.

Entre ellos se encuentran diplomados, cursos para toda la planta docente y asistencia a encuentros de análisis de la lengua náhuatl en otras regiones de Veracruz como la Huasteca y en la región del Sotavento al sur del Estado en sedes de la UVI. En la Sede Grandes Montañas también se han realizado actividades artísticas y actualmente se diseña desde la UVI una Maestría en Lengua y Cultura Náhuatl para la región denominada en náhuatl *Maestriahipan*

⁵⁸ Denominadas experiencias educativas EE.

Totlahtul iwan Tonemilis para sedes de la UVI como la de Grandes Montañas en coordinación con personal académico de la UVI de sus cuatro regiones y con la participación de especialistas en la lengua como Miguel Figueroa Saavedra del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV y Andrés Hasler Hangert del CIESAS.

5.4.1 El aprendizaje de los saberes del trabajo rural para el bien común

Los datos estadísticos sobre educación muestran aspectos generales de los habitantes serranos respecto a su escolaridad formal por edades y sexo, distinguidos en municipios donde la población en general no tiene niveles altos de escolaridad. Aquí se hace necesario señalar que dichos datos carecen de información acerca de aspectos sociales, culturales y medio ambientales, adquiridos por los zongoliques a partir de la educación que se desarrolla en ámbitos familiares y comunitarios, aprendizajes, conocimientos y cultura que han obtenido mediante el trabajo colectivo. Esa educación conforma su identidad, perspectivas e imaginarios respecto a sus relaciones sociales y con el medio ambiente.

En relación con la literacidad y el analfabetismo respecto a las poblaciones originarias en nuestro país Bertely (2014) hace una crítica a los parámetros oficiales para medir estos niveles educativos, ya que estima que cuando se elaboran estudios sobre el analfabetismo en personas indígenas no se toman en cuenta otros conocimientos que ellos poseen, por lo que propone⁵⁹ considerar la lectura que estos grupos hacen sobre su territorio “como una forma de alfabetización a partir de otras fuentes del conocimiento cultural, desde las cuales educan a las nuevas generaciones” (p.28).

En torno a este tipo de parámetros para analizar la discriminación escolar hacia los indígenas, como plantea el INEE, la lengua y la cultura de los pueblos originarios son aspectos fundamentales a tomarse en cuenta en la educación formal -no sólo de ellos sino también de la población en general-, mas considero que los indígenas no se identifican nada más por su cultura y lengua, ya que también existen otros aspectos que los caracterizan, relacionados con la economía, la organización política y social y los vínculos que establecen con la naturaleza, los cuales tienen connotaciones específicas desde la cultura y han generado aportaciones significativas para sus comunidades así como son referentes para otros grupos sociales desde el enfoque de favorecer una buena vida socioambiental (Boege, 2010).

La educación obtenida en la vida familiar y comunitaria en la población rural de Zongolica, que comprende a la mayoría de los municipios,⁶⁰ se conforma cotidianamente en el

⁵⁹ A partir de la experiencia en la Red de Educación Inductiva Intercultural con poblaciones originarias en el estado de Chiapas.

⁶⁰ Un ejemplo de esto se puede observar en el municipio de Zongolica. Allí se encuentra la cabecera municipal y es centro comercial de la región serrana donde se asienta población urbana. Sin embargo datos censales

sostenimiento de la unidad doméstica dependiendo de la edad y sexo de los integrantes de la familia y en el fortalecimiento de la organización comunitaria.

En el caso de las mujeres, aunque sus labores han estado relacionadas con quehaceres domésticos como elaboración de alimentos, limpieza de la casa y ropa, cuidado y crianza de los hijos, entre otras actividades, también se integran a formar parte de las tareas productivas como la siembra de hortalizas, el desgrane del maíz y la recolección de leña, entre otros. Una señora mayor, cuyo papá llegó a ocupar puestos de gobierno, comenta que ella recuerda que aprendió de niña a conocer cómo se preparaban las semillas para sembrar. Comentó que le enseñaron a diferenciar:

[...] cuál es la parte que debe de escogerse como semilla para usar el frijol, de la calabaza; del maíz eran los que estaban llenitos, lisitos, que estaban bien llegados, como de cinco centímetros y esos los apartaba (Enfermera jubilada, comerciante /E22).

Aunque existan diferencias en las actividades que efectúan las personas de acuerdo a su clase social, a partir de sus primeros años de vida los niños de distintos estratos se han dedicado a realizar tareas relacionadas con la producción de los alimentos o de productos artesanales, en actividades domésticas y ceremoniales. Desde que son pequeños, hombres y mujeres tienen responsabilidades de mantenimiento de animales, de corral o los que cuidan los hogares como son los perros y gatos. Posteriormente, entre los siete y ocho años se hacen cargo de la atención de borregos, en compañía de los hermanos que en colectivo participan en el grupo doméstico y también se integran al trabajo colectivo comunitario. Un habitante de la sierra comenta:

[...] en tercer año de la primaria es cuando te llevaban a trabajar, a sembrar en la milpa, es cuando la gente ya pedía peones. Y mi papá nos llevaba y nos decía:

-Ustedes van a abonar y nosotros vamos a ir sembrando. Entonces cada quien llevaba su cubetita y el papá va sembrando, y el otro va echando el fertilizante, y así. Entonces íbamos con un montón de sembradores y tu ahí, echando a dos o tres surcos y tú, rápido, de ahí uno va aprendiendo a trabajar. Como uno tiene las manos suaves se le van pelando los dedos. Entonces, si lo vas tapando el fertilizante, poco a poco nos van integrando a trabajos un poco más fuertes, porque ya de ahí pues en casa cuando ya vas a limpiar la milpa (nosotros le decimos labrar porque ya le desyerbamos), le vamos echando tierra como volcancitos para que no se caiga la milpa con el viento, entonces en ese tiempo es cuando nos van enseñando a labrar la

retomados del Centro de Planeación y Vivienda del INEGI señalan que en 2010 de un total de 147 localidades 1 es urbana y las 146 restantes son rurales en una densidad de 149.7 hab/km² (Citado por: Gobierno del Estado de Veracruz, 2016:2).

milpa. Nosotros en la familia somos cuatro hombres, entonces mis dos hermanos mayores son a los que llevaban y luego me integré yo. Me daban mi azadón, el más chico, y tú con esto tienes que ir aprendiendo y ahí tienes que aprender porque 'De eso vas a vivir, te dicen' (Académico UV/E8).

En el trabajo de la milpa, en poblaciones rurales indígenas, los padres van introduciendo a sus hijos, de acuerdo a su edad, primero en labores que pueden realizar acompañados de sus madres. Y aunque los niños asistan a la escuela, conforme van creciendo continúan dando su servicio y aprendiendo labores que implican un mayor esfuerzo y su inserción a la vida comunitaria como persona social (Good, 2013), con el acompañamiento de los padres. Así lo expresa un habitante de la sierra:

[...] cuando empecé a trabajar en cuarto, en quinto año y sexto, es cuando me empezaron a llevar en milpas de otros vecinos, en donde nos pedían desyerbar la milpa, le dicen labrar: -¿Nos ayudan a labrar? Y ahí vamos, y entonces nuestro papá todavía iba sacándose el corazón, que no te seguía, y cuando ibas adelante y toda la gente, los más grandes, por ejemplo los señores, ahí te van siguiendo y van rápido con su azadón. Y tú ahí pujando porque el azadón, tienes que jalar la tierra y hay unos bordos que son muy grandes y son los que son muy pesados, es lo peor que te puede pasar en la milpa, aparte de que te sofocas de que la milpa ya está grande y el calor, aparte de que también las manos ya no aguantan, esos músculos como que se te mueren, ya quisieras salir llorando de la milpa. Entonces es lo que sentí trabajar. Año con año me fui haciéndome fuerte, y pues ya cuando pasé a la secundaria, al bachillerato ya me sentía capaz de hacer ese tipo de trabajo de sembrar (Académico UV/E8).

Los aprendizajes están vinculados a saberes sobre la biodiversidad y la cultura, conformados desde la manera como se establecen las relaciones sociales y familiares, los lenguajes que se utilizan y la compleja organización social y estructura ritual. Esta última implica conocimientos respecto a elaboración de alimentos y recursos bióticos específicos que se encuentran en interrelación con el ciclo agrícola y ritual, y con sus cualidades simbólicas, como su carácter frío/caliente, conocimiento de espacios sociales y naturales, enseres, actores y dinámicas sociales y culturales.

Así tienes que ir poco a poco aprendiendo del campo, en el monte, a ir por la leña, y de acuerdo a las temporadas, porque nosotros aprendemos de acuerdo a ciertas temporadas. Por ejemplo en temporadas de Todos Santos, ¿qué es lo que a nosotros nos ponen? -Tú ve a recoger las flores, -Tú ve a recoger las calabazas, o -Recoge los chayotes. O cuando matan borrego, te van a decir: -Tú ayuda aquí a limpiar la carne. Tú, ayudándole a tu papá o a tu mamá a echarle agua a los intestinos, hay que lavar las vísceras (Académico UV/E8).

Conforme van avanzando en los niveles de la educación formal, los jóvenes se van apartando del trabajo del campo, algunos en la preparatoria, otros en la secundaria, sin embargo en algunos casos son saberes que se siguen fortaleciendo desde las mismas profesiones en la UVI o el ITSZ o en la conformación de sus propias familias. Otra pobladora de la sierra, universitaria, comenta:

[...] en la secundaria deja uno el campo, se va alejando más [...]. De ahí donde me gustó la carrera intercultural de la sustentabilidad, [...] por eso voy a comprar un terreno para hacer lo que aprendí en mi casa y en la escuela (Facilitadora 1/ Ob. sesión planeación).

Se observa, entonces, una relación entre la incorporación de niños y jóvenes al ámbito escolar, en detrimento del fortalecimiento del trabajo doméstico y por otra parte la importancia que tiene la Universidad Veracruzana Intercultural, en este caso, en la pertinencia de sus carreras en su interés por la vinculación del entorno como lo es también el Instituto Tecnológico Superior de Zongolica, con las carreras de Desarrollo Comunitario e Ingeniería Forestal.

La presencia de la Universidad Veracruzana en la región también se observa mediante actividades relacionadas con la salud, principalmente mismas que brindan servicios multidisciplinarios de Medicina, Enfermería, Química Clínica, Nutrición y Odontología (UV, 2018). Esto lo atribuyo a que como menciono en el capítulo 4, a partir del Modelo Educativo Integral y Flexible la vinculación de estudiantes de la Universidad Veracruzana se limitó a estas áreas ya que se incorporó el servicio social como experiencias educativas (EE) en el currículo, lo cual generó que estudiantes de otras áreas como humanidades, biológico agropecuarias y exactas dejaran de participar en las comunidades rurales.

5.5 Aspectos de la organización comunitaria en la región serrana

La organización social de la población serrana se genera en espacios en los que sus pobladores transitan desde la familia ampliada, las localidades, el municipio y diversas regiones, ligados al trabajo productivo, al uso de los recursos naturales, a los ciclos del calendario festivo, a las festividades familiares y a la interacción con instituciones públicas como la escuela en sus diferentes niveles, preescolar, básico, medio superior y superior.

El trabajo agrícola y doméstico brinda aprendizajes relacionados con la organización social y la vida ceremonial de los serranos, por lo que estos saberes se transmiten entre generaciones. Los niños y jóvenes al participar en los ciclos productivos y ceremoniales comparten su fuerza en beneficio de otros, con su familia y su comunidad, aprenden de manera holística sobre la vida económica, política, social y cultural desde su trabajo y con el de los demás.

Los lazos de parentesco, compadrazgo y amistad que establecen los serranos permiten el desarrollo de actividades colectivas de trabajo como el agrícola y el forestal y de celebraciones festivas, entre éstas las mayordomías⁶¹ y rituales de paso como bautizos y bodas, entre otros, en una especie de ayuda mutua entre propietarios minifundistas, principalmente. Los zongoliques señalan que la *mano vuelta* se da principalmente a nivel familiar o con personas allegadas con las que se comparte el trabajo principalmente para la siembra “[...] Si voy a sembrar milpa y conseguimos a otras personas, es como un tipo de faena, nos ayudamos entre todos” (Productor agroforestal de organización campesina/E28). Martínez Canales (2010) afirma que esta forma organizativa se ha establecido también de manera intercomunitaria lo que, considera, favoreció procesos incipientes de migración en la región.

La *mano vuelta* era un sistema solidario entre las comunidades serranas como respuesta a sus necesidades. El intercambio de trabajo por alimentos, si se quiere simplificar o sintetizar el sentido, ocurría cada temporada e implicaba un contacto permanente entre los nahuas de tierra fría con otros indígenas de su misma etnia, pero con un contacto regular con finqueros y ejidatarios mestizos (2010:11).

Las actividades agrícolas se combinan con el ciclo ritual católico,⁶² como lo ha mostrado Teresa Rodríguez (2014) en su investigación sobre ritualidad en la Sierra de Zongolica en el municipio de Atlahuilco.

A lo largo del año se realizan dos bloques de actividad ritual intensa: del inicio de la Cuaresma que coincide con el inicio del ciclo agrícola del maíz, y con la llegada de la primavera, a las fiestas de Corpus Christi, cuya celebración se lleva a cabo en una fecha movable hacia mediados del mes de junio, cuando comienza la temporada de lluvias y el maíz se encuentra a la mitad de su ciclo. De julio a octubre decrecen las festividades; se conoce esta temporada como “época de guayaba”, debido a que es el período de mayor carestía de alimentos, temporada que antecede a la cosecha y cuando en un gran número de hogares se han agotado las reservas de maíz. El segundo bloque de actividad ritual intensa se inicia en noviembre, con las fiestas de Todos Santos, y termina a principios de febrero, el día de la Candelaria (p. 106).

⁶¹ Ciclo ceremonial de culto católico que tiene una estructura de sistema de cargos.

⁶² Por otra parte Teresa Rodríguez señala que si bien la religión católica es mayoritaria en la sierra, debido al fenómenos como la crisis entre la producción y acceso a la tierra y la migración trasnacional, en las últimas décadas ha habido un incremento en la presencia de iglesias evangélicas (Crf. Rodríguez, 2013).

Es preciso subrayar que aunque el catolicismo es la religión mayoritaria en la sierra, se advierte la presencia de otras denominaciones religiosas; la mayoría de éstas son de orientación pentecostal. Éste y otros factores han desplazado de modo creciente el peso de la participación en el sistema de cargos religiosos como la principal fuente de prestigio social.

La autora plantea que estas celebraciones religiosas si bien tienen un carácter de ritual cristiano que se celebra dentro del templo, también se contrastan con el ritual indígena, mismo que se celebra en el *santohkalli* fuera del templo, en los hogares de los mayordomos (Rodríguez, 2014:107).

Varían las festividades y celebraciones en los diferentes municipios de la sierra debido a los santos patronos, al tipo de alimentos o la organización particular de cada grupo, empero existen estructuras similares como la distinción entre el espacio institucional eclesiástico del templo al que asisten los feligreses del municipio y el espacio privado del *santohkalli* al que acuden los allegados de las comunidades, donde existe una jerarquización de los participantes en cuya cúspide se encuentra el mayordomo y los rituales tienen una relación con el ciclo agrícola.

Las festividades religiosas serranas comprenden una compleja organización social que se ha conformado entre el culto indígena y el católico, y que se han transformado en la relación que se ha ido estableciendo entre las poblaciones y las estructuras eclesiásticas y entre la misma población, como lo muestra Rodríguez en la investigación antes mencionada. Aunque he participado en algunas de ellas en diferentes municipios no he realizado investigaciones amplias al respecto, por lo que únicamente presento algunos aspectos.

Otro rasgo de la organización entre los integrantes de las comunidades, como le llaman los serranos a las diferentes localidades, es el que se establece entre sus habitantes para la obtención de recursos públicos o en la integración de instituciones como la escuela. Para la participación de los habitantes se ha establecido la conformación de “comités” de agua, de la escuela, eclesiásticos, de salud, entre otros, los cuales se conforman con personas de las comunidades que se interesan en participar.

Su estructura se integra por un presidente, secretarios, vocales y tesorero, y tienen una duración determinada que se renueva para conformar nuevos representantes que son propuestos de manera participativa por integrantes de la comunidad, tomando en consideración sus capacidades y actitudes, relacionadas con el trabajo y la honestidad. Las decisiones se toman en colectivo en los comités.

Sin embargo, las personas de las comunidades no siempre se sienten representadas, como es el caso de los comités del agua, ya que a partir de la política pública de construcción de redes de agua para fines domésticos se ha realizado la compra de manantiales a personas cuyos predios se encuentra este recurso hídrico y se han generado comités de agua desde donde se han tomado decisiones como el determinar a las personas que son incluidas o excluidas, y condiciones para su uso y administración. Al preguntar a personas de las comunidades sobre este tipo de organización, se han quejado ante decisiones tomadas para el uso y distribución del recurso. Una mujer adulta que vive en el municipio de Tequila y participa en una

organización campesina comenta que su familia no pudo incluirse en el grupo que se formó para la obtención de agua de un manantial en su comunidad con el argumento de que ellos participaban en la organización (Productora agroforestal/E29).

Como señala Urrea (2013) existe la concepción de recursos naturales entre los que se encuentra el agua como factores de un bien común, al que tienen derecho los habitantes. En nuestro país el agua es considerada como un derecho, tal como se plantea en el artículo 4º de la constitución, recurso que al pertenecer a la nación no tendría por qué ser vendido o limitado a la ciudadanía para su uso, aunque se regule el pago de su distribución.

La concepción del agua como parte integral de la naturaleza alberga inmanente e intrínsecamente su definición como bien común, pues representa una herencia natural que, de hecho, no debiera ser apropiada bajo ninguna forma de privatización ni mercantilización -procesos que en las últimas décadas han desacralizado las aguas y las han convertido en mercancía transable que permite la acumulación económica de agentes privados y corporativos- (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012:72).

La mujer antes mencionada, quien vive en Tequila, manifestó asimismo que la inclusión y exclusión de personas en la obtención y uso de los manantiales se encuentra determinada por las actitudes de las personas en cuanto a su colaboración y a las preferencias políticas respecto a los partidos con los cuales se identifican las personas, razones con las que ella no estaba de acuerdo.

También suponemos que la conducta individual se estructura a partir del contexto: para los recursos naturales, las condiciones contextuales relevantes incluyen la estructura ecológica del sistema de recursos, la estructura sociopolítica y económica, y un conjunto de arreglos institucionales (Poteete, Janssen y Ostrom, 2012:71).

Una mujer joven nahua del municipio de Atlahuilco me expresó también su inconformidad respecto a la parte que le tocó a su familia para uso del agua de un riachuelo cercano a su casa, de acuerdo con la distribución que se hizo por parte de CONAGUA.⁶³ Desde su punto de vista, el agua no puede utilizarse ya que en la zona de arriba ésta se encuentra contaminada y llega en esas condiciones.

En una investigación realizada por estudiantes de la UVI relacionada con la organización y participación comunitaria en torno al uso del agua como bien común, señalaron que si bien la población se divide en comités para las diferentes actividades que se realizan, su participación se limita a dichas actividades sin que esto implique un involucramiento en los proyectos diseñados por la política pública para el uso común de sus recursos.

⁶³ Comisión Nacional del Agua.

No consideramos que la comunidad de Zacamilola esté ocupando el papel que le corresponde en la toma de decisiones que tienen las instituciones tanto municipales, estatales y la CONAGUA en la gestión del agua: para la implementación de proyectos y apoyos que son otorgados no es tomada en cuenta la opinión de la gente; las instituciones no tienen una visión de las necesidades que enfrentan. A partir de esto es necesario realizar los diagnósticos para saber si es viable implementar un proyecto sustentable (Antonio, Tlaxcala y Xocua, 2012:51).

En la cosmovisión de los zongoliques el agua tiene dueños que la cuidan (ver capítulo 7) aunque esta concepción presenta características disímbolas de acuerdo con las diferentes zonas. Para la conservación y abastecimiento del agua se realiza el ritual del *Xochitlallis* que tiene su origen en el culto mesoamericano de veneración a la naturaleza y petición a sus dueños para la obtención de recursos vitales como el alimento y el agua. En la sierra este ritual se ha preservado en el día tres de mayo que se encuentra relacionado con la ritualidad mesoamericana de petición de lluvias antes de la cosecha. Pese a ello, algunos lugareños señalan que se ha descuidado este tipo de veneración, la cual ha regulado el uso colectivo del agua.

Necesita fortalecerse el papel de los pueblos indígenas en la gestión democrática del agua, con base en sus formas de organización y participación para acceder al agua en cantidad y calidad, es decir en la toma de decisiones intracomunitarias. No solamente se da la gestión entre comunidades e instituciones sino también a partir de la diversidad cultural a través de las costumbres y cosmovisiones mediante el ritual del *Xochitlallis* (Antonio, Tlaxcala y Xocua, 2012:51).

5.5.1 Organización política independiente. Su generación en la lucha por los recursos naturales y ante la dominación política y social

La organización política independiente en la sierra se ha conformado entre otros aspectos por la lucha social ante el caciquismo y clientelismo en la región, y por la reacción estudiantil ante la represión, abuso de autoridad y defensa de bienes comunes como el agua, tal como muestra Rosalinda Hidalgo a partir de testimonios de participantes, entre quienes se encuentra Maurilio Xocua quien formaría parte del TINAM *Timocepanotoke Noche Altepeme Macehualme* que significa: Unión de Todos los Pueblos Pobres, y que posteriormente participaría en la conformación de la OCISZ (Hidalgo, 2016).

De acuerdo con Hidalgo en referencia al control autoritario municipal en Los Reyes se generan acciones colectivas relacionadas con la toma del palacio municipal y la denuncia de acciones gubernamentales. Es así que entre 1978 y 1980 se realizan acciones colectivas en la sierra.

Ese movimiento empezó en una comunidad, precisamente en un manantial donde las mujeres lavaban ropa. Aquí llegaban arrieros que acarreaban madera, estos estropeaban el camino y vacilaban a las mujeres, esa inconformidad se trató con el grupo de muchachos de la Normal. Los arrieros provenientes del municipio de La Perla y El Suchil⁶⁴ traían a sus bestias para que tomaran agua del manantial, y ahí vacilaban a las mujeres, descomponían el camino, entonces esa era la inconformidad. Cuando nos preguntamos ¿quiénes son ellos?, ¿qué están haciendo?, nos enteramos que eran fuereños que están tumbando los árboles arriba. Esto nos hizo por primera vez plantearnos el problema del saqueo de recursos naturales. ¿Quién dio permiso?... No, pues la Secretaría. De ahí se empezó a organizar un movimiento, cuya demanda inicial era que se respete el manantial, el bosque y el camino, eso era lo que decía la gente pero a la hora de analizar el problema resulta que la tala era muy fuerte. Se formó una comisión a la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos y ahí mencionaron que el señor estaba bien, con sus papeles, que tenía permiso, se vio que el permiso y los predios no eran esos, estaba sacando de varios lugares pero se amparaba con unos papeles nada más. Además de 52 predios autorizados tan sólo en la Sierra de Zongolica. (Entrevista a Maurilio Xocua, 53 años. Tequila, en Hidalgo, 2016:84).

Rosalinda Hidalgo (2016) describe cómo la organización independiente en la sierra tiene como antecedentes la defensa del territorio y la lucha por el control de recursos de los pobladores como ocurrió en el municipio de Tehuipango, entre ellos los recursos forestales. Las condiciones de dominio caciquil y del poder político en la sierra, mismos que mantenían a sus pobladores en condiciones de pobreza y en donde se ejercía un dominio político autoritario generaron la organización de sus pobladores. Mas se empleó la represión para el control de la población organizada como en el caso de campesinos en el municipio de Tehuipango y estudiantes en el municipio de Los Reyes. De acuerdo con la autora, es así que surgió la organización TINAM a finales de los años setenta a partir de la organización de habitantes de la región ante las problemáticas antes mencionadas.

Desde este momento una de las directrices de su trabajo serían: (1) la denuncia permanente de los malos gobiernos, (2) el trabajo político con las poblaciones para la toma del poder municipal, y (3) el acceso a servicios para las poblaciones, caminos, agua, escuelas, fertilizantes, etc. (Hidalgo, 2016:85).

La organización tendría posteriormente una escisión entre dos proyectos políticos, uno vinculado a la producción, con la intermediación del Estado, y el otro vinculado a la lucha por

⁶⁴ El lugar está conformado por municipios cercanos al volcán Pico de Orizaba. Esta región es reconocida por dos acontecimientos: (1) Porque aquí se dieron los primeros desmontes de árboles. (2) Por la fama de bandoleros (Citado por Hidalgo, 2016:84).

el poder político, señala Hidalgo quien plantea que de esta manera se generaría la Organización Campesina Independiente de la Sierra de Zongolica (OCISZ) (Hidalgo, 2016:86).

La OCISZ es una agrupación con una estructura organizativa que se compone de un equipo base coordinador, conformado por técnicos y promotores. Y sus agremiados son productores nahuas.

La Organización Campesina Indígena de la Sierra de Zongolica, es una organización regional cuyo centro coordinador se encuentra en la cabecera municipal de Tequila. Tiene o ha tenido presencia en los casi 14 municipios que componen la sierra. Hasta 2013 contaban con más de 1200 agremiados.

Es una organización diversa y especializada; su trabajo se enfoca a la gestión de recursos y programas federales de corte productivo (cafecultura y silvicultura), pero también tienen una vida activa en los procesos de ciudadanía y promoción del voto. Es una organización regional, cuyos miembros son en su totalidad *campesindios* nahuas, es una de las primeras organizaciones anti sistema priista y caciquil (Hidalgo, 2016:102).

De esta manera, años más tarde en el 2012 Maurilio Xocua, dirigente de la OCISZ, establece contacto con Patricia Negreros del Instituto de Investigaciones Forestales de la Universidad Veracruzana con objeto de tratar de ayudar a generar mejores condiciones para la producción forestal, vinculación que fue antecedente de la práctica estudiada en esta investigación.

La posibilidad de que la Universidad Veracruzana estableciera vínculos con la OCISZ para beneficio de la formación de sus afiliados, en el contexto de necesidades formativas de los serranos sobre la innovación productiva respecto a la producción forestal para favorecer su economía, permitieron generar un espacio educativo que coincidió con la generación de un espacio generado por la organización para la formación de integrantes de la OCISZ ubicado en el municipio de Tequila.

Se propiciaron las condiciones para que tanto estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural como del ITSZ tuvieran acceso a la formación universitaria relacionada con la producción forestal y la organización social. Aspectos considerados de importancia en la sierra debido a las limitaciones formativas de INIFOR para la población en su conjunto y respecto al acceso a la educación superior de productores no solo de la OCISZ sino también independientes. De esta manera el equipo de trabajo MIMOSZ (Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica) conformado por diversos actores universitarios se dio a la tarea de promover, coordinar y facilitar una práctica educativa (PE) para el manejo forestal desde diferentes dimensiones de estudio que se fueron configurando entre diversidad de actores educativos como se muestra a continuación.

Capítulo 6

La construcción colectiva de la práctica educativa desde la diversidad de saberes

En el andamiaje de la práctica educativa (PE) generada en el transcurso de los diplomados confluyen diversas perspectivas epistemológicas, teóricas, contextuales y vivenciales relativas a la formación de actores educativos referentes al manejo forestal campesino y a la organización social y defensa del territorio en las Grandes Montañas, en particular en la Sierra de Zongolica y regiones aledañas. Esos enfoques y perspectivas integraron la construcción colectiva del diseño pedagógico de la PE.

De acuerdo con la participación de actores educativos que hilvanaron la propuesta, identifico la conformación de un grupo heterogéneo integrado por:

- a) La coordinación general. Se conforma por universitarias que diseñan una estructura temática diversificada cuyos contenidos y pedagogía son co-construidos con expertos y facilitadores, en ambos casos, académicos y comunitarios. Todo ello desde una perspectiva interdisciplinaria con los actores universitarios y desde prácticas culturales de actores comunitarios.
- b) Equipo facilitador de la PE. Mediante sus conocimientos profesionales y comunitarios participa en la construcción de la propuesta educativa respecto a la pedagogía y la didáctica y facilita las dinámicas grupales de enseñanza– aprendizaje en la interacción entre coordinadoras, expertos y estudiantado. Se conforma principalmente por un núcleo de mujeres universitarias externas e internas a la región, a las que se unen las coordinadoras, quienes también participan como facilitadoras durante la dinámica grupal de la PE. A este equipo facilitador se agregan, en ocasiones específicas, actores universitarios externos y de la región serrana. Es por ello que cuando hago referencia al *equipo facilitador* hago mención de los momentos en que intervenimos coordinadoras y facilitadores en la planeación de la PE y en la dinámica grupal.
- c) Expertos en contenidos curriculares. Grupo formado por diversos actores que tienen un acervo de conocimientos especializados sobre el territorio, el paisaje cultural, el manejo forestal y en la gestión y defensa territorial a través de su formación y práctica profesional y/o de su trabajo rural y conocimientos socioculturales y ambientales. Se integra por expertos de la sierra y de otras regiones de los estados de Veracruz y de Guerrero. Entre quienes habitan o trabajan en la región serrana se distinguen actores técnicos y comunitarios organizados e independientes, así como académicos de nivel superior. Las y los expertas(os) externos(as) a la región de

estudio fueron universitarios y comunitarios, vinculados a la academia y/o con organizaciones de la sociedad civil, y también productores rurales.

Desde una perspectiva de educación en la diversidad, vislumbro que la propuesta curricular busca incidir en la transformación de prácticas educativas del contexto escolar, así como aportar saberes académicos para la interpretación, manejo y defensa de las territorialidades serranas, adquiridos en el ámbito escolar o en su práctica profesional. En ella identifiqué diversas epistemes, conceptualizaciones y alternativas en torno al territorio, al paisaje biocultural y la educación en la diversidad de las interacciones interculturales entre los diversos actores educativos.

Anteriores a la propuesta curricular, conformada en diplomados, se dieron diferentes procesos formativos y relaciones interculturales generados entre académicos externos a la región⁶⁵ (con proyectos que se desarrollaron en la región desde la Universidad Veracruzana),⁶⁶ vinculados con actores regionales,⁶⁷ entre ellos productores y técnicos agroforestales organizados,⁶⁸ así como con estudiantes y egresados universitarios.⁶⁹

Como otros antecedentes de la PE, señalo que desde los años 2008-2013 un conjunto de universitarios participaron en diferentes proyectos y actividades con actores regionales en la Sierra de Zongolica y otras regiones. Entre ellos se encontraban académicos, antes mencionados, de la Universidad Veracruzana provenientes de distintas entidades de la institución como el Centro de Estudios Tropicales (CITRO), el Instituto de Investigaciones Forestales (INIFOR) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) así como actores serranos principalmente estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, técnicos y productores agroforestales de la Organización Campesina Independiente de la Sierra de Zongolica OCISZ y artesanas.

De ahí que se generaron, entre otras actividades, el proyecto *Gestión participativa de las cuencas, los bosques y el agua a través de la formación y el diálogo intercultural* en cuatro regiones de Veracruz, desarrollado en las cuatro sedes de la UVI, localizadas en la Huasteca Veracruzana, el Totonacapan, las Grandes Montañas y las Selvas durante los años 2008-2009. También se realizó un proyecto sobre *Sistema de Monitoreo Participativo de Plantaciones Forestales en diferentes municipios de la Sierra de Zongolica* durante los años 2010-2011. En

⁶⁵ Con experiencia en investigación y vinculación con diversos grupos sociales y comunitarios en la Sierra de Zongolica durante diferentes periodos: algunos de ellos, entre los que me encuentro, durante los años 80-90 del siglo XX, otros desde la primera década del año 2000. El perfil profesional de quienes conformamos este grupo es multidisciplinario: antropología, agronomía, química, ecología tropical, silvicultura tropical, comunicación, pedagogía, etnohistoria e investigación educativa.

⁶⁶ Con apoyo de la Universidad Veracruzana y de otras instancias como People and Plants International (PPI).

⁶⁷ Cuyos agremiados se encuentran en los distintos municipios de la sierra.

⁶⁸ De la UVI y el ITSZ.

⁶⁹ De la UVI y de la UNISUR.

2011 se llevaron a cabo los cursos *Manejo integral de los recursos maderables y no maderables* y *Ordenamiento Intercultural del Territorio* para estudiantes de la UVI en la Sede Grandes Montañas.

En el año 2012 se desarrolló el Seminario *Territorio e interculturalidad* entre diversos actores, como se muestra más adelante, y el *Foro Áreas Naturales Protegidas: Conservación, gobernanza y control territorial en la región de las Grandes Montañas, Veracruz* con actores institucionales, de organizaciones civiles, comunitarios y académicos de la región de Grandes Montañas. Se elaboraron también en este período dos investigaciones, conformadas en tesis de maestría. Entre algunos de los productos didácticos que se generaron en dichas actividades se encuentran videos, memorias, ponencias y un libro.

En ese contexto se identificaron algunas problemáticas relacionadas con la producción forestal y se integró entre la academia y la OCISZ la idea de implementar una propuesta educativa que permitiera profundizar en aspectos económicos, políticos, organizacionales, técnicos y formativos relacionados con la territorialidad serrana, delineados hacia el manejo forestal e identificados como una necesidad formativa por distintos actores técnicos y comunitarios de la organización campesina, así como educativos de la UVI y el Instituto Tecnológico de la Sierra de Zongolica (ITSZ).

Se construyó entonces, desde la diversidad actoral, una propuesta curricular que integró diferentes enfoques, intereses, problemáticas y necesidades. Con ello se constata, de acuerdo a lo que señala Gunday, cómo el currículum es una construcción cultural (1987, en Sacristán, 1991) y tendrá una pertinencia social y cultural de acuerdo al momento histórico en el que se implemente, considerando los ámbitos de formación escolarizada o semi-escolarizada, entre otros, y la participación e interacciones que se lleven a cabo entre los diferentes actores educativos y sociales.

Coincidió con la concepción dinámica del currículum como praxis, tal como plantea Sacristán (1991). El autor discurre respecto del currículum como proyecto de cultura y socialización al afirmar que cumple funciones a través de contenidos, formato y prácticas, los cuales se traducen en contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y modelan contenidos y formas (1991:16). De donde se desprende que los contenidos siempre tendrán un carácter cultural, el cual puede expresarse desde la cultura escolar, comunitaria y popular, entre otras.

En cuanto a la PE estudiada, mi análisis se centra en la perspectiva acerca de la forma como se construye la práctica educativa, de su estructura a partir de ciertos referentes epistemológicos y sobre la pedagogía, las estrategias didácticas, así como en referencia a las interacciones que dan sentido a la PE y muestran relaciones en la diversidad y la interculturalidad, sin dejar de encontrar una relación entre estos aspectos y los contenidos

temáticos de los cuales no profundizaré respecto a características particulares disciplinarias por mis limitaciones formativas en dichos contenidos y porque no es el objetivo de la presente investigación.

Dentro de la construcción inicial en torno al mapa curricular de la PE, identifiqué diferentes enfoques del proceso educativo que integran referentes epistemológicos, conceptuales y contextuales, los que a su vez constituyeron variados abordajes temáticos, pedagógicos y didácticos en la PE (que se analizan en los capítulos 7 y 8), de los cuales agrupé dos amplias perspectivas:

- a) Tecnoproductiva, ligada a la innovación tecnológica (Díaz Tepepa, Ortiz y Núñez, 2004) y centrada en el mejoramiento del manejo de los árboles en plantaciones o bosque natural para el mercado y/o el consumo familiar. Ella integra conocimientos de la academia y del trabajo rural de productores.
- b) Multidimensional e Integral, que busca mejorar condiciones de los montes y plantaciones desde la silvicultura campesina, mediante el análisis y metodologías enfocadas a la articulación de diferentes aspectos, saberes, problemáticas y alternativas, situados a escalas locales, regionales y globales en contextos socio-históricos, económicos, políticos y culturales.

Tomando en consideración tales perspectivas, mismas que delinearon la configuración estructural de la PE, muestro a continuación un trazo inicial que conformaría, desde mi perspectiva el sustento de la PE, donde identifiqué: a) necesidades organizativas y formativas de la organización campesina independiente y su concordancia con saberes tecnoproductivos de la academia, b) intercambio de saberes sobre la gestión territorial en tensión entre diferentes contextos socio – económicos, políticos, organizativos y culturales así como su relación con la formación académica, y c) planeación y construcción de la propuesta pedagógica en la articulación de saberes entre diversidad de actores académicos y comunitarios.

6.1 Saberes tecnoproductivos y necesidades formativas en la vinculación universidad - organización campesina

Díaz, Ortiz y Núñez (2004) en sus investigaciones sobre el campo en diferentes regiones del país han mostrado la interacción cotidiana entre la innovación de conocimientos tecnoproductivos modernos y el conjunto de prácticas productivas tradicionales que el campesinado mexicano realiza, como una forma de establecer relaciones interculturales en el plano tecnológico y productivo entre distintos sistemas productivos, a través de la observación y la experimentación. Los autores ponen énfasis en no dicotomizar el concepto de innovación con el de tradición.

En otros términos, la tradición no está reñida con la incorporación de nuevos saberes (vengan de dentro o de fuera), es decir, con la innovación [...]. En efecto, el conocimiento tecno-productivo es de naturaleza esencialmente práctica, esto quiere decir que se alimenta, por una parte, de las motivaciones surgidas en el propio proceso creativo del productor o de sus necesidades, y por otra parte, de motivaciones derivadas del mercado si fuera el caso (2004:36).

En la búsqueda por mejorar la producción, diversos actores comunitarios como los productores rurales o personas con formación técnica, entre otros, han mantenido relaciones con diferentes instancias gubernamentales, institucionales, de la sociedad civil, entre las cuales se encuentra también la academia universitaria.

Respecto a la interacción que se establece entre la universidad y actores comunitarios, en este apartado se muestra cómo a partir de motivaciones de innovación tecnológica para la comercialización por parte de productores serranos se estableció, en la segunda década de este siglo, un primer intercambio de saberes entre actores serranos organizados e investigadores de UV, acercamiento que incidiría posteriormente en la conformación de la PE de estudio.

El nexa mencionado se estableció entre la Organización Campesina Independiente de la Sierra de Zongolica (OCISZ), agrupación honoraria que pertenece a la Asociación de Silvicultores de la Sierra de Zongolica⁷⁰ y el Instituto de Investigaciones Forestales (INIFOR). La OCISZ, como se menciona en el capítulo anterior, tiene una estructura organizativa que se compone de un equipo base coordinador, conformado por técnicos y promotores, y sus agremiados que son productores nahuas.

Así, a partir del monitoreo de plantaciones forestales realizado con diferentes productores y técnicos organizados, mediante la asesoría de académicos universitarios, se llevó a cabo la siguiente metodología que se implementó en diferentes municipios de la sierra:

Se analizaron los planes de manejo de los socios de la ASSZ y se contabilizó un total de 1038 has de terrenos sembrados con árboles maderables (en diferentes condiciones) distribuidas en la sierra de Zongolica. Se determinó un tamaño de muestra de 101 parcelas de 500 m² (parcelas circulares de 25.24 m de diámetro) para hacer un total de 5 hectáreas de área de muestreo distribuidas en 5 municipios de la sierra de Zongolica (Negreros, Mize, Vega, Nolasco y otros, 2014:17).

Entre los resultados se menciona una etapa inicial de uso del suelo para la producción forestal y por una parte la existencia de una biodiversidad de árboles, que sin embargo, se redujo al análisis de datos de pocas especies respecto a su crecimiento.

⁷⁰ Registrada ante Comisión Nacional Forestal (CONAFOR).

Por otro lado es alentador que la mayoría de los árboles se encuentren en buenas condiciones de salud. Los dueños de los terrenos con árboles maderables están prácticamente al inicio de este nuevo uso del suelo y su conocimiento sobre el cuidado de dichos árboles es aún incipiente y en proceso de desarrollo. Aunque la diversidad de especies plantadas es relativamente alta, se presentan datos de crecimiento solamente para 5 especies que son las que utilizaron en por lo menos 5 plantaciones (Negreros, Mize, Vega, Nolasco y otros, 2014:15).

Se muestra también la importancia que tiene para los investigadores universitarios el que se tenga información sobre la innovación tecnoproductiva en el manejo de los árboles ya que de ésta depende que los productores puedan tener buenos resultados en relativamente poco tiempo y no dejen de interesarse en la producción forestal.

Porque las plantaciones son en su mayoría de apenas unos cuantos años, es un muy buen momento para difundir información sobre aclareos y podas. Los aclareos y las podas son las dos prácticas silvícolas básicas para obtener madera de buena calidad y en el menor tiempo posible. Difundir y compartir ésta información, sin embargo, requiere de tomarse verdaderamente en serio ya que si se deja de hacer o se hace en una forma poco efectiva, los resultados negativos se verán hasta dentro de 10 o 15 años. El riesgo es enorme porque si después de esperar tantos años las personas obtienen muy poco producto, será casi imposible que deseen plantar otra vez (Negreros, Mize, Vega, Nolasco y otros, 2014:15).

La conclusión más importante del monitoreo es haber descubierto que se requiere de acciones de difusión de información sobre el cuidado de las plantaciones y esto es realmente un problema que urge atender (Negreros, Mize, Vega, Nolasco y otros, 2014:15).

Tales acciones conformaron un acervo de conocimientos contextuales y prácticos que a su vez generaron saberes, para los investigadores respecto a las condiciones en que se encontraba la producción forestal en la sierra y para productores y técnicos respecto al manejo forestal de técnicas implementadas desde la academia. De esta forma se planteó continuar con esta formación para un mayor número de productores de la organización campesina independiente, con la participación de los investigadores universitarios y de productores que ya habían empezado a implementar la innovación tecnoproductiva en sus terrenos.

6.1.1 Saberes académicos y necesidades comunitarias para mejorar condiciones de vida mediante la innovación tecnoproductiva

El encuentro entre actores organizados de la Sierra de Zongolica y la Universidad Veracruzana tuvo su origen en el INIFOR durante la gestión de Patricia Negreros, investigadora de ese instituto quien, siendo directora en el año 2009, generó un espacio de diálogo para interactuar con asociaciones de silvicultores. Para ello promovió una reunión, a la cual invitó a productores organizados con objeto de facilitar un intercambio de experiencias entre los y las participantes. A la convocatoria acudió, entre otras, la OCISZ. Asistieron el líder de la organización y algunos asesores técnicos que formaban parte de ella.

Como un aspecto señalado por Patricia Negreros en torno a la percepción de los actores comunitarios sobre el uso que los académicos universitarios dan a la información obtenida con actores y grupos sociales en los territorios donde realizan sus trabajos es que éstos últimos no llegan a conocer los resultados de las investigaciones realizadas en sus comunidades o regiones.

[...] algo importante de la reunión que recuerdo claramente es la incertidumbre que tiene la gente sobre qué pasa con la investigación. La impresión que ellos tienen es que siempre se queda, ellos mismos decían, guardada en un cajón (Académica UV/E20).

Integrantes de la OCISZ comentaron que en su experiencia, es común que las personas con quienes los investigadores realizan sus estudios no lleguen a conocer los resultados de las tareas efectuadas en sus comunidades o regiones. Es así que la universidad no tiene una interlocución con ellos, como sujetos participantes de la investigación, respecto a la información indagada y sus conclusiones.

Es recurrente que los actores comunitarios locales de las regiones donde se realizan los estudios no tengan acceso a la información analizada por los académicos, lo que impide que tales poblaciones conozcan y opinen sobre perspectivas externas respecto a sus territorios. En las universidades, generalmente se promueve la difusión de los trabajos en formatos tales como artículos, libros y ponencias, diseñados todos ellos en lenguajes especializados para su trasmisión a las comunidades académicas, donde los conocimientos se actualizan y se llevan a cabo discusiones sobre los temas afines. En esos ámbitos, comúnmente se brinda menor valoración institucional a las acciones dirigidas a compartir la información con los grupos sociales no universitarios que habitan los territorios donde se realizan las investigaciones.

Retomando la reunión en INIFOR con asociaciones de silvicultores y forestales en el año 2009, la académica que gestionó la sesión señala que las problemáticas más concurrentes que manifestaron los silvicultores organizados fueron:

[...] la falta de mercado, la falta de permisos o la dificultad de tener permisos para vender su producto (Académica UV/E 20).

Esto se explica, señaló la investigadora, en el hecho de que la producción forestal tiene dificultades particulares en relación con la producción agrícola, vinculadas al tiempo de crecimiento de los productos y a los conocimientos sobre su manejo y comercialización, la cual requiere del consentimiento oficial, limitada principalmente para los productores minifundistas.

Porque no lo pueden vender legalmente, si él [refiriéndose al productor forestal] quiere ir a una carpintería a Orizaba se lo confiscan. Es la única profesión que no puedes ejercer libremente. Si fueras agricultor puedes llevar tu producto a donde quieras, nadie te va a detener ¿o sí?, si eres ganadero igual, pero si eres forestal, olvídalo. Es absurdo, entonces toda esa gente, todo el trabajo que hacen no le sacan el provecho que deberían, es injusto, es más, están violando los derechos humanos (Académica UV /E20).

Luego de la reunión antes mencionada, la académica decidió visitar a la OCISZ con un, biometrista forestal⁷¹ para conocer los proyectos y necesidades de los productores en torno a las posibilidades de atención por parte de la academia universitaria. La petición, desde el liderazgo de la OCISZ, recuerda la investigadora fue respecto a que los productores tuvieran conocimiento del tiempo de realización del aclareo en una plantación.

Se valoró la solicitud y ante el desconocimiento de las condiciones de las plantaciones por parte de los universitarios, el líder de la OCISZ y los investigadores decidieron hacer un proyecto que la Comisión Nacional Forestal evaluó.

A fines del 2010 con el apoyo financiero de CONAFOR y OCISZ, INIFOR establece un experimento de aclareos en las plantaciones de la OCISZ. En una reunión de trabajo, a mediados del 2011, se identifica la necesidad de evaluar las plantaciones y reforestaciones de más de 400 miembros de la OCISZ (Negreros, Mize, Vega, Nolasco y otros, 2014:1).

La innovación tecnológica mostró la incorporación de una lógica distinta a la comunitaria respecto al manejo forestal que implicó para el campesinado la integración de nuevos saberes del trabajo rural, ligados a la producción comercial. El experimento de aclareos inicialmente se llevó a cabo en dos plantaciones de productores, donde se cortaron filas de árboles como parte de la metodología de esta técnica. Uno de los productores, comenta la académica UV, aceptó muy dispuesto. En el otro caso, el productor dijo: “Ni modo”.

⁷¹ Profesor retirado de Iowa State University.

Porque nunca habían visto un aclareo, entonces estaban muy desconfiados (Académica UV/E20).

Este recelo también tiene un componente cultural ya que para los serranos los árboles no solo representan un recurso económico o comercial. Tienen un significado más profundo pues son seres vivos, como lo señala una académica de la UV quien fungiría posteriormente como coordinadora de la PE:

[...] en el aclareo tienes que tirar y sacrificar árboles y la gente no lo hace y veíamos que le daba hasta tristeza tirar los árboles porque si no hay un fin, una utilidad ¡y por qué vas a matar algo!, y al final matar algo que tiene vida si no lo vas a utilizar, entonces es otra lógica completamente diferente (Académica UV/E10a).

De principios del 2012 a finales del 2013 se llevó a cabo el proyecto de colaboración *Sistema de monitoreo participativo de plantaciones forestales en la Sierra de Zongolica*, coordinado por la académica de la UV y financiado por CONAFOR, la Universidad Veracruzana y la Fundación Overbrook, con la colaboración de diferentes entidades como de People and Plants International, a nivel internacional. En la región serrana participó la OCISZ y desde la Universidad Veracruzana el Instituto de Investigaciones Forestales (INIFOR), el Centro de Investigaciones Tropicales (CITRO) y el grupo Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica (MIMOSZ) (Negreros, Mize, Vega, Nolasco y otros, 2014:17).

El grupo MIMOSZ, cuyos integrantes formaron parte sustancial de la PE, se conformó en el año 2011 como un grupo autogestivo, interdisciplinario e intercultural en el cual participan académicos, egresados y estudiantes⁷² con diferentes experiencias de vida, de formación educativa e investigación en la Sierra de Zongolica relacionadas con el territorio, el paisaje biocultural, la producción forestal, la organización social y la cultura. Desde diferentes estrategias y dinámicas MIMOSZ interactúa y promueve actividades formativas con productores, promotores y técnicos silvícolas independientes y organizados; con jóvenes estudiantes y egresados universitarios de la región, y con académicos universitarios de la UV-UVI (de las Regiones Xalapa y Orizaba-Córdoba).

Al inicio del proyecto antes mencionado, después del diagnóstico sobre las plantaciones, Negreros concluyó que no existía un conocimiento, considerado por ella adecuado para el manejo de las plantaciones, en términos de producción de calidad a corto plazo, las cuales desde su valoración, eran muy jóvenes.

Hay que recordar que la producción forestal desde una perspectiva comercial es relativamente reciente en la región serrana el cual implementó durante los años ochenta, en

⁷² De la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) - Xochimilco.

comparación con el conocimiento ancestral, de origen mesoamericano, de la producción agrícola de plantas como el maíz.

[...] lo más importante que surgió es que las personas desconocían el cuidado que se debe hacer a las plantaciones para obtener madera de buena calidad y en un corto tiempo. No sabían qué era un aclareo, mucho menos una poda y lo que se había escuchado sobre eso había sido algo vago y que nadie estaba aplicando y nadie iba a aplicar. Lo que sí estaban aplicando eran las podas, desafortunadamente, porque lo estaban haciendo en árboles muy jóvenes y dejando pedazos de madera muy grandes, lo cual crea los hoyos que hay en la madera.

[...] y yo hablé con Maurilio [quien era dirigente de la OCISZ] y le digo: lo que hace falta es platicar a las personas, demostrarles. Y a mí se me ocurrió hacer talleres, prácticas de campo, que así fue como le llamó una señora, porque un día llegamos y estábamos dando talleres y ya cuando íbamos a salir al campo dice una señora: “Esto no es un taller, esto es una práctica de campo”, desde ahí le empezamos a llamar *práctica de campo* (Académica UV/E20).

Entre los resultados de la investigación se observó un vacío en el seguimiento de las plantaciones a nivel gubernamental, y por otra parte, una diversidad de condiciones y decisiones en el manejo forestal campesino. Citlalli López, investigadora de CITRO que participó como gestora en este proyecto, señala que el estudio mostró una diversidad en las condiciones ambientales, fisiográficas, de crecimiento de los árboles y de organización, lo que caracteriza a cada plantación de manera muy distinta, además de la diferente atención que cada productor ha puesto a sus árboles.

Hay gente que le había puesto más atención a las plantaciones, otros no, que nunca más habían regresado a ver sus árboles y el resultado que arrojó el inventario sobre todo fue que no estaban creciendo de la mejor manera los árboles porque no se estaban aplicando prácticas de manejo. CONAFOR estaba entregando los árboles, la gente se inscribe en estos programas pero no hay ningún seguimiento técnico, hay muy pocos técnicos y muy poco apoyo para eso, entonces no hay una capacitación para poder monitorear para que los árboles crezcan en buenas condiciones a largo plazo (Académica UV/E10a).

Estas condiciones propiciaron un interés por parte de la academia universitaria y de la organización independiente de la sierra por favorecer procesos educativos que desde su análisis no consideraban las instancias gubernamentales y que eran necesarias para una mejora tecnoproductiva del manejo forestal.

6.1.2 Necesidades formativas y organizativas de la OCISZ

Negreros relata que entre los años 2012 y 2013 se llevaron a cabo 22 talleres, a cada uno de los cuales asistieron entre treinta o cuarenta personas en cada uno. En total fueron capacitadas más de 200 personas, quienes se distinguieron por sus limitaciones en la participación desde la perspectiva de la investigadora:

[...] involucrar a los dueños en las mediciones. En realidad fue un proceso que se quedó muy corto en la participación de la gente, también nosotros estábamos ganando experiencia, también a nosotros nos faltó una idea clara de lo que iba a ser lo participativo (Académica UV/E20).

De acuerdo al documento que surgió de este trabajo denominado *Sistema de Monitoreo Participativo de Plantaciones Forestales* estimo que lo participativo se refiere a que las personas trabajaron en sus parcelas realizando las técnicas forestales que les enseñaron los académicos universitarios. Este tipo de participación se ha denominado *encuesta participante* (López, 1988) el estudio es elaborado por el investigador y se consulta a los líderes.

Las actividades llevadas a cabo con los productores en los talleres de monitoreo participativo fueron consideradas desde una relación formativa con las personas a partir de la innovación tecnológica respecto a las condiciones de sus propias parcelas, como señaló un participante integrante de la Asociación de Silvicultores de la Sierra de Zongolica AC y de la OCISZ.

Era más de ver cómo se aprovecha pero de acuerdo a lo que la gente quiere y lo que la gente puede hacer o hace dentro de sus parcelas, y de acuerdo a ese tipo de pláticas de cómo ellos aprovechan su bosque, se les van dando pequeñas sugerencias pero sin querer modificar lo que ellos trabajan, se va trabajando en un proceso un poco más largo pero los resultados se están dando desde hace como tres años, ya se empiezan a dar resultados porque se hicieron varias prácticas. (Asesor técnico de organización campesina independiente/E21).

Al concluir el proyecto *Sistema de Monitoreo Participativo de Plantaciones Forestales* en la Sierra de Zongolica, Negreros afirmó que no fue suficiente, ya que se trata de un proceso productivo nuevo y la población que se necesita atender es muy amplia, por lo que la etapa formativa implicaba más tiempo. Fue por esto que, desde la perspectiva de la investigadora, era adecuada la posibilidad de realizar un diplomado ya que se podía inscribir en la estructura de formación continua de la UV. Dicha propuesta fue sugerida por el líder campesino de la OCISZ en una reunión en la que asistieron integrantes de la organización campesina del equipo técnico, Patricia Negreros y Citlalli López Binnqüist, investigadoras de la Universidad Veracruzana y Rosalinda Hidalgo Ledesma que realizaba actividades de investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural y en la Sierra de Zongolica por

estudios de maestría de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM, las tres últimas pertenecientes al grupo MIMOSZ.

Desde el enfoque de innovación se pensó en la pertinencia de un proceso educativo que permitiera a los productores profundizar en sus saberes tecnoproductivos y les hiciera posible transmitir las enseñanzas a otros productores. Esto se comentó en una reunión entre el equipo coordinador de la OCISZ y las integrantes de MIMOSZ antes mencionadas de la UV - UVI, donde se acordó conformar la propuesta educativa entre la UV y la OCISZ.

En un principio la propuesta formativa se perfilaba como una capacitación y las integrantes de MIMOSZ preguntaron a integrantes de la OCISZ sobre las necesidades de la organización para la conformación del diplomado. Entre las propuestas planteadas por el liderazgo de la OCISZ fue un seguimiento de sus plantaciones de café orgánico. Sin embargo, el método propuesto no coincidía con la perspectiva formativa considerada pedagógica desde la academia ya que se planteaba que debía ser un proceso formativo que por una parte pudiera ser transmitido de productor a productor y por otra que tuviera un seguimiento constante.

[...] tienen un formato súper elaborado y yo dije, no le vamos a pedir esto a los forestales no, está muy complicado, esa era una de las ideas que tenían, que la gente llevara un registro de lo que va haciendo en la plantación, eran como 5 o 6 hojas, entonces la cuestión orgánica tiene más requisitos, a mí no me gustó la idea, es una de las ideas que surgió en esta plática. [...] También esa reunión sirvió para aclarar que teníamos interés en trabajar con ellos, con los productores [...] se llegó a la conclusión que se requería una capacitación de la misma gente para que ellos sean los que platicuen con los demás, porque podíamos dar otros 50 talleres y no iba a pasar nada, es insuficiente, yo me doy cuenta. Reconozco porque también fue un proceso de aprendizaje para nosotros (Académica UV/E20).

De acuerdo con lo planteado anteriormente en torno a la relación universidad-comunidad organizada, se observan intercambios y acuerdos sobre las necesidades formativas tecnoproductivas y condiciones de cubrirlas mediante la formación académica innovadora. Por otra parte se muestran dificultades en los acuerdos tanto en la perspectiva del manejo de metodologías con poblaciones rurales, como respecto a la posibilidad de dar continuidad desde la universidad a procesos de manejo forestal y aclarar que las prioridades eran distintas.

Desde la perspectiva de integrantes de MIMOSZ que participaron en las pláticas previas al primer diplomado se manifestó que había interés por ambas partes de realizar la propuesta pero que sin embargo las relaciones no siempre eran fluidas y hubo diferencias sobre todo con respecto al tipo de participantes ya que desde la organización se planteaba que fueran

solo integrantes de la misma y las universitarias de MIMOSZ consideraron abrir los diplomados a otros actores de la sierra, como estudiantes.

Aun así, se iban conformando espacios de intercambio de saberes que favorecían los vínculos entre la academia universitaria y la coordinación de la organización campesina. La percepción de las universitarias que participaron en este proceso de diálogo con la OCISZ fue que la organización se encontraba en un momento de necesidad de fortalecimiento de sus cuadros, y por otra parte, un integrante de la coordinación de la organización me comentó también el interés de su liderazgo de favorecer procesos educativos para sus agremiados.

En este contexto por parte de la dirigencia de la OCISZ y del interés de investigación sobre la organización comunitaria en la sierra por parte de universitarios de MIMOSZ se propuso seguir participando ambas entidades. Se generó así un espacio de auto – reflexión de integrantes de la organización retomando su historia con la facilitación de integrantes del grupo MIMOSZ entre las que se encontraban las antropólogas antes mencionadas, un investigador y una egresada nahua, ambos de la UVI. De esta manera, se realizó un taller participativo sobre la memoria colectiva de la organización.

Entonces en el 2012 o 2013 tuvimos un taller con la gente de la OCISZ. Para esto ya se tenían avances de lo que era la historia de la organización. Entonces preparamos un taller metodológico que pudiera reforzar la identidad a nivel de la organización, también ayudó a dar ciertas pistas de cuáles podrían ser las directrices en una siguiente etapa de un trabajo con MIMOSZ en 2013. Con estas pláticas previas Maurilio [el dirigente de la OCISZ] me recuerdo que dijo: Hay que hacer un diplomado (Colaboradora en asociación civil /E19).

La formación forestal mediante los diplomados, como comentó el representante de los silvicultores, se propuso en el contexto en el que en la OCISZ ya existía un interés por formar a sus agremiados, por lo cual se había construido un espacio físico en el año 2013 para este fin, en el que se iniciaron actividades formativas en diferentes aspectos de innovación tecnoproductiva, políticos y sociales en colaboración con asociaciones civiles, y en este caso, con la universidad. Espacio que sería el lugar propuesto por los integrantes de la OCISZ para llevar a cabo el diplomado “Herramientas teórico-prácticas para el manejo forestal sustentable”, que se llevaría a cabo del año 2013 al 2014.

6.2 Intercambio y diálogo de saberes sobre el territorio

Dentro de los enfoques que configuraron la propuesta curricular de los diplomados, además del interés por la innovación tecnoproductiva para la inserción de los productores forestales al mercado, o el cuidado de sus plantaciones y árboles, así como de la motivación que

constituyó el fortalecimiento interno de la OCISZ mediante la formación técnica y el acompañamiento de la reflexión colectiva sobre la historia de la organización campesina, identifico una perspectiva integral multidimensional que buscaba el aprendizaje y la enseñanza entre los diversos actores educativos desde la gestión territorial. Esta perspectiva tenía la intención de integrar ámbitos económicos, políticos, sociales, técnicos y culturales a escalas global, regional y local, desde la praxis de distintos actores académicos en la interacción entre la universidad y diversos actores sociales y comunitarios, que permitieran percibir problemáticas, necesidades y alternativas en contexto.

En la conformación de la perspectiva integral del territorio, en la propuesta curricular de la PE se observan diferentes formaciones y experiencias que confluyeron en la estructura curricular, como lo fue el que algunos integrantes del grupo MIMOSZ contaban con experiencia en gestión territorial sustentable, desarrollada en la academia y en participación con la ciudadanía organizada. Por otra parte, las coordinadoras, expertos y facilitadores de la PE que pertenecían a MIMOSZ realizaban proyectos y actividades de formación académica en la Universidad Veracruzana con grupos tanto en formación tecnoproductiva, como se mencionó anteriormente, como también en la realización de actividades de investigación participante sobre la historia de la OCISZ, antes mencionada.

Otros intercambios se llevaron a cabo en la Sierra de Zongolica, entre integrantes del grupo MIMOSZ y diversos actores. En el año 2012 algunos de sus participantes generaron un espacio intercultural entre académicos, estudiantes y actores comunitarios con objeto de compartir experiencias de manejo territorial sustentable a distintas escalas, en la perspectiva de incluir en el desarrollo de capacidades para la gestión territorial. De esta manera se conformó un Seminario sobre Territorio e Interculturalidad para ser impartido en la Sierra de Zongolica. En la organización participaron integrantes de MIMOSZ que realizaban actividades de investigación como en el caso de las antropólogas antes mencionadas y el profesor – investigador de la UVI, también académicos de la Universidad de los Pueblos del Sur y académicos de la Universidad de Kent del Reino Unido y de la Universidad Nacional de Colombia.

Participaron en el seminario académicos y estudiantes de diferentes universidades nacionales e internacionales, así como actores comunitarios organizados e independientes de pueblos originarios.⁷³ Ese espacio permitió compartir y analizar perspectivas,

⁷³En nuestro país, por parte de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero, la Universidad Veracruzana (de las regiones Xalapa, Orizaba-Córdoba y de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) Sede Grandes Montañas) y también con actores comunitarios de la Sierra de Zongolica y del Estado de Guerrero. A nivel internacional, de la Universidad de Kent, del Reino Unido, y de la Universidad Nacional de Colombia. La participación de dichos actores en el seminario consistió en compartir experiencias relativas al trabajo académico y con grupos sociales en regiones indígenas diversas, a través de exposiciones, videos y mesas de trabajo.

problemáticas y metodologías sobre la gestión territorial y la educación universitaria desde un enfoque intercultural, de vinculación universidad-comunidad y de defensa de territorio, entre otros, que posibilitó un intercambio y diálogo entre participantes de diferentes regiones locales y aledañas a la sierra, del estado de Guerrero y de poblaciones rurales de Latinoamérica, así como una posterior colaboración entre algunos de ellos y con sus comunidades de práctica (Wenger, 2001), además de interacciones en redes sociales.

En el Seminario sobre Territorio e interculturalidad, donde se expresaron voces de distintas regiones latinoamericanas, principalmente de México, los trabajos realizados mostraron una confluencia en cuanto a la perspectiva de sus territorios ligados a desigualdades históricas que han sido mediadas por relaciones de poder, el neocolonialismo y el deterioro ambiental. Asimismo se analizaron fortalezas y debilidades en la defensa de los territorios por parte de sus habitantes y en colaboración con actores organizados externos.

Tuvo también centralidad la presentación de investigaciones intraculturales sobre el fortalecimiento de prácticas culturales de pueblos originarios. Igualmente se analizó la interacción intercultural en torno a la vinculación entre actores académicos y comunitarios respecto a la valoración de prácticas culturales de pueblos originarios, a la necesidad de analizar críticamente la relación que se establece entre la escuela y la comunidad para generar propuestas alternativas a las condiciones de desigualdad, y en el fortalecimiento de la realidad comunitaria y la academia en un caminar juntos, como se muestra a continuación.

6.2.1 Desigualdades en la gestión de los territorios de pueblos originarios, la organización social y comunitaria en su defensa: fortalezas y debilidades

Entre las problemáticas planteadas en el seminario antes mencionado, se manifestaron las condiciones históricas de desigualdad para los pueblos indígenas respecto a quienes detentan el poder, ligadas a procesos de colonización, despoblamiento y pérdida de territorios e imposición de proyectos extractivistas. Un aspecto que se retomó en las diferentes participaciones fue considerar el territorio desde la correlación de fuerzas y los significados en las relaciones de poder entre diferentes actores (Académico UV/6). También se mencionaron aspectos ligados al deterioro ambiental a nivel regional y local debido a proyectos mineros, pecuarios, de industrias y a la alta densidad de población en las ciudades.

En el caso de la Sierra de Zongolica, se resaltó su importancia como cabecera de la cuenca del Río Blanco y el deterioro de esta corriente de agua en el trayecto que sigue al pasar por las ciudades e industrias, donde se convierte en uno de los ríos más contaminados del país. Acerca de la agricultura se manifestó que el sistema utilizado por los serranos que consiste

en roza, tumba y quema es generador de procesos de erosión por el poco tiempo de descanso de la tierra, por lo que se puede observar desde esta aseveración que también ciertas técnicas de producción de pueblos originarios no consideradas inadecuadas para el medio ambiente. Y sobre el aspecto forestal se consideró que éste es limitado en cuanto a la venta de la madera pues quienes la producen no tienen permiso para su comercialización.

Respecto a la organización de poblaciones para la defensa de sus territorios se observó que de manera paralela en algunos casos se fortaleció la autonomía local. Y sobre la organización y participación ciudadana se comentó que es limitada para acciones como la defensa de los territorios, a causa de la tenencia de la tierra bajo la forma de propiedad privada, lo que no genera estructuras organizativas, como en regiones donde la colectividad se conforma y reproduce a partir del ejido. En Zongolica se observó esta limitación respecto a la organización ante la tenencia de la tierra como propiedad privada principalmente, y se consideró que la participación está ligada principalmente a los aspectos religiosos, como las mayordomías.

6.2.2 Intercambios interactorales y gestión de saberes diversos para la transformación territorial

En el vínculo que establecimos académicos, estudiantes y actores comunitarios con el territorio surgieron diversas perspectivas en torno a la forma de participación interactoral, desde el cómo se hace y con quién se trabaja, tanto con grupos comunitarios como con organizaciones civiles y académicos. En cuanto a la formación de los estudiantes, se aseveró que los saberes no deben reducirse a la academia, que es necesario fortalecer otro tipo de capacidades, acompañar a las comunidades en sus procesos y valorar los saberes locales.

Las propuestas para incidir en los procesos sociales vinculados al territorio generaron consenso acerca de que pueden construirse en un andar colectivo, respondiendo a las problemáticas y necesidades de las poblaciones y a las condiciones históricas de desigualdad. Los aprendizajes se generan desde el hacer, en continua reflexión individual y colectiva con los grupos sociales y con la academia. El diálogo se planteó desde los espacios domésticos, donde existen las problemáticas, desde los grupos sociales.

Surgieron propuestas específicas que emergieron del intercambio y colaboración entre los estudiantes y académicos de los estados de Puebla, Veracruz y Guerrero e investigadores de la Amazonía peruana y ecuatoriana. La reflexión sobre la idea de asumir una nueva conciencia territorial que planteó el académico de la Universidad de Kent y de retomar el ordenamiento territorial indígena como una herramienta de aprendizaje “antes de ordenar el territorio era necesario ordenar el pensamiento que nos conecta con otros” como lo señaló el investigador de la Universidad de Colombia y establecer espacios pedagógicos de

conocimiento del territorio de los grupos sociales, así como darle un justo valor a las lenguas indígenas.

A lo largo de la entrevista con una de las coordinadoras de los diplomados que posteriormente se llevaron a cabo en la sierra, comentó que tanto el seminario Territorio e Interculturalidad como la vinculación que derivó de éste con actores educativos de la UNISUR, los antecedentes respecto al acercamiento con diferentes actores en la sierra y las actividades que se habían desarrollado con técnicos y productores de la OCISZ constituyeron aspectos básicos para conformar una propuesta educativa conformada en diplomados que trascendiera la parte técnica.

[...] también porque ya teníamos muchos elementos de lo que habían sido las entrevistas con los chavos, de conocer otros actores y también con otros procesos que no necesariamente tuvieran que ver con la sierra. En 2012 tuvimos un taller con la gente de la UNISUR, en donde vimos que ya los contenidos que se estaban planteando, pedagógicos, metodológicos, iban muy enfocados con ver al territorio no solo lo técnicamente, ahí pudimos ver ya no solo conceptualmente, ni políticamente cómo se estaba dando esta relación en los contenidos, en la formación de actores desde una perspectiva que incorporaba al territorio (Colaboradora en asociación civil /E19).

Como consecuencia de lo anterior, en el año 2013 se planteó la propuesta educativa de los diplomados, la cual partió de investigaciones técnicas, económicas, organizativas y culturales de la región serrana desde distintas perspectivas, y de la elaboración de materiales didácticos en español y náhuatl sobre el manejo forestal, así como de la interacción con actores sociales y educativos interculturales e interactorales en espacios formativos como la Universidad Veracruzana Intercultural y el Seminario Territorio e interculturalidad, y de la interacción con actores y proyectos regionales e internacionales, algunos mencionados anteriormente.

Todo lo anterior favoreció el diseño de una estructura curricular multidimensional de la gestión territorial referida a la producción forestal y la organización comunitaria en la interrelación del contexto social, político, histórico, cultural y educativo. La propuesta pretendió “Contribuir con el fortalecimiento de saberes, capacidades e iniciativas locales encaminadas hacia el manejo forestal considerando las condiciones productivas-sociales y culturales de la Sierra de Zongolica” (López, Hidalgo y otros, 2012).

En 2012 después de haber concluido el video (sobre recursos forestales en la sierra) como parte del grupo MIMOSZ, después de haber llegado a los objetivos de una etapa inicial de diagnóstico,⁷⁴ de ver actores, de trabajar en este caso con la OCISZ,⁷⁵ de ver

⁷⁴ Considero que se refiere a información obtenida en diversas actividades relacionadas con: a) el proyecto *Gestión participativa de las cuencas, los bosques y el agua a través de la formación y el diálogo intercultural en*

otro tipo de actores forestales, vimos que nuestro trabajo así planteado tenía un límite y dentro de ese diagnóstico lo que vimos eran muchas ausencias. Por un lado se encontraba la parte técnica que si bien la cubría [académica], desde mi perspectiva era bastante técnico, un tecnicismo desligado de un entorno más social, cultural, de cosmovisión aunque también, que era una parte importante para la producción forestal aunque muchos de los campesinos no respondieran a esa misma necesidad, que a lo mejor, lo que para el equipo técnico lo veía como una necesidad y cuando digo técnico [académica, la OCISZ,...], puedo decir que como la otra parte del equipo no lo veíamos así, veíamos que hacían falta más elementos sociales, de la historia, que reforzaran la identidad no sólo de la OCISZ sino de las contrapartes con las que estábamos colaborando, que ésta pudiera ser un poco más difundida socialmente (Colaboradora en asociación civil /E19).

De esta manera se observa la diferenciación e inclusión de perspectivas técnicas y las sociales, que se integraron para conformar la propuesta. Para el mismo año de 2013 se planeó el diplomado denominado *Herramientas teórico - prácticas para el manejo forestal sustentable*, con distintas perspectivas que incluían las necesidades, lógicas y actores involucrados, en el que se conformaron grupos (uno en cada diplomado) con diferentes actores, así como contenidos y dinámicas interdisciplinarios e interculturales, diversidad que enriqueció la PE y en ocasiones generó también ciertas tensiones en el proceso educativo.

6.3 La construcción colectiva de la propuesta educativa en intercambio y diálogo de saberes: encuentros y negociaciones

Considero que los elementos estructuradores de la práctica educativa, generada a lo largo de un proceso de planeación colectiva, fueron configurados desde un diseño curricular abierto. El concepto de currículo abierto lo incluyo al tomar en cuenta la apertura en la elaboración de la PE respecto al involucramiento de los actores que participamos en su planeación, en la cual fue posible articular aspectos epistemológicos y pedagógicos, contenidos temáticos y la dinámica grupal, a partir de una articulación colectiva de conocimientos que fueron modificándose de acuerdo a referentes epistemológicos y de praxis de la diversidad de actores involucrados discutiendo en el currículo como una praxis (Sacristán, 1998). Esta experiencia se diseñó de manera participativa, a partir de una propuesta general de

cuatro regiones de Veracruz, que se desarrolló con académicos de la UV, entre quienes se encuentra el equipo MIMOSZ, con estudiantes de las regiones donde se asienta la Universidad Veracruzana Intercultural como la Huasteca Veracruzana (Ixhuatlán de Madero), el Totonacapan (Espinal), la zona de la Sierra de Santa Martha (Huazuntlán, municipio de Mecayapan) y la Sierra de Zongolica (en Tequila), b) el proyecto *Sistema de monitoreo participativo de plantaciones forestales en la Sierra de Zongolica*, c) el seminario *Territorio e Interculturalidad*, d) talleres participativos con integrantes de la OSCIZ, entre otros.

⁷⁵ En talleres sobre monitoreo de plantaciones forestales, antes mencionados, y sobre la historia de la OCISZ.

contenidos que se fueron configurando con base en la praxis de cada experto y facilitadoras. Todo ello se reestructuraba durante el proceso de planeación interactoral e intercultural en el intercambio y diálogo de saberes entre expertas(os) y coordinadoras en el caso de los contenidos temáticos y con aportaciones de facilitadores principalmente respecto a aspectos pedagógicos y culturales. En el proceso de construcción colectiva surgían acuerdos en general y tensiones en algunos momentos.

Respecto a la perspectiva epistemológica de las territorialidades, desde la coordinación se esbozó una postura que pretendía integrar distintas dimensiones, escalas y epistemologías de análisis, como puede observarse en el siguiente diálogo.

[...] a la que le llamamos “de integralidad”, la cual comprende aspectos económicos, ambientales, sociales y políticos (Académica UV/Ob.).

En donde se hace énfasis en el uso y manejo de recursos como los árboles y el agua, así como en la defensa de éstos mediante los derechos y la organización aspectos que se encuentran en prácticas socioculturales de organización social, comunitaria y familiar, estas prácticas constituyen aspectos de identidad entre las que se encuentran saberes tradicionales (Colaboradora en asociación civil /Ob.).

La organización es considerada desde los ámbitos familiar, del barrio, comunitaria, y se vincula con el territorio, donde se identifica su relación con la identidad, la cultura y el arraigo en diferentes escalas, “desde la milpa” (Académica UV/Ob.).

Se enuncia aquí el concepto de territorialidad, que incluye diferentes lógicas, como la económica que aborda la delimitación de territorios en ejidos o propiedad privada, y las dinámicas socioculturales como las mayordomías, que se generan desde otras lógicas de relación social (Colaboradora en asociación civil /Ob.).

Y se enfatizó el “manejo del monte” desde la reflexión sobre el monte o *kohyo* en náhuatl, visto como espacio social en el que intervienen diversos actores sociales y comunitarios, para el buen uso de los recursos y sus significados culturales. Como señala una de las coordinadoras de los diplomados en su investigación de maestría:

Desde mi postura, revalorar el monte, y no sólo el bosque, es darle un sentido político a lo que es necesario revalorar, como son los saberes que han emergido de las experiencias campesinas e indígenas, así como de otras más que han surgido a partir de iniciativas académicas o bien desde las organizaciones de la sociedad civil. Es poner en la mesa de discusión los derechos de las poblaciones que habitan los montes, por ejemplo a ser consultados sobre las acciones sobre sus territorios, a revalorar y apoyar las iniciativas de buen manejo de los montes. Una apuesta al manejo del monte abarca no sólo las cubiertas forestales sino también el uso de agua, los suelos,

el ganado, lugares sagrados o de culto, zonas de recolección de productos no maderables, espacios de esparcimiento, etc. (Hidalgo, 2016:100).

En consecuencia, dentro de la estructura de contenidos temáticos de la PE, se incluyeron aspectos sobre la conformación, apropiación, uso y transformación de los territorios desde las políticas públicas y los actores sociales; percepciones, usos e innovaciones del bosque así como identificación de conflictos, formas y lógicas de organización interactoral y defensa de los montes en la sierra y regiones aledañas, y asimismo el análisis meta- pedagógico y didáctico de la educación.

MODULO 1. Recursos forestales: territorio y marco legal	
Temas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Antecedentes del manejo forestal en Zongolica. ❖ Bosques y árboles en la Sierra de Zongolica (beneficios directos y servicios ambientales). ❖ Las plantaciones forestales en Zongolica.
Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Los recursos de la sierra. ⊗ La sierra cabecera de cuencas. ⊗ Plantaciones forestales. ⊗ Importancia y necesidades formativas sobre manejo forestal (Diplomado). ⊗
Temas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comunidades indígenas y legislación mexicana. ❖ Políticas públicas sobre el aprovechamiento forestal. Impactos en el paisaje serrano y en los procesos organizativos y tensiones territoriales. ❖ Memoria colectiva y reflexiones sobre la actual política forestal. Retos y oportunidades que implica para a los habitantes de la sierra.
Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Eventos locales que cambiaron el paisaje de sus comunidades en relación a sus bosques y/o montes. ⊗ Políticas forestales y cambios históricos a nivel nacional y su impacto regional/ local. ⊗ Manejo forestal comunitario del CCMSS. ⊗ Gestión y acceso en programas de subsidio a la actividad forestal en la región de Zongolica. ⊗ Enfoque de cuenca y servicios ambientales respecto al tipo de manejo de las parcelas en la sierra (prácticas agrícolas – ganaderas – forestales).
Temas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derechos y territorio indígena. ❖ Experiencias de participación y defensa de los bienes naturales en las Grandes Montañas. ❖ Bases jurídicas para la gobernanza y gestión territorial.
Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Procesos de lucha y participación que se gestan en las grandes montañas. ⊗ Territorio y democracia participativa. Mecanismos jurídicos para defensa del territorio y los bienes comunes.

MODULO 2. Aprovechamiento forestal: Prácticas del manejo y socialización del conocimiento	
Temas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bases sobre el funcionamiento de los ecosistemas forestales. ❖ Biología de los árboles maderables. ❖ Técnicas de manejo de plantaciones forestales.
Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Los componentes de los árboles y características de los árboles saludables. ⊗ Monitoreo, aclareo y poda de árboles maderables en plantaciones forestales de la región. ⊗ Identificación de árboles maderables en los lugares de origen de los y las participantes y sus condiciones de propagación.
Temas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las bases del sistema taxonómico y la importancia de la identificación científica de las plantas (clasificación taxonómica-aplicaciones). ❖ Los árboles maderables de la Sierra de Zongolica (biología /ecología /condiciones poblaciones). ❖ Propagación de los árboles maderables.
Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Características de los árboles maderables de las regiones de la sierra (calidad, cantidad de usos y abundancia). ⊗ Ciclo de vida de los árboles maderables a propagación (fenología reproductiva de los árboles: floración y fructificación). ⊗ Selección de árboles a reproducir (características: usos, biología, ecología y condiciones poblacionales). ⊗ Manejo y colecta de frutos y semillas. ⊗ Bases y etapas para establecer un vivero.
MODULO 3. Trabajo comunitario para el intercambio de conocimiento sobre el manejo forestal⁷⁶	
Temas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación popular ❖ Aprendizaje situado ❖ Saberes y colonialidad ❖ Espacio para compartir

Tabla 8. Elaboración propia a partir de las guías conformadas para cada sesión con la participación de las coordinadoras, facilitadores y expertos en los dos diplomados.

El grupo de expertos aportó sus conocimientos desde su praxis proponiendo los contenidos temáticos y dinámicas para su facilitación. Respecto al equipo facilitador de base, dos de las facilitadoras aportamos principalmente aspectos pedagógicos y referentes a nuestra praxis en la región en diálogo con expertos y las coordinadoras.

⁷⁶ Este módulo se impartió en el segundo diplomado de manera transversal durante las sesiones, con objeto de que los y las participantes compartieran, con los grupos que eligieron, saberes y metodologías que aprendían en cada sesión.

[...] por ejemplo las cartas descriptivas todas las hicimos en conjunto, hasta las técnicas fueron en conjunto y que sí sentía que se aportaban otros elementos que seguramente no hubieran aparecido si solamente las hubiéramos trabajado [la otra coordinadora y ella] (Colaboradora en asociación civil /E19).

Respecto a una de las facilitadoras con formación pedagógica, se valoró su experiencia en su observación respecto a favorecer el seguimiento de los procesos de aprendizaje y a facilitarlos mediante una didáctica pertinente. Al respecto una de las coordinadoras opinó en relación a su participación al hacerle la pregunta de la valoración de su participación:

Metodológicamente y también pedagógicamente, muchas cosas que siento que sí daba una visión de cómo evaluar cómo está siendo el proceso de aprendizaje, y ese fue un aporte de [la facilitadora 2], hizo muchos, de la operatividad, de la oportunidad, era excelente (Colaboradora en asociación civil /E19).

Esta facilitadora además de su formación pedagógica, también se encontraba viviendo en la Sierra de Zongolica realizando una investigación sobre el valor biocultural de la producción artesanal a través del intercambio de saberes con artesanas; su acercamiento con diferentes actores comunitarios también permitió el considerar en los diplomados a actores de la región que no solo participaban en la organización campesina independiente. Por otra parte, esta facilitadora permitió favorecer la logística de las sesiones, actividad que también fue una de las aportaciones de la facilitadora 1 originaria de la región; respecto a ésta última sus aportaciones se relacionaron también con su cercanía a diferentes actores comunitarios, así como con su interpretación respecto a diferentes aspectos de la sierra desde lo cultural y las condiciones de la región serrana en relación con los objetivos de los diplomados, como lo expresa una coordinadora:

Creo que aportaba más cuando fue el diseño del diplomado en cuáles podían ser las posibilidades de percepción y que les pudiera servir a la gente de la sierra, entender un poco más ya en la dinámica de las lógicas de razonamiento de nosotras como externas con la gente de la sierra, [ella] es un puente, muy importante entre estas dos visiones, entre esto que se quiere conectar, entre lo que nosotros estamos pensando que se quiere reflexionar, a como están las condiciones reales y si realmente eso es lo que le interesa a la gente, creo que eso es un aporte muy importante de [ella] (Colaboradora en asociación civil /E19).

Esta facilitadora 1 participó también en las sesiones favoreciendo dinámicas de integración y en el registro de palabras en náhuatl que surgían en las sesiones.

Respecto a mi participación, en el proceso de planeación participativa como durante la impartición de los diplomados, tuvo dos sentidos como he mencionado anteriormente (cap.

2). Por una parte participé en el registro etnográfico de las sesiones y en la realización de entrevistas durante el proceso formativo, cuyas observaciones y narrativas compartí con el equipo facilitador durante las sesiones de planeación, a lo que he denominado etnografía dialogada (cap. 2). Cuando pregunté a una coordinadora respecto a mi participación en los diplomados opinó:

En la cuestión metodológica, también fue super, cosas que hubiéramos dejado que ni siquiera hubiéramos considerado, si no se hubiera tenido esta sistematización muy rápida que tú hiciste. Cuando hiciste las entrevistas, y digo rápido porque si lo hiciste en 3 meses es rápido o después de cada clase que entrevistaras y lo qué pasó con la primera parte del diplomado.

Mi aportación se mostró en opiniones de algunos aspectos pedagógicos en la planeación, en introducción de algunos contenidos temáticos, en la sistematización y análisis de los diplomados, partiendo de mi praxis educativa, mi formación con actores comunitarios en la Sierra de Zongolica y en el doctorado en investigación educativa.

De esta manera, en este apartado se puede observar la participación de diferentes actores educativos en la construcción colectiva de la PE y los aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que la conformaron, los cuales fueron analizados, abordados y co-construidos en las sesiones de planeación, en una dinámica grupal que al igual que los ejes epistemológicos se generaron desde enunciaciones, intercambios, negociaciones y diálogos entre coordinadoras expertos(as) y facilitadoras.

6.3.1 Perspectivas epistemológicas en la construcción curricular

La perspectiva integral del territorio – monte propuesta por las coordinadoras tuvo coincidencias con diversos expertos, a quienes invitaron para conformar la PE, provenientes de asociaciones civiles para la gestión territorial, con experiencia académica y en el trabajo rural y de organización comunitaria, tal como se observa en las sesiones de planeación. También tuvieron confluencias en torno al enfoque de cuenca, al identificarla con bienes y servicios ambientales en un contexto histórico – social, y tomaron en consideración problemáticas y soluciones desde la academia. Se dio cauce además al enfoque de conflictos socioambientales y resistencias ciudadanas desde el contexto neoliberal, en la perspectiva de la defensa de los derechos humanos. Y en relación con actores comunitarios de la región, confluyeron también en la importancia del paisaje biocultural serrano, en paralelo con la legitimidad de planteamientos en torno a la innovación tecnoproductiva.

En el diseño se integró la perspectiva de innovación tecnoproductiva para la comercialización y el cuidado familiar del bosque; sin embargo el tiempo dedicado a esta dimensión, la

académica con experiencia en producción silvícola la consideró limitada, aunque haciendo concesiones se adhirió al enfoque integral propuesto por la coordinación.

[...] porque el tema de manejo forestal fue un día, y es que ya se amplió, ya cambió el enfoque (Académica UV/E 20).

En la planeación del primer diplomado, uno de los puntos que comentamos fue cómo abordar todos los temas desde un punto de vista integral en lugar de hablar específicamente del manejo de los bosques, y qué vamos a hablar, de cómo obtener la madera, a lo mejor un poco para disminuir el peso utilitario, aunque yo todavía tengo dudas a la fecha que si eso es correcto, por qué le damos una connotación negativa a lo utilitario, lo utilitario en realidad es una actividad que todos desarrollamos para sobrevivir, entonces no es necesariamente algo equivocado o algo que disminuya el valor de lo que la gente hace, pero esa fue la visión, esa fue la razón de pensar de forma integral (Académica UV/E 20).

Se observa la tensión entre la importancia que se le da a la innovación tecnoproductiva que implica un saber-hacer especializado y fundamentado principalmente desde la ciencia y que requiere, desde quienes lo conocen de diferentes pasos metodológicos, saberes que se comparten con otra perspectiva que integra otros aspectos vinculados a la comprensión multidimensional de las territorialidades.

Desde esta perspectiva, la integralidad se identifica con la diversidad de actividades productivas y su relación con el medio ambiente.

[...] sigue siendo válida para mí, es combinar la actividad forestal dentro del contexto de todas las actividades que ellos realizan para ganarse su sustento, el forestal no es el único y cada persona combina su horario para atender uno y otro, o varios, porque a veces no es únicamente la agricultura también hay un poco de ganadería, también hay mano de obra que se ofrece en las ciudades, es bastante diverso lo que las personas hacen para ganarse el sustento, entonces en el contexto de tratar dar una visión amplia se mencionó eso. [...] es algo que se ha atribuido a los bosques que es su papel en el clima del mundo y de la región y en el abastecimiento del agua, aunque sinceramente todas esas cosas no se han demostrado científicamente (Académica UV/E20).

Comentó la académica especialista en silvicultura que si bien le pareció que no fue suficiente una sesión para favorecer el aprendizaje que le interesó generar, hubo una apertura y participación activa por su parte en la propuesta educativa, adhiriéndose al enfoque integral.

Mi participación más bien fue con [las coordinadoras] al ir detallando el programa, por supuesto que la parte donde más participé fue la del manejo, pero también en todo, los componentes, son tres áreas, el núcleo del diplomado, porque viene como lo

histórico del manejo forestal, el práctico de viveros y el otro tema de organización, son tres temas muy claros en el primero [diplomado], creo que el segundo se mantuvieron pero ya se enriquecieron mucho más (Académica UV/E20).

La participación de la experta en silvicultura entrevistada fue en el diseño del programa, con un énfasis mayor en el contenido teórico manejo forestal, pero también opinó en algún momento de la planeación sobre todos los componentes, integrados en tres áreas que son el núcleo del diplomado: el contexto histórico del manejo forestal, el saber práctico de los viveros y el tema de la organización asociada a temas forestales, lo que le dio una perspectiva integral del diplomado en términos generales.

6.3.2 La construcción pedagógica entre la diversidad de praxis

Desde los diferentes enfoques que confluyeron en la co – construcción de la PE, un aspecto que observé y que se consideró fundamental en la propuesta pedagógica desde la coordinación, compartido y asumido por expertos y facilitadores, desde diversas perspectivas (ver capítulo 7), fue generar el aprendizaje y la enseñanza a partir del aprendizaje situado, que desde la perspectiva de Díaz Barriga parte de la premisa de que “[...] *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza* [...]”. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos [...] deben aprender en el *contexto pertinente*” (2003:2-3). Se observó también en el discurso de los grupos de planeación⁷⁷ (coordinadoras, expertos y facilitadores) la intención de partir de los saberes previos, significativos y experiencias de cada estudiante, y de expertos y actores regionales.

Durante las sesiones de planeación, de manera transversal tanto las coordinadoras como los expertos educativos hicieron referencia a la importancia de la construcción de los aprendizajes a partir de las participaciones del estudiantado, ubicando las problemáticas existentes en sus regiones y el análisis de los conflictos identificados desde sus comunidades de práctica (Wenger, 2001), que no sólo abarcaba al estudiantado, sino también incluía a coordinadoras, facilitadores, estudiantes y actores organizados de la región. De esta manera se propuso abordar la gestión del territorio desde la diversidad de actores locales organizados autogestivamente, con asociaciones de la sociedad civil, la universidad y actores gubernamentales locales (Ayuntamientos).

⁷⁷ Los denomino grupos de planeación ya que en cada sesión hubo diferentes participantes incluidas las coordinadoras, facilitadoras de base que participamos en toda la práctica educativa, facilitadores externos e internos a la región y expertos locales y externos.

En el discurso de los grupos de planeación se tomó en cuenta la centralidad de la identidad de los participantes como generador de transformaciones al observar a los actores como hacedores activos en la transformación de sus territorios – montes.

[...] que se reconozcan como actores principales y sus ideas de cómo quieren que sea. Cómo le hago para incentivarnos en las iniciativas como actor activo. El valor de [imaginar] lo que no está.

Lo importante es ver que las políticas no son rígidas, se ven movidas a veces por presiones externas, que es importante estar activos para influir.

La educación vista como un espacio para encontrar redes que permitan ampliar la perspectiva del estudiantado (Académica UV/Ob.).

De esta manera, un aspecto epistemológico y pedagógico que se tomó en consideración dentro de la estructura y dinámica grupal de la propuesta curricular fue la visibilización y reflexión de los saberes locales, a través personas de la región. Asimismo la explicitación de los saberes previos del estudiantados para la construcción colectiva del aprendizaje y se aplicaron estrategias didácticas para la interacción de saberes locales y académicos, al interior del grupo y con diversos grupos sociales. En tal sentido, la propuesta básica fue, a decir de una de las coordinadoras:

[...] que los chavos conozcan cómo está la situación en Grandes Montañas a través de sus actores (Colaboradora en asociación civil /Ob.).

Por tanto se planteó la construcción de contextos para la integración de contenidos temáticos propuestos por las coordinadoras y expertos. Este andamiaje tendría un sentido específico del aprendizaje, de acuerdo con la perspectiva epistemológica y pedagógica de los expertos (como se analiza en el capítulo 7). Entre las perspectivas de los grupos de planeación se encuentran algunas que plantean identificar desigualdades sociales a partir de sus actores: “[...] voces locales sobre lo que se ha hecho en la región, ver quién se ha beneficiado y a quién no” (Académica UV/Ob.).

En la perspectiva de un currículo construido de manera participativa, para el estudio y análisis de los territorios– montes, en diferentes sesiones, los expertos partieron, entre otras estrategias didácticas, del diseño preguntas abiertas con objeto de que los contenidos tuvieran una pertinencia local y regional. Un ejemplo de lo anterior fue respecto a las temporalidades en el manejo de los montes, con el planteamiento de que los educandos recordaran sucesos de acuerdo a las dinámicas y tiempos del lugar, y no a periodos establecidos. Lo que se pretendió en algunos casos, fue engarzar la información local con la global en un análisis de las distintas lógicas territoriales e históricas.

Las preguntas abiertas se construyeron en algunos casos por cada experto y en otros en co-construcción en las sesiones de planeación en diálogo entre coordinadoras, facilitadores y expertos. Se muestra un interés por analizar su región desde la subjetividad y experiencia de cada actor educativo, desde una perspectiva dinámica y diacrónica, donde el estudiantado y los actores comunitarios son protagonistas de sus regiones. Entre algunas de las preguntas se encuentran:

¿Cuáles son los lugares más importantes de su región?

¿Cuáles son los dos cambios más importantes en la región?

¿Cuáles son los que han causado más impacto?

¿Cuál es su experiencia con el monte?

¿Cuáles son las fuentes de saber?

¿A cuáles se les ha dado más importancia?

¿Por qué plantan árboles?

¿Cómo se organizan para plantar sus árboles?

¿Cómo nos organizamos mejor?

¿Qué se necesita para organizarnos mejor?

¿Quiénes tomamos los acuerdos?

¿Qué se necesita para cuidar la organización?

Se buscaba, entonces, que existiera una comunicación intercultural entre saberes locales y académicos: “no es extensionismo, es un diálogo” (Académica UV/Ob.)

Las estrategias didácticas se conformaron a partir del currículum participativo, el aprendizaje situado y el intercambio de saberes en interacción entre coordinadoras, facilitadores y expertos, generándose así una construcción colectiva curricular al interior de los grupos de planeación de la PE. Entre ellas se propone el aprendizaje colaborativo, la construcción colectiva entre el estudiantado, elaboración de materiales para el interaprendizaje, lectura del paisaje biocultural, la traducción de diversos saberes, compartir experiencias de comunidades de práctica mediante diversas técnicas como la entrevista, elaboración y uso de materiales didácticos utilizados en las sesiones, así como la generación de espacios para el interaprendizaje con actores locales y externos a la PE.

En lo que toca al lenguaje, en las sesiones de planeación se proponía hacer traducción entre lenguajes académicos y los de la región para hacer más accesible el aprendizaje y para que los asistentes a las sesiones se sintieran en confianza, por lo que se hicieron algunas

reflexiones sobre cuáles serían los términos más adecuados para la comunicación en un intercambio intercultural de saberes.

[...] no hablar de técnica, sino de práctica (Académica UV/Ob.)

Un ejemplo de la diversidad de traducciones sobre el paisaje biocultural en cuanto a las expresiones lingüísticas fue cuando una coordinadora planteó el estudio del concepto de microcuenca, al referirse a un terreno específico en la sierra. Una facilitadora nahua de la sierra tradujo el concepto de micro-cuenca como “barranca” y un experto productor profesionalista nahua como “cañada”. Lo que permitió identificar diferentes connotaciones.

En cuanto a mi participación en las sesiones de planeación, respecto al lenguaje además de hacer énfasis en retomar el náhuatl con el grupo, hice algunas observaciones respecto a tomar en cuenta a las personas que no tienen mucha habilidad para escribir o que son analfabetas, por lo que se decidió identificarlas y no pedirles tareas escritas. De hecho, se consideró que las tareas podían entregarse por escrito o con dibujos y otras formas que consideraran pertinentes los y las participantes.

Respecto al uso de materiales educativos, se elaboraron algunos específicamente para ejemplificar aspectos como las innovaciones tecnoproductivas, con maquetas y un video realizado en la región serrana por expertos externos y locales. En un caso en el que se tenía que elegir entre incluir un video externo sobre cuestiones tecnoproductivas o uno elaborado por estudiantes de la UVI de la región sobre problemas ambientales en ésta, se tomó la decisión de optar por el último, lo que mostró una valoración identitaria por parte de un facilitador nahua y su interés por dar a conocer lo que sucede en la sierra.

En el video explica lo que está pasando en la sierra y dar alternativas. Es nuestra visión de los resultados de la investigación sobre nuestros recursos naturales.

[...] muchos no van a creer que hay problemas del agua y veo mucha gente de fuera y que vea que está pasando en nuestra región (Académico UV/Ob.).

Las estrategias didácticas tuvieron el sentido de abordar los saberes locales para el aprendizaje en contexto y también de buscar mecanismos para engarzar el aprendizaje de saberes académicos y occidentales, con objeto de propiciar mejores condiciones económicas, por una parte, o de organización y defensa de los territorios-montes de los actores comunitarios y sus regiones. Es decir, el propósito fue:

Elaborar una estrategia de defensa del territorio, sin necesidad de un abogado en un primer momento (Asociado en ONG de derecho ambiental/Ob.).

Se realizó un análisis meta- pedagógico de la PE en curso, a partir del cual se hicieron adecuaciones a la dinámica grupal y a los contenidos, ya que la planeación se realizaba simultáneamente a la implementación de las sesiones, esto es, antes de cada sesión se

realizaba un ejercicio de planeación participativa. En cada sesión de planeación se hacía una reflexión colectiva del grupo de planeación en curso entre las coordinadoras, facilitadores y expertos que participarían en la siguiente sesión. En estas reuniones las coordinadoras y facilitadoras de base transmitían aspectos estructurales y de la dinámica grupal al equipo experto sobre la PE en su conjunto y sobre las reuniones que antecedían a la sesión donde participarían.

La construcción colectiva se generaba con la participación horizontal y activa de cada participante respecto a la planeación de la dinámica grupal, donde se incluían aspectos pedagógicos y didácticos, principalmente. En el caso del diplomado 2 se retomaba la reflexión meta-pedagógica del diplomado 1 y se hacían modificaciones. Entre los diferentes ejemplos se observa la inclusión de más expertos provenientes de comunidades de la región, dada la importancia de analizar las dinámicas locales a diferentes escalas, globales, regionales y locales así como desde aspectos históricos, políticos, ambientales, sociales y culturales.

Durante las reuniones de planeación se hacían reflexiones y críticas relativas a las sesiones anteriores para ir adecuando las siguientes actividades y en el caso del diplomado 2 se retomaban aspectos del primero como referencia. Un ejemplo se puede observar en un intercambio de percepciones sobre la temática de las políticas forestales en donde se comentó que la estrategia didáctica utilizada de partir de la historia global y regional y la importancia de su impacto con los sucesos locales habido tenido limitaciones.

[...] se compartió ligeramente, no sé, ¿cómo lo vieron? [...] La vez pasada lo local quedó al final, y es más o menos la idea que las decisiones a nivel familiar y a nivel internacional tienen un efecto en las políticas forestales (Académica UV/Ob.).

Así, en este caso, para el diplomado 2 se incluyó la participación de expertos regionales y locales como un profesionista forestal nahua de la sierra quien participó como gestor de proyectos de CONAFOR en la región y también de productor agroforestal y profesionista nahua que compartió su experiencia respecto a la gestión de su territorio en relación a la producción forestal y la biodiversidad.

Durante el diplomado 2 también se consideró la participación de otros productores locales como expertos para mostrar la importancia de la diversidad productiva y la organización comunitaria en la gestión territorial. Su participación no se basó en una guía pre-establecida, las coordinadoras solicitaron a estos expertos, como a los expertos académicos, que compartieran su praxis en este caso sus saberes del trabajo rural. Aunque en algunas actividades sí se integraban algunas guías elaboradas por las coordinadoras para la observación de aspectos comunitarios. Un ejemplo de ello fue una guía para observar y estudiar el paisaje biocultural diversificado:

- a) Fases de producción, b) Técnicas o herramientas utilizadas en cada fase, c) Quién está involucrado en cada fase, d) Comentarios.

En los grupos de planeación multidisciplinarios e interculturales se generaron diálogos que mostraron un primer acercamiento a otros saberes entre los que conformamos los grupos de planeación. A continuación se muestran algunos de los ejemplos.

1. En una sesión de planeación entre integrantes del grupo MIMOSZ, que se realizaba en español, porque la mayoría de los integrantes de los grupos de planeación desconocíamos el náhuatl, una facilitadora que es nahuahablante, en ocasiones participaba en las sesiones haciendo traducciones de ciertos aspectos culturales que algunos participantes desconocíamos.

Este fue el caso de una sesión en la que se buscaba que, para favorecer interaprendizajes sobre el territorio, se construyera una imagen regional de los recursos de la sierra. Durante la sesión de planeación se planteó la importancia de que se contemplara como dueños de la tierra no sólo a los físicamente visibles sino también a los no-humanos o sobrenaturales, esta idea surgió en mi participación al preguntarle a la facilitadora profesionalista nahua cómo se distinguía en náhuatl a éstos últimos dueños, a lo que ella contestó: “*Akintalnawatía*, quien manda y *Akinkitlahtlanilía* a quien se pide permiso a la hora de trabajar.” (Ob. Planeación). Registré esas palabras en mi libreta de campo y continuamos trabajando en la temática abordada sin profundizar en el significado de cada palabra.

Esta información nos permitió recordar que existen diferentes dueños de la Tierra y que su escritura también lo es, lo que se integró a la didáctica de la sesión correspondiente, sin embargo ninguno de los que conocimos estos saberes retuvimos en la memoria las palabras compartidas por nuestra compañera facilitadora nahuahablante.

2. Se estableció un diálogo incipiente entre un experto biólogo y una coordinadora y yo (ambas antropólogas). En una sesión de planeación hablábamos sobre la taxonomía de las plantas, tema que el biólogo trabajaría en la sesión. La coordinadora sugirió incluir también el tema de las clasificaciones botánicas desde los pueblos indígenas, a lo que el experto contestó: “No había pensado que existen otros sistemas de clasificación botánica que no fueran los científicos”. Posteriormente la coordinadora mencionó algunos ejemplos para ampliar la información.

A lo anterior le comenté al taxónomo que hay reflexiones teóricas desde la interculturalidad que señalan que lo científico también tiene un origen local, por lo que cada clasificación botánica tiene un sentido cultural, y que el hecho de que se le ponga un nombre científico a las plantas y permita su identificación botánica en

cualquier lugar, las características de su uso e implicaciones simbólicas estarán definidas por la cultura. Esta conversación siguió durante el diplomado en donde el taxónomo comentó asimismo que los nombres científicos que se le ponen a las plantas también tienen un carácter local y cultural ya que los determinan las personas que los acuñan, como en el caso de un nombre ligado a una cantante de pop.

Estos diálogos incipientes permitieron que en la PE se incluyeran distintas perspectivas de los territorios-montes y que se mostrara una valoración a distintos saberes en donde se intentaban generar estrategias hacia una pedagogía intercultural.

De esta manera se observa en este capítulo la interacción actoral para la construcción de la propuesta educativa desde la diversidad de saberes en relaciones interdisciplinarias e interculturales. Por una parte se muestran antecedentes del estudio interdisciplinario de la realidad serrana por parte de actores académicos desde distintas comunidades de práctica y experiencias con grupos comunitarios de la región relacionadas con a) la producción comunitaria del bosque y la innovación tecnoproductiva forestal, b) el estudio de los montes desde percepciones culturales y organizativas, c) el análisis crítico de la de la gestión entre territorios considerados interculturales y su relación con la universidad, d) el intercambio y diálogos de saberes en su diseño en dinámicas de construcción colectiva del saber pedagógico en comunicación intercultural desde distintas comunidades de práctica donde se observan aportaciones, acuerdos, desacuerdos, tensiones y negociaciones.

En la conformación curricular de la PE se muestran dos dinámicas:

- Una estructura general diseñada por las coordinadoras a partir de necesidades, saberes y diálogos entre el equipo de académicos y la organización campesina.
- Una construcción colectiva a partir de la experiencia de expertos de la academia y comunitarios de la región serrana y de otra región aledaña, en la interacción con facilitadores que hacían propuestas principalmente en aspectos pedagógicos y didácticos.

Considero que en esta construcción colectiva intervinieron diversas motivaciones desde prácticas culturales educativas; una de ellas, vinculada a saberes de la academia de innovación tecnoproductiva, otra relacionada con el fortalecimiento organizativo y técnico de la organización campesina. Otra perspectiva se integró por una visión considerada integral del territorio en la que se consideraron además de los aspectos tecnoproductivos silvícolas dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales relativos a la gestión territorial por parte de diferentes actores comunitarios e institucionales. Este último enfoque incluyó también a diferentes actores educativos como estudiantes y egresados de la Universidad Intercultural y del Instituto Tecnológico Superior de la Sierra de Zongolica, propuesta que generó tensiones entre algunos integrantes gestores de la organización campesina que

tenían un interés en la formación de sus agremiados y la perspectiva de académicas que se interesaban por una formación de diferentes actores de la región.

A continuación se muestra la construcción colectiva de los aprendizajes en la diversidad, se distinguen entre muchos otros dos referentes pedagógicos en el análisis de la PE, por una parte la construcción del aprendizaje a partir de saberes situados en contexto obtenidos previamente por del estudiantado en sus referentes formativos escolares y/o comunitarios ampliados mediante la investigación situada en sus regiones en interacción con los saberes de otros estudiantes y con los saberes de académicos para la conformación de aprendizajes y enseñanzas. Por otra parte se muestra en la PE a la incorporación de la comunidad como recurso pedagógico en la interacción de saberes de la academia y comunitarios, todos estos mediados por relaciones interculturales, entre diversos actores, identidades y perspectivas de la gestión territorial.

Capítulo 7

La construcción de los aprendizajes entre la diversidad de saberes

A lo largo de la práctica educativa (PE) la construcción de los aprendizajes entre diversidad de saberes se orientó principalmente por quienes participaron como expertos académicos y locales de acuerdo con sus perspectivas epistemológicas, pedagógicas, políticas, sociales y culturales.

Entre las y los facilitadores educativos que favorecieron la construcción colectiva de los aprendizajes se encontraban las coordinadoras, expertos(as) locales - externos y facilitadores.⁷⁸ Y si bien existen diferencias formativas y pedagógicas en los enfoques utilizados por distintos facilitadores educativos participantes, las estrategias pedagógicas y didácticas tuvieron en común incluir saberes previos y situados generados por el estudiantado, con la pretensión de articularlos a los saberes de la praxis de actores académicos y comunitarios.

En este capítulo se muestra la construcción de los aprendizajes respecto a: a) estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por las y los expertas(os), b) la co - construcción de los aprendizajes entre diversos actores educativos a partir de saberes del estudiantado y de actores comunitarios, c) interaprendizajes que se generaron entre estudiantes y facilitadores educativos, donde se identifica su valoración, apropiación, resignificación y enunciación.

En cuanto a las estrategias pedagógicas y didácticas, fueron construidas en colectivo entre distintos facilitadores educativos, como se mostró anteriormente (capítulo 6), entre las cuales se distinguen: a) las que incluyeron saberes previos del estudiantado, mismos que

⁷⁸ Con objeto de favorecer la lectura respecto de los participantes que facilitaron los procesos educativos los distingo en:

- a) *Facilitadores educativos* que integra a: *coordinadoras de los diplomados, expertos locales y externos* que aportaron su experiencia a partir de sus conocimientos desde la academia y de la comunidad, y a *facilitadores* externos y locales que apoyamos principalmente la dinámica grupal, aunque también hicimos algunas aportaciones a la estructura de la PE.
- b) *Equipo facilitador*. Incluye a las coordinadoras y facilitadores. Ya que las coordinadora también participaron como facilitadoras de la dinámica grupal y en algunas sesiones como expertas externas, es por esto que en los casos en que me refiero al *equipo facilitador* este se encuentra integrando por las coordinadoras con las y los facilitadores.

Considero que los conceptos de profesores o enseñantes no corresponden a la forma de participación de todos los *facilitadores educativos*. Respecto al conjunto de estudiantes considero que no necesariamente fueron los aprendices ya que se generó un proceso de interaprendizaje (Gasché, 2010) en el colectivo, ya que si bien los expertos mostraron sus conocimientos y saberes, también se generó la construcción de conocimientos con los conocimientos y saberes del estudiantado.

compartieron con sus compañeros de manera colaborativa en el intercambio, construcción y reflexión colectiva, y que se articularon con saberes de los expertos, b) en estrategias que consideraron saberes previos del estudiantado y los que indagó en sus comunidades de práctica (Wenger, 2014), ya fueran comunitarios o académicos, los cuales se retomaron desde distintas perspectivas pedagógicas haciendo énfasis en la enseñanza o en el aprendizaje de acuerdo con la pedagogía de expertas(os) educativos.

En lo que toca a los contenidos educativos, se observa el intercambio de saberes y diálogos entre el estudiantado con expertos educativos en: 1) la construcción colectiva del perfil de la sierra y su articulación con la perspectiva académica macro – regional como cabecera de cuencas, 2) la transformación territorial en nuestro país desde modelos de desarrollo global y nacional y su vinculación con la implementación de políticas públicas forestales federales y regionales en su impacto local, 3) la gestión y defensa territorial en lo relativo a la organización social y comunitaria y 4) la innovación tecnoproductiva agroforestal; todo ello es materia de este capítulo.

La parte final de este apartado se refiere a los interaprendizajes expresados por estudiantes y facilitadores educativos como resultado de la construcción de los aprendizajes entre distintos saberes. Se identifican intercambios de saberes y tensiones en las dinámicas grupales, interaprendizajes en la resignificación de las territorialidades y del paisaje biocultural desde la perspectiva trans – escala (Santos, 2006), en la valoración de saberes diversos, así como posibilidades y retos en el aprendizaje de saberes en la diversidad.

7.1 Estrategias pedagógicas y didácticas para la construcción del aprendizaje entre la diversidad de saberes

A continuación se presentan distintas perspectivas educativas y didácticas que generaron interaprendizajes entre estudiantes y facilitadores educativos en el proceso formativo. Identifico por una parte, perspectivas que pretenden articular escalas y niveles territoriales en el estudio de aspectos ambientales, económicos, políticos, sociales y culturales en diferentes municipios de las Grandes Montañas, principalmente de la Sierra de Zongolica.⁷⁹ Entre estos enfoques se encuentran la configuración como cuenca en el análisis de la relación entre las territorialidades; el análisis desde las políticas públicas y la gestión territorial, y la defensa territorial desde los derechos humanos.

⁷⁹ La región que comprende la Sierra de Zongolica tuvo mayor centralidad en los diplomados por ser la territorialidad donde se llevaron a cabo y donde habitaba el mayor número de participantes, mas como asistieron estudiantes de regiones aledañas se incluyen también éstas dentro de la región mayor de las Grandes Montañas (Capítulo 5).

Por otra parte se identifican los diseños pedagógicos para la innovación tecnoproductiva de los recursos forestales maderables y no maderables, que mediante los ejercicios didácticos favorecen procesos de enseñanza y, en otro sentido, de aprendizaje en la construcción colectiva entre saberes situados del estudiantado y de expertos académicos y comunitarios.

7.1.1 Construcción colectiva entre saberes micro–regionales y su articulación interregional desde la perspectiva de cuenca

Para la elaboración colectiva de una imagen regional de los recursos de la sierra y lugares importantes (cerros, agua, manantiales, ríos, arroyos, tipos de montes, árboles, cultivos y parcelas, sótanos cuevas, rocas, plantas/árboles útiles) y su posterior análisis en el contexto de su impacto como cabecera de cuencas (cfr. programa de sesión), en la PE se recurrió a la estrategia pedagógica de articular saberes previos locales entre el estudiantado, para la construcción colectiva de imágenes micro – regionales y su posterior relación con saberes y conocimientos de académicos en su análisis a escala interregional.

La configuración micro – regional sobre los recursos y lugares significativos de las comunidades habitadas por el estudiantado, se construyó colectivamente entre ellos, mediante la estrategia didáctica de elaboración y lectura gráfica de mapas comunitarios que les permitió mostrar sus propias percepciones y significaciones respecto a sus recursos y lugares significativos en diferentes regiones de las Grandes Montañas.

Respecto al mapeo comunitario como estrategia pedagógica, éste tiene sus antecedentes en países con población originaria. En tierras indígenas, el mapeo comunitario surgió como alternativa de análisis para comprender el manejo de recursos naturales y el fortalecimiento de culturas que allí se asientan como lo señalan Chapin y otros (2010) los cuales muestran que se ha trabajado con esta estrategia de mapeo comunitario en países como Canadá y en regiones de continentes de Asia, África y América Latina y que se han elaborado mapas de manera participativa por parte de actores comunitarios, utilizándolos como recurso político contra-hegemónico, generando información para los grupos indígenas.

Los pueblos originarios, señalan Chapin y otros (2010), han dado cuenta de su historia y de la cultura de su región, lo que permite la planificación cultural de sus recursos naturales, el monitoreo del cambio ambiental, la protección de tratados y derechos, así como la integración del conocimiento ecológico tradicional. Estos autores han advertido sobre algunas limitaciones o problemáticas relacionadas con tal recurso pedagógico y político de los mapas comunitarios, destacando el riesgo de que pudieran servir a proyectos encaminados a un tipo de modernización que atente contra las poblaciones indígenas. En cuanto a las representaciones que se muestran en los mapeos, los autores alertan que pueden ser excluyentes, como en el caso de cómo se muestra o no el género.

Además de la importancia que tiene identificar la forma como se ilustran o invisibilizan diferentes géneros, también en el mismo sentido considero que puede haber exclusiones respecto a las diferentes generaciones, si es que se expresan o no, así como la identificación de problemáticas económicas, políticas y sociales como podrían ser las relacionadas con las diferencias y desigualdades sociales en cuanto a las relaciones de poder, como en el caso de cacicazgos.

7.1.1.1 Dinámica grupal inter – actoral, colaboración y tensiones

Para la elaboración en colectivo de mapas comunitarios en la primera sesión de los diplomados, los referentes contextuales fueron localidades y municipios de origen del estudiantado, ubicadas en las Grandes Montañas, tanto en la Sierra de Zongolica como en la zona urbana principalmente de las ciudades de Orizaba, Córdoba y Ciudad Mendoza. Para la elaboración de los mapas se conformaron equipos de trabajo entre el estudiantado por micro – regiones integrados por diversos actores, como productores, estudiantes, egresados, técnicos, empleados y promotores comunitarios.

Cada participante recurrió a sus conocimientos y saberes previos a partir de la relación cotidiana con sus localidades o comunidades -como les denominan los habitantes serranos- así como desde la memoria colectiva de sus habitantes sobre su paisaje biocultural y los territorios que conceden perspectivas, significados y prácticas de cada lugar. Para la construcción colectiva, los lenguajes verbal y gráfico conformaron la comunicación en la diversidad cultural e inter-generacional, acerca de cómo cada estudiante identificaba los recursos de sus comunidades. Tomaron acuerdos entre los distintos participantes y plasmaron sus imágenes para la construcción conjunta del paisaje biocultural.

En los dos diplomados esta actividad se realizó en espacios físicos abiertos, adecuados para el trabajo en grupos, los cuales propiciaron un acercamiento entre equipos de estudiantes permitiendo mayor facilidad para la elaboración de los mapas, a diferencia de lo que ocurre en aulas formales donde los pupitres, muchas veces se encuentran fijos en el suelo y son colocados en hileras, lo cual permite sólo observar la cabeza y espalda de los compañeros.

La organización del trabajo para la conformación de los mapas comunitarios se llevó a cabo en pequeños grupos, con indicaciones para la elaboración de la imagen micro - regional considerando los recursos de su comunidad y los dueños, tanto en el sentido físico – territorial como el sagrado, seres sobrenaturales que cuidan la Madre Tierra entendida de manera anímica.

La distribución del aula en pequeños grupos de trabajo pone a los alumnos en situación de relacionarse entre ellos, pero la naturaleza de esta relación variará en

función de que, además, estructuramos tanto el grupo como la actividad a realizar y los propósitos de dicha actividad de forma cooperativa (Traver, 2003:4).

En cuanto a la organización grupal en ocasiones se ponían de acuerdo dos personas que se conocían o una sola empezaba a hacer sus propios dibujos y después otras más se sumaban y tomaban acuerdos después de discutir colectivamente lo que plasmarían.

El liderazgo en los corrillos de aprendizaje se compartió de acuerdo con la iniciativa y experiencia de cada estudiante, pues no hubo instrucción alguna por parte de los facilitadores educativos acerca de la organización para la elaboración de los mapas. A diferencia del trabajo en equipos en los que la autoridad docente define el liderazgo de acuerdo con la mayor capacidad personal de alguno de los miembros, en los grupos de trabajo cooperativo suele buscarse un liderazgo compartido entre todos los integrantes (Traver, 2003:6).



Imagen 4. Participación interactiva



Imagen 5. Exposición de resultados

Más que generarse una igualdad de participación en el trabajo colaborativo, como señala Pliego (2011), considero que se establecen relaciones equitativas, como también define la autora a las relaciones entre pares del estudiantado. La diferencia que identifiqué entre igualdad y equidad estriba en que la igualdad implicaría que cada participante está en las mismas condiciones de participar, y en realidad cada quien tiene conocimientos y habilidades distintas por lo que lo importante es el proceso de horizontalidad en que siente cada integrante al poder participar. Lo que observé en varios equipos es que había mayor participación por parte de los productores adultos que de los estudiantes jóvenes respecto a la identificación y ubicación de los diversos espacios en donde se encontraban los recursos del paisaje biocultural estudiado. Sin embargo algunos estudiantes tenían más facilidad para animarse a hacer los dibujos en las hojas grandes.



Imágenes 6 y 7. Trabajo cooperativo y colaborativo para la elaboración de mapa regional.

Participantes: estudiantes de secundaria, de nivel superior, egresados universitarios UVI - ITSZ y productores organizados.

De esta manera, la participación dependió de la experiencia y habilidades de cada estudiante, así como de las condiciones de integración o no, de los miembros de los equipos y la coordinación recayó en el mismo equipo, por lo que se llevó a cabo un trabajo colaborativo (Zañartu, 2011).

El ambiente que se generó en el trabajo de los equipos, fue en general muy participativo y colaborativo. Entre las limitaciones en la comunicación observé en un equipo, conformado en su mayor parte por integrantes de una organización campesina, que la intervención de una estudiante del ITSZ se veía auto-limitada, por lo que intervine para favorecer su participación y ella, al sentirse apoyada, hizo algunas observaciones.

Debido a la dinámica de los y las integrantes del equipo, no se logró que posteriormente siguiera participando, lo que permite aseverar que la didáctica en sí misma no necesariamente genera los procesos de participación activa, ya que se encuentra mediada por las relaciones interculturales e inter-actorales que se conforman en la acción. Como en este caso, la dinámica que establecieron algunos integrantes de la organización campesina que limitaba la participación de la estudiante, aspecto que días después me comentó, en entrevista, respecto a que en diversos momentos integrantes de la organización se aislaban del resto del grupo.

[...] primero dijeron que nos integráramos por equipos como la primera vez y luego que si era de una organización aparte y por eso fue una división muy amplia y yo dije que desde un principio no hubiera ido [...] me sentí el frijol en el arroz (Estudiante nahua ITSZ/E5).

Esta problemática se manifestó en el primer diplomado como lo comentaron posteriormente estudiantes del ITSZ, así como integrantes del equipo facilitador, de la organización campesina y expertos académicos. Considero que esto se debió a que desde la planeación de los diplomados había dos versiones: la organización campesina quería una formación para sus agremiados, en tanto que las coordinadoras deseaban incluir a participantes de otros espacios educativos, como los del ITSZ y de la UVI, lo cual generó cierta tensión. De ahí el distanciamiento, en ciertos momentos, de algunos agremiados de la organización campesina que participaban en el diplomado.

Este fenómeno se repitió en otras sesiones en donde algunos agremiados insistían en trabajar solo con sus compañeros(as). Lo que muestra que la disyunción identitaria y la toma de decisiones formativas entre diversas perspectivas organizativas comunitarias y académicas generan tensiones en la dinámica grupal, por parte de algunos integrantes.

Sin embargo, la actitud de reserva no se generalizó a todos los integrantes de la organización, ya que algunos de ellos, principalmente productores, tuvieron una actitud participativa con sus diferentes compañeros(as) del grupo. En entrevista a un productor nahua de la organización campesina, al preguntarle sobre lo aprendido en el diplomado señaló con beneplácito la importancia de sus aprendizajes al relacionarse con personas que no conocía (Productor agroforestal/E29).

El productor agroforestal agremiado comentó que posteriormente a su formación en el diplomado le han visitado un académico y estudiantes de la UVI y que esto fue el resultado de que hubiera la participación de diferentes estudiantes de la región, ya que conoció al profesor en el diplomado. Lo cual permite identificar cómo la identidad en procesos formativos en la diversidad actoral puede ser una limitación o una oportunidad para favorecer la comunicación intra-cultural e intercultural ya que en este caso el profesor UVI es de origen nahua como el productor e incluso son habitantes del mismo municipio.

Por otra parte, respecto a la didáctica para la configuración del perfil del paisaje biocultural serrano, al inicio del ejercicio colectivo de elaboración de mapas micro - regionales el experto universitario que co - facilitó la sesión solicitó al estudiantado que mostraran los lugares importantes referidos a sus territorios, los montes, cerros, agua y los dueños de la tierra, físicos y anímicos, así como manantiales, climas y tipos de árboles (Ob. sesión).

Desde la instrucción didáctica, el experto académico connotó como “[...] dueños de la Tierra no visibles” a los seres anímicos que pudieran ser identificados por estudiantes. Al utilizar una frase que aludió a la manera como son concebidos entre los zongoliques los seres etéreos que conforman y custodian los espacios sagrados, el facilitador posibilitó que se expresaran diversas representaciones de ellos y de las entidades anímicas que moran en

sitios relacionados con la triada cerro – agua – cuevas, quienes regulan los territorios mediante la ritualidad de los habitantes serranos (ver inciso 7.2.2).

7.1.1.2 Intercambios y diálogos entre la perspectiva comunitaria y la académica

Entre los aspectos que el estudiantado intercambió en exposición grupal respecto a la construcción colectiva de mapas comunitarios y su interpretación, se describió por una parte, la biodiversidad cultural micro – regional vinculada con la producción agrícola y forestal e identificaron problemáticas respecto a cambios en el paisaje serrano relativos a las políticas públicas forestales y al uso colectivo del agua. Dichas temáticas fueron ejes transversales durante los diplomados, como se mostrará en este estudio respecto al conflicto expresado por los serranos entre las perspectivas de la biodiversidad cultural y las políticas públicas de desarrollo.

Por otra parte se mencionaron de manera general espacios sociales que existen en los municipios como ayuntamientos, escuelas, iglesias, canchas, aserraderos, aludiendo a características generales como el lugar donde se encuentran y aspectos históricos. Los mapas comunitarios elaborados por el estudiantado fueron ubicados alrededor de un mapa satelital de la región de las Grandes Montañas impreso en una lona por facilitadores educativos. Durante las exposiciones el estudiantado mostraba con diferentes recursos didácticos (cinta adhesiva de colores y estrellas) los territorios, diferentes espacios, recursos, problemáticas y la organización social en torno a ellos.



Imagen 8. Estudiante del ITSZ exponiendo mapa comunitario construido en colectivo

Posteriormente expertos académicos universitarios, retomaron los mapas comunitarios elaborados por el estudiantado para contextualizar la importancia que tiene la Sierra de

Zongolica en la generación de recursos forestales e hídricos -tal como había mostrado en sus exposiciones el estudiantado- como cabecera de cuenca. Mediante la descripción del mapa satelital los expertos mostraron la interacción entre las escalas locales y regionales de los recursos hídricos y señalaron problemáticas respecto a la relaciones interculturales entre las micro-regiones.

En la última parte del ejercicio se hicieron comentarios entre el estudiantado y expertos académicos respecto a las articulaciones de las diferentes regiones culturales considerando a la sierra como proveedora de servicios ambientales, y respecto a las desigualdades entre la región serrana y la zona urbana.

La perspectiva pedagógica de elaboración de mapas comunitarios para el interaprendizaje generó el intercambio de saberes y diálogos en la diversidad entre estudiantes de distintos municipios, edades y formaciones. Se mostraron de manera descriptiva los espacios sociales y culturales, y se problematizó sobre aspectos como la distribución de terrenos que incluían el bosque, la milpa y los lugares habitados.

En el diplomado 1 no se hizo referencia en la instrucción desde los facilitadores educativos a problemáticas y la organización social para su resolución, sin embargo el estudiantado planteó problemas relacionados con la privatización de los territorios, el mal uso de los recursos y la deforestación. En el diplomado 2 además de la instrucción que dio el experto respecto a que en los mapas se mostraran los lugares más importantes y cómo son los territorios “ [...] montes, cerros, agua, dueños de la Tierra, nuestros manantiales, producción para cada comunidad” (Ob. sesión), solicitó incluir aspectos relativos a problemas en sus regiones y las formas organizativas para su solución, lo cual permitió una identificación mayor de problemáticas ambientales y sociales, sin embargo en ninguno de los dos diplomados se habló del cacicazgo como problema existente en la región.

Fue así como la estrategia pedagógica y didáctica incluyó la articulación entre diferentes escalas locales y regionales identificando saberes y capacidades silvícolas de los productores de la sierra en beneficio de la generación de servicios ambientales hacia las ciudades, asimismo se señalaran problemáticas ambientales y sociales en la relación entre modelos de desarrollo industrial y la biodiversidad cultural serrana (ver 7.2.).

7.1.2 Intercambio de saberes a escalas y niveles global, regional y local sobre políticas públicas y producción forestal

En México, la formación en la educación formal en diferentes niveles educativos generalmente ha priorizado el estudio de una escala nacional y ha establecido también una cierta relación de lo nacional con el contexto denominado mundial, que en realidad ha tenido

un carácter eurocéntrico, el cual se ha abordado como un todo (Santos, 2006). La perspectiva que se ha establecido respecto al contexto denominado universal no siempre tiene correspondencia procesual con los fenómenos nacionales y menos aún con los locales.

El sistema educativo ha favorecido una formación social que privilegia la información histórico – social de acontecimientos y personajes que no se relacionan con la realidad del estudiantado. En consecuencia el contexto social se muestra ajeno a su vida cotidiana e impide generar aprendizajes para facilitar su formación desde una perspectiva trans – escala que articule realidades locales, nacionales y globales, como propone Boaventura de Sousa Santos para una ecología de saberes (2006).

Durante los diplomados se generaron algunas estrategias pedagógicas que pretendieron abordar la gestión territorial a diferentes escalas y niveles. Las coordinadoras y algunos expertos procuraron el estudio de las territorialidades desde diferentes niveles que se interrelacionaran entre sí, como lo mostraron en los programas de las diferentes sesiones. Identifico esta correlación en algunos contenidos como en la perspectiva de la sierra como cabecera de cuenca, -que se describió anteriormente- y respecto de la producción forestal en el marco de las políticas públicas y el manejo forestal comunitario; en torno a estos últimos tópicos se configuraron enseñanzas y aprendizajes sobre los siguientes temas:

- a) Investigación diacrónica a nivel nacional respecto a las políticas públicas forestales y su impacto regional en el contexto mundial, analizadas desde la academia universitaria.
- b) Gestión institucional en programas forestales nacionales y su aplicación en Zongolica desde saberes institucionales, así como su implementación local expresada por actores regionales.
- c) Producción agroforestal que involucra diferentes lógicas culturales de innovación productiva compartida desde la producción local.

Destaca en la estrategia anterior la participación de expertos académicos y locales en la articulación entre diferentes escalas contextuales. Los expertos compartieron sus conocimientos relacionados con la producción forestal desde estudios académicos y regionales relativos a la producción y manejo forestal en la sierra, entre ellos: a) la experta en forestería social, quien aportó enseñanzas sobre las políticas públicas a nivel histórico y en niveles nacional, regional y local, b) la exposición de dos productores y un técnico nahuas de la Sierra de Zongolica respecto a su participación en un evento nacional con productores forestales comunitarios de diferentes estados, c) la participación de un técnico forestal nahua, con experiencia como gestor para la obtención de recursos públicos vinculados a la producción forestal a nivel regional. Dichas exposiciones se realizaron en el aula en un primer momento.

Posteriormente el estudiantado se desplazó a un cerro en el municipio de Tequila en la zona templada. Desde ahí se realizaron dos ejercicios didácticos. Por una parte el estudiantado de manera individual hizo una lectura del paisaje que dibujó y explicó en plenaria generándose un intercambio de saberes entre estudiantes y ^{con} expertos académicos y locales, como se observa a continuación.



Imagen 9. Lectura y dibujo individual del paisaje

Luego se dio un intercambio entre el estudiantado, con un productor agroforestal, la experta en agroforestería y una coordinadora sobre las percepciones del estudiantado respecto a la lectura del paisaje biocultural y se relacionó con lo anteriormente estudiado en el aula respecto a la política forestal y las limitaciones para la obtención de recursos económicos gubernamentales para la producción forestal.



Imagen 10. Exposición de productor agroforestal y respuesta a preguntas del grupo.

El experto agroforestal mostró posteriormente en su terreno la estrategia que utilizaba para incorporar la producción de árboles introducidos de rápido crecimiento que promueve la política pública a través del Consejo Nacional de Producción Forestal (CONAFOR) y la producción biodiversificada aprendida desde su cultura a través de sus antecesores familiares (ver capítulo 8).

Como puede observarse, en la sesión antes mencionada se intercambiaron distintos saberes en la articularon entre diferentes niveles de análisis sobre a la producción forestal, desde la política forestal a nivel nacional en el contexto internacional, en lo regional respecto a la producción forestal comunitaria de productores regionales, la gestión de recursos forestales en la zona de Orizaba – Córdoba en donde se incluyó la sierra de Zongolica, y por último el nivel comunitario en donde se implementó la política forestal desde la perspectiva agroforestal que incluía la política forestal nacional y la estrategia agroforestal comunitaria. En este sentido puede observarse un proceso formativo de aprendizaje situado en contextos.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, en la PE se incluyeron en la formación estudiantil contenidos relativos a la innovación tecnoproductiva para el manejo forestal en donde se enseñaron intercambios entre la praxis académica y la comunitaria.

7.1.3 Indagación situada y enseñanza de la innovación tecnoproductiva de manejo forestal

Para la enseñanza sobre la innovación tecnoproductiva de la producción forestal otra estrategia pedagógica fue la que incluyó las siguientes estrategias didácticas: una indagación previa del estudiantado en sus localidades, después en aula, el intercambio de la información obtenida y la exposición de conocimientos de expertos y por último la visita a una plantación forestal.

Respecto al primer momento mencionado, se realizó una estrategia didáctica de indagación previa del estudiantado en sus comunidades sobre sus recursos forestales. En este ejercicio, expertos universitarios formularon preguntas que el estudiantado contestó, previamente a la clase, de manera escrita y cuyas respuestas intercambiaron con el grupo en la sesión. En relación a la información que elaboraron⁸⁰ para dicho fin, identifiqué diferentes tipos de estudiantes los y las que: a) confeccionaron sus respuestas mediante entrevistas en el ámbito familiar o con personas allegadas de sus comunidades o con grupos con quienes trabajaban,⁸¹ b) respondieron a partir de sus propios saberes del trabajo rural sin ninguna referencia académica, c) recurrieron a conocimientos y saberes relacionados con su formación su profesional, de familiares y de grupos comunitarios con los que trabajaban.

⁸⁰ Los estudiantes entregaron sus textos a las coordinadoras y facilitadoras.

⁸¹ Con las que estaban realizando el “ejercicio de compartir” (ver capítulo 8).

Respecto al estudiantado, tanto los serranos como los que viven en la ciudad recurrieron a saberes locales, aunque algunos de la ciudad no lo hicieran, lo cual no fue una condición para realizar dicho ejercicio. Los productores e hijos de productores serranos incluyeron sus propios saberes del trabajo rural, y estudiantes que viven en la ciudad en algunos casos retomaron saberes locales y otros solo sus saberes desde su experiencia académica y profesional.

La información obtenida por diferentes estudiantes se expuso en plenaria y en grupo escuchamos sus indagaciones. En ese momento no hubo una problematización sobre la información presentada, ni se analizó en su conjunto. La forma en que se retomaron los saberes previos del estudiantado por los expertos fue hecha posteriormente al realizar una exposición por parte de estos últimos sobre la enseñanza científica respecto a las características, cuidado y manejo de los árboles. Con el objeto de dar a “Conocer y practicar las bases ecológicas del funcionamiento de los árboles y los bosques con el fin de mejorar su manejo” (Programa sesión) los expertos después de la exposición de los saberes previos del estudiantado, hicieron un ejercicio en el que en parejas compartían sus opiniones respecto a lo que consideraban que era un árbol sano.

En ese momento el estudiantado tenía referentes de saberes previos situados y se observó un intercambio participativo. Posteriormente los expertos explicaron los componentes de los árboles desde la perspectiva científica con ejemplos y palabras sencillas para identificar árboles sanos y la importancia de las podas y aclareos para su buen crecimiento. La enseñanza tuvo lugar con mucho detalle por los expertos con materiales didácticos como representaciones y maquetas elaborados para ese fin. La dinámica se realizó mediante preguntas y respuestas al estudiantado⁸². Se incluyó la escritura del náhuatl respecto a las partes del árbol, en un intercambio intra-cultural entre estudiantes nahuas, pero no se profundizó en dichas traducciones.

Al terminar esta actividad, se realizó una visita al terreno de un productor agroforestal perteneciente a una organización campesina, donde se llevó a cabo un ejercicio de monitoreo por parte del estudiantado con la asesoría de expertos académicos y locales (ver capítulo 8).

La estrategia pedagógica mencionada en este apartado, contempló la indagación de saberes situados del estudiantado respecto al contenido de la sesión lo que favoreció la participación del estudiantado respecto a la enseñanza de conocimientos académicos mediante diferentes

⁸² En el primer diplomado se proyectó un video realizado en la Sierra de Zongolica entre los expertos y con productores locales cuando se le planteó al grupo si se proyectaba en náhuatl o en español, la mayoría propuso que fuera en náhuatl por lo que se proyectó en este idioma.

recursos didácticos, entre ellos llevaron al estudiantado a conocer las metodologías de manejo forestal enseñadas y la innovación tecnoproductiva que realizaría un productor agroforestal desde sus conocimientos del trabajo rural indígena (ver capítulo 8). Los intercambios de saberes tuvieron un sentido principalmente de enseñanza de la praxis académica en el aula, y de praxis cultural académica y su apropiación e innovación desde la cultura comunitaria en campo (ver capítulo 8).

7.1.4 Saberes locales y académicos en la construcción colectiva de aprendizajes

A diferencia de las posturas centradas en la enseñanza donde el profesorado imagina que tiene un conocimiento para transmitir al estudiantado al cual, se ha señalado en algunos casos, se concibe como inferior (Kaltmeir, 2012), enfoques educativos críticos que buscan aprendizajes en interacción dialógica han planteado la necesidad de “repensar el diálogo como el fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros” (Corona, 2012:13).

Como se ha mencionado, una perspectiva pedagógica fundamental que se planteó desde la planeación de los diplomados, fue partir de los saberes previos de cada estudiante en su contexto y vida cotidiana y de las necesidades colectivas.

En sesiones dedicadas a dichos contenidos, se observa una perspectiva epistemológica y axiológica que valora los saberes propios del estudiantado en el contexto local, poco observada en la instrucción escolar formal. Así lo manifestó el experto en ecología forestal quien fue facilitador educativo en una sesión, cuya actitud desde su inicio fue de apertura al interaprendizaje.

Primero quiero aprender de ustedes, mi conocimiento es muy limitado de lo que hay aquí, su conocimiento es muy amplio, cotidiano. Yo veo muchos árboles, me impresionó cuántos hay, me impresiona ver cómo están creciendo. Generalmente no vemos lo cotidiano (Ecólogo forestal, colaborador de asociación civil/Ob.).

Al contextualizar los conocimientos utilizados en el ámbito escolar en la valoración de conocimientos locales se da importancia de manera implícita a los saberes situados, en este caso, de poblaciones rurales y de pueblos originarios, lo cual abona a la reconfiguración de las condiciones asimétricas en que se ha enmarcado en la educación formal durante las relaciones que se establecen entre saberes locales y saberes científicos desde la metacognición que relativiza los saberes.

Hay cosas que en los libros no se sabe y que ustedes saben (Ecólogo forestal, colaborador de asociación civil/Ob.).

Durante la sesión sobre Germinación y propagación de árboles maderables y no maderables, se conformaron equipos de trabajo para analizar, mediante preguntas generadoras, las decisiones que se llevan a cabo para la producción forestal respecto a los saberes del trabajo rural y a la intervención de las políticas públicas en la toma de decisiones de las especies a producir.

¿Cómo es que se seleccionan los árboles para reproducir? ¿Qué es lo que deciden? ¿Cuáles especies a reproducir? ¿Por qué INIFOR y otros programas decidieron cómo reproducirlos? ¿Cuáles son los criterios? (Ecólogo forestal, colaborador de asociación civil/Ob.).

De esta manera se observa que las preguntas tienen tanto un carácter técnico como referente a las políticas forestales y el cuestionamiento hacia el sentido de la implementación.

La integración de equipos de trabajo en las sesiones, respecto a los contenidos antes mencionados, se planeó reiterando la importancia de considerar el intercambio y diálogo entre estudiantes de diferentes identidades y generaciones (Ob. planeación). Por ello se conformaron grupos pequeños, para favorecer el trabajo colaborativo por regiones. En esta interacción se observó una dinámica de intercambios entre diferentes estudiantes en el que se compartía el liderazgo entre productores estudiantes, egresados, técnicos y gestores. Se generó un ambiente de mucha atención cuando participaba cada estudiante y también fue común escuchar risas en diferentes momentos del proceso.

En el diplomado 1 se recurrió a exposiciones en plenaria. Se observó que cada equipo tuvo una aportación distinta y se intercambiaron saberes entre estudiantes y con el ecólogo forestal. En el diplomado 2 se retomaron los saberes previos para la construcción colectiva de aprendizajes relacionados con la elección de árboles nativos e introducidos para propagar. El ejercicio consistió en la elaboración de indicadores de uso, abundancia, y la elaboración de cuadros con la información sobre los árboles que el estudiantado consideraba importantes para propagar.

Se realizaron también ejercicios de interaprendizajes de semillas que llevaron los estudiantes y expertos locales en los diplomados y se hicieron intercambios de saberes entre el estudiantado y con los expertos respecto a la fenología, colecta y manejo de semillas que llevaron tanto estudiantes como⁸³ una colección que mostraron profesores del ITSZ en el primer diplomado.

Más adelante en dichas sesiones el ecólogo forestal realizó una exposición sobre el establecimiento de un vivero y posteriormente facilitó una actividad con fotografías en las que se mostraban las etapas de trabajo de un vivero a partir de saberes del trabajo rural de

personas de una organización civil en la que participaba con actores comunitarios. El ejercicio consistió en entregar revueltas las fotos y que el estudiantado dividido en equipos las organizaba desde su lógica. Después cada equipo las explicó y por último el ecólogo forestal hizo aclaraciones pertinentes.

A lo largo de la participación del ecólogo forestal, analizada en este apartado, se presentó muestra una estrategia pedagógica que plantea la articulación entre los distintos saberes del facilitador y del estudiantado para el interaprendizaje de saberes en un intercambio intercultural.

Por otra parte, en la perspectiva pedagógica de la PE de los diplomados se incluyó también la dimensión de estudio en donde se intercambiaron saberes respecto a la organización y defensa territorial.

7.1.5 Intercambio de saberes locales y regionales sobre la organización comunitaria y social

La estructura de la PE, como se ha mencionado (ver capítulo 6) pretendió articular diferentes dimensiones de las territorialidades desde la cultura, la política, la ecología y la innovación tecnoproductiva y las relaciones sociales, poniendo énfasis respecto en ésta última en la organización. Se partió del análisis de las condiciones previamente observadas en la sierra por las coordinadoras de los diplomados sobre la relación que se establece entre las problemáticas socio – ambientales y la necesidad de fortalecer la organización y defensa territorial, considerando limitaciones que tienen los productores para el manejo y comercialización de productos forestales y de las problemáticas de uso de sus recursos naturales.

[...] que fuera el campesino ideal desde mi punto de vista. Que quisiera formarse, que tuviera el tiempo, que tuviera las condiciones. Yo creo que no había ese campesino. Por lo menos en la sierra no. Creo que también Paty lo decía por su experiencia en las organizaciones forestales de Quintana Roo, donde ya hay un actor político trabajando donde la organización tiene un consenso, una legitimidad (Colaboradora en asociación civil /E19).

En consecuencia para el diseño de la PE, más allá de los aspectos productivos, se consideró la importancia formativa de actores que requieren de un mayor involucramiento como actores políticos en la gestión de sus territorios, sin limitarse a aspectos de formación técnica.

Por tales motivos, en la PE se generaron estrategias para la formación del estudiantado sobre la organización social encaminada al manejo de los montes y a la participación y defensa de bienes naturales (Programas diplomado 1 sesión 5, y diplomado 2 sesión 3). Se recurrió en el primer diplomado principalmente a la estrategia de intercambio de saberes de manera

descriptiva acerca de diferentes tipos de organización y regulación de las territorialidades incluyendo saberes del estudiantado y de actores extra-regionales de la academia y desde la organización de la sociedad civil de la cuenca del Pixquiac.

Posteriormente se realizaron visitas de productores forestales organizados y coordinadoras y facilitadoras del diplomado a la cuenca del Pixquiac con una organización civil ambientalista; de igual manera, productores y afiliados de la organización ambientalista visitaron diferentes experiencias de organización comunitaria en la Sierra de Zongolica en un intercambio de saberes inter-regional.

Otra estrategia sobre el aprendizaje sobre la organización social y la defensa territorial, se configuró en el segundo diplomado desde el intercambio de saberes sobre el estudio de la organización comunitaria a partir de la agencia de participantes locales y externos. En la interacción se desarrolló un diálogo entre saberes – poderes diversos en el reconocimiento de actores en la región de las Grandes Montañas y a nivel nacional, quienes realizan acciones para la defensa territorial. Tales participaciones se inscribieron en el tema de la defensa territorial a nivel nacional en un escenario de confrontación, donde un paradigma modernizador monocultural y colonialista (Santos, 2009; CEMDA, UCCS, OLE y otros, 2004) actúa en detrimento de la diversidad biocultural, la participación democrática y una política pública culturalmente situada.

Es por todo lo antes mencionado en este apartado respecto a las estrategias pedagógicas y didácticas, en la planeación de la PE se incluyó la necesidad de considerar los saberes previos situados del estudiantado y la participación de expertos académicos y locales. Se propició la interacción entre el estudiantado y los expertos retomando saberes locales y académicos. En algunas sesiones se retomaron los saberes previos del estudiantado en la dinámica grupal y en otros se les indujo a que hicieran indagaciones en sus comunidades de práctica para considerar los saberes locales en la enseñanza y para el aprendizaje en las sesiones.

Los expertos incluyeron los saberes situados del estudiantado desde variadas perspectivas pedagógicas, además de las epistemológicas, teóricas y políticas que se mencionarán más adelante. Los saberes previos situados en contexto tuvieron diferentes sentidos: el de considerarlos para el aprendizaje en la articulación entre diferentes escalas locales y regionales desde la perspectiva de cuenca; de la gestión territorial desde las políticas públicas globales y los impactos y estrategias locales, así como respecto a la organización y defensa territorial en el análisis sobre la organización y defensa territorial a niveles locales, regionales y nacionales. Por otra parte, los saberes previos locales fueron considerados como recurso para favorecer la enseñanzas de la innovación tecnoproductiva en el manejo y monitoreo de los árboles desde la academia y la cultura comunitaria; desde una perspectiva de interaprendizajes se retomaron los saberes locales para la construcción colectiva en el

aprendizaje vinculado a la propagación de árboles maderables con saberes comunitarios y académicos en el intercambio de saberes entre estudiantes y con expertos.

De este modo se muestra que los aprendizajes situados pueden tener diferentes connotaciones, en su articulación a diferentes escalas y niveles, por lo que considerarían aprendizajes situados en contextos y aprendizajes situados para la enseñanza de la cultura académica en innovación articulada a la cultura comunitaria, y en interaprendizajes entre prácticas culturales académicas y comunitarias en la construcción de aprendizajes. En dicha formación interactoral se generaron intercambios de saberes y algunos diálogos, como se muestra a continuación.

7.2 Articulación de saberes en la diversidad cultural

Las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas antes mencionadas generaron intercambios y diálogos de saberes entre el estudiantado y con expertos académicos en los que se muestra la articulación de saberes locales, regionales y globales relativas a: a) la biodiversidad cultural agroforestal reproducida por los productores para el autoconsumo y la comercialización, y en específico en la sierra su relación con ciclos rituales desde la cultura nahua, b) problemáticas sociales y ambientales ligadas y oportunidades que devienen del modelo de desarrollo moderno a través de las políticas públicas, c) la cosmovisión en la regulación territorial, el aprendizaje intercultural y su desplazamiento ante el desarrollo modernizador, d) la organización comunitaria en la defensa territorial.

De esta manera se puede observar una síntesis en la articulación de distintos universos que como señala Zemelman (1992) se pasa de la reconstrucción desde lo empírico morfológico, propio de los universos fragmentados de cada concepto ordenador, hacia lo empírico que ha sido reconstruido en la articulación, la cual integra diferentes dimensiones espaciales, sistémicas y de gestión territorial desde distintas perspectivas de desarrollo económico, ambiental y cultural.

7.2.1 Diversidad biocultural, privatización territorial y transformaciones del paisaje serrano

Los saberes sobre los recursos de micro – regiones, que construyeron en colectivo los estudiantes a través de mapas comunitarios (7.1.1), mostraron la existencia de una actividad

agrícola diversificada para el autoconsumo y el comercio, con diferentes productos, debido a las características medioambientales, económicas y culturales de cada municipio⁸⁴.

Los productos son principalmente para autoconsumo, aunque también se venden en mercados locales o regionales en ciudades como Orizaba, e incluso en el extranjero, como ha sucedido con el café orgánico que se produce en Tequila por parte de la OCISZ como he mencionado (capítulo 6), sin embargo el estudiantado no hizo precisiones respecto a esto último.

Destacaron en la zona fría de la sierra la importancia de la producción agrícola diversificada y de productos nativos como una continuidad cultural que concierne a un ciclo conformado en la interacción entre aspectos de observación climatológica, de producción biodiversificada y la ritualidad.

[...]los habitantes de Tlaquilpa aún practicamos el policultivo que no nada más consiste en la siembra del maíz, sino que lo diversificamos con frijol, papa, calabaza, jitomates, algunos que son originarios como el *komaltomatl*, que son jitomates con la forma de la cabeza de la víbora, también hay el *miltomatl*, entre otras especies. Este tipo de diversificación de la agricultura permite que los habitantes durante el año vayan consumiendo poco a poco, es decir, sembramos y va a venir el *apich*, platillo que se prepara con el dos de febrero. Si va a haber el *apich*, va a haber prosperidad y no va a haber hambre. Y vamos a poder subsistir los meses de junio y julio hasta octubre que es la temporada que le llaman el *xopan*, es una temporada de exceso de lluvia y a los campesinos no les permite trabajar, hacer horno, sacar madera, etcétera. Toda la agricultura que se practica no entra en los mercados locales, sólo es para el autoconsumo (Equipo 3/Ob.).

En cuanto al uso del náhuatl se observa en la traducción de parte del expositor nahua la mención de productos identificados como nativos, tal es el caso de *kamoltomatl*. En la traducción lingüística de Andrés Hasler⁸⁵ (quien aportó a esta investigación en el análisis lingüístico del náhuatl) plantea que *miltomatl* significa tomate de milpa. De esta manera se manifiestan conocimientos de los nahuas respecto a la diversificación de la producción en la milpa desde la cultura nahua, en el ciclo productivo anual.

⁸⁴En la parte alta de Ciudad Mendoza, integrantes de un equipo manifestaron que se cultiva frijol, aguacate, girasol, plantas de ornato, jitomate y fresa. En Rafael Delgado, la gente siembra flores como nardos, gladiolas, azucenas y alhelís, entre otras, al igual que el maíz, hay también una parte que es zona cañera, y también cultivan el frijol en pequeñas parcelas. En Tequila, se cultiva maíz, hortalizas, chayote y frijol (Equipo 1/Ob.). En el municipio colindante de Soledad Atzompa y la comunidad de Huitzila, se mencionó la producción de maíz, frijol, calabaza y chilacayote (Equipo 2/Ob.). La parte templada de la sierra se considera zona cafetalera, entre las comunidades que comercializan este producto los participantes señalaron a Atempa, Ahuatepec y Zincalco. En Zongolica también se identificó la producción del café, maíz, tepejilote, legumbres y palma camedor (Equipo 3/Ob.).

⁸⁵ Comunicación personal.

La diversificación productiva agrícola y forestal se articula, desde la mirada del estudiantado, con la diversidad cultural como fenómeno de larga duración en transformación. Se expresa también la reafirmación de una identidad indígena desde una meta-cognición étnica (Kreisel, 2017) al identificar la biodiversidad como parte del complejo cultural comunitario de larga duración.

[...] en Tlaquilpa, en todas las actividades hay un sincretismo religioso y prácticas culturales de los pueblos mesoamericanos. En enero se llama *tlaxahua* creo, en febrero *xacatewilis*, tiene que ver con el carnaval, con la germinación. El dos de febrero bendecimos a todas las semillas, el de frijol, de maíz, el haba para sembrar el mes de abril, que es cuando se da la Semana Santa, entre abril y marzo, esa fecha es por el paseo de Dios y antiguamente los abuelos comentan que marcaba el inicio de la siembra en marzo. Y después llegamos al tres de mayo que es una fecha importante para hacer el ritual en el *Axayotécatl* invocar el cerro del *Sitlaltepétl*, el *Acayostepatl*, el *Ocelotzin*, el *Teotixotepétl*, *Xochiyoltepétl*. Se invoca a todos esos cerros porque es el conjunto de los dioses que protegen la agricultura (Equipo 3/Ob.).

El estudiantado manifiesta el sincretismo religioso que integra, en el calendario ceremonial, transposiciones entre la religiosidad de culto católico con la cosmovisión mesoamericana. Identificándose cambios y continuidades que son transmitidos mediante la memoria colectiva intergeneracional, al señalar el estudiante joven que recibió los aprendizajes de los abuelos.

El análisis cultural permite la articulación del vínculo entre el culto a los cerros y el ciclo productivo agrícola como una continuidad cultural de origen mesoamericano (Broda, 1997, 2001).

En la traducción que hace el lingüista Andrés Hasler⁸⁶ *ixwa* está asociado con retoñar, reverdecer, germinar, por esto, *tlaxwa* se transcribe como “temporada de reverdecimiento de la tierra” y *xacatewilis* el investigador lo relaciona con *xakateoxilis* que significa bendecir. Sobre los cerros, Hasler hace las siguientes traducciones el cerro del *Sitlaltepétl* (cerro de la estrella), el *Ocelotzin* (felino silvestre) y el *Xochiyoltepétl* (xochitl = flor, yolotl = corazón, tepétl = cerro, cerro corazón de flor). En esta traducción identifiqué la presencia de los cerros, considerados entidades anímicas en la concepción mesoamericana, desde los referentes de la cosmogonía con animales, vegetales y el corazón.

Por otra parte, se observa la interpretación transcultural que hace el estudiante al relacionar los ciclos productivos con los festivos identificando aspectos de la cultura mesoamericana y la occidental en el culto católico.

Retomando la información proporcionada por el estudiantado, en lo que se refiere a la producción forestal también se observa su conocimiento sobre la diversidad de especies de

⁸⁶ Comunicación personal.

árboles maderables y no maderables. En la región urbana – rural se mencionaron solo árboles maderables.

Entre los árboles maderables identificaron el fresno, encino, pinos pátula, tlaxca, ciprés y liquidámbar en la región de Orizaba, Ciudad Mendoza y Nogales; en Rafael Delgado colindante a esta región, ocote, pinos, encinos y ahuehuetes o álamos estos últimos considerados como representativos de la comunidad (Ob. sesión), sin que se hiciera una distinción, en este ejercicio, entre los nativos o criollos como les llaman a los considerados de la región, que se distinguen de los recientemente introducidos.

El estudiantado serrano integró en la información expuesta una gran diversidad de árboles frutales y maderables, así como el uso de éstos para el comercio. En el intercambio de saberes el estudiantado, identificó problemáticas ligadas a la diversificación de especies de los árboles y su articulación con la presencia de las políticas públicas y con los recursos hídricos.

En Tequila se expresó la existencia de pino, ilites y encino para producción de madera y para la elaboración de muebles y la existencia de un aserradero, así como la presencia de árboles y plantas frutales como pera, durazno, ciruela, zapote blanco, aguacate hass, naranja, limón, lima, xinene, jinicuil, elite, jonote, mamey, aguacate, plátano, tepejilote e izote, productos para el autoconsumo y comercio (ob.)

En relación a Zongolica se compartió la presencia de árboles maderables como el ocote, *xochikuawitl*, caoba y en la zona baja, árboles frutales como la naranja. En Tlaquilpa, se hizo alusión a la producción de muebles de madera de pino para la comercialización como también el carbón para la producción y venta del carbón mediante el encino del cual señalaron la existencia de diferentes variedades. Respecto a las problemáticas vinculadas a la producción forestal señalaron que en Tlaquilpa existen árboles maderables en peligro de extinción como el *cachulehuacan*, considerado un árbol de madera fina, y el *axocopa* que tiene propiedades medicinales y usos ceremoniales, como lo es en Semana Santa (Ob.). Este árbol ha sido estudiado por Fernando Labrada (2012) quien también alerta sobre su amplio uso principalmente ceremonial el cual no es reproducido por los habitantes serranos.

Mediante los mapas colectivos (7.1.1) el estudiantado consideró que la implementación de las políticas públicas y la privatización de los territorios vinculada a ellas han limitado la producción forestal y la posesión de bienes considerados colectivos como el acceso al agua. La delimitación de la propiedad de la tierra en los últimos años por PROCEDE ha repercutido desde la perspectiva de los nahuas serranos en el manejo de las plantaciones y ha evitado el manejo colectivo de los bosques para mejorar sus condiciones, pues al encontrarse éstos en propiedad privada se limitan las posibilidades de que puedan participar otras personas o colectivos para brindar más cuidados a la vegetación de esos lugares. Tal situación

desfavorece también el trabajo colectivo de los montes, tal como mencionó un técnico forestal de la organización campesina independiente, al referirse a un lugar que ha sido deforestado en Tequila.

Desgraciadamente ya es propiedad privada. Cada quien hace lo que quiere de su monte. Nosotros hemos estado reforestando en el último ejido que nos queda (Equipo 5/Ob.).

Acerca de los recursos hídricos el estudiantado intercambió saberes identificando una diversidad de ríos, cascadas y lagunas.

[...] el Cerro del *Tepozteco*, pegado a la región de Ixhuatlancillo ahí nace el río Palas es uno de los ríos que surte a la ciudad de Orizaba del agua potable y se encuentra también la Cascada de la Paloma, llegando a la ciudad de Orizaba la cruza el río Palas con otros afluentes del Cerro del Borrego. Las lagunas de Nogales, Ojo de agua, Rincón de las Vegas y de los Ahuehuetes y los Sifones, que también está entre Orizaba y la región de Tenochtitlán, la Cascada, La Paloma, ríos Pala, río Blanco (Equipo 1/Ob.)

[...] empezamos por la zona alta que es la de Cuxinapa en esta zona encontramos un río principal que es el que abastece el municipio de Atlahuilco y también la región de Zacamilola, que apenas entró CONAGUA hace 4 años está trabajando. En la región de Cuxinapa encontramos dos principales manantiales en la comunidad del Rincón encontramos otro manantial que a la vez abastece alguna comunidad que es la Fipa (Equipo 4/Ob.).

Mencionaron que si bien hay gran cantidad de recursos hídricos en la región, se consideró que no es suficiente en algunos lugares para abastecer a la población.

[...] aunque se vea aquí la región de Zacamilola con muchos manantiales pues no abastece lo suficiente a toda la población, la población es mayor, cuenta como con dos mil quinientos habitantes, por eso se les ocurrió extraer el agua de la de la región de Cuxinapa (Equipo 4/Ob.).

Por otra parte, se manifestó inconformidad en torno a la implementación de las políticas públicas en la privatización de los bienes hídricos, señalando que ha existido organización por parte de la población para intentar recuperar la posesión colectiva del agua, como en Tlilapan, y manifestaron que los pobladores del lugar no han contado con el apoyo de las autoridades, quienes han avalado la posesión privada de los recursos naturales.

Problemática muy grande. Desafortunadamente en 14 años el Ayuntamiento le da constancia de propiedad a una persona, por unos cuantos pesos se hace propietario de varias hectáreas. Prácticamente cerró el paso al nacimiento de agua, a la cueva y demás que supuestamente le corresponde y abarca hasta la presa, pero la comunidad

se organizó, tiraron la cerca, se generó un conflicto social. Existen las demandas y el alcalde actual está retomando esta problemática y [...] él ya tiene documentos de concesión de uso del agua por parte del gobierno federal, del uso del suelo, del agua. Ahorita está la problemática que se está retomando (Equipo 2/Ob.).

Estos discursos que giran alrededor de la articulación entre las políticas públicas de privatización y el uso colectivo de los recursos naturales, muestran percepciones de los habitantes sobre la imposición de políticas públicas implementadas de “arriba hacia abajo” (Peters, 1995) en donde los ciudadanos no tienen una participación en la gestión territorial. Sin embargo se expresó que existen organizaciones de ciudadanos, conformadas o espontáneas, que buscan favorecer el uso colectivo de los recursos naturales, entre los participantes se encontraban estudiantes asistentes a los diplomados.

El intercambio de saberes previos situados del estudiantado mostró un panorama general de la producción diversificada en las Grandes Montañas en las regiones mencionadas. Asimismo se revela un conocimiento del estudiantado sobre sus recursos naturales respecto a los cuales identificaron problemáticas en torno a los cambios en la propiedad así como sobre la producción y uso de los territorios y recursos naturales; como determinantes de dichas transformaciones territoriales identifican principalmente a las políticas públicas y su implementación desde niveles gubernamentales locales. También se expresa la intervención de actores organizados en la conservación y defensa territorial. Las descripciones en general no expresaron problemáticas ligadas a la producción y venta de los productos agrícolas y forestales. Se muestran los ciclos agrícolas en su recreación de manera explícita con la cultura. En las presentaciones de los mapas comunitarios del estudiantado, aunque no se mostraran de manera gráfica en los dibujos, se hicieron alusiones al paisaje biocultural en la Sierra de Zongolica, donde se narró la existencia de seres sagrados dueños, guardianes y transformadores de la naturaleza para la Vida buena.

7.2.2 Cosmovisión y ritualidad. Saberes en resistencia y aprendizajes para la academia

La percepción de los grupos sociales sobre los territorios que habitamos se encuentra relacionada con la significación que se adquiere a partir de la historia social y familiar, mediada por las culturas. Poblaciones originarias en nuestro país han descifrado la apreciación de los paisajes bioculturales en la articulación con la naturaleza significada, lo mismo ocurre en algunos grupos culturales como en América Latina en donde la naturaleza se representa como un ser vivo y sagrado. “[... La] interrelación genera escenarios de sinergia y de complementariedad, tanto para el mundo de los hombres–mujeres, como para la reproducción de los otros mundos que circundan al mundo humano” (Escobar, 2014:103).

Los paisajes bioculturales ritualizados desde la cosmovisión mesoamericana han otorgado un carácter sagrado a la naturaleza, configurada por seres anímicos que brindan a los humanos el espacio para su reproducción al tiempo que se sujetan a su custodia.

A lo largo de los diplomados, las representaciones de los seres anímicos que conforman los paisajes bioculturales fueron compartidas de forma amplia y en diferentes momentos por estudiantes, como por productores y universitarios. Observé que tal intercambio de saberes trajo consigo aprendizajes no sólo entre estudiantes sino también en académicos.

Así surgieron y se desarrollaron estos saberes en los diplomados. Emergieron de un imaginario de larga duración transmitido por pueblos originarios mesoamericanos, como el caso de los cerros, elementos naturales dotados de un carácter sagrado. En los diferentes espacios que conforman la territorialidad serrana, mediante la veneración de los seres anímicos se propicia la abundancia de los recursos, así como la fertilidad agrícola, y por tanto la continuidad de la vida.

Algo importante para la comunidad es el cerro más alto, se llama *Tepoxtécatl*. Todas las personas respetamos ese cerro. Y muchos no sólo lo visitamos sino que también realizamos algunas ofrendas, es como el respeto a ese cerro. También se hace todavía el *Xochitlalis* antes de iniciar la siembra, para pedir permiso a la madre tierra y que nos otorgue no sólo el permiso sino que el don de cosechar y de seguir obteniendo buenos frutos para las personas (Equipo 2/Ob.).

Históricamente, el culto a los cerros en diferentes regiones donde se asientan pueblos originarios tuvo una representación trascendental en los rituales que se llevaban a cabo para la petición de lluvias y la fertilidad agrícola en Mesoamérica, tal como expresa Johanna Broda (2001). La autora enfatiza el carácter sistemático de observación de la naturaleza⁸⁷ y su vínculo con los fenómenos astrales, así como la identificación de montañas específicas y su relación con el culto para la reproducción vital de los grupos culturales. Es por ello que se realizaban rituales propiciatorios en ciertos cerros en épocas específicas del año.

Las características atribuidas a los dioses de los cerros abarcan elementos de la observación exacta, como por ejemplo aquella de que la lluvia se engendra en mayor medida en las cumbres, o que las fuentes parecen surgir del interior de la tierra. La humedad de los vientos fríos efectivamente procede de las montañas, al igual que las enfermedades como el reumatismo, la gota, etc. En las antiguas culturas agrarias resultaba extremadamente importante poder controlar los fenómenos meteorológicos que, debido al paisaje de Mesoamérica y las grandes diferencias en

⁸⁷ La observación de la naturaleza es conceptualizada por Johanna Broda como “la observación sistemática y repetida de los fenómenos naturales del medio ambiente que permite hacer predicciones y orientar el comportamiento social de acuerdo con esos conocimientos” (1997:53).

las altitudes y los pisos ecológicos, son particularmente variados, y pueden ser de una vehemencia imprevisible y destructora (Broda, 1997:56).

Estas concepciones y las prácticas rituales que vinculan un imaginario abstracto desde la cosmovisión con la realidad social de los humanos, se han reproducido y reelaborado de manera compleja por diversos grupos originarios. Contienen un fundamento histórico cultural y social que surge tanto de la producción agrícola como a partir de los fenómenos climatológicos, solares y astronómicos expresados en los calendarios y rituales (Broda, 2001).

Los cerros han sido connotados como entidades anímicas sagradas en correlación con las cuevas y el agua en la tradición mesoamericana. Desde grupos culturales nahuas como los mexicas, el culto a Tláloc expresaba no sólo su caracterización como dios de la lluvia,

[...] sino también lo era de los cerros y de la tierra, y estaba íntimamente relacionado con el rayo, la tormenta y otros fenómenos atmosféricos, así como con el complejo simbolismo de las serpientes como animales acuáticos y terrestres [...] (Broda, 1997:55).

En la Sierra de Zongolica las montañas son concebidas como entidades divinas que se expresan desde diversas representaciones⁸⁸ y se van transformando en el devenir histórico. De ahí que los habitantes de la región establezcan una articulación entre éstas con el agua, las serpientes y las cuevas. En los cerros moran niños y niñas, quienes son llamados a los rituales propiciatorios como el *Xochitlalis* (De la Hidalga, 2002), ya que se les ha vinculado con el agua, que purifica y forma la lluvia.

Estos seres sagrados fueron identificados en las sesiones de los diplomados, como lo fue en la lectura de mapas comunitarios.

[...] hay una especie de víbora que cuida el agua y que esas víboras en un tiempo que hay sequías ellas ayudan a administrar el agua (Equipo 2/Ob.).

Desde estos saberes, que existen en diferentes municipios de la zona, el agua tiene un carácter sagrado que se significa más allá de su manifestación natural. Ciertos entes la simbolizan, como las serpientes, representación de seres divinos que la custodian.

En este caso yo voy a hablar de San Andrés Tenejapan. Nosotros producimos más bien todo lo que es el agua. Y entonces para el caso de San Andrés Tenejapan pues el agua es como nuestros padres y abuelos nos han enseñado, que más allá de ser como un recurso natural también es un ente espiritual. Nuestros abuelos hablan de una deidad que es el *Apixca*, viene siendo como un protector del agua (Equipo 2/Ob.).

⁸⁸Retomo el concepto representación de Alfredo López Austin, quien define: “[...] en su acepción de imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia un objeto interior o exterior” (López, 2009:10).

En el imaginario colectivo de los pobladores de este lugar la serpiente tiene diferentes representaciones.

Más alejado en Atzompa hay un cerro en el que hay dinero y lo cuida una víbora, es el diablo (Equipo 2/Ob.).

Existe una perspectiva ligada a la religiosidad católica, relacionada con el diablo, o la que proviene desde la cosmovisión mesoamericana, que la mira como protectora y reguladora de los recursos naturales. Compañeros del municipio de Tequila manifestaron la segunda acepción. Y aun cuando seres sagrados en su advocación de víboras protegen el agua, ésta puede escasearse o perderse debido a la mala intervención humana. Durante el diplomado se manifestó el caso del municipio de Tequila, lugar donde sus habitantes perdieron este recurso ante la inadecuada intervención de autoridades en su manejo.

Evitan matar las víboras porque cuidan el agua. Me contaron de un manantial que no se secaba y quisieron construir una caja. Las autoridades llegaron con sus máquinas y no les importó. Y se secó (Equipo 2/Ob.).

En la cosmovisión mesoamericana la serpiente se relaciona con Quetzalcóatl Dios de la fertilidad agrícola y acuífera. Para los nahuas de Zongolica, las víboras están asociadas al origen de la creación. Observé esta representación en un mito conocido en diferentes regiones de la sierra, expresado en diversas versiones. Sus protagonistas son dos hermanos que se transforman en el sol y la luna. Una curandera⁸⁹ narró este mito diciendo que a los niños, antes de nacer, los había encontrado la mamá en forma de dos huevos que había puesto una serpiente en el río. Y la mujer al verlos se los había llevado a su casa y colocado en lana hasta que nacieron y después de varios sucesos se convertirían en los seres celestes.⁹⁰

Si bien los seres anímicos resguardan los recursos naturales como el agua, pueden dejar de ejercer su protección cuando los elementos no son tratados adecuadamente por las personas. Existe el riesgo de que el agua escasee o se pierda.

Los saberes sobre entidades no humanas se han transmitido a través de la memoria colectiva por lo que habitantes de la sierra alertan a la gente a tener un respeto por la naturaleza, considerada una entidad anímica de beneficio o perjuicio, dependiendo de la interacción que los humanos tengan con ella.

Los territorios son imaginados y representados como espacios sociales y culturales desde la colectividad de la memoria de los grupos, conformados a partir de diversas lógicas comunales y temporales en la interrelación que genera escenarios de sinergia y

⁸⁹Entrevista que realicé en el año 1990 a una partera y curandera de más de 60 años.

⁹⁰ Este mito me lo narró un señor de más de 70 años en la misma comunidad, en el año 2003.

complementariedad en el mundo de los humanos y en otros que lo circunscriben (Escobar, 2014). La importancia de la relación que se establece entre los humanos y los no – humanos en comunicación con el territorio, propone el autor, tiene un carácter político que no es considerado desde la perspectiva de la modernidad, concepción que brinda a ese vínculo una connotación principalmente materialista.

Cuando se está hablando de la montaña como ancestro o como entidad sintiente, se está referenciando una relación social, no una relación de sujeto a objeto. Cada relación social con no – humanos puede tener sus protocolos específicos, pero no son (o no sólo) relaciones instrumentales y de uso (Escobar, 2014:103).

Aunque según expresa el investigador estos saberes puedan ser percibidos bajo la connotación de creencias, sus implicaciones tienen un fundamento ontológico y una perspectiva política que puede oponerse a la visión utilitaria y destructiva de proyectos de tipo mineros, por concebirse a los cerros como seres sintientes. En tal sentido, estos saberes, vistos más allá de su apreciación en cuanto rezagos de una cultura ancestral, pueden ejercer un potencial como saberes – poderes para analizar estructuras de poder y deconstruir discursos hegemónicos (Dietz y Mateos, 2011) y prácticas de dominio de los territorios.

La relación social que se establece entre la diversidad de seres espirituales, no sólo se armoniza por el cumplimiento de normas de convivencia entre personas, sino también se recrea desde la práctica mediante rituales de origen mesoamericano que han sido reelaborados con elementos de la religiosidad popular católica y con recursos naturales de origen externo a la región. En este sentido, el *Xochitalis*, ritual que venera a la naturaleza como ente sagrado que es transgredido para beneficio de la reproducción de nuestra especie, es una experiencia colectiva que los seres humanos ejercen para favorecer las condiciones de un buen vivir, en la articulación naturaleza/humanidad.

Este ritual ha quedado en desuso en algunas comunidades así como prácticas ceremoniales para la curación, la construcción de una casa, la producción de alimentos y la siembra de árboles⁹¹. En algunos lugares esas actividades se han modificado y en ellas permanecen algunos elementos, como el uso de ciertas plantas. El culto a la tierra como ser sagrado de veneración se ha perdido en algunas poblaciones debido a que al morir los viejos ritualistas, no tienen un relevo generacional o también por aspectos estructurales en la participación comunitaria, como los procesos migratorios (De la Hidalga, 2002).

Desde las nuevas generaciones, en la región existe el interés por dar continuidad a este ritual y de igual modo la preocupación de revitalizarlo, con adecuaciones, desde la iniciativa de jóvenes organizados a través de instancias gubernamentales y de la iglesia católica, quienes

⁹¹ En algunos lugares esas actividades se han modificado y en ellas permanecen algunos elementos, como el uso de ciertas plantas medicinales en el caso de rituales de curación (De la Hidalga, 2002).

vinculan el ceremonial cristiano con tradiciones mesoamericanas. Estos saberes también fueron compartidos por algunos participantes a lo largo del diplomado, en los cuales se observó la práctica ritual de culto a la tierra en su reelaboración, sustentada en raíces remotas⁹² (Broda, 2001), desde la colectividad comunitaria.

La celebración del *Xochitalis* en mayo está vinculado a la petición de lluvias por lo que se también se efectúa en espacios sociales considerados sagrados, como ciertas montañas elevadas y captadoras de agua, donde confluyen personas de diferentes comunidades y municipios.

[...] los cerros viejos que son el *Acaloltecatl* que ya colinda con el municipio de Tlaquilpa. Ese es un lugar importante porque ahí se encuentran árboles grandes como el pino y el ocote. También realizan el tres de mayo el *Xochitlallis* y en otra parte de arriba donde se llama Las Cruces, otro cerro viejo, *Tlaxcayo*, ya colinda con Atlanca, todavía se encuentran laureles de este tamaño [grandes] y todavía se conserva en el municipio, abajo del monte de *Tlaxcayo* (Equipo 4/Ob.).

Colindamos con el municipio de Atlahuilco. Hay un lugar que se llama Las Cruces, en ese lugar van el tres de mayo. Algunos habitantes de Tlaquilpa se encuentran con los habitantes de Atlahuilco, vienen los de Xoxocotla que es el cerro más alto, el *Acalotectl* y hacen el *Xochitlallis*. El exceso de rocas, es lo que les permite hacer el temazcal a las mujeres, hacen el temazcal después de que dan a luz (Equipo 4/Ob.).

En nuestro país la celebración de rituales en los cerros el tres de mayo está vinculada a la Santa Cruz, ceremonial que se extiende a diversas regiones de pueblos originarios de México, Guatemala y Honduras, según Broda (2001). A partir de estudios etnográficos en diferentes sitios, la autora considera que si bien este ritual contiene elementos de la religión católica, también integra aspectos de origen mesoamericano, desde una estructura compleja del ceremonial agrícola con evidencias en el calendario, en los ciclos agrícolas y festivos, y ligado a la petición de lluvias.

Otro espacio donde se lleva a cabo el *Xochitalis* es en espacios acuíferos como sitios de abastecimiento de agua entre ellos los manantiales y pozos. Esta tradición se ha reproducido desde la colectividad en lugares estratégicos para que la población pueda incidir en su buen vivir con la venia de los Dueños de la Tierra, *Tlalokan Tata* y *Tlalokan Nana*.

Lo anterior pudo aprenderse por estudiantes, durante una sesión del diplomado que tuvo lugar en un manantial protegido por una organización comunitaria, en la comunidad de Zacamilola, municipio de Atlahuilco.

⁹² Coincido con Johanna Broda en concebir las formas culturales indígenas “[...] no como la continuidad directa e ininterrumpida del pasado prehispánico, ni como arcaísmos, sino visualizarlas en un proceso creativo de reelaboración constante que, a la vez, se sustenta en raíces remotas” (2001).

En dicho municipio se hizo un ejercicio de aprendizaje situado que consistió en dividir al grupo en equipos que asistieron con diferentes actores sociales para conocer su trabajo, y posteriormente compartieron su experiencia. En uno de estos equipos, el que asistió al manantial, entre las observaciones expresadas a la totalidad del grupo sus integrantes señalaron saberes relativos a la ritualidad que se lleva a cabo para la obtención de este recurso.

El lugar es muy bonito y hay mucha agua. Nunca había ido, creo que es un manantial que tiene muchísimos años. Esa agua abastecía a otras comunidades, muchísimas. Antes cargaban su agua en cántaro y no preguntamos hace cuántos años que tienen el ritual de mayo. Ellos hacen un ritual en mayo en cada año para agradecer a la tierra que les da el agua. Es una parte muy interesante y cómo la gente se organiza y cuida el agua. A pesar de que ese lugar es de un solo dueño (Equipo 3/Ob.).

Compartí saberes respecto a la relación al culto a los cerros de una manera muy general con el grupo de diplomantes cuando se mencionó que no se sabía desde hace cuánto tiempo se llevaban a cabo estos rituales agrícolas, entre los zongoliques por lo que comenté:

Respecto a tu duda, sobre la antigüedad de los rituales que se hacen el tres de mayo. Este tipo de rituales se han realizado desde Mesoamérica, es decir desde antes de que llegaran los españoles. Este ritual se relaciona con petición de lluvias y se realiza en diferentes regiones del país.

El interés que me motivó a hacer este comentario fue a partir de los estudios efectuados al respecto, sin embargo considero que no es posible profundizar y polemizar estas temáticas en un espacio formativo que por su estructura limitó la posibilidad de ampliar esta información.

El intercambio de saberes respecto a la cosmovisión serrana permite la comprensión de la regulación territorial desde la cultura así como el conocimiento de su ritualidad a expertos y estudiantes externos. Sin embargo no se profundizó en la problemática que también existe en la sierra respecto al desuso de estas prácticas de origen mesoamericano ante la muerte de ritualistas y el embate de la modernidad.

Es el caso del corte de árboles, que ante la facilidad de derrumbar muchos de ellos con la motosierra se ha dejado de realizar dicho ritual, el *Xochitlalis* que anteriormente se llevaba a cabo cuando se cortaba un árbol, como lo comentó en entrevista una facilitadora serrana quien considera que esta parte de la cultura no se retomó en los diplomados (Facilitadora1/E7b), la cual está ligada a la innovación tecnoproductiva por una parte y a los referentes culturales nahuas por otra.

7.2.3 La articulación de las territorialidades desde la perspectiva de cuencas

Una vez que el estudiantado realizó la lectura de sus mapas respecto a los recursos de sus comunidades y los lugares importantes, como se mencionó al inicio de este capítulo como estrategia pedagógica y didáctica, los expertos académicos retomaron los mapas comunitarios elaborados por el estudiantado y señalaron la importancia que tiene la Sierra de Zongolica en la generación de recursos hídricos.

Con base en una fotografía satelital de las Grandes Montañas impresa en lona mostraron la importancia del río Tonto, el cual conforma una subcuenca que proviene de Zongolica y es un afluente del río Papaloapan.⁹³ También señalaron su relación con el río Blanco que surte de agua a ciudades como Orizaba y Córdoba.

Se hizo énfasis en el vínculo que existe en la zona alta de la sierra como territorio interconectado que forma parte de la cuenca, en donde “lo que pasa arriba impacta hacia abajo [...] cuando un drenaje se va a un sótano una parte se limpia, otra no y se va a la parte de abajo” (Colaboradora en asociación civil /Ob. sesión).

Los expertos académicos resaltaron los malos manejos del agua que se muestra en diferentes poblaciones de la cuenca, como ocurre con la contaminación de ríos que provoca enfermedades en diferentes poblaciones o con la construcción de presas que pueden provocar contaminación, deterioro ambiental, pérdida e inundación de los territorios. Respecto a éstos últimos, los expertos académicos pusieron como ejemplo el proyecto de construcción de una hidroeléctrica en el municipio de Mixtla de Altamirano en la Sierra de Zongolica en el que se inició la construcción de una presa sin consultar a la población, y plantearon la importancia que tiene la organización colectiva para obtener información sobre proyectos de intervención en sus territorios y para su defensa.

Asimismo, en este sentido comentaron sobre el proyecto de la hidroeléctrica del municipio El Naranjal territorio aledaño a la Sierra de Zongolica que también pertenece a las Grandes Montañas, cuyos habitantes se estaban organizando en la defensa de sus recursos naturales.

Los académicos establecieron articulaciones entre la información expuesta por el estudiantado respecto a la diversidad de la vegetación y los recursos hídricos y los saberes trabajo de los indígenas serranos de larga duración.

¿Por qué hay vegetación en la sierra? Porque hay población indígena con sistemas productivos históricos. Los productores forestales también son de agua (Académico UV/Ob.).

⁹³Los afluentes del río se encuentran en los estados de Oaxaca y Veracruz. “La cuenca del Papaloapan coincide con una de las áreas que registran mayor concentración de precipitación de toda la República Mexicana, tiene una precipitación media anual mayor a 3 000 mm en el curso medio y alto de la cuenca” (CNA, 1992).

Esta estrategia pedagógica permitió la articulación de aprendizajes entre saberes de expertos académicos y el estudiantado sobre la importancia que tiene el trabajo de los pobladores serranos para favorecer la captación del agua que se abastece en las ciudades, desde un empoderamiento étnico para los nahuas, como se observa en los interaprendizajes generados a partir de esta construcción colectiva del conocimiento entre expertos y estudiantes (7.4.1).

Respecto a la construcción colectiva del conocimiento relativa a la articulación de diferentes escalas territoriales y niveles de implementación fue la relativa a las políticas de producción forestal en diferentes niveles nacionales, regionales y locales, como se ha mencionado.

7.2.4 Articulación entre políticas de producción forestal y sus repercusiones locales

En los diplomados se generaron estrategias pedagógicas para abordar la gestión territorial a diferentes escalas y niveles, como he mencionado, cuya pretensión fue que se interrelacionaran, como lo mostraron en algunos de los programas de los cursos. Identifico esta correlación en algunos contenidos como en la temática de la producción forestal en el marco de las políticas públicas y el aprovechamiento forestal como he señalado. En torno a este tópico se configuraron enseñanzas y se buscó el aprendizaje sobre:

- a) la investigación diacrónica a nivel nacional sobre políticas públicas forestales y su impacto regional en el contexto mundial, analizadas desde la academia universitaria;
- b) la gestión institucional en programas forestales nacionales y su aplicación en Zongolica desde saberes institucionales, así como su implementación local expresadas por actores regionales; y
- c) la producción agroforestal que involucra diferentes lógicas culturales de innovación productiva y de producción biodiversificada local.

Para dar un contexto histórico – social sobre la creación y transformación de las políticas públicas forestales en nuestro país la experta universitaria en forestería social expuso al grupo la relación entre las escalas globales y nacionales respecto a la producción forestal y su impacto en productores y territorialidades a nivel regional desde el siglo XIX hasta el 2010 (Investigadora en forestería social, académica UV/Ob.).

Estableció una relación entre las políticas de producción forestal a gran escala en el contexto de demanda de materias primas en Occidente en el escenario de las guerras mundiales. Empleó una estrategia didáctica denominada *línea del tiempo*.

Identificó también correlaciones entre la producción nacional forestal y el modelo de desarrollo modernizador industrial en nuestro país y ante el crecimiento de las ciudades. Retomó la recomposición territorial que desde su perspectiva a nacional a partir del reparto

agrario, en su ejecución, el gobierno federal promovió una lógica productivista extensiva agrícola y ganadera en detrimento de los bosques. Además de la información teórica presentada de manera gráfica por etapas históricas, mencionó sus experiencias de trabajo de campo como investigadora retomando la memoria colectiva de campesinos⁹⁴.

De esta manera se observa, que los conocimientos académicos no siempre se conforman por saberes científicos, también integran experiencias de vida de quienes los comparten, como en este caso de saberes adquiridos a través de la investigación social desde la memoria colectiva, identificándose una académica intercultural.

La información proporcionada por la investigadora muestra la interrelación que se establece entre lo local y la escala macro – económica respecto a las políticas de desarrollo capitalista global y su supeditación nacional en la implementación de políticas públicas “de arriba hacia abajo” Peters (1995) que favorecieron a la empresa privada en detrimento de productores forestales en las regiones.

La primera ley forestal que se hace a nivel nacional con un enfoque de que los bosques sirven para abastecer la industria [...] a bajos precios, producción de madera barata para la industria, para abastecer a las ciudades que estaban solicitando materia prima, y también para la exportación. Y ¿cómo lo logran? A pesar que ya se empezó a repartir el ejido, no son a los ejidos a los que les dicen: –Ponte a producir madera, sino que el gobierno crea una cosa que se llama concesiones forestales privadas, en donde empresarios de la industria maderera, llegan y les dicen: –Yo quiero que me des una concesión forestal. Las concesiones eran como un convenio con el gobierno, en donde les dicen: –Tú te vas a hacer cargo de explotar los bosques, por ejemplo en Oaxaca, en donde se dieron concesiones en tres grandes regiones de miles de hectáreas [...] Eran unos tamaños de superficies ¡enormes! y los que vivían ahí, los ejidatarios recién estrenados no estaban incluidos en la concesión, sólo el empresario maderero era el único que tenía derecho legal de cortar la madera, sin pelar a los que vivían ahí (Académica UV/Ob.).

⁹⁴ Yo trabajo en el Cofre de Perote que es como la hermana del Pico de Orizaba -en Veracruz las grandes montañas son: el Pico de Orizaba, el Cofre de Perote y la Sierra de Zongolica- y en esa montaña sí hubo muchas haciendas, y muchos ejidos se crearon en esa época. Lo que me platicaban los viejitos es que se pasó la voz entre la gente que vivía ahí, algunos eran leñadores que les trabajaban a las haciendas, otros tenían sus borregos y cabras y ahí vivían en sus casas. [...] Entonces la gente empezó a juntarse y entregaban sus listas y entonces tenían un terreno. Y se dio la colonización de las tierras, les dieron la tierra y les exigieron que las tenían que trabajar. Fue un impulso desde arriba para empezar a cortar el bosque, porque si venían los del reparto agrario y veían que en esa tierra no se había trabajado –en ese entonces se consideraba que trabajo era sólo lo agrícola– si no veían que estaba surcada la tierra, capaz de que se la quitaban (Académica UV/Ob.).

En la enseñanza de la académica, observo la implementación de políticas públicas en donde el Estado se adjudica el control de los bosques (Merino, 1997; Segura, 2014) para favorecer modelos de desarrollo capitalista mediante el apoyo a la empresa privada y también muestra el control autoritario del Estado sobre el manejo de los montes en detrimento de los productores. Lo cual muestra una perspectiva neoliberal del Estado y vertical autoritaria hacia los grupos comunitarios pobladores de los montes.

La académica señaló las derivaciones de la deforestación provocada por la implementación de la política forestal privatizadora y sus consecuencias por la extracción tipo minera en diferentes regiones. La aplicación de esta política promovió posteriormente una amplia deforestación por lo que desde el ámbito gubernamental se implementaron las vedas forestales para frenar la gran destrucción de los bosques en los años cincuenta. En Veracruz, la aplicación de esta veda forestal se sitúa entre los cincuenta y sesenta.

En Zongolica por el contrario no hubo veda forestal en un período de más de treinta años de 1934 a 1970, señaló la coordinadora del diplomado, lo que permitía explicar al grupo de estudiantes la intervención externa de tala montes en la región serrana.

[...] y mucha gente llegó a la sierra y provocó la deforestación (Académica UV/Ob.).

La enseñanza muestra una construcción del conocimiento en la articulación entre la dinámica global en las relaciones de desigualdad social y su impacto en la realidad comunitaria local.

En una entrevista que realicé posteriormente a productores forestales sobre la deforestación que había sucedido en la sierra años atrás, constaté que no tenían un recuerdo preciso, sin embargo señalaron la llegada de personas externas que acudían a la sierra a devastar los cerros.

Al preguntar a un productor acerca de quiénes llevaban a cabo la devastación comentó:

Por lo que yo sé fue gente de la parte fría del Pico de Orizaba. Son los que principalmente se vinieron hacia esta zona, de los municipios aledaños al Pico. Fueron gentes que compraban predios o compraban montes completos, y la gente de aquí por no saber de la importancia de los bosques y sobre todo por la falta de recursos, que llegaban a ofrecerles cierta cantidad por su tramo de bosque, la gente se los vendía. Y venían y hacían una tala, ¿cómo decían? a matarrasa, completo. Y de hecho se veía que había mucho desperdicio de los recursos, porque venían solamente por los cuadros, venían en sí por el aprovechamiento (Productor agroforestal/E25b).

De esta manera se observa la participación de actores externos a la sierra en la amplia deforestación ocurrida en el siglo XX en este paisaje.

Retomando la sesión mencionada en lo relativo a las políticas forestales, durante la etapa que identifiqué como “sustitución de importaciones” cuyo interés se centró en el desarrollo

urbano en detrimento del rural y en la cual todavía imperaba el Estado benefactor (Romero y De la Hidalga, 2008), la experta universitaria realizó un análisis crítico de la intervención del Estado en la gestión de los productores forestales mediante la creación de empresas paraestatales, entre ellas el Fondo Forestal Nacional de Fomento Ejidal, al cual los ejidatarios tenían un acceso condicionado por la burocracia.

Entonces lo que se supone que estaban haciendo [el gobierno mediante empresas paraestatales] era que con las ganancias de la madera se armaba en la Secretaría de la Reforma Agraria un fondo al cual tenían acceso los ejidos y las comunidades forestales para su desarrollo. Lo que platican las gentes de Michoacán, de Durango, de Chihuahua, de Oaxaca, es que era difícilísimo sacar dinero de ese fondo [...](Académica UV/Ob.).

La relación que describió la académica entre empresarios, Estado y productores a lo largo del país permite identificar desigualdades sociales respecto a los beneficios y manejo de los bosques y su uso limitado para los productores, los cuales en los datos que presentó la académica, no tienen una actitud pasiva ante el manejo de su territorio, por el contrario se organizan para su defensa y la de su trabajo.

La académica identificó a la organización campesina como un elemento fundamental para tratar de frenar el aprovechamiento que de sus bosques hacían empresas externas, privadas y paraestatales. Y explicó que ante la organización de productores y recuperación de sus bosques en algunas regiones de México, el fomento del aprendizaje técnico por parte del Estado para la producción y venta de los productos forestales permitió a los pobladores darse cuenta de abusos por parte de los empresarios. Así, esta situación se tradujo en la formación de empresas comunitarias⁹⁵.

La enseñanza sobre la importancia de la organización campesina en defensa de los territorios permite al estudiantado identificar un marco contextual amplio sobre las problemáticas que se enfrentan ante la regulación Estatal y la organización campesina en la defensa de sus bosques. Sin embargo, en el caso de los productores regionales que se convirtieron en empresarios comunitarios, tuvieron la posibilidad de hacerlo ya que contaban con territorios comunitarios o ejidales, no siendo así en la mayor parte de la Sierra de Zongolica.

Días antes de que se impartiera la sesión sobre políticas públicas forestales, a través de la académica en forestería comunitaria que la coordinó, fueron invitados productores de la

⁹⁵En Oaxaca hubo un movimiento muy interesante porque se unieron de todo el estado, y se pararon enfrente del gobierno y dijeron: –Nosotros ya no queremos más empresas (eran paraestatales y algunas privadas): – Nosotros queremos manejar nuestros bosques. Entonces se desmantelan empresas estatales y a impulsar a las comunidades forestales y a los ejidos como productores y abastecedoras de madera por primera vez en la historia del país (Académica UV/Ob.).

región de Zongolica a una reunión con productores forestales comunitarios de diferentes estados, Oaxaca, Guerrero, Quintana Roo, Michoacán y Chihuahua.⁹⁶ La experiencia de intercambio de saberes entre los productores forestales comunitarios y los participantes de la Sierra de Zongolica fue compartida por los asistentes serranos en la sesión antes mencionada, después de la exposición de la experta en forestería social.

La exposición mostró información general en la cual los productores mencionaron las diferencias que encontraron entre los productores forestales comunitarios con grandes extensiones de tierras que les permitía producir a gran escala y tener una amplia organización para la venta de sus productos y las condiciones de los productores de Zongolica que si bien contaban con propiedad privada también hacían el esfuerzo por producir madera e incluso vender productos rústicos. Los productores invitados manifestaron en la sesión que ellos les habían compartido a los productores comunitarios todo lo que se estaba haciendo en la sierra y eso les hacía sentirse que su trabajo aunque fuera limitado también tenía importancia.

Durante la PE los productores compartieron la información mencionada. Sin embargo como los tiempos en la programación de la sesión estaban ajustados no hubo mucha participación del estudiantado, lo que limitó el análisis colectivo respecto a las posibilidades y problemáticas planteadas, por ello no se problematizó la situación y menos aún se plantearon alternativas de solución. Por otra parte, la narración de lo vivido en ese encuentro reforzó la información teórica que la experta universitaria había expuesto sobre la organización de productores forestales y su relación con la sociedad civil organizada.

Posteriormente a la exposición sobre la *línea del tiempo* en la que se ubicaron aspectos de la política económica en nuestro país y su relación con las políticas forestales antes mencionada, los estudiantes realizaron un ejercicio en equipos, en donde identificaron cambios en sus comunidades de origen en una *línea del tiempo* vinculada a la memoria colectiva a través de sus saberes previos. A continuación realizaron un ejercicio de integración de ambos procesos, las políticas nacionales y los acontecimientos locales, como se puede observar.

⁹⁶ El propósito del encuentro fue generar iniciativas conjuntas entre grupos y comunidades forestales, organizaciones de la sociedad civil y funcionarios, con participación de organizaciones de la sociedad civil y productores provenientes de diferentes estados.

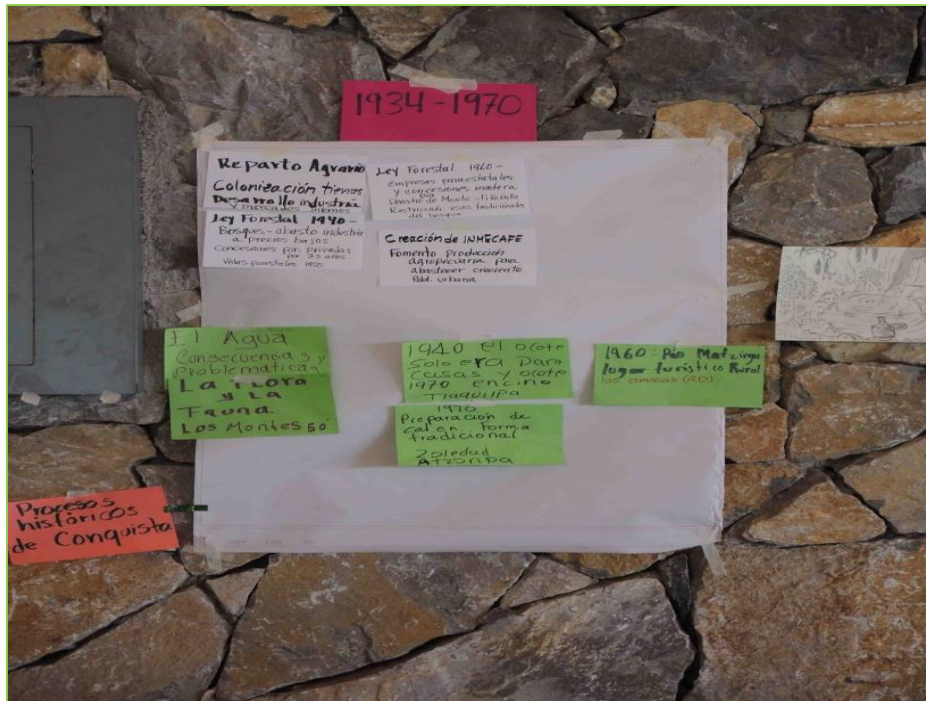


Imagen 11. Arriba se muestra información nacional de la académica y abajo la local del estudiantado.

La exposición permitió identificar algunas articulaciones entre aspectos locales y nacionales. En las exposiciones no se profundizó en las correspondencias entre las escalas durante las exposiciones. Sin embargo hubo estudiantes que al realizar este ejercicio entre los grupos con los que compartieron esta actividad en el *espacio para compartir* (ver capítulo 8) mostraron habilidades de análisis trans – escala entre la situación nacional y la local como se mostrará más adelante.

Posteriormente, en la misma sesión se abordó la aplicación de políticas públicas a escala regional. Específicamente respecto la gestión de recursos forestales en la región Orizaba – Córdoba fue analizado en la PE a partir de los saberes de un productor profesionalista nahua con experiencia en gestión de recursos públicos forestales, quien había participado como técnico en una asociación privada que sirve de intermediaria entre los productores forestales y los programas federales.

El ingeniero forestal nahua afirmó que la regulación de las políticas para el manejo forestal en la región de Zongolica se da “de arriba hacia abajo” mediante la normatividad estatal e identificó condiciones y obstáculos que enfrentan los productores forestales para la gestión de los recursos (Ob.).

Explicó cómo a escala y niveles federales la normatividad es homogénea y se aplica en el país para el aprovechamiento forestal que está restringida en el caso del bosque mesófilo de montaña, característico de la Sierra de Zongolica. Por ello aseveró que los productores

forestales solamente pueden acceder a los programas de reforestación. También señaló desigualdades en la aplicación de programas federales como PROCAMPO, el cual apoya con mayores recursos a los productores, mientras que los programas de CONAFOR quedan más limitados, políticas que, desde su perspectiva, generan desinterés por parte de los productores locales para la producción forestal.

Entre las condiciones y problemáticas que identificó el experto sobre la gestión en producción forestal en la relación entre políticas públicas, productores y espacios privados mostró, entre otros aspectos:

- a) Ubicación de los programas por zonas estratégicas delimitadas desde la geografía regional, identificando a la Sierra de Zongolica dentro de la zona Pico de Orizaba-Córdoba, a la que pertenecen todos sus municipios y los del Pico de Orizaba.
- b) Restricción en el acceso público a la información de los programas forestales en la región.
- c) Restricciones para el aprovechamiento de los recursos forestales en la Sierra de Zongolica por encontrarse en bosque mesófilo de montaña ya que el manejo de áreas prioritarias para las plantaciones forestales comerciales tiene preferencia para territorios ubicados en planicie. Se señalaron, sin embargo, contradicciones en estos argumentos ya que en los años de 2003 a 2005 sí se permitieron las plantaciones forestales en la Sierra de Zongolica.
- d) Intermediación de asociaciones privadas para avalar los proyectos forestales de las comunidades (Ob. sesión).

El gestor nahua que participó como experto, también hizo énfasis en que el problema de la gestión de los bosques para su manejo no sólo enfrenta limitaciones burocráticas por parte del gobierno federal, sino también encuentra obstáculos en las iniciativas que pueden tener los gobiernos municipales ya sea por restricciones implícitas en la implementación de las políticas “de arriba hacia abajo” a nivel federal, donde los municipios no tienen capacidad de intervención, ya sea por las perspectivas respecto a las prioridades regionales que dan más importancia a las acciones de infraestructura desde una concepción urbana y comercial que a las relativas al manejo de la biodiversidad.

Estas problemáticas fueron compartidas con el estudiantado a partir de diálogos que tuvieron lugar durante la sesión. Un estudiante que conocía los requerimientos institucionales en la gestión de recursos para la reforestación o cuidados del suelo y las evidencias que se exigen para ser gestor de esos recursos consideró que habría que incluir algunos aspectos en la exposición de la experta en forestería comunitaria para mayor precisión.

[...] porque son dos, capital humano y reforestación. Ahí faltaría anexarle en su histórico de usted, en la línea del tiempo eso.

El experto gestor nahua señaló también problemáticas identificadas en su praxis respecto a los requisitos que la política forestal establece y que se convierten en meros trámites burocráticos⁹⁷.

Además se problematizó el modelo de desarrollo desde la modernidad urbana en detrimento del medio ambiente, en donde las autoridades se tiene la impresión de que locales no se interesan por la producción forestal.

[...] muchas de las autoridades tienen mentalidad empresarial, y no ven por los recursos naturales. Muchos piensan que si te van a pavimentar tu calle vas a estar feliz (Ingeniero forestal/Ob.).

En una entrevista realizada a este experto ingeniero forestal y gestor regional al preguntarle su opinión sobre la restricción de las plantaciones forestales en la sierra por el gobierno federal, hizo énfasis en que se implementan políticas públicas “desde arriba”, sin una argumentación que parta del análisis del territorio en la región.

Así lo determinan los analistas de escritorio. Porque según una plantación puede estar más tecnificada pueden facilitar el proceso de las plantaciones, de riego, o al momento de abrir la tierra meten un tractor, y aquí (risa) sólo vacas o yuntas. Y le digo, a veces las decisiones las toman personas que no conocen el campo (Ingeniero forestal/E25b).

Sobre todo que no conocen la zona, porque se atreven a decir: –Se va a hacer esto, sin conocer realmente de qué están hablando. Se basan mucho en determinadas situaciones, pero [...] desde el escritorio, como las famosas fotografías aéreas, se meten a Google, ahí checan (Productor agroforestal/E25a).

En cuanto a la reproducción de especies forestales se observa la implementación de una política forestal que se determina en última instancia por decisiones de técnicos, que consiste en facilitar su trabajo como gestores forestales.

Pregunta de entrevistadora:

⁹⁷ [...] se supone que todos los técnicos forestales son capaces de (trabajar con campesinos), pero la misma empresa certificadora en este caso las que certifican las personas que no tienen experiencia. Se pueden certificar haciendo una simulación de trabajo, es decir, yo que no tengo experiencia trabajando con campesinos, puedo ir a certificarme, hacer el curso y toda la cosa e inventarme el fondo de evidencias y la certificadora no te dice nada. Es válido, entonces en qué estamos cayendo, si queremos buen personal o personas que te digan: – Soy técnico porque mi papel lo dice. No porque esté contando con experiencia (Ingeniero forestal/Ob.).

También entre los comentarios que se hicieron [los estudiantes] fue que lo que se produce con los programas de CONAFOR (bueno, así lo entendí yo, no sé si es así) es ¿pino pátula y encino?

Respuesta de profesionista y gestor:

Para estas personas sí es pátula lo que te dan. El encino casi no lo promueven. Ellos nada más dicen que hay viveros donde lo producen, pero no lo están considerando como prioritario, no.

Igual eso es trabajo de los asesores técnicos, porque por ejemplo el programa sí te lo marca. Te dice: –Puedes llevar el 75% de hojosas, que en este caso son los encinos, y 35% de coníferas, pino, para la zona que sea, pino pátula, u otro, dependiendo de la altitud. Pero ahí el técnico dice, me dan 300 por hectárea, tengo que hacer 5 o 6 visitas al productor por esos 300 pesos y ese productor tiene su terreno hasta en casa de Juan de no sé qué. Pues ahí, el técnico ve las maneras de facilitar el trabajo, entonces dice, si aparte le voy a dar asesoría extra y aparte le voy a estar visitando a sus predios por 300, no me voy a echar tanto trabajo para combinar especies.

Esta información no fue comentada en las sesiones ya que se le dio mayor prioridad a la exposición sobre gestión de recursos y al tipo de política implementada en la región, lo cual tiene pertinencia por ser compartido por un experto local que ha participado en espacios privados donde se realizan este tipo de gestiones y no se trasmite un conocimiento teórico únicamente sino que se muestran problemáticas y condiciones desde la praxis institucional.

Considero que en diplomados futuros sería importante ahondar en la identificación de problemáticas ligadas a la tendencia del monocultivo en la región y su implementación, - misma que fue abordada por el estudiantado en diferentes momentos de la PE- identificando el papel de los técnicos que dan seguimiento a estas propuestas. Además sugeriría integrar a técnicos forestales para establecer diálogos entre universitarios, técnicos forestales y productores relacionados con la importancia de la biodiversidad en la región, ligada a la diversidad cultural para la sostenibilidad de la región serrana y de las Grandes Montañas, e incluso como una problemática a tratar a nivel nacional.

En lo relativo a la escala local y su impacto regional, el estudiantado analizó el manejo del paisaje serrano en la actualidad desde la perspectiva de productores agroforestales de la región en una práctica de campo (capítulo 8). Se identificó la integración de lógicas modernas de producción implementadas por las políticas públicas de monocultivo forestal con saberes del trabajo rural, ligado a los conocimientos nahuas sobre la conservación de la biodiversidad.

Se realizó una visita a un monte como estrategia didáctica de lectura del paisaje serrano donde los participantes se acercaran al uso y manejo que los productores han hecho del

paisaje serrano, como mencioné anteriormente. En esa práctica se llevó a cabo un intercambio y diálogo de saberes, los cuales permitieron aprendizajes del uso y manejo forestal indígena de algunos productores, quienes incluyen la innovación productiva con especies de rápido crecimiento, promovidas por las políticas públicas y donde se conjuntan con saberes comunitarios aprendidos por sus ancestros, conocimientos considerados como una herencia cultural como lo es la conservación de especies nativas de uso alimenticio, ornamentales y medicinales (capítulo 8).

De esta manera se muestra la construcción de aprendizajes mediante el intercambio de saberes en la articulación a diferentes escalas globales, nacionales, regionales y locales y su relación con las desigualdades económicas, sociales, culturales y ambientales entre la cultura de las políticas forestales privatizadoras, de comercialización del monocultivo que limitan la producción forestal para pequeños propietarios, las necesidades productivas y de comercialización y la repercusión entre cultura de la biodiversidad de los pobladores serranos.

7.2.5 Intercambio de saberes sobre la organización en la gestión y defensa territorial

La organización social entre la población serrana comprende una compleja y dinámica interacción en espacios institucionalizados, relacionados con la religiosidad popular y las políticas públicas económicas y sociales así como con instituciones privadas, la familia nuclear y extensa. También puede observar en la sierra que una parte de la población converge en espacios políticos independientes, asociaciones civiles y grupos creados con diversos fines, permanentes y espontáneos.

En torno a la producción forestal, las actividades e interrelaciones se acotan a la gestión de proyectos productivos y formativos para el manejo forestal de plantaciones y a nivel familiar en instancias gubernamentales como ayuntamientos, ONGs y organizaciones independientes como la OCISZ. Esta última integra la Asociación de Silvicultores de la sierra de Zongolica con proyectos productivos, de comercialización -a nivel regional e internacional- y social de producción de vivienda. Las formas de organización de los serranos son diferentes a las de otras regiones en México donde las comunidades, conformadas en grupos, llevan a cabo el desarrollo de las actividades forestales en áreas con derechos comunales y en ocasiones llegan a organizarse para la comercialización y producción (López, Negreros y De la Hidalga, 2014:9).

A pesar de las restricciones de gobierno hacia la producción forestal en minifundio y de la organización comunitaria incipiente, dado el carácter privado y minifundista del territorio, los pequeños propietarios forestales son considerados sujetos emergentes que aprovechan canales internos de comercialización y diversificación de materias primas, quienes han

generado iniciativas de conformación de métodos silvícolas endógenos acompañados por actores externos, como los universitarios (Hidalgo, 2016).

Como se ha mencionado en esta investigación la estructura de la PE pretendía relacionar diferentes dimensiones del territorio desde la política, ambiental, tecnoproductiva, cultural y social poniendo énfasis en ésta última en la organización a partir del análisis de las condiciones observadas en la sierra sobre la relación que se establece entre las problemáticas socio – ambientales y la necesidad de fortalecer la organización y defensa territorial. Entonces, en el diseño de la PE, más allá de los aspectos productivos, se consideró la importancia formativa de actores que requieren de un mayor involucramiento como actores políticos en la gestión de sus territorios, sin limitarse a aspectos de formación técnica.

Por tales motivos, en la PE se generaron estrategias para la formación en torno a la organización social encaminada al manejo de los montes y a la participación y defensa de bienes naturales (Programas diplomado 1 sesión 5 y diplomado 2 sesión 3). Para ello se acudió a diversas estrategias pedagógicas y didácticas.

Por una parte, se recurrió a la estrategia didáctica de intercambio de saberes en equipos donde participaron distintos estudiantes, que comentaron acerca de la organización en sus localidades. Después expusieron dicha información en plenaria en donde manera descriptiva expresaron sus comentarios acerca de diferentes tipos de organización y regulación de las territorialidades.⁹⁸

A escala local se enunció el principio de un *deber ser* participativo y horizontal hacia un buen vivir, desde el bien común. También se planteó la necesidad del fortalecimiento organizativo a través de redes con comunidades de prácticas diversas. A escala interregional se expresaron experiencias comunitarias de organización social y regulación normativa, así como una gestión territorial en tensión entre instancias de gobierno y la toma participativa de decisiones para el uso y manejo de los recursos naturales interregionales, en el escenario de la cuenca.

Posteriormente se realizaron visitas de productores forestales organizados y coordinadoras y facilitadoras del diplomado a la cuenca del Pixquiac con una organización civil ambientalista, así como también, productores y afiliados la organización ambientalista visitaron diferentes experiencias de organización comunitaria en la Sierra de Zongolica.

Otra estrategia para el estudio de la organización social se configuró desde el intercambio de saberes sobre el estudio de la organización comunitaria desde la agencia de participantes locales y externos. En la interacción se desarrolló un diálogo entre saberes - poderes diversos en el reconocimiento de actores en la región de las Grandes Montañas y a nivel nacional,

⁹⁸ En el primer diplomado.

quienes realizan acciones para la defensa territorial. Tales participaciones se inscribieron en el tema de la defensa territorial a nivel nacional en un escenario de confrontación, donde un paradigma modernizador monocultural y colonialista (Santos, 2009; CEMDA, UCCS, OLE y otros, 2004) que actúa en detrimento de la diversidad biocultural, la participación democrática y una política pública culturalmente adecuada.

A continuación se presenta una configuración de saberes a diferentes escalas de aprendizaje en intercambios y diálogos de saberes respecto a la organización social y comunitaria en la interculturalidad. Los aprendizajes se generaron de manera cooperativa y colaborativa y en intercambios desde la praxis de los diferentes actores participantes.

7.2.5.1 Del deber ser de la organización comunitaria y la gestión territorial

Para alcanzar una formación vinculada al fortalecimiento organizativo encaminado al manejo de montes, se decidió mostrar la importancia de los acuerdos comunitarios en el manejo silvícola e intercambiar experiencias de manejo de otras regiones (Programa módulo 3). La configuración de los saberes se articuló desde diferentes escalas y regiones y extra regionales, en ejercicios áulicos e intercomunitarios como se mencionó anteriormente.⁹⁹

A escala local – regional, los estudiantes en el aula expresaron aspectos compartidos sobre la organización comunitaria. Conformados en equipos de trabajo realizaron un intercambio de saberes y haceres sobre la organización en sus comunidades e hicieron una descripción en tarjetas acerca de cómo se realiza ésta en sus comunidades. Los resultados mostraron un *deber ser* de la organización participativa para beneficio colectivo. Con objeto de compartir los saberes, el experto académico que facilitó la sesión hizo una lectura al grupo sobre lo acordado en equipos. Entre los aspectos que revelaron los participantes a nivel de la organización local destaca la importancia que se da a ella para “el bien común” y la necesidad de fortalecerla a partir del tejido de redes sociales mediante la comunicación. En consecuencia, el estudiantado serrano consideró fundamental el establecimiento de vínculos entre la organización interna y otras comunidades de práctica, más allá de sus fronteras.

En cuanto a la importancia de generar redes sociales para fortalecer la organización comunitaria considero que en este diplomado fue importante la participación de integrantes de la organización campesina independiente, así como su experiencia organizativa con diferentes actores productivos y formativos en regiones extra – locales. Esta suposición parte de las reflexiones que surgieron a lo largo de la investigación que realicé sobre la PE en cuanto al interés de los integrantes por generar el diplomado. En tal sentido, además de la

⁹⁹ Después del primer diplomado hubo un intercambio entre afiliados de la OCISZ y de SENDAS A.C. en visitas a sus regiones en las que no participé y sólo tengo algunos registros por lo que sólo hago una mención general.

formación tecnoproductiva, algunas voces de académicos entrevistados señalaron que observaron también un interés, principalmente por parte del líder de la organización, para fortalecer la organización campesina.

Retomando los aspectos analizados por el estudiantado en lo que toca a la organización, en el primer diplomado los participantes también señalaron que existen conflictos en procesos organizativos entre actores diversos, por lo que se planteó la necesidad de ejercer presión para el logro de los objetivos. Tales planteamientos fueron traducidos por el experto universitario como una concepción claramente política de la organización (Investigador y activista socioambiental, académico UV/grabación video 1). En este sentido también recupero la trayectoria de la organización campesina independiente que participó, la cual ha obtenido logros significativos en momentos de confrontación con poderes locales y federales como consecuencia de una actitud contestataria de su parte.

Se conceptualizó asimismo la organización desde saberes propios, mismos que aluden a beneficios comunes, en perspectivas axiológicas y heurísticas participativas y democráticas¹⁰⁰.

Dentro de las formas de organización, el estudiantado mencionó desde su praxis en espacios comunitarios de su región, como el familiar, intracomunitario, aquella a la que denomina “la mano vuelta”. Se trata de una relación entre productores, ya que en estas sesiones se encuentran productores organizados, y también se mencionó la organización a nivel institucional, como la escolar. En la interacción con otros actores extra – regionales, los participantes identificaron al diplomado como una forma de organización social. El experto universitario enunció estos saberes e integró una escala internacional, identificándola con organizaciones desligadas de las estructuras del Estado.

Desde la interpretación de la academia se hizo énfasis en mostrar diferentes niveles en la organización e incluir el internacional, que comúnmente no se menciona, así como destacar el carácter autónomo que puede tener el nivel de organización social, aunque en este caso no se amplió la información.

La interacción entre la diversidad de actores educativos se dio principalmente en los equipos de trabajo en los cuales se compartieron características de la organización de sus regiones. De esta manera en las exposiciones se observa un *deber ser* a diferencia del segundo diplomado, en el que se parte de los problemas identificados por los actores educativos en

¹⁰⁰ [...] priorizando, crear acuerdos, cumplir esos acuerdos, participar todos con responsabilidad, incluyendo, escuchando con claridad, voluntad y dejando hablar. Aquí hay una serie de actitudes, de valores, claridad de lo que se quiere lograr, y para qué, intereses comunes desde el *para qué*, desde el sentido, planeación, cronograma de actividades, delegar responsabilidades (Académico UV/grabación video 1).

sus regiones mostrando causas, alianzas, posibilidades y limitaciones respecto a la organización comunitaria y/o social en la defensa territorial (ver 7.2.6.4).

Sin embargo en la sesión se amplió la información sobre la organización al participar en la sesión actores extra – regionales que compartieron sus experiencias de organización provenientes de la región del Balsas en Guerrero entre la universidad y los grupos comunitarios y en la cuenca del Pixquiac a escalas y niveles interregionales.

7.2.5.2 Diferencias entre la organización en regiones distantes y la cercanía cultural

La PE incluyó¹⁰¹ el intercambio de diversas formas de organización comunitaria y social de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en el estado de Guerrero y de la cuenca del río Pixquiac, ubicada al centro del estado de Veracruz.

Se enseñaron formas de organización comunitaria e interregional, como el caso de la asamblea de ciudadanos, que no existe en la sierra, así como cooperativas y comités intercomunitarios. Se observaron diferencias respecto a la organización en colectividad vinculada al tipo de propiedad de la tierra, como el ejido y la propiedad comunal, a diferencia de la prevalencia de la propiedad privada en Zongolica.

El experto académico de la UNISUR¹⁰² explicó sobre la normatividad en los nahuas del Balsas, regulada por sanciones sociales y culturales.

El tipo de sanción, quiere decir si alguien falla. Otras sanciones, otras costumbres. El tipo de sanciones: está prohibidísimo cortar árboles para leña como encino. ¿Qué tipo de sanción? [...] alguien cortó leña y lo cacharon, y ahora ¿qué tipo de sanción hay, cuando se viola ese acuerdo o esa norma? [...] las sanciones que conozco: decomiso de la leña, pago de cigarros para la próxima asamblea. En la región del Balsas, una de las sanciones: Cortar maguey tierno para mezcal o maguey que está floreando está prohibido. Además de decomisar el maguey, es que te pasas alrededor de 3 horas alrededor del Río Balsas, en el agua, pero es parte de la sanción. Tiene que ver con cosmovisiones (Académico UNISUR/grabación video 1).

Si bien la regulación de los recursos expresa diferencias a las conocidas por el estudiantado serrano, se identificaron fenómenos de larga duración que comparten las poblaciones indígenas en la regulación de los recursos naturales mediados por la cultura indígena. Los habitantes serranos destacaron el ritual colectivo del *Xochitlalis* para la obtención y cuidado del agua en lugares donde se surte la comunidad. En la concepción nahua de la sierra existen guardianes sagrados que regulan el uso del agua mientras que en la concepción nahua del

¹⁰¹ En el primer diplomado.

¹⁰² Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.

Río Balsas son otros seres guardianes de la naturaleza quienes cumplen una función semejante. Y ambos comparten una concepción nahua en la relación naturaleza – sociedad. Al respecto el experto académico expresó también aprendizajes propios, obtenidos desde la cultura indígena del Balsas.

Mi experiencia específicamente en torno al agua y en torno al manejo del monte, en la relación entre los cazadores y los animales del monte han sido muy valiosos. Hoy en día en este tipo de territorios que están mejor conservados existen creencias y muchos mitos en esa región. Son los caballeritos o los perritos de agua. Uno no puede pasarse de lanza con los cuidadores. Hay otros cuidadores que son los chaneques. Si no hubiera chaneques ya se habría acabado todo (Académico UNISUR/grabación video 1).

Fue así que la importancia de la relación que se establece entre la concepción sagrada de la naturaleza para su regulación, concepción de origen mesoamericana, se compartió como una forma de regulación para el aprovechamiento de los recursos naturales.

En torno a las características de la población que interviene en la organización, el experto académico e integrante de una asociación civil ambientalista mencionó estrategias de vinculación entre la universidad con grupos comunitarios. Expresó la importancia de incluir a diferentes actores comunitarios en procesos intergeneracionales, desde la educación popular.¹⁰³

Este intercambio de saberes tuvo un carácter descriptivo en donde se mostraron diferentes formas y estrategias organizativas. Se hizo énfasis en la importancia de las sanciones para la regulación social y la valoración de la regulación desde la perspectiva cultural indígena. Sin embargo no hubo una reflexión posterior que integrara o problematizara los aspectos mencionados por el estudiantado de la sierra y los descritos respecto a la experiencia de la UNISUR en esa sesión.

Además, el estudiantado conoció un nivel de organización articulada entre espacios comunitarios y a niveles locales, municipales y federales, en la colaboración entre productores agrícolas y forestales y la ciudadanía organizada.

¹⁰³ [...] se han pasado el tiempo buscando el mejor perfil del animador o del extensionista. En ese sentido nosotros que estamos en la región de Chilapa, era tonto gastar tanta energía buscando si era joven o viejo el animador, y optamos por la cuestión de los festivales con niños del kínder hasta abuelos que nunca antes siquiera se asomaban. De repente aparecieron los equipos de básquetbol con la poda del árbol. Hay muchas ideas que nos platica Freire. Que sólo en comunidad aprendemos, niños y jóvenes y nos enseñamos y entonces en este proceso entre más incorporan más niños, abuelos, niñas, jóvenes, se quedan en este proceso de transmitir, generando cosas nuevas, es mucho mucho mejor (Académico UNISUR/grabación video 1).

7.2.5.3 La praxis de la organización trans – escala en diálogo intercultural

La enseñanza sobre la organización intercomunitaria e interactoral trans–escala fue compartida en el primer diplomado de la PE por un productor agrícola, representante comunitario¹⁰⁴ gestor de proyectos desde la organización comunitaria y con la participación de la sociedad civil organizada.¹⁰⁵ Entre los aspectos que destacó este participante respecto a la organización social en la perspectiva de cuenca del Río Pixquiatic desde su praxis se encuentran los siguientes.

- a) La importancia de trabajar de manera interregional para la gestión de recursos entre productores organizados y profesionistas, organizaciones civiles, en la co-gestión territorial.
- b) Tensiones y negociaciones para la gestión de recursos entre la política gubernamental y demandas de productores organizados.
- c) Desarrollo de proyectos productivos, dentro de los cuales consideró la innovación tecnoproductiva con especies de la región -en la que identificó especies en peligro de extinción-, uso común de los terrenos, diversificación de proyectos sobre recursos naturales e inclusión del género (Ob. sesión).

Se destaca en esta enseñanza que la organización y participación en el aprendizaje político – educativo alude a un *nosotros* como expresión comunitaria (Bastiani, 2015). En este caso de organización intercomunitaria en la cuenca del Pixquiatic, se reveló la interacción intercultural desde saberes – poderes que dan fortaleza a lenguajes comunes en la diferencia, como es la gestión participativa del territorio desde la episteme de la biodiversidad. Y por otra parte, muestra tensiones y negociaciones en las relaciones entre las instancias gubernamentales y sociales – comunitarias.

Entre los participantes de la PE plantearon preguntas sobre la praxis, narrada con mucho entusiasmo por el productor organizado, como agente de cambio, hacia una política pública participativa, culturalmente adecuada a las necesidades comunitarias, en la perspectiva de la biodiversidad. Las preguntas del estudiantado fueron de productores forestales en un

¹⁰⁴Comisariado ejidal.

¹⁰⁵ La organización a la que pertenece este productor es SENDAS, A.C. “Trabaja también en la Cuenca del río Pixquiatic (que comprende los municipios de Perote, Acajete, Las Vigas, Tlalnelhuayocan y Coatepec), y a su vez ha participado en el diseño del Programa de Compensación por Servicios Ambientales para la Cuenca, en la que participan el Comité de Cuenca de la cuenca del río Pixquiatic, ayuntamiento de Xalapa, Dirección de Desarrollo Forestal, entre otros actores. [...] tiene presencia también en una cuenca Citlalapa, cercana a la ciudad de Huatusco en el centro de Veracruz. El trabajo de Sendas se relaciona principalmente con el manejo sustentable de los recursos naturales y con la educación ambiental”. <https://sendas99.wordpress.com/quienes-somos/>

lenguaje común sobre la producción forestal y la gestión de los proyectos productivos de intervención agropastoril.

Productor forestal organizado/8:

¿Cuánto terreno están destinando a servicios ambientales?

Productor agrícola organizado:

Mire son pocas en San Antonio. Son como 40

Productor forestal organizado/8:

¿O sea, como 40 mil?

Productor agrícola organizado:

Pero es individual, porque cada quien tiene parcela en el ejido de San Antonio, son tierras parceladas y no existe uso común.

En este incipiente diálogo sobre la gestión de proyectos se observan las limitaciones que incluso los productores ejidales tienen respecto al uso colectivo territorial para el manejo forestal.

La relación de SENDAS representada por el productor agrícola se amplió con visitas posteriores entre estudiantes de la OCISZ que visitaron la cuenca del Pixquiac e integrantes de SENDAS que conocieron la Sierra de Zongolica. Lo que permitió generar intercambios situados. Entre los aprendizajes que mencionó el productor agrícola organizado de esa experiencia post – diplomado, se encuentra la importancia que los zongoliques dan a la tierra como ser sagrado, su ritualización y el que todavía hablan el náhuatl, por lo que consideró que “ellos saben más que nosotros” (productor agrícola organizado). Saberes que consideró el productor se han perdido en su región (Reunión de evaluación de la experiencia en SENDAS/Ob.).

Facilitar un acercamiento intercultural entre académicos, grupos comunitarios y organizados, indígenas y la sociedad civil desde su praxis, permite asumir nuevas funciones educativas relacionadas con la socialización entre pares, como los productores agroforestales en aprendizajes situados en el contexto respecto a la gestión y defensa territorial. Tal como se llevó a cabo en el segundo diplomado, con una metodología que habilitó al estudiantado aprender aspectos iniciales de defensa del territorio desde estructuras legales. El ejercicio mostró la organización social desde la acción colectiva en la defensa territorial de agentes a escalas locales – regionales – nacionales e internacionales como se presenta a continuación.

7.2.5.4 Organización y defensa territorial. Tensiones entre el neoliberalismo y la biodiversidad cultural

El intercambio de saberes desde diferentes comunidades de práctica para favorecer aprendizajes sobre la defensa territorial, posibilitó el análisis en colectivo de saberes - poderes y saberes del trabajo rural, desde la episteme de la biodiversidad en los temas del desarrollo, la cultura y el medio ambiente (Escobar, 2000) a diferentes escalas en nuestro país.

La estrategia didáctica para la lectura de las problemáticas relacionadas con la biodiversidad y la diversidad cultural y su defensa territorial partió de un diálogo entre la praxis comunitaria y social y la lógica de mecanismos legales “[...] que puedan ayudar a la protección de los bienes comunes como el agua, la alimentación y los bosques en territorios indígenas” (Programa sesión 3).

Diversos actores educativos intercambiaron en una sesión sus experiencias organizativas. Se visibilizaron saberes – poderes respecto a la organización en la que participaron como actores activos en la defensa territorial ante la implementación de proyectos de desarrollo modernizador y neoliberales, así como la defensa territorial mediante la organización de poblaciones locales. El estudiantado, expertos locales y profesionistas externos compartieron sus saberes – poderes a través de una estrategia didáctica referida a la defensa legal de los territorios.

La actividad consistió en que el estudiantado dividido en equipos de trabajo hizo preguntas a una persona por cada equipo, que había participado en la organización ante alguna problemática ligada a la defensa de bienes naturales y se llevó a cabo mediante el planteamiento de las siguientes preguntas generadoras:

- 1.- ¿Qué actores y que conflictos identifican?
- 2.- ¿Qué hechos ocurrieron?
- 3.- ¿Qué elementos de prueba tenemos?
- 4.- ¿Qué queremos lograr?

A nivel local se retomaron temáticas vinculadas a las comunidades de algunos estudiantes sobre tensiones entre el modelo de desarrollo ligado a la modernidad y su impacto en los recursos naturales. Aprendices nahuas compartieron al grupo -de manera oral y mediante videos- sus investigaciones realizadas desde la escuela (UVI) en sus lugares de residencia. Dichas problemáticas socio – ambientales ya habían sido mencionadas durante la PE, y mediante la didáctica aplicada ampliaron algunos aspectos.

Retomo la valoración que hace Hamel (2009) al considerar a la cultura propia como elemento formativo desde una perspectiva crítica a diferencia del modelo educativo oficial que parte

de un currículo nacional (Paraskeva, 2001) en el que la cultura indígena es una rememoración del pasado o se limita a mostrar una visión folklórica y esencialista de los pueblos originarios.

La estrategia didáctica muestra la integración de elementos de la cultura moderna jurídica como lo son las preguntas generadoras antes mencionadas, consideradas como estrategias para la defensa legal del territorio y una exposición por parte del experto sobre derechos humanos y bienes comunes. Los aspectos legales considerados (actores, hechos, elementos de prueba y expectativa) se articulada a saberes locales respecto a la organización en comunidades de las Grandes Montañas para el habilitar al estudiantado en el análisis y la acción de sus recursos naturales en conflicto desde distintas lógicas y praxis, la occidental moderna y la local en el contexto de la cultura indígena y la modernidad.

Las preguntas generadoras y la información sobre la defensa de los derechos humanos y los bienes comunes tuvieron el sentido de acercar al estudiante al lenguaje jurídico para una fundamentación y defensa en un primer momento, de acuerdo con el experto en derecho ambiental.

También posibilitó ampliar la información al grupo sobre la organización de la población en la co-gestión con una asociación civil, y con autoridades, como en el caso de la contaminación del Río en San Andrés, Rafael Delgado y Tlilapan, y compartir información al grupo respecto a las actividades específicas que se han realizado como la concientización de los niños y a los adultos, por medio de fotografías, documentales y videos.

El intercambio de saberes en la sesión mencionada tuvo también un acercamiento al territorio a escala interregional. Se dieron a conocer problemáticas ligadas a conflictos de desarrollo modernizador neoliberal y la defensa territorial ante daños ambientales y en defensa de bienes comunes.

Los argumentos estuvieron centrados en la intervención de empresas privadas en la implantación de hidroeléctricas, de la región de las Grandes Montañas, tanto en la Sierra de Zongolica, en Mixtla, como en el Naranjal, región aledaña. Algunos participantes expusieron al grupo su aprendizaje sobre la intervención en Mixtla de una empresa privada que compró terrenos sin que la población estuviera informada del proyecto. Se describió un primer momento de falta de organización de la población y posteriormente una participación activa y cohesionada, así como su vinculación con organizaciones de la sociedad civil, como LAVIDA y CEMDA [Centro Mexicano de Derecho Ambiental]¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Esta información existe también en medios electrónicos: La entrevistada, María Cira, de Toaltepeyólotl (que significa en náhuatl: "Nuestro Corazón en la Montaña") A.C., denunció: "A la gente nunca la consultaron para la instalación de esta represa. Nunca se les informó ni se les pidió su opinión, si estaban de acuerdo o no. Únicamente, allá por el 2008 o 2009, nos enteramos que gente de fuera estaba adquiriendo terrenos, hectáreas de terreno y nunca supimos de qué se trataba. La gente accedió a esa compra venta de terrenos, los vendió, pero ahora que se dieron cuenta del uso que le están dando a esas

En uno de los equipos de aprendizaje se entrevistó a una experta nahua la cual mencionó la importancia que tuvo la participación de organizaciones civiles y en instancias internacionales [como] el Tribunal Permanente de los Pueblos (TPP). Al preguntar la entrevistada al estudiantado si conocían al TPP, contestaron que no, a lo que ella especificó:

El TPP, bueno, es un tribunal moral, internacional pero vino a México, estaba en México sesionando por diferentes problemas o conflictos, entre ellos el asunto de las represas (Mujer profesionalista/Ob.).

En cuanto a los elementos de prueba del conflicto, los participantes acudieron a información que provenía de las investigaciones, en las cuales identificaron argumentos de actores tanto internos como externos al conflicto, respecto a las afectaciones de pobladores por la presa y algunas consecuencias, como la privatización de una cascada. Lo que muestra a través del testimonio de la entrevistada el descontento de personas de la población ante la política neoliberal de privatización de bienes comunes. Por otra parte, se plantea una problemática que no sólo afecta a las poblaciones analizadas Mixtla y San Juan Texhuacan, sino a otras regiones del país como lo mostrara el informe del Tribunal Permanente de los Pueblos.

Otro hecho fundamental es el extractivismo que con el libre comercio pasó de ser básicamente petrolero hacia un extractivismo energético cada vez más complejo (que incluye gas convencional, el gas shale, viento, energía solar), un extractivismo minero cada vez más intenso y complejo y un extractivismo hidrológico también devastador (TPP, 2014:6).

Al indagar en el equipo mencionado acerca de lo que se quiere lograr, señalan que es el amparo colectivo, ya que hay personas dispuestas y convencidas de la situación, por lo que se desea que se reparen los daños. El proceso de enseñanza – aprendizaje muestra contenidos generados de manera colaborativa respecto a la organización interactoral en la defensa territorial desde marcos legales. De este modo se amplía el conocimiento del grupo sobre un conflicto en su región, del cual muchos de ellos no tenían información, como señalaron algunos estudiantes y se identifica que la problemática no solo se encuentra en ésta sino a una escala mayor en localidades cercanas.

A escala de la región de las Grandes Montañas, hacia el sur de la Sierra de Zongolica se encuentra El Naranjal, lugar del cual también se compartió en la sesión la defensa del territorio ante un proyecto para la implantación de una hidroeléctrica. Se expresaron tensiones entre la población dividida, la magnitud del conflicto y su defensa social. Por una parte autoridades municipales y actores locales “la procuraduría agraria y algunos líderes

tierras, empieza la gente a conmovirse y a incomodarse”. <http://www.afectadosambientales.org/represa-zongolica/>

regionales, en este caso pueden ser caciques o personas de mayor ingreso en esta zona” (Ob. equipo 3). Y por otra, “los que quieren defender que no se lleve a cabo este proyecto, asociación denominada Defensa Verde, la iglesia y los pobladores, en este proyecto se ven afectados 12 municipios” (Equipo 3/Ob.). La sistematización para la defensa legal del territorio permitió al estudiantado tener un panorama general en torno a aspectos como los elementos de prueba:

Las pruebas que tienen en este proyecto es que una manifestación de impacto ambiental que ya caducó. En el 2011 hubo un ingreso de obras que no tenían permiso. La presentación del plano de cómo iba a estar la hidroeléctrica en el cual viene la cantidad que va a recorrerse la hidroeléctrica que son 23 kilómetros [...] también se hizo un levantamiento de firmas en donde se recolectaron 12 mil firmas. En este proyecto ya hay una intervención ante el tribunal. Entre los problemas que trae es que disminuiría el agua, y a las poblaciones que se ven beneficiadas por esta tierra (Equipo 3/Ob.).

Entre las soluciones, se planteó una mayor participación y difusión a las poblaciones que pueden afectarse.

[...] ante el probable problema es que exista una mayor divulgación a todas las comunidades y pueda haber un mayor apoyo y una mayor reunión entre ellos (Equipo 3/Ob.).

Los casos planteados revelan coincidencias como la posible intervención de compañías trasnacionales en las territorialidades locales, afectaciones ambientales identificadas por actores comunitarios y ciudadanos organizados de la sociedad civil que mantienen argumentos documentados y procesos jurídicos en curso, así como la participación social y comunitaria que requiere fortalecerse. El intercambio de saberes articuló la relación entre conflictos ambientales, los cuales expresan en el fondo tensiones entre las empresas privadas, autoridades y poblaciones, por el uso de los recursos hídricos en territorios del estado de Veracruz, en la confrontación entre la política liberal y la defensa de recursos colectivos.

En la confrontación entre un modelo de desarrollo neoliberal y el de la diversidad biocultural se compartió el conflicto de la presencia del maíz transgénico a escalas nacional – regional – local. Los integrantes del equipo temático, consideraron que esta situación atenta contra la legislación de nuestro país y contra las políticas públicas.

[...] creemos que algunas dependencias se han creado con ese afán de hacer que el campo mexicano produzca y todo, pero en el afán de hacerlo bien nos dejan con la duda de si realmente lo hacen o nada más están inmersos en esta cuestión de la

globalización y esa cuestión del dinero, más que preocuparse realmente por lo que es el campo (Equipo 4/Ob.).

En el análisis de esta temática se aprecia que más allá de observar un conflicto identificado en un lugar específico donde se ven afectadas determinadas personas, en un diálogo que articula perspectivas académicas y comunitarias hacia un buen vivir, desde un *nosotros* que son las comunidades productoras de maíz nativo, en oposición al modelo de desarrollo modernizador capitalista.

[...] lo que nos toca a nosotros es la conservación en el uso y manejo de la siembra del maíz, la organización de los pueblos, la trasmisión de los conocimientos, la movilización social, sobre todo la defensa legal del maíz criollo que tenemos en nuestras comunidades (Equipo 4/Ob.).

El intercambio intercultural en torno a los conflictos mostró que existe una tensión entre diferentes territorialidades, donde se aprecia de un lado la identificación de políticas modernizadoras de corte neoliberal que, al decir de actores educativos expertos y estudiantes, se imponen de manera vertical sin la participación de las comunidades en sus territorios, y de otro, se encuentra la defensa y gestión territorial de bienes comunes para el buen vivir en la biodiversidad y la diversidad cultural.

La experiencia educativa configura diversos saberes de actores escolares – comunitarios e interdisciplinarios – organizados. El partir de la localidad y de experiencias regionales y nacionales para la construcción de aprendizajes permite acercar al estudiantado a su entorno desde un currículo situado en contexto que favorezca la comunicación con los actores comunitarios en la búsqueda conjunta de soluciones en la interculturalidad.

Meyer (2010) plantea en el caso oaxaqueño referido a la comunalidad que en la preparación de profesores indígenas se remitió a identificar necesidades, historias, estructuras sociales, valores, así como prioridades locales y comunales, para hacer de ellos la base de su currículo, su pedagogía y sus relaciones comunales. Este caso, las limitaciones que tiene la experiencia es su carácter aislado respecto a una formación de largo plazo. En cambio resalta la pertinencia de retomar problemáticas y materiales locales encaminadas en un primer ejercicio a la solución en el ámbito comunitario. Faltaría identificar si estos saberes serán retomados o no a nivel comunitario para acciones futuras.

7.3 Saberes previos locales y académicos para el aprendizaje

En la cultura escolar formal la familia y la localidad no han tenido un lugar central para el aprendizaje de los contenidos abordados y en el desarrollo de competencias. Pareciera que la escuela moderna desterró al bagaje educativo y cultural el entorno de parentesco y social -

natural por privilegiar el conocimiento del mundo. La lógica capitalista y el imaginario de la globalización necesitaron una mirada nacional, continental y universal para favorecer el dominio territorial.

Durante el transcurso de los diplomados, entre los abordajes pedagógicos implementados para estudiar la silvicultura campesina en la transformación y gestión de las territorialidades, se desarrollaron actividades considerando la indagación de saberes locales como referentes para el interaprendizaje. Los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas fueron diseñadas tanto por el equipo facilitador como por algunos expertos y se indujo su implementación por la diversidad de estudiantes en conjunto con sus familiares y allegados¹⁰⁷ o con grupos comunitarios de trabajo.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas se hizo énfasis en retomar saberes locales, los cuales se indagarían en momentos previos a una sesión para ser incluidos en el estudio de la misma. Se hizo explícita, por tanto, la necesidad educativa de indagar sobre los saberes locales, mismos que son entendidos -en el contexto de la experiencia analizada- como “las representaciones y prácticas compartidas, reproducidas informalmente, arraigadas en tradiciones particulares y circunscritas territorialmente, que involucran a su vez recursos construidos a partir de la diversidad biocultural local” (Hersch,2011:180).

En el caso de los diplomados, tales saberes se refirieron a la producción silvícola y su articulación con otros aspectos que se vinculan con la continuidad y transformación del paisaje biocultural, como los recursos hídricos y la política pública y la academia universitaria en la innovación tecnoproductiva y la defensa territorial, como se ha expuesto.

Varios factores incidieron en la formación del estudiantado entre los que se encuentran por una parte las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas de cada experto, y por otra, los referentes cognitivos y culturales de sus comunidades de práctica y las competencias de cada estudiante, así como la interacción intercultural que establecieron con actores locales.

Entre las estrategias pedagógicas y didácticas generadas por los expertos y coordinadoras identifiqué procesos formativos que se establecieron a través de su implementación. Por una parte, el intercambio de saberes entre el estudiantado a través de sus saberes previos, la indagación con actores comunitarios respecto a sus recursos naturales, la producción y manejo agroforestal y la transformación del paisaje serrano y la defensa territorial respecto a los bienes comunes, por otra, la indagación situada del estudiantado en comunidades de

¹⁰⁷ Retomando el concepto de Ricoeur (2000) considero que los allegados son personas cercanas al entorno familiar.

práctica en interaprendizajes tanto para la enseñanza de la innovación tecnoproductiva como en la construcción colectiva de saberes.

7.3.1 Saberes locales en la transformación del paisaje serrano

Para el estudio de la transformación de las territorialidades serranas relacionadas al uso y aprovechamiento silvícola de sus montes y la gestión territorial en la relación naturaleza – sociedad, se recurrió a la entrevista sobre saberes locales que el estudiantado realizó a diferentes actores como padres, madres, abuelos y abuelas.

En una sesión el estudiantado compartió los saberes a través de entrevistas aplicadas en los ámbitos familiar y comunitario articulados con saberes previos del estudiantado se encuentran: a) la transformación del paisaje serrano debido a factores internos y externos relacionados con los recursos forestales, b) la vinculación de la deforestación con los recursos hídricos, c) la incidencia de políticas públicas forestales y sociales en la transformación ambiental, social y cultural de la región serrana y alrededores, y d) la participación de actores comunitarios para la defensa territorial.

Entre los recuerdos de sus familiares mayores, el estudiantado recuperó la rememoración de un paisaje serrano con diversidad de especies, consideradas nativas así como la pérdida de biodiversidad de especies vegetales y animales en sus territorios. Tal como lo compartieron estudiantes, conformados en equipo de la zona fría serrana.

[...] ellos [los ancianos] comentan que ha habido muchos cambios, ya que anteriormente la mayoría del territorio de la región de Astacinga se encontraba cubierto de montes de árboles grandes, de los cuales predominaban los encinos de hoja ancha y de hoja delgada, ahuehuetes, madroño, elites así como también los fresnos [...] entre otros árboles que en la actualidad se han perdido (Equipo 3/Ob.).

Relacionaron la merma en la biodiversidad con la deforestación, problema que consideraron todavía no se resuelve.

[...] había mucha fauna, había árboles más grandes y una diversidad de especies de animales, en este caso jabalís, temazates,¹⁰⁸ coyotes, otras especies que había en esos tiempos y que ahora ya no los podemos ver [...] esas son las consecuencias que trae la deforestación, del 80 hasta la actualidad (Equipo 1/Ob.).

A partir de la comunicación intergeneracional el estudiantado pudo identificar problemáticas planteadas por estudiantes respecto a la transformación de los montes, en particular aquella que ha sido causada por una deforestación generada a partir de fenómenos internos de las comunidades, indicaron el uso del suelo para la producción de alimentos agrícolas,

¹⁰⁸ Venado de montaña.

principalmente de autoconsumo, y también la que se da por desastres naturales como el incendio de los bosques.¹⁰⁹ Asimismo señalaron el crecimiento poblacional, la división de los terrenos de extensión limitada¹¹⁰ y la producción de insumos para la alimentación, como la cal¹¹¹ (la cual se elaboraba con combustible generado por la quema de árboles).

Sobre este último aspecto, un estudiante de la zona fría compartió saberes adquiridos mediante la entrevista a una persona mayor sobre una tecnología utilizada para la producción de alimentos, misma que él ignoraba y que dio a conocer con mucho interés al grupo.

En años setentas hacia atrás es que nuestros ancestros preparaban su propia cal. A los ocotes que no les daban un valor económicamente para la construcción de muebles y otras construcciones le daban un valor para realizar el cal. Al hacer una matarrasa que es tumbar toda la vegetación en un área, juntaban piedra, clasificaban las piedras, es una piedra especial, lo amontonaban sobre esa piedra y echaban un combustible, era una buena cantidad de combustible, trozos de [árboles] de grandes dimensiones, ramas, hojas y le echaban fuego y ese combustible tardaba aproximadamente 15 o 20 días en consumirse para que las piedras se hicieran cenizas blancas, como conocemos el cal. Se hacían cenizas con la ayuda de agua, lo remojaban y lo moldeaban como si fuera lo que conocemos como queso de rueda [...] y después realizaban una excavación en la tierra, lo almacenaban y lo tapaban de nuevo con tierra para que mantuvieran las substancias que tiene para como ahora la utilizan para la preparación de cal para nixtamal,¹¹² para que mantuvieran las sustancias que tenía sus propiedades necesitaban estar enterrado, y cada vez que lo necesitaban iba y lo sacaban, lo extraían, lo volvían a sacar hasta que se les acabara, entonces para eso tumbaban todo, era una deforestación inmensa (Equipo 3/Ob.).

Estos datos sobre tecnologías tradicionales permiten ampliar la información que proporcionó el estudiantado en una sesión anterior respecto a las causas que proporcionaron la amplia deforestación en épocas anteriores en la región, ya que en las sesiones se había identificado solo a los extractores externos a la región. Puede observarse que mediante la articulación de saberes previos del estudiantado y la indagación con actores locales se obtienen más elementos de análisis sobre el uso y manejo de los recursos como en este caso la deforestación por actores locales con técnicas tradicionales. Faltaría precisar, empero,

¹⁰⁹ Existen de estudios recientes que muestran la importancia de la milpa y los incendios forestales para el buen crecimiento de los bosques (CP académica UV).

¹¹⁰ Entre una y media hectárea.

¹¹¹ Insumo para elaboración de alimentos preparados con maíz.

¹¹² Masa para elaboración de alimentos con maíz.

información acerca de la magnitud de cada problemática señalada y las regiones en donde se llevaron a cabo.

Asimismo esta información permite identificar también el uso de tecnologías y perspectivas culturales de poblaciones indígenas y su implicación en el deterioro ambiental por tala inmoderada de árboles que han sido analizados en nuestro país y en zonas que conformaban el territorio mesoamericano, incluso en períodos anteriores a la conquista hasta la actualidad (ver. pp.28 -29). Autores como Hansen (2018) han planteado que la producción de cal (estuco) para la construcción de centros ceremoniales en población maya en el período Preclásico Tardío incidió en el impacto ambiental que consistió en erosión de suelos y degradación de los sistemas agrícolas en la Cuenca del Mirador en Guatemala¹¹³, dicho autor ha considerado que esta técnica para la construcción, es una de las causas del colapso de la población porque contribuyó a la pérdida de demografía en la región. Así mismo Hasen señala que actualmente el entorno forestal del Petén occidental ha sido alterado de manera devastadora en donde intervienen aspectos como la agricultura de tala y quema así como la ganadería y la producción petrolera (p. 264).

Este escenario de deterioro ambiental se observa también en la actualidad en diferentes regiones de nuestro país, como lo es en el estado de Veracruz. En estudios como el de Alatorre, García, Hidalgo, López y otros (2015) se muestra que después de los estados de Chiapas y Oaxaca, Veracruz es considerado uno de los que poseen más altos índices de biodiversidad y de los que cuentan con mayores recursos acuíferos del país, aspectos que contrastan con una de las más altas tasas de deforestación y una enorme pérdida de vegetación primaria. Los autores antes mencionados, basados en diferentes investigaciones, señalan que el deterioro ambiental está ligado al parcelamiento, la introducción de ganadería extensiva, la explotación del petróleo y a la baja en el precio y comercialización de productos como la vainilla y el café a nivel nacional e internacional y la amplia deforestación.

Retomando la indagación del estudiantado en los diplomados mediante entrevistas sobre la las causas de la amplia deforestación de los bosques y de la pérdida de diversidad del paisaje serrano a finales del siglo XX la ubican en el contacto externo a la sierra a partir de la modernidad, mediante la adquisición de tecnología eléctrica que facilitó la tala de árboles y la elaboración de tablas para el autoconsumo y comercio. Además, el acceso de los serranos a las ciudades a través de la carretera favoreció el comercio de productos maderables como muebles y carbón, aspecto que fue considerado como un beneficio, porque antes bajaban la madera con animales de carga y los vehículos facilitaron su venta.

¹¹³ Región con sistema muy antiguo que actualmente se forma como una depresión hidrológica poco profunda (Cfr. Hasen, 2018: 245).

[...] antes, podíamos decirlo, era más precario, por así decirlo, se mandaban las cosas con animales, 15 o 20 bestias, ahora en un carro, fácil, rápido, lo que empezó a cambiar en Zongolica (Equipo 5/Ob.).

Se observa, entonces, una perspectiva muestra dos caras de un mismo proceso sobre la concepción del modelo de desarrollo en la sierra. De un lado, se considera que el desarrollo tecnológico implicó la tala inmoderada en detrimento del paisaje cultural y en otro sentido se le otorga un valor de mejora para la economía familiar. Aspectos que pueden parecer contradictorios pero que consiguen explicarse desde el lugar en el que los sitúa (Foucault, 1979).

Entre las transformaciones del paisaje biocultural el estudiantado identificó la implementación en la sierra de programas de políticas forestales gubernamentales para su reforestación, lo que implicó la forestación de algunas regiones y una transformación en el paisaje en cuanto a la diversidad arbórea. Al fomentarse la introducción de plantas de crecimiento rápido como los árboles maderables llamados pino pátula u ocote que generó un cambio en la producción de las especies y su homogenización, e incidió en la pérdida de la biodiversidad y de especies de productos forestales de la región.

Se expresaron manifestaciones de inconformidad de dicho modelo de innovación tecnoproductiva ante esta situación en diferentes micro – regiones de la sierra, como concordaron estudiantes de Tequila de zona templada con perspectivas de alarma ante el cambio de su paisaje también en la zona fría:

Coincidíamos con el equipo de Atlahuilco porque ahorita las plantaciones comerciales en esta región es el ocote: Ya no toman en cuenta las especies nativas de la región. Se está perdiendo mucha biodiversidad, el hábitat. Y nada más algunas personas, muchas personas ya se están basando en los recursos forestales por el recurso que les da el apoyo de gobierno. Dicen: –Voy a sembrar ocote. Aparte de que me están dando apoyo, la madera me va a dar recursos cuando aproveche los árboles. Pero no están viendo que las especies nativas se están perdiendo como el pino, el ilite; el encino se utiliza para el carbón que varias personas aquí se dedican a sacar el carbón. También otros árboles maderables que utilizan para la leña, entre otras cosas. Y nada más se está dando prioridad a las plantaciones de ocote en esta región, [desde] los noventa y continúa hasta la fecha (Equipo 2/Ob.).

Estudiantes de la región fría también compartieron y reafirmaron los factores que han incidido en el cambio de especies consideradas nativas y de la biodiversidad al monocultivo.

[...] había ocote, pero eran ocotes criollos de la región. Pero ya cuando empezaron a aprovecharlas llegaron otros conocimientos de fuera, pero otros proyectos que empezaron a implementar sobre como las comunidades, las familias podían

solventarse de manera económica. Y empezaron a meter ocotes y los criollos ya los habían explotado y fue necesario traer ocotes de fuera (Equipo 3/Ob.).

[...] otro problema, la pérdida de la diversidad de especies por reforestación. Se han deforestado casi todas las especies encino, ilite. Entonces ya se han reforestado más pino, es el monocultivo de pino, ha ocasionado que se ha perdido toda la biodiversidad de otras especies, ahora se han extinguido (Equipo 1/Ob.).

Los estudiantes establecieron una relación entre la deforestación y la pérdida de recursos hídricos, pese a que la forestación de los últimos años no implicó necesariamente su recuperación.

[...] deforestaban para sembrar su maíz y lo que necesitaban para su subsistencia. Se iban deforestando cerca de los manantiales y se iban secando los manantiales [...] y ya no tenían más agua, se iba disminuyendo (Equipo 1/Ob.).

Anteriormente había suficiente agua en los manantiales, había más recursos naturales en lo que la gente tenía, en la cantidad es diferente, ya se va escaseando el agua (Equipo 1/Ob.).

En lo que toca a la participación del Estado en la transformación de los recursos, el estudiantado planteó distintos sentidos, los cuales pueden parecer contradictorios pero como señalé anteriormente se explican a partir del lugar en el que los sitúa (Foucault, 1979), ya que los procesos sociales no son dicotómicos.

La intervención de programas gubernamentales para introducir redes de agua y drenaje en la región fue estimada por una parte como un beneficio familiar ya que mediante la creación de redes de tubería se facilitó la obtención del líquido en los hogares, pues anteriormente las personas tenían que desplazarse a distancias lejanas, cargando el líquido. Mas esta situación que condujo a una restricción al acceso para el uso colectivo del agua como un bien común, ya que con la delimitación de los terrenos y la venta de los manantiales para uso colectivo se privatizaron los recursos hídricos en la región. Los manantiales pasaron de ser considerados en el imaginario colectivo como bienes comunes a su privatización, de uso exclusivo por determinados actores colectivos constituidos en patronatos.

Antes de los setenta las personas de las comunidades eran libres para agarrar agua en donde sea porque había ríos y manantiales y nadie te decía que no podías agarrar agua. [...] Hace 7 o 6 años todavía bajábamos a lavar a un arroyo, a un manantial pero debido a que estaba lejos, lo empezaron a entubar para llevar el agua a otras comunidades y así ha sucedido en varias comunidades. Y así ya no eras libre de agarrar agua en otro lugar, como ya tienes agua en tu casa ya puedes lavar ahí. CONAGUA es uno que empezó a trabajar en la sierra de Zongolica, aunque en algunos

lugares ha tenido proyectos fallidos también en otros lugares ha favorecido a las familias (Equipo 3/Ob.).

Otros factores perjudiciales al medio ambiente considerados por estudiantes de la parte baja de la sierra de municipios colindantes a las ciudades y también de la zona urbana de Córdoba y Orizaba fueron el crecimiento poblacional y la introducción de servicios desde el modelo de las ciudades modernas, sin un control por parte del Estado y de la ciudadanía.

Urbanización y contaminación en los ochenta, más o menos, la comparación del pasado, presente, crecimiento, mancha humana, alta demografía, va de la mano a la contaminación, ciertos residuos que contaminan (Equipo 6/Ob.)

[...] otro de los acontecimientos en los años noventa, afectaciones. Se trajo el drenaje como un cambio a la modernización, cambio esencial hacia la contaminación del agua. En los años noventa en San Andrés se dedica la gente a la comercialización de ganado porcino, se abre un establecimiento que se dedican a la matanza de los cochinos, no se analizó que todos los desechos que salen de este establecimiento justamente desemboca al agua, hacia los municipios vecinos (Equipo 4/Ob.).

Las políticas públicas incidieron también en el cambio que va de la economía de autoconsumo a la monetaria, así como también generaron cambios en el habitus, a nivel económico, social y cultural para sus habitantes, considerándolo por algunos estudiantes como una perturbación de un modelo de autoconsumo al comercial y la adaptación de otros referentes culturales.

La introducción de vías de comunicación empezó a cambiar la manera de vivir de la gente, en el municipio de Zongolica, antes no había azúcar se tenía que hacer la panela, factor externo que empezó a dividir los ecosistemas, después como factor externo, también, políticas de gobierno han venido a afectar lo que nosotros conocemos, en el setenta y ocho, el gobierno mexicano, CONASUPO, DICONSA, esos proyectos o esos programas de gobierno vienen a cambiar la manera de vivir de las personas, [...]. Está la tienda, hay que comprar ¿y de dónde van a obtener los recursos? Del bosque, entonces está la madera. No sé si sepan hacer la panela, la cal, no sé si ustedes sepan hacerlo, yo no, ya no nos transmitieron los conocimientos que la gente [tenía], todos empezamos a asistir a la escuela, a aprender español, en la vida comunitaria (Equipo 3/Ob.).

Se observa, entonces, la relación que existe entre la introducción de un modelo de consumo vinculado a la industria que va desplazando el autoconsumo y que requiere de recursos económicos que se obtienen mediante la venta a mayor escala para la obtención de recursos económicos.

En lo económico, el estudiantado también manifestó problemas que han mermado en las condiciones de vida como transformaciones en la producción del café debido a la baja en la venta de este producto, mismo que tradicionalmente se ha plantado y comercializado en la región. Su producción ha sido desplazada por productos agrícolas de zona caliente.

En los noventas, hubo un reemplazo de cultivos, comentaba un compañero. Antes el café era un sistema productivo pero nos han venido a cambiar la idea de que la caña deja mucho dinero y dejan de hacer lo que antes hacían y se van de ese lado, no ven a futuro las problemáticas que eso les va a causar (Equipo 6/Ob.).

Pese a ello, las transformaciones en el paisaje serrano y en las actividades productivas, durante los diplomados los jóvenes mostraron un interés en la valoración de los saberes de sus antecesores, consideraron la necesidad de su continuidad, e identificaron su participación como sujetos con capacidad y necesidad de acción, con agencia compartida socialmente, como lo señala Ema (2004), como una responsabilidad en la continuidad histórica colectiva (Good, 2013) tal como lo manifiesta un estudiante del diplomado, egresado de la UVI, desde su identidad serrana:

Nosotros que estamos aquí, que nos preocupamos por rescatar ese conocimiento que tienen nuestros abuelos, de nuestros papás, que también se ve que no todo está perdido, que podemos hacer algo, no todo está perdido (Equipo 6/Ob.).

El abordaje de los saberes locales investigados por el estudiantado no se limitó a la rememoración del pasado, sino que se retomó como referente para el estudio de la situación actual de la sierra, como plantea Ricoeur, los tiempos se unen como continuidad.

Los mundos de los predecesores y de los sucesores se extienden, en las dos direcciones del pasado y del futuro, de la memoria y de la espera estos rasgos extraordinarios del vivir-juntos, primeramente descifrados en el fenómeno de la contemporaneidad (Ricoeur, 2000:170).

La experiencia educativa muestra que el hecho de propiciar desde la instrucción escolar el diálogo intergeneracional permite al estudiantado ahondar en la memoria colectiva en sus localidades e intercambiar y compartir saberes sobre la transformación territorial, identificándose desde diferentes perspectivas, ubicándose algunos como agentes sociales de cambio en un imaginario de larga duración, en un tiempo que retorna para su proyección futura.

7.3.2 La indagación situada para la enseñanza de la innovación tecnoproductiva

Desde otra estrategia pedagógica la enseñanza en innovación tecnoproductiva sobre manejo de árboles maderables, expertos universitarios recurrieron a la indagación del estudiantado

sobre sus saberes previos o mediante entrevistas sobre las características los árboles sanos de su región para lo cual se establecieron preguntas generadoras relativas a su producción y cuidado (ver 7.1.3). Las actividades realizadas por el estudiantado estuvieron determinadas por los saberes en sus comunidades de práctica, en los que podemos distinguir notables diferencias entre los pobladores serranos y los ciudadanos sobre la manera de abordarlos.

Los estudiantes que viven en la sierra entrevistaron a sus familiares o allegados, quienes les compartieron conocimientos ligados a saberes del trabajo rural e Incluyeron además de dichos saberes obtenidos en su familia, comunidad y los obtenidos en la escuela. En el caso de los productores serranos, contestaron a partir de sus propios conocimientos.

Entre el estudiantado que vive en las ciudades expresaron principalmente sus saberes académicos obtenidos en la escuela y otros recurrieron además a saberes locales. Los entrevistados mostraron conocimientos acerca de la producción y cuidado de árboles a partir de sus saberes del trabajo rural, aunque algunas personas decían no tener plantaciones forestales, lo que revela que productores y pobladores tienen saberes en cuanto a los árboles de sus comunidades.

Tanto los participantes serranos como quienes viven en la ciudad recurrieron a saberes locales, aunque algunos de la ciudad no lo hicieran, lo cual no fue una condición para dicho ejercicio. Los productores e hijos de productores serranos retomaron sus propios saberes – trabajo rural y estudiantes que viven en la ciudad en algunos casos retomaron saberes locales y otros solo sus saberes desde su experiencia académica y profesional.

En torno a los conceptos utilizados por el estudiantado se distinguen diversas perspectivas: a) referidas a la investigación científica o académica, b) transculturales que integraron saberes tanto académicos como locales, y c) únicamente locales.

a) Se incluyen profesionistas y estudiantes de las ciudades, de formación en ciencias biológico – agropecuarias y técnicas que utilizaban conceptos académicos especializados ligados a problemáticas ambientales globales “conservación de biodiversidad” y “efecto invernadero” y a definiciones ecológicas científicas: “ciclo hidrológico”, “cobertura vegetal”, etc. Destacaron la importancia de atender problemáticas ligadas a la preservación del bosque mediante actividades de reforestación e innovación tecnoproductiva, y señalaron su involucramiento participando con asociaciones civiles o privadas para tales fines en lugares aledaños a la ciudad.

b) Estudiantes y profesionistas de la sierra que integraron saberes de la cultura escolar y de la comunitaria que incluyeron tanto concepciones académicas como de origen mesoamericano. Como una estudiante, egresada de la UVI, quien al mencionar a la “madre tierra” enfatizó que ésta representación forma parte de la cosmovisión y la identidad nahua y especificó que dichas concepciones del paisaje biocultural están mediadas por la relación “que tenemos con

la naturaleza”. Se revela una meta – cognición étnica (Kreisel, 2017), esto es, una interpretación de las concepciones de su cultura desde una auto – valoración identitaria.

c) Productores serranos con estudios de nivel básico o medio – superior y empleados mostraron concepciones del paisaje cultural desde la cosmovisión nahua, como un productor agrícola que señaló que los árboles sirven para “dar fuerza a nuestros ríos, nacimientos y animales”. La concepción mesoamericana de la fuerza en la naturaleza y los seres vivos ha sido identificada entre los nahuas (López Rodríguez, 2003; Good, 1996), este fenómeno lo he observado en trabajo de campo en la Sierra de Zongolica en donde existe una relación entre diferentes componentes de la naturaleza que al interactuar proporcionan “fuerza” para su reproducción (De la Hidalga, 2002).

Sobre la producción forestal, se mostraron diferentes concepciones y usos. Los serranos identificaron su importancia en la economía doméstica que implica el uso cotidiano para la autosuficiencia alimenticia en la obtención de recursos como leña, madera y frutos, y como fuente de ingresos económicos en la venta de la madera. En municipios como Tlaquilpa se percibe como “la principal fuente de empleo”. Y desde un imaginario prospectivo se identifica una continuidad productiva generacional, “para que los hijos puedan seguir viviendo”.

A partir de saberes del trabajo rural de estudiantes serranos y de la población entrevistada se enunció de manera general en la sesión sobre manejo y cuidado de los árboles, los cuales se llevan a cabo mediante la realización de podas, aclareos y chapeo de malezas. Para la prevención de plagas y revisión de sus condiciones de crecimiento se parte de la observación y experimentación cotidianas. También se identifica una constante innovación tecnoproductiva por la experimentación propia de cada productor interesado en la producción de diversidad de especies.

Se mostraron dos formas de reproducción de especies, por una parte las obtenidas de manera natural en los montes, o las plantadas mediante la innovación tecnológica al adquirirlas en el intercambio de especies con allegados, en viveros cercanos a sus comunidades o en regiones aledañas a partir del interés personal por experimentar con diferentes especies, como en el caso de un productor que sembró vainillo y lo compró en Huatusco, y también comentó en la entrevista sobre el “[...] elite, lo he buscado la semilla y yo los germino para que crezcan, además del fresno”.

En contraposición se reveló la implementación de monocultivo de especies maderables de rápido crecimiento desde las políticas forestales. Productores entrevistados por el estudiantado brindaron información sobre la obtención de plantas para su siembra con los programas de gobierno y expresaron que gran cantidad de éstas son de una sola especie: “la CONAFOR dio 5, 000 árboles en Tequila de ocote [pino pátula]”.

Entre las problemáticas que en sus textos expresó el estudiantado en sus tareas, como en otras sesiones, fueron: la deforestación, “se están acabando los montes”, y la necesidad de la conservación de diversidad de especies.

Durante la sesión el estudiantado presentó algunos datos obtenidos. Las intervenciones fueron principalmente de estudiantes serranos de familiares productores y que han participado en la producción (agrícola o forestal) y también intervino un estudiante de la ciudad de Córdoba.

La dinámica consistió en la exposición de información obtenida por el estudiantado sobre la producción de los árboles (maderables y no maderables). Identificaron diferentes especies y su manejo, así como problemáticas ligadas a la producción a partir de sus saberes – trabajo rural. Se enfatizó en la importancia de los árboles en su interrelación con otros seres vivos y con el ambiente desde la perspectiva cultural nahua. Un productor agrícola comentó que los árboles son “para mantener la vida, tener abono orgánico, los animalitos y el agua”, mostró también la percepción de la naturaleza como un ser vivo desde la cosmovisión nahua serrana del paisaje cultural como un ser vivo (Rodríguez López,2003) al considerar que los árboles son “el corazón de la naturaleza” .

Desde una mirada urbana se expresaron concepciones disímbolas respecto a los árboles. Un estudiante de biología de Córdoba expresó por una parte, saberes memoria de su abuela respecto a la plantación de los árboles, la cual le compartió la importancia de considerar la actividad lunar para hacerlo. El estudiante señaló no acordarse con exactitud lo enseñado por la abuela, que si la siembra debía ser “en Luna nueva o en Luna tierna para que no se chiqueen los árboles”. La cosmovisión indígena que concibe a la naturaleza como ser sintiente, es una continuidad de concepciones mesoamericanas que en este caso se observa en la ciudad por parte de personas mayores, y que también se manifiestan en la sierra (De la Hidalga, 2002).¹¹⁴ Se observa el interés del estudiante por recuperar la información ancestral obtenida, pero sin necesidad de apropiarse de ella de manera precisa como una continuidad cultural generacional.

En este sentido advierto que en la investigación se puede identificar que algunos de los estudiantes jóvenes de la sierra retoman saberes de sus ancestros como continuidad cultural, sobre todo observé este fenómeno en estudiantes y egresados de la UVI, a diferencia de lo que se observa en este ejemplo que da la impresión de una información que si bien se muestra como una sabiduría ancestral, no necesariamente se retoma como continuidad.

El estudiante expresa que en la ciudad existe un desinterés por parte de algunos pobladores por los árboles, e incluso para algunos representan un problema social “porque hacen sombra para los maleantes” [para que se escondan]. Los estudiantes ciudadanos manifestaron

¹¹⁴ Como manifestó un curandero de la Sierra de Zongolica al señalar que se debe sembrar café, plátano y madera en Luna tierna y cosechar en Luna recia.

su interés en la reforestación y conservación de los árboles pero en regiones aledañas a la ciudad. Estos datos muestran un desinterés por parte de ciudadanos del cultivo de los árboles en la región que requiere de mucha agua ya que en ella hay industrias cerveceras, entre otras (tarea).

Aun cuando la información obtenida por los diferentes estudiantes se intercambiaba, no se dio una problematización ni se le analizó en su conjunto. La forma en que se retomaron los saberes del estudiantado por los expertos fue posteriormente al realizar una exposición, por parte de los últimos, sobre la enseñanza científica respecto a las características, cuidado y manejo de los árboles.

Con el objeto de dar a “Conocer y practicar las bases ecológicas del funcionamiento de los árboles y los bosques con el fin de mejorar su manejo” (Programa sesión 3) los expertos, en un primer momento generaron un intercambio entre el estudiantado divididos en parejas sobre lo que consideraban que era un árbol sano. En este momento hubo una participación fluida ya que habían elaborado previamente su indagación sobre el tema. Posteriormente explicaron sobre la interacción de los componentes de los árboles para identificar árboles sanos y la importancia de las podas y aclareos para su buen crecimiento. La enseñanza se realizó con mucho detalle por los expertos con materiales didácticos como representaciones, maquetas y videos y elaborados para ese fin y haciendo preguntas al estudiantado.

En la exposición de los expertos pidieron escribir los nombres de las partes del árbol en español y en náhuatl. La participación del estudiantado fue muy activa principalmente a través de preguntas generadas por los expertos, los cuales daban respuesta con un lenguaje sencillo y con los recursos didácticos. En ocasiones también el equipo facilitador y el estudiantado hacía preguntas desde sus referentes culturales como cuando una coordinadora preguntó por la *lignina* sustancia que los expertos explicaron que tienen los árboles a nivel molecular para darles dureza y resistencia y un estudiante preguntó si no era una sustancia medicinal de encino a lo que la experta silvícola contestó que no y mediante una representación con su cuerpo explicó el sentido de esta sustancia.

En cuanto a la relación entre la caracterización de un árbol sano y la forma de su copa ambos facilitadores explicaron la importancia de la luz solar en este proceso, ante lo cual uno de los participantes mencionó el nombre de *fotosíntesis*, y el experto universitario, de origen estadounidense, escribió la palabra “photo síntesis” y explicó que *photo* significa luz.

Posteriormente la facilitadora preguntó sobre los términos de cada parte del árbol escritos en náhuatl y se le pidió al grupo que una persona nahuahablante los escribiera. Entre algunos compañeros eligieron a uno de ellos, quien antes de escribir las palabras hacía comentarios con algunos otros para acordar el nombre indicado. De esta manera se generó una dinámica grupal que permitió un intercambio de saberes entre los nahuahablantes, quienes

conocieron diferencias dialectales de sus regiones y distinguieron aspectos en común, así como se dio un trabajo colaborativo que les permitió llegar a consensos.

Un ejemplo de lo anterior es en relación a palabras relacionadas con la savia que recorre el árbol. Un participante propuso *kumamai* y otros *kuamimil*, *kuahtimillo* y *kuaxihkal*.

En cuanto a *kuahtimillo* Andrés Hasler¹¹⁵ lo relaciona con la palabra *kuawitl* que es árbol y *temalli* que es pus.

A diferencia de este intercambio, en otras palabras como “hojas” hubo consenso y todos dijeron *xiwitl* al mismo tiempo. Un participante señala que falta denotar el nombre de la punta de la hoja ante lo cual la experta universitaria pregunta ¿hay nombre para su punta? Y escriben la palabra. Le preguntan a otro compañero si está bien escrita ya que señala que le quitaron letras. Se estableció un intercambio entre algunos nahuhablantes y los demás sólo observaban. Respeto a la fotosíntesis académica especialista en silvicultura preguntó cómo podría decirse fotosíntesis en náhuatl y los estudiantes dieron varias opiniones hasta que dijeron:

Tonaltlakua que escribieron en una hoja de rotafolio.

En comunicación personal el antropólogo Miguel Figueroa al preguntarle su opinión sobre la interpretación señaló que se traduce como: el sol come, por lo que para traducir fotosíntesis él propone *tonameyokualistli* que denota la acción de comer el rayo del sol, ya que es la planta quien come.

Después, en la sesión, la experta continuó con la explicación en español y no se retomó la escritura de las palabras en náhuatl a nivel grupal. Más tarde durante el receso algunos participantes nahuahablantes.

La participación de estudiantes nahuas en la definición de los nombres en náhuatl fue muy activa, tanto en el momento en que lo hacían comentando entre ellos sobre la mejor palabra a usar, ya que hay diferencias dialectales en los distintos municipios de la sierra. Incluso en un receso se quedaron haciendo comentarios entre ellos. Si bien hubo gran interés por parte de los expertos de explicar los conceptos en español, no se retomaron por parte de ellos los escritos por estudiantes en náhuatl. En el caso de la experta que facilitó la sesión no grabó esta información como me lo afirmó en una entrevista. En mi caso tampoco retuve los nombres. Lo que demuestra falta de procedimientos metodológicos y de conocimiento del idioma para poder profundizar en la concepción local sobre los árboles a través de la lengua.

Posteriormente, en dicha sesión el grupo se trasladó a una plantación en la zona fría donde pudimos observar lo explicado anteriormente (capítulo 8).

¹¹⁵ Análisis lingüístico, comunicación personal.

En lo que toca al momento de trabajo en el aula se observa que los saberes previos del estudiantado fueron retomados para favorecer la enseñanza tecnoproductiva relacionada con una de las problemáticas manifestadas por el estudiantado como fue la reforestación forestal desde saberes académicos. Sin embargo, la preocupación estudiantil manifestada en las indagaciones situadas sobre la pérdida de diversidad biocultural arbórea no fue retomada en la sesión por los expertos.

Considero que la enseñanza de la innovación tecnoproductiva se realizó con un manejo didáctico que permitió la comprensión de los saberes proporcionados por los expertos donde la cultura nahua tuvo un carácter pedagógico en el que se retomaron los saberes del trabajo rural de campesinos serranos. Sin embargo, planteo que la perspectiva epistemológica cultural de la biodiversidad que permea en la preocupación de estudiantes nahuas respecto a la formación forestal no fue retomada, ni la concepción del bosque, de los árboles y la naturaleza que conforman los conocimientos de la cultura nahua serrana.

7.3.3 La construcción colectiva de saberes para la propagación de especies maderables

En una sesión referente a los árboles maderables de la región de la Sierra de Zongolica (biología/ecología/condiciones poblacionales) y su propagación (Cfr. sesión 4) se recurrió a los saberes previos del estudiantado. El experto ecólogo forestal solicitó al estudiantado, a través del equipo facilitador, que seleccionara dos árboles a propagar, uno nativo y otro introducido, identificando sus características.

En los diplomados se activaron actividades de intercambio de saberes entre el estudiantado con la información indagada anteriormente a la sesión. Se conformaron grupos pequeños para favorecer el trabajo colaborativo por regiones. En esta interacción se observó una dinámica de intercambios entre diferentes estudiantes en el que se compartía el liderazgo entre productores estudiantes, egresados, técnicos y gestores. El ambiente que se generó en los dos diplomados era de mucha atención cuando participaba cada estudiante y también fue común escuchar risas en diferentes momentos del proceso.

En el primer diplomado las exposiciones en plenaria, se observó que cada equipo tuvo una aportación distinta. Un equipo por ejemplo decidió contestar las preguntas relativas a la organización social. A partir de la gestión de un supuesto proyecto productivo consideraron aspectos diagnósticos desde la planeación de las actividades para la reproducción de las especies desde una lógica cultural distinta a la de las instituciones que operan en la región.

Nosotros, nosotras (todos ríen) después de varias discusiones dijimos que primero se tiene que hacer una planeación de lo que se va a realizar, porque muchas veces ya se está decidiendo tal planta o tal árbol, pero si no se planea no se sabe qué magnitud se puede llevar del proyecto qué tan amplio o tan chico.

Después se tiene que hacer el diagnóstico, conocer la fenología del árbol, la zona, el clima en el cual se planta y que también va a rendir frutos porque, ¿qué tal si una planta se siembra en tierra fría y no crece rápido porque no es su clima? Lógico que no tendría caso. Se deben de conocer los usos que se da a esa planta, además qué tan importante es para las personas de la comunidad. Lo que pasa en la mayoría de los proyectos por ejemplo SAGARPA llega y dice tal árbol es el que se debe recolectar y sembrar y para la comunidad esa planta crece sola, entonces no hay necesidad de invertir ese recurso en esa planta, los usos, la demanda.

Después de eso se tiene que estructurar la idea del proyecto, después se tiene que hacer un análisis financiero, en donde se tenga que contar las herramientas, los recursos humanos, el transporte, que tan grande sería el vivero o el lugar donde se plante porque si solo contamos con \$100 pesos no va a alcanzar ni para la colecta de la semilla. Después de eso sería otro punto la colecta, en este caso los árboles semilleros, los árboles padre, madre, perdón, y de ya se llegaría a la colecta. Y es aquí donde nos quedamos (Equipo 1/Ob.).

El intercambio de saberes entre el estudiantado muestra la importancia que da el estudiantado a identificar los saberes locales no sólo respecto a su reproducción sino a su uso cultural, haciendo una crítica explícita a estos programas gubernamentales en donde señalaron que toman decisiones autoritarias. Además el estudiantado incluye la importancia de los recursos y de la selección de los recursos, enfatizando el cambio del lenguaje para designar a los mejores árboles: en lugar de “árboles padre” emplear la expresión “árboles madre”.

En otros casos, los participantes, agrupados en equipos se centraron en aspectos técnicos de la producción. Se analizaron y seleccionaron, en pequeños grupos, especies de árboles maderables y no maderables principalmente de la región para la propagación de los árboles a partir de los saberes obtenidos en la vida cotidiana. Estos saberes fueron retomados por el experto externo que, basándose en los saberes locales aportó los suyos. En la exposición de lo construido por un equipo de trabajo la información proporcionada fue ampliada desde la facilitación en el aprendizaje colectivo.

Estudiante:

En marzo es cuando empieza a florear, en abril va evolucionando es cuando van a saliendo los primeros conitos. En mayo es cuando ya están hechos los conos. A principios de junio es cuando se abren los conos y se caen las semillitas. Son como con alitas y en el momento en que se abren el viento los transporta, los tira lejos del árbol padre. Y en julio es cuando podemos apreciarse algunas pequeñas plantitas como agujitas bajo los árboles o a veces uno va caminando y los encuentra. Ya en agosto es cuando el crecimiento empieza a evolucionar, a desarrollarse porque ésta es la

temporada de lluvia. En noviembre y diciembre algunos conos todavía están pegados y es cuando se aprovecha por cuestiones ornamentales. Los conos se pintan y ya en enero es cuando ya no hay nada de conos y es cuando empieza la evolución, el desarrollo de la planta (Equipo 2/Ob.).

Este primer momento de intercambio de experiencias entre el estudiantado posibilitó la integración de saberes el ecólogo forestal desde su experiencia profesional académica y con productores forestales en una asociación civil:

Experto ecólogo forestal:

Voy a tocar un punto importante primero es que en junio es cuando libera naturalmente la semilla ¿verdad?, pero sólo es un mes.

Estudiante profesionista nahua:

Varía. Depende si se puede caer la semilla a finales de mayo, depende del calor, si hace mucho calor se abre antes, y si llueve mucho, por ejemplo en esta temporada llueve mucho y se desarrolla lentamente, depende de la lluvia para la germinación, las lluvias empiezan a finales de mayo, pero hay algunas lluvias que se tardan, llueve cada quince días o hace mucho calor, entonces en junio es cuando germina la plantita y ya de ahí depende de la lluvia.

Experto ecólogo forestal:

Una cosa que a mí me gustaría comentar es que en junio este equipo definió que es cuando se libera la semilla, pero que los conos quedan en el aire, mucha gente se confunde, dice: – En agosto tiene conos. Y dice: –Me voy a esperar otro tiempo y todo el año lo colecto. Ahí los tiene, pero no. El cono se queda prendido en la rama pero la semilla ya se dispersó desde junio, por eso es importante conocer los períodos de dispersión natural de la semilla de cada especie.

Entonces eso que dices de manera adicional que quedan todavía los conos arriba y los ocupan para lo ornamental fue muy importante que lo incluyeras porque eso puede evitar caer en errores. De venir a colectar en noviembre, en octubre cuando ya no tienes nada de semilla, entonces en junio, y en especies principalmente como los pinos, una característica que él indicaba es que esta especie con mayor calor, menor humedad y días soleados se dispersa rapidísimo.

Por eso puede ver que nada más puso un mes y por eso hay que monitorear bien esta dispersión natural porque se nos puede pasar, ¿qué será?, cuatro o cinco semanas. Y aquí también es importante considerar este período tan corto que tiene dispersión. Porque no vamos a colectar de las primeras ni de las últimas. Debemos de colectar

cuando está más fuerte, ni las primeras ni tampoco de las últimas. Tenemos que coleccionar justo la dispersión más fuerte porque son las semillas más buenas.

Las primeras son las aventureras le llaman, esas no tienen tanta fuerza, o los embriones no se desarrollaron bien, o la estructura no está bien desarrollada. (Transcripción de videograbación de facilitadora 1).

Los interaprendizajes desde la diversidad cultural implicaron el desarrollo de competencias respecto a actitudes de apertura a construir conocimiento entre culturas diferentes a partir de la cognición de los diferentes participantes que argumentaron sus perspectivas a través del tránsito entre saberes locales y científicos a partir del desarrollo de habilidades comunicativas en la diversidad, entre el estudiantado y con el experto.

Para la construcción colectiva del contenido temático, antes mencionado sobre germinación y propagación de árboles, en el segundo diplomado también se retomaron saberes previos de cada estudiante que conformaron criterios iniciales para una posterior toma de decisiones en colectivo sobre los árboles a propagar.

El estudiantado recurrió a diferentes estrategias a partir de sus comunidades de práctica, obteniendo información por vía oral con familiares o vecinos o mediante investigación bibliográfica.

La tarea permite identificar¹¹⁶ por una parte, que quienes realizaron el ejercicio fueron estudiantes y egresados de educación superior, lo que denota la relación entre la investigación y las habilidades académicas. Entre ellos, se observa que algunos buscaron información en documentos especializados y actualizados, que se encuentran en Internet,¹¹⁷ aunque no incluyeron la referencia bibliográfica. Seleccionaron información amplia obtenida en documentos actualizados escritos en un lenguaje científico.

En el caso de dos jóvenes de la UV con formación en biología y agronomía que viven en la zona urbana eligieron para su investigación un libro con información especializada de la región titulado: *Los árboles de Veracruz, 100 especies para la reforestación estratégica*, del año 2010 y presentaron información obtenida en éste.

En otro caso dos jóvenes nahuas egresados de la UVI recurrieron a una tesis de maestría de 2011 sobre valoración económica y cualitativa de plantaciones de *Pinuspatula* de Ecuador y a una tesis doctoral del 2010 sobre el efecto de aclareos en el crecimiento de *Pinuspatula* en

¹¹⁶ Registro del segundo diplomado. Nos entregaron a las facilitadoras de forma escrita y con dibujos sus tareas.

¹¹⁷ <https://www.sev.gob.mx/servicios/...veracruzsigloXXI/ArbolesVeracruz100especies.pdf>
http://colposdigital.colpos.mx:8080/jspui/bitstream/handle/10521/318/Rodriguez_Ortiz_G_DC_Fisiologia_Vegetal_2010.pdf?sequence=1
<http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/4815>
<https://www.uv.mx/pozarica/mca/files/2012/10/Juan-Carlos-Cameras-Velasco.pdf>

una comunidad de Oaxaca. De esta última retomaron datos de diferentes partes del país y en la última parte agregaron también información de usos en la región de la sierra.

El mismo caso se observa en estudiantes del ITSZ que obtuvieron información sobre el ilite, un árbol nativo abundante en la región (nombre proveniente del náhuatl *ilitl*) y de nombre científico *Alnus acuminata* cuya fuente fue una tesis de maestría de la UV sobre manejo ambiental de la Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de Tuxpan, Veracruz del año (2015)¹¹⁸ y además incluyeron datos de su región respecto a los usos.

Puede observarse que tanto estudiantes serranos como urbanos retomaron fuentes actualizadas y con rigor científico. Respecto a estudiantes y profesionistas nahuas la habilidad del manejo y uso de saberes tanto locales como científicos en donde ambos saberes no son excluyentes sino complementarios y se abordan ambos lenguajes teniendo cada uno una pertinencia cultural.

Otros estudiantes nahuas, egresados de la UVI, prefirieron retomar sólo los saberes locales brindando información específica de un árbol con abundancia principalmente en su región.

Tabla 9. Saberes locales de árboles maderables de la región. Tarea.

Nombre	Características
Encino	Altura de aproximadamente 30 a 35 metros. Años calculados o aproximados más de 100 años.
Ahuehuate	Aprovechamiento: muy buen carbón (no se quiebra), leña, madera, buena productora de agua y excelente recolectora de lluvia.
Awexotl (náhuatl)	Mayor abundancia en la zona fría de Zongolica (Tehuipango, Astacinga, Tlaquilpa, Xoxocotla, Soledad Atsampa) y Tehuacan, Puebla.
	Septiembre, octubre y diciembre empieza a caer bellota tierna. Hojas delgadas y de color verde.

Los saberes previos investigados y aprendidos por el estudiantado fueron retomados para una construcción colectiva en diferentes momentos didácticos. Para la definición de indicadores a partir de preguntas que el estudiantado contestaba de manera fluida, y aunque el experto usaba conceptos técnicos como ¿Qué es un árbol tolerante? El estudiantado mostraba sus saberes en un intercambio fluido, resistencia, tipo de suelo, clima (Ob. egresado UVI). También el experto ecólogo forestal hacía preguntas para favorecer saberes locales:

–Cuando van al monte ¿qué árbol agarran para la leña?

–El encino (Productora agrícola y artesana/41).

¹¹⁸ <https://www.uv.mx/pozarica/mca/files/2012/10/Juan-Carlos-Cameras-Velasco.pdf>

A partir de estos saberes el experto y la coordinadora 1 hicieron una traducción y propuesta al grupo sobre los indicadores, señalando los siguientes: calidad, rápido crecimiento, árboles de la región, demanda. Al analizar la situación de los árboles señalaron el problema de la desaparición de especies nativas, a lo que se agregó el indicador de abundancia.

El experto hizo una valoración cultural y a su vez una crítica a las instituciones forestales en cuanto a los criterios para la propagación los árboles, como indica:

Entonces ustedes son los que saben. Hay intereses culturales como los familiares. En el INIFOR no les van a interesar los tamales.

Estudiante:

El encino lo ocupan para hacer pan en Todos Santos (Profesionista nahua/42).

De esta manera se le da importancia a la propagación de los árboles desde criterios culturales.

Posteriormente los participantes, a quienes se organizaron en equipos, retomaron sus tareas y a partir de sus saberes locales elaboraron cuadros que posteriormente analizaron en grupo. De esta manera se construyó un conocimiento colectivo que permitió ver gráficamente los criterios para propagar árboles en la región.

El siguiente cuadro es un ejemplo de lo realizado por cada equipo en donde a partir de sus saberes previos discutieron cuáles son los árboles considerados por ellos necesarios para su reproducción y de acuerdo con los criterios definidos en grupo colocan con cruces (de una a tres) las características que observan en sus micro-regiones.

Tabla 10. Criterios de selección de árboles para reproducir. Elaborado por integrantes del equipo 2.

Árbol	Criterios					Total
	Calidad Madera	Rápido Crecimiento	Árboles de la región	Demanda	Abundancia	
Ocote	XXX	XX	XX	XXX	XX	12
Encino	XXX	XX	XXX	XXX	XX	13
Elite	XX	XXX	XXX	XX	XXX	13
Tlaxca	XX	X	XXX	X	X	8
Liquidámbar	XXX	XXX	XXX	X	XX	12
Jonote rojo	XX	XXX	XXX	XXX	XX	13
Chalahuite	X	XXX	X	X	X	7
Melina	XXX	XXX	X	X	X	9
Fresno	XXX	X	XX	X	XX	9
Álamo	XX	X	XXX	X	XX	9
Nilpahkuwiti	XX	XXX	XXX	X	XX	11

Los árboles que tienen más cruces son los que tendrían preferencia para su propagación desde los saberes del estudiantado. En este ejemplo se pueden observar árboles nativos o criollos -como le llaman en la región- e introducidos de diferentes regiones de zona fría, templada y cálida.

En otro ejercicio sobre semillas para propagar se partió también de los saberes de los participantes que llevaron sus semillas de sus lugares en donde habitan, encontrando una gran variedad de éstas, en la cual se dio un intercambio de saberes entre el grupo participante. Quienes llevaron mayor número de especies fueron los estudiantes serranos y en el momento de identificar sus características también tenían más información. Los estudiantes UV de la ciudad recurrieron al internet y también estudiantes del ITSZ para resolver las preguntas sobre: ¿Qué harías para propagar esa especie? Para este ejercicio se reunieron en equipos elaboraron y compartieron calendarios anuales y saberes sobre la propagación de las semillas.

Esta experiencia muestra la construcción colectiva de conocimiento ya que la información sobre los árboles a propagar surgió de la metodología proporcionada por el experto y de los saberes previos del estudiantado en un interaprendizaje intercultural. Se partió de necesidades de reproducción de los árboles de las micro-regiones del estudiantado no solo por su valor comercial sino con un enfoque cultural y de preservación de especies nativas sin dejar de producir las introducidas. Se aprecia una perspectiva praxeológica de la cultura cuyos conocimientos investigados, explicitados y sistematizados (González Apodaca, 2013) y aunque sean distintos de los conocimientos escolares, también se ponen en diálogo con éstos.

Este ejemplo expresa el aprendizaje de saberes y competencias desde la cognición en la interculturalidad valorando los saberes locales y poniendo en cuestión aspectos de la cultura institucional que no incluye la cultura comunitaria como en el caso de la propagación de especies de rápido crecimiento en detrimento de especies locales. La valoración de los diferentes saberes locales también muestra una forma de defensa de la biodiversidad cultural.

En esta estrategia pedagógica retomo la importancia que tienen en el constructivismo educativo los saberes previos situados que tienen una connotación individual y social en la relación interpersonal y desde la inserción social de los educandos (Coll, Martín y otros, 1999). Considero que la integración o modificación de éstos tiene una importancia cognitiva en un contexto socio-histórico como lo señalan dichos autores. En el caso de la experiencia mostrada también se observa una meta-reflexión que valora los saberes locales, integra saberes académicos y cuestiona la forma en que se implementan saberes externos de manera descontextualizada. Es por ello que estimo la importancia de de-construir los

saberes desde la crítica a la colonialidad de saberes posibilita condiciones para una construcción desde la horizontalidad para el diálogo.

Considero también que la pedagogía del experto de partir de los saberes previos locales que recuperara información sobre árboles maderables de la región tanto nativos como introducidos, permite una valoración de las especies desde los saberes locales que han integrado diversidad de especies nativas e introducidas. Cabe la posibilidad de tomar en cuenta que las habilidades del experto para la construcción colectiva del conocimiento en la diversidad parten en su experiencia tanto en su formación académica universitaria como en su participación en una asociación civil en la que trabajaba con productores y productoras comunitarias.

La estrategia didáctica del aprendizaje situado por parte del estudiantado, abre paso a un acercamiento a la visibilización de saberes del trabajo rural, aspecto relevante ante la deslegitimación de estos saberes que la escuela formal ha dado a la formación educativa no – escolar, como es el trabajo, planteamientos que como señala Dacuña (2011) han permeado a la educación oficial en los últimos años en América Latina y el Caribe. Esta experiencia muestra también cómo es posible favorecer, desde la escuela, lazos intergeneracionales y la comunicación intercultural para la formación del estudiantado. Faltaría que estos saberes se identifiquen en relación a la cultura comunitaria y la cultura productivista que se propone desde las políticas públicas y desde la misma universidad para identificar cómo están impactando en el paisaje cultural serrano.

7.4 Interaprendizajes en la diversidad cultural

Las estructuras y dinámicas educativas antes descritas conformaron una compleja diversidad de interaprendizajes en interacción entre el estudiantado, con sus comunidades de práctica y con facilitadores educativos externos y comunitarios. Retomo en este apartado algunos de ellos que de manera explícita expresaron estudiantes y facilitadores educativos en entrevistas y otros que se manifestaron en la dinámica grupal.

Entre ellos se encuentran los cognitivos referidos a la resignificación territorial ambiental, económica, política e identitaria desde perspectivas interculturales que manifiestan relaciones interculturales desiguales entre diferentes actores sociales y culturales en escalas globales, regionales y locales. También se revelan aprendizajes en la diversidad en el intercambio que establecieron entre estudiantes en relación a la diversidad de sus recursos naturales en el uso, manejo y problemáticas y estrategias en la gestión y defensa territorial. Se identifican por otra parte el desarrollo de habilidades para la innovación tecnoproductiva desde distintas perspectivas aprendidas en prácticas culturales académicas y comunitarias.

Entre otros más, se identifican aprendizajes relacionados con competencias comunicativas interculturales en la relación intergeneracional e interactoral.

A continuación se exponen algunos de los aprendizajes manifestados por estudiantes y expertos externos y locales.

7.4.1 Resignificación territorial y valoración de diversos saberes académicos y comunitarios

Entre los aprendizajes que estudiantes de diversos perfiles manifestaron se observa una resignificación de sus territorios, su paisaje biocultural y las relaciones entre las territorialidades. Entre ellos se expresa la perspectiva de cuencas respecto a los vínculos que se establecen en diferentes niveles territoriales, en la correlación entre la producción agroforestal y su impacto en la producción hídrica de la sierra y la generación de recursos y servicios ambientales para las ciudades. Se develan asimismo relaciones entre políticas públicas a diferentes escalas y niveles en la gestión territorial. Se observan también aprendizajes relacionados con la organización comunitaria y la defensa territorial.

7.4.1.1 La sierra en la interrelación territorial. Desigualdades sociales y revaloración identitaria

Entre los aprendizajes que reveló el estudiantado respecto a identificar a la sierra como cabecera de cuenca encuentro, una revaloración del paisaje biocultural serrano en la interrelación trans – escala de las territorialidades, otorgando importancia al trabajo forestal que realizan los productores indígenas como proveedores de servicios ambientales.

En la evaluación de una sesión en la que se mostró la perspectiva de cuenca mencionada, pregunté al estudiantado, como facilitadora, acerca de los aprendizajes que había obtenido. Entre el estudiantado un productor forestal nahua comentó que no había hecho conciencia de que “[...] nosotros somos los que producimos el agua para las ciudades. Antes yo iba a la ciudad y me sentía menos que las personas que viven ahí porque es lo moderno, pero ahora veo que somos muy importantes porque gracias a nosotros tienen agua” (Productor agroforestal/20).

Esta aseveración coincide con la perspectiva epistemológica, del experto académico que facilitó dicha sesión, respecto a las desigualdades sociales imperantes en la relación que se establece entre las ciudades y las regiones rurales indígenas.

Creo que la mirada de cuencas es una mirada revalorativa de la sierra en el siguiente sentido: esta gente baja a Orizaba y a Córdoba, muchas señoras se instalan en las banquetas y venden sus productos y entonces son discriminados o son vistos como

gente que sabe menos, gente que no tiene cultura, etcétera, y se ha construido una mirada auto – desvalorativa. Y es entender que toda la región urbana de Córdoba – Orizaba depende de servicios ambientales que provee una región serrana y que los provee gracias a que durante siglos los abuelos y bisabuelos han tenido un cierto tipo de manejo territorial. Entonces se va construyendo una idea distinta, donde la propia gente de la sierra puede verse enaltecida, su imagen, su papel histórico, su importancia como cultura, como etnia, como sector de campesinado ligado a la tierra y al bosque, y que han hecho un manejo que permite un abasto impresionante, por ejemplo, de agua (Académico UV/E22).

Otros participantes también hicieron énfasis en haber percibido un panorama más amplio que les “ayudaba a levantar la autoestima” (Promotor ONG/E15). Y señalaron la importancia que tiene la sierra como productora de agua en su relación con el corredor Ixtaczoquitlán – Córdoba. Comentan que se amplió su visión acerca de la interconexión que existe entre las regiones y sus impactos y también la relevancia que tiene el hábitat y el trabajo de las regiones indígenas, en este caso, de Zongolica, en una relación históricamente desigual con las ciudades, producto de la modernidad y el desarrollo capitalista.

Como puede observarse, los aprendizajes antes mencionados tuvieron un carácter intercultural sobre la identificación de relaciones asimétricas y discriminatorias que han prevalecido en nuestras sociedades en la relación entre las ciudades y las regiones rurales e indígenas. En la visión hegemónica de la realidad como plantea Santos (2006) se han ocultado jerarquías impuestas, desigualdades, conocimientos y experiencias como en este caso relativos a los saberes del trabajo rural de productores serranos sobre la producción de recursos forestales e hídricos y la veneración de la naturaleza sagrada mediante prácticas rituales como el *Xochitlalis*. El aprendizaje de las articulaciones territoriales permitió un empoderamiento desde la identidad étnica.

Sí, porque en ese tiempo no entendía nada de cuencas, la importancia de las cuencas, como dijera [el experto académico]. Es algo que me pegó mucho, porque de momento yo pensaba nada más en reforestar, pensaba en hacer esto, en hacer lo otro, la importancia de los bosques, pero pensar en la importancia de las cuencas... Me sentí impotente cuando dijeron que las comunidades somos los que estamos impulsando, somos los que estamos cuidando esos humedales, esos afluentes para mantener a las ciudades. Porque las ciudades siempre han discriminado a esos lugares, los indios de la sierra, y cuando dependen de nosotros, digo dependen de nosotros porque nosotros no tenemos ese mirar de explotación el recurso, nosotros lo aprovechamos.

Cuando necesitamos de leña tumbamos un árbol, y ellos, si vieran todo esto, lo vieran con cara de dinero, nosotros en la comunidad no pensamos en explotar, pero

nosotros en las comunidades respetamos a la madre naturaleza, y nos duele ver un lugar explotado, nosotros no podemos explotar por explotar y convertirnos en unos millonarios. Lo que nosotros hacemos es conservar eso, vivimos en armonía con la naturaleza y eso nos da vida, nos hace sentir bien, pero el explotar, hacer todo un desastre en tu propio espacio, para nosotros nos daña, nos sentimos culpables (Académico UV/E17).

El cambio de enfoque sobre los recursos de la sierra se encontró mediado por la valoración externa en donde los indígenas serranos resignificaron sus territorialidades.

Sí, mi visión, [...], se amplió mi panorama de ver las cosas porque la misma naturaleza nos puede dar todo sin ir a buscarlo a otros lugares, sino que en el mismo contexto tenemos mucha riqueza acá y a lo mejor nosotros que vivimos acá no nos damos cuenta de eso. Y de esa manera, digo: –Ah sí, no me había dado cuenta que lo tengo todo. (Promotor ONG/E15).

Por otra parte, desde un enfoque didáctico también identifiqué que para algunos participantes no había mucha claridad respecto a lo que era y representaba una cuenca, como el caso de una asesora técnica con estudios de preparatoria, participante en la organización campesina independiente, quien acerca del tema de las cuencas comentó que faltó una mayor explicación.

Sobre las cuencas me enredé un poco porque no lo teníamos planeado y de repente lo sacaron. Porque aquí yo lo he visto, he leído lo que es la cuenca, pero no nos explicaron y lo estudiamos más o menos (Asesora técnica de organización campesina/E2).

Así, se requiere de una mayor precisión en los procesos didácticos, lo que a su vez muchas veces implica utilizar más tiempo para la valoración de los aprendizajes de cada participante del grupo, situación que en este tipo de procesos formativos comúnmente es limitada. Pese a ello, los facilitadores educativos al conocer esta información a partir de la entrevista que hice poco tiempo después de la sesión, retomaron durante las siguientes sesiones el concepto de cuenca y en un segundo diplomado explicaron con mayor precisión dicha representación territorial. Es por esto que aprecio pertinente esta herramienta metodológica que denomino “etnografía dialogada” que consiste en compartir aspectos de la investigación para favorecer el proceso educativo en curso y para contar con percepciones personales más cercanas en procesos formativos. De esta manera se motivó, en este caso, la comunicación intercultural e inter-actoral respecto a los saberes previos y el aprendizaje de concepciones académicas.

La experiencia formativa propiciada por el intercambio de saberes previos inter – actorales desde las perspectivas del paisaje biocultural local y su análisis trans – escala de cuenca

permitió la re – construcción colectiva de las territorialidades desde la interculturalidad crítica entre la diversidad de estudiantes y facilitadores.

7.4.1.2 Políticas globales y realidades locales

El conocimiento sobre la legislación forestal tuvo una importancia significativa para estudiantes y facilitadores(as) a nivel cognitivo en la reinterpretación de su territorio. Como lo fue la toma de conciencia sobre la relación que se establece entre los productores y el Estado. Al entrevistar al estudiantado sobre los aprendizajes que obtuvieron en el proceso educativo, un profesionista nahua, participante en los dos diplomados¹¹⁹ comentaba:

Fueron muchos [aprendizajes] los que vimos, pues cada día el tema es distinto y desde los saberes, cómo traslapan o cómo contrastamos nosotros lo que estamos viendo en la comunidad y lo que está pasando en la ciudad.

Entonces eso me dio a entender cómo afecta lo que se plantea en la ciudad, los gobernantes como lo plantean y aunque dijéramos: –No, nosotros estamos acá en las comunidades, y decimos: –No nos afecta. ¡Claro que nos afecta!, porque se diseñan o se construyen reglamentos o leyes, y le dan en la torre a nuestras comunidades, porque aunque dijeran: –Aquí no puede entrar, y sí porque la gente cuando producen, hacen sus productos y los quieren vender, ya que salió una ley, ya que salió lo otro, ya no vale el producto porque se está generando otro producto para poder venderlos, o que cómo lo entienden ellos.

Para las comunidades, dicen: –Nosotros aquí vivimos, pero para el Estado dice: –Esto es parte del Estado, o –Esto ya no es tuyo, o –Esto ya es del gobierno, entonces es un montón de experiencias que se intercambiaban [...] entonces como que te asustas, entonces quiere decir que el subsuelo ya no es mío, es del Estado, ¿cómo está? Y nosotros lo vivimos mucho tiempo, lo cuidamos por mucho tiempo y ellos sin hacer nada se lo empiezan a apropiar (Académico UV/E15).

Se observa, así, una perspectiva global ligada al desarrollo capitalista en el colonialismo interno de nuestro país (González Casanova, 2006), con la anuencia del Estado en detrimento de productores locales y su medio ambiente, donde las decisiones sobre sus territorios se toman “de arriba hacia abajo”, en las esferas gubernamentales. Entre los aprendizajes manifestados por el estudiantado indígena se encuentra la conciencia del dominio territorial del Estado en donde los actores locales no son partícipes de las decisiones sobre sus territorios, situación aunada a su desconocimiento de las condiciones y decisiones sobre la

¹¹⁹ En el primero como estudiante y en segundo como facilitador.

implementación de políticas respecto a las territorialidades serranas. La academia en este caso se conforma como un puente para la traducción intercultural de saberes – poderes al propiciar aprendizajes en la cognición sobre la política de desarrollo capitalista global y los saberes locales de productores agroforestales, tanto los que se manifiestan desde la hegemonía del poder como a partir de la subalternidad desde la organización colectiva, para mayor comprensión de los diferentes factores que intervienen en la conformación de los territorios, a nivel locales, desde una perspectiva trans – escala mediada por relaciones jerárquicas y desiguales.

Por otra parte, los saberes académicos aprendidos también significaron para el estudiantado la posibilidad de defensa de sus territorios desde una perspectiva identitaria,

[...] que nosotros como indígenas debemos cuidar nuestros bosques y que si nosotros conociéramos nuestros derechos podríamos defenderlos mejor (Estudiante del ITSZ/E5).

En este sentido se observa el acercamiento de los conocimientos aprendidos en la academia que forman parte de un lenguaje moderno para la defensa colectiva de las territorialidades indígenas. Los saberes académicos aprendidos por el estudiantado son considerados por ellos como una posibilidad de mediación ante la política global, sin embargo también señalan algunas limitaciones para la aprehensión de este lenguaje que en ocasiones les resulta ajeno.

Entre los aprendizajes que consideraron haber adquirido en este diplomado tanto estudiantes como facilitadores y productores serranos, se mencionó como un aspecto significativo un cambio en la percepción sobre el proceso que generó la transformación del territorio respecto a la deforestación en el contexto histórico global y su repercusión en la región. Una facilitadora nahua, señaló tener una perspectiva más amplia sobre el fenómeno de la deforestación en su comunidad, ubicada en Tehuipango, uno de los municipios que sufrieron en mayor medida durante los años setenta y ochenta.

Yo siempre sabía que nuestros abuelitos los cortaban [los árboles] y me di cuenta que los empresarios son los que iban a tirar la madera. Lo bueno se perdió todo, porque todo tiraban y lo cortaban sin importar los árboles (Facilitadora 1/E14).

De esta manera se muestra un aprendizaje entre niveles de política nacional y su impacto local como mencionó una estudiante nahua y otros estudiantes.

En lo local surgieron varios cambios, hubo impacto en lo local cuando hicieron concesiones, hubo lugar donde les permitieron y donde no, como aquí, y entonces fueron saqueados (Estudiante del ITSZ/E5).

Un productor profesionalista nahua, quien también participó como experto nahua local en uno de los diplomados y escuchó la información histórica analizada por la experta académica universitaria sobre políticas públicas forestales consideró que le permitió ampliar su conocimiento histórico – forestal, en una vinculación local – global.

Los datos que traía, me hizo reflexionar varias cosas, datos importantes de cómo se fueron dando las cosas. Yo desconocía todo eso, entonces sí hace falta que se siga recalcando de cómo se han dado las cosas. Hace falta seguir insistiendo. Nosotros estamos muy enfrascados, muy en la zona y no estamos generalizando. Y poder compaginar lo que se ha hecho con lo que estamos haciendo ahorita, lo que ya se ha hecho antes y cómo se está haciendo ahorita, todo eso es lo que a mí me agradó, le puse mucha atención en cuanto a eso (Productor agrónomo/E25).

La articulación de saberes de la academia con saberes locales representó interaprendizajes tanto para estudiantes respecto a la percepción de su paisaje biocultural, como para facilitadores locales en una dimensión nacional - regional de su quehacer cotidiano, en un acercamiento a otros actores educativos con los que compartieron sus conocimientos.

La experta académica, que invitó a los expertos locales a una reunión con otros productores forestales a nivel nacional (ver 7.2.5), comentó que desde su perspectiva hubo un aprendizaje para los productores forestales de otras regiones del país respecto a la participación de jóvenes indígenas serranos, en el trabajo forestal en comunidades con pequeñas propiedades.

Y en ese evento los chavos que eran de Zongolica causaron sensación porque la mayoría de los señores eran señores grandes había gente del norte, de Durango, de Michoacán, de Guerrero, de Oaxaca, la mayoría eran señores grandes, los únicos que llegaron jovencitos fueron los de Zongolica. Entonces de pronto fue muy interesante que ellos participaran porque mostraron que hay jóvenes que están interesados involucrados en trabajar los montes en sus pueblos, no es un asunto de que los jóvenes se están yendo sino que los jóvenes ahí están y quieren trabajar, y que digamos el problema es que en Zongolica no hay una organización, entonces es muy difícil meterte en asuntos de manejo de bosques sin una organización porque el sector forestal si requiere tener como un respaldo colectivo (Académica UV/ E37).

Cuando le hice el comentario respecto a la existencia de una organización forestal en la sierra me comentó que considera que puede haber más organizaciones, como en Oaxaca donde hay muchas organizaciones. Consideró que la diferencia entre Oaxaca y Zongolica respecto a la organización forestal podría tener que ver con el tipo de propiedad ya que en Oaxaca es comunal y en Zongolica privada.

Por otra parte, respecto a los aprendizajes desde la academia relativos a la articulación de saberes locales y académicos éstos tuvieron, entre otros aprendizajes, una relación con su formación profesional pedagógica. Una académica de la UV consideró como uno de sus mayores aprendizajes fue valorar tanto sus conocimientos desde una perspectiva del análisis político y social a nivel global relativo a las políticas públicas forestales y la articulación con los saberes y conocimientos de actores locales.

Mi participación no fue tanto con la idea de irles a enseñar algo, más bien yo iba temerosa de que lo que les iba a decir no tenía ningún sentido. Al mostrarles: – Esto es lo que ha pasado en esas zonas forestales, y motivar, ver qué es lo que a ellos les decía eso y ver qué tipo de discusión colectiva podía surgir, entonces yo fui la primera sorprendida, y pude ver que sí les dio sentido para ellos, y motivó una reflexión y una recuperación y un empezar a acordarse lo que había pasado, que me encantó.

Eso fue para mí mi primer aprendizaje. Es que sí tiene sentido empezar a trabajar con estos grupos de chicos jóvenes que están trabajando con sus recursos naturales y empezar a reflexionar. A nivel nacional ha pasado esto con las políticas públicas y al mismo tiempo aquí ¿qué ha pasado? Y al mismo tiempo ellos cómo fueron acomodando los procesos que han ido viviendo en sus pueblos, había señores adultos que también decían sí tal y tal, y otros jóvenes que decían sí yo me acuerdo que mi abuelito tal y tal y entonces ellos le fueron encontrando sentido a la historia de lo que había pasado en sus pueblos, finalmente de su sierra ¿no? Entonces, eso fue para mí pensar que es un material que tiene sentido usarlo porque sí logró motivar una discusión y un recordar su memoria histórica y acomodar sus eventos en sus pueblos. Entonces ese es mi primer aprendizaje (Académica UV/ E37).

Esta metodología recorrió el camino hacia la sierra y de regreso a las aulas universitarias. Esto es, la académica considera que a partir de esta experiencia aprendió a retomar en el aula aspectos a escalas contextuales globales, nacionales para que el estudiantado las retomara para un aprendizaje articulado a diferentes escalas de sus espacios locales.

Otro de mis aprendizajes más genérico, más, que podríamos decir didáctico, de mi participación en el diplomado es que sí funciona echar a andar estas actividades que motivan pensar las cosas de otra manera. Que de pronto les das una idea o una introducción general y ahora ustedes en lo concreto lo que han vivido qué, eso sí funciona, es parte de un aprendizaje didáctico (Académica UV/ E37).

De esta manera se observa en diferentes actores tanto estudiantes como comunitarios y académicos la importancia que otorgaron al aprendizaje situado en contextos articulado en diferentes escalas y niveles en interacción para una mayor comprensión de las relaciones

sociales y culturales globales, regionales y locales. Al preguntar a una académica si consideraba que en el diplomado se podían identificar estos aprendizajes como transculturales, ya que me había comentado que había participado en un seminario sobre el tema, me contestó respecto a su participación que:

Yo creo que no [...] porque nos hubiera faltado identificar problemas e identificar cómo resolverlos y echar a andar caminitos para resolverlo, ir un poco más allá. Yo creo que la parte que di en el diplomado lo podría decir como antecedentes para ubicar problemas: Ha pasado todo esto en la sierra, tenemos todo esto, nuestro mapa es este, nuestras actividades, ¿y qué problema? ¿Qué te interesa a ti para resolver? Y, entonces, ¿qué otros conocimientos necesitas para...? Eso sí podría haber cerrado un ciclo (Académica UV/E37).

De esta manera se observa en los aprendizajes habilidades cognitivas trans – escala para una mayor comprensión de las realidades locales desde la articulación con procesos macro – sociales, económicos y políticos y sus repercusiones regionales - locales. Faltaría reforzar habilidades heurísticas para la identificación de determinadas problemáticas y la búsqueda de soluciones en colectivo ya que se muestra una apertura en la comunicación intercultural que permitió a cada integrante retomar diferentes aprendizajes a diferentes escalas. Por otra parte, desde la academia se puede observar que los conocimientos y saberes locales no se identifican únicamente en las zonas rurales o indígenas, sino que en las aulas universitarias urbanas también cada uno de los que participamos tenemos un espacio local que analizar y articular a la realidad regional y global para su comprensión y la nuestra.

7.4.2 Valoración de saberes locales

Durante los diplomados se observó la valoración que estudiantes y académicos hicieron sobre los conocimientos y saberes locales relacionados con aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. Entre ellos se observó, como se ha mostrado, el conocimiento sobre la biodiversidad cultural, los saberes del trabajo rural vinculados a la cultura y el reconocimiento de aprendizajes relativos a la cosmovisión y el paisaje biocultural desde la mirada local respecto a su interpretación sobre la regulación territorial, entre otros aspectos.

En relación al proceso formativo es importante señalar que los conocimientos locales vinculados a la cosmovisión nahua tuvieron también una significación educativa en los participantes académicos, quienes los aprendieron como un conjunto de conocimientos de larga duración que regulan la relación naturaleza – sociedad, elementos que favorecen una perspectiva de manejo del territorio de cuidado, en diálogo y veneración desde la ritualidad (De la Hidalga, 2018).

Son saberes en el sentido que están reflejando actitudes de reciprocidad, de respeto, de veneración y es un cuerpo normativo, de lo que se debe hacer en términos del manejo del arroyo, del río, del monte. Ese fue uno de los aprendizajes que tuvimos ahí. Salieron cosas también de organización social, pero creo que el centro del aprendizaje para mí tiene que ver con lo ritual y lo mítico, el lugar que tiene el *Xochitlalis* muy muy importante y lo reconocían en todos los testimonios. Entonces la pervivencia de esas prácticas rituales para mí fue muy elocuente. Me dice mucho no sólo el contenido de estos rituales sino el hecho de que sigan tan vivos y de que sigan tan presentes en los jóvenes. Ese puro hecho me pareció súper importante, súper interesante (Académico UV/E23b).

Los aprendizajes entre estudiantes y expertos tuvieron una relación de interaprendizajes pues en esta parte se observó que el facilitador académico aprendió saberes desde el conocimiento de la cultura nahua de los estudiantes y éstos expresaron sus aprendizajes aportados por el experto como la perspectiva de cuenca que se mencionó anteriormente.

Otros aprendizajes sobre la cultura local se refirieron a las técnicas productivas como la elaboración del carbón que enseñó un productor agroforestal en su terreno. Una académica manifestó dichos aprendizajes como algo significativo de la experiencia educativa para ella.

Yo aprendí muchas cosas nuevas de la sierra, que yo desconocía

Entrevistadora:

¿Cómo cuáles?

Coordinadora 1:

Lo del carbón. Por eso estamos [ahora] con un proyecto de carbón [risas].¹²⁰

[...] Eso te habla de un conocimiento tan especializado, de un control sobre el calor, la energía de reconocer el humo, si tiene diferentes colores entonces qué está pasando dentro del horno, de escucharlo, se me hizo increíble y son los conocimientos que estamos dejando a un lado y tiene un paralelo con los conocimientos como el poder cultivar la milpa, ¿no?, el poder hacer una pieza de textil de lana, o sea el principio es el mismo (Académica UV/E10).

El sentido que la coordinadora da al aprendizaje no es únicamente de un saber práctico sino que tiene una connotación cultural en cuanto a que desde su perspectiva los jóvenes ya no tienen interés por este tipo de técnicas relativas a un conocimiento local.

¹²⁰ Este comentario hace referencia a un proyecto de investigación que la coordinadora desarrolla actualmente sobre el tema del carbón en la Sierra de Zongolica.

El aprenderlo y el tener la experiencia, porque no es nada más una cuestión de aprender con la receta, porque no es una receta sino el conocimiento y la práctica. [Son] trabajos que requieren de mucha concentración, incluso una paz interna, no sé, saber controlar los tiempos y saber que se va a dar en los tiempos en que debe de ser y creo que eso en general se está abandonando en las ciudades ya lo dejamos y en el campo los jóvenes ya lo están dejando.

No quiero generalizar pero no hay mucho interés y también son profesiones o oficios no valorados, ¿no? Entonces el ya tener este conocimiento representa toda una vida de trabajo del oficio de hacerlo que no está valorado. Entonces eso es lo que me llamó la atención y eso es lo que aprendí ahí (Académica UV/E10).

La valoración de los saberes del trabajo rural generalmente no se toma en cuenta en el ámbito educativo y menos aún de saberes que podrían tener, como en esta suposición un carácter de desuso.

Otro de los aprendizajes locales desde la academia fueron los relativos a la transición generacional respecto a la conformación de jóvenes transculturales que tienen conocimientos de sus culturas en una continuidad cultural y que sin embargo en el contacto con la modernidad tienen otros referentes culturales y la forma en que van tomando decisiones de vida y en la gestión territorial.

Toda esta parte de tener la interacción con los jóvenes ha sido muy fructífera y algo nuevo es entender, que me intriga muchísimo, esta forma interna de tener en una sola persona, nosotros lo hacemos, pero tener diferentes acercamientos o miradas, porque al mismo tiempo que viven en sus comunidades con sus familias y tienen un arraigo profundo al mismo tiempo están viviendo procesos de modernización muy fuertes, entonces cómo encajan y cómo están viviendo los chicos me parece algo que yo no había visto y no había tenido la oportunidad de conocer y que me parece muy importante y que si yo no estuviera en este ámbito no lo hubiera conocido, no hubiera tenido este acercamiento, entonces esta parte creo que es un aprendizaje mío muy importante (Académica UV/E10).

Para diferentes académicos fue significativo observar el trabajo que están realizando en sus parcelas los y las jóvenes serranos como una continuidad en el trabajo rural pero con innovaciones adaptadas a la economía de pequeño comercio que también repercute en un beneficio ambiental.

Cuando fuimos con Edgar a su terreno, en donde Edgar ya como joven que heredó su pedacito de tierra con toda esta energía y esta motivación de trabajar su tierra, tal vez ya no trabajarla como cultivo agrícola como lo hacían sus abuelos o sus padres sino con el valor forestal pero con toda una dirección de que sí es importante reforestar.

Estaban cuidando este manantial de donde salía el agua y que ellos aportaban al pueblo. Entonces, cómo están recuperando esta parte de su riqueza natural regional a través del manejo que este joven está haciendo en su parcela. Y que te permite también apuntar hacia lo que había antes, que nos decían los abuelos, esta riqueza forestal, y ahora los jóvenes, que no son jóvenes que están desechando el campo y tratando de irse a la ciudad, sino regresando a sus pueblos, regresando a su parcela para recuperar un valor económico pero también un valor ambiental, entonces eso me pareció fabuloso, me gustó muchísimo, que están revalorando lo que su sierra les da (Académica UV/ E37).

Se observa en las académicas el acercamiento a las decisiones que los jóvenes campesinos y universitarios hacen de sus territorialidades desde diferentes perspectivas del paisaje biocultural, considerando la continuidad del trabajo rural que heredaron de sus ancestros y en donde existe un uso diversificado de las territorialidades.

Cómo manejan sus parcelas con este uso múltiple en donde lo agrícola lo conocemos porque además es de autosuficiencia, pero lo forestal [...] hay una incorporación de un uso incorporado al mercado que es la siembra de pino, [...] las plantaciones de pino, [...] pero al mismo tiempo no siembran puro pátula, sino que también mantienen sus bosquecitos naturales para la producción de leña y carbón que es muy importante para las familias [...]

Para mí el diplomado fue un descubrir eso de la sierra, aprender eso y luego que son sistemas vivos porque lo están manteniendo no nada más los viejos sino también los jóvenes, lo ven como un sistema productivo vivo porque le están invirtiendo, los están manteniendo.[...] finalmente son silvicultores, son personas que están cultivando en su mini pequeña escala, están trabajando su bosque, cultivándolo, atendiéndolo, manteniéndolo, cosechándolo y volviéndolo a sembrar, entonces son silvicultores en pequeña escala.

En Zongolica son micro silvicultores y jóvenes, que mantienen activa esa diversidad de sus parcelas, entonces eso me gustó porque al final lo que te está reflejando es que es también esa parte de un conocimiento indígena de su territorio, ese potencial forestal lo tiene la sierra desde siempre, y están ahora con este componente de incorporar al mercado, porque en la sierra también aparecieron todos estos que se dedican a comprar la madera para la producción de muebles rústicos que venden en los mercados. Entonces éstas diferentes cadenas de actores están involucrados en diferentes eslabones de una gran cadena de producción que de origen desde la siembra de los árboles hasta la transformación con muebles rústicos se ubican en la sierra, que cruza por la presencia de algunos individuos que controlan (Académica UV/ E37).

Desde la perspectiva académica se considera favorable la biodiversidad cultural en el manejo del territorio y por otra parte se identifican limitaciones desde relaciones de poder para la gestión territorial.

Respecto a los interaprendizajes del estudiantado, señalaron la importancia del intercambio de saberes entre compañeros. Al preguntarle sobre sus aprendizajes a una mujer nahua que asistió al diplomado, esposa de un productor forestal, hizo referencia a unos seres inmateriales que custodian o favorecen las condiciones territoriales. Como los Tlalokan Dueños de la Tierra y de las Cuevas y las *Siwames*, unas mujeres etéreas, que como comentó una facilitadora nahua se convierten en fuego y -en un tiempo mítico-, hicieron hoyos [socavones] en la tierra para que el agua fluyera.

En el curso aprendí sobre las cuevas que tienen dueño y también los bosques. Aprendí más de las *Siwames* (Custodia forestal/E4).

También hubo diferentes estudiantes que señalaron aprendizajes aportados por sus compañeros que les permitió identificar condiciones y problemáticas respecto a contenidos temáticos comunes de sus comunidades desde la memoria colectiva, como lo relativo a los recursos forestales desde diferentes municipios, como lo señaló una estudiante nahua del ITSZ del municipio de Tequila:

[...] aprendí en ese momento por ejemplo en Tlaquilpa que fueron saqueados sus bosques por gente de otros lugares, después que Atzompa fueron saqueados, que no les interesaba lo forestal y que el [oficial] de tránsito no los dejaba pasar, y que ahora ya lo aprovechan [la madera] y se queda en Atzompa, y no pueden vender a personas de afuera y que tuvieron conflictos con la madera, ellos mismos lo iban a comprar y a vender, y que cuando trabajan se unen y cuando hay elecciones se dividen (Estudiante ITSZ/E5).

De esta manera se observa la valoración de saberes locales por académicos y estudiantes desde la memoria colectiva sobre la conformación y transformación del paisaje biocultural mediados por conflictos por el uso de los recursos forestales, la recuperación de los mismos y otros aspectos económicos y políticos de la región. Se plantean aprendizajes respecto a la transformación territorial ante la intervención de políticas forestales y de las decisiones de una nueva generación de jóvenes silvicultores que buscan su permanencia en la sierra con formas ancestrales de autoconsumo y también modernas de comercialización, con limitaciones en la organización social y políticas públicas que buscan regular la producción y su comercialización.

Por otra parte, en la PE se identifica la participación de la cultura nahua a través de su idioma en la dinámica grupal, la cual considero que tuvo una enunciación por estudiantes nahuas y que se intentó promover su interpretación, sin embargo esto no representó el

interaprendizaje de su significación como lenguaje y como cultura como señalaron algunos estudiantes y facilitadores.

7.4.3 El uso del náhuatl en la enunciación de saberes

En cuanto al habla en idioma náhuatl observé la comunicación en esta lengua durante diferentes momentos de la práctica educativa e identifiqué un mayor uso cuando las facilitadoras del diplomado promovían su utilización.¹²¹ En torno a la interpretación de saberes locales por la población originaria en los diplomados los y las nahuahablantes nombraban al territorio simbolizado y hacían traducciones sobre el significado de términos utilizados respecto a espacios sociales y culturales, vinculándolos con la cosmovisión, ontología, mitología y organización social para su ritualidad como se ha mencionado en este capítulo.

Durante la práctica educativa se estableció un intercambio de saberes entre participantes nahuahablantes, a diferencia de la relación con la población mestiza tanto de aprendices, expertos externos y facilitadores que escuchaban y facilitaban, en algunos casos, el uso de la lengua pero que no establecían una comunicación o un interés particular para su aprendizaje, por lo que sólo se enunciaba pero no se incluía como parte del proceso de aprendizaje.

En el segundo diplomado el equipo facilitador y una experta académica hicieron un intento por retomar el náhuatl en las sesiones, pero esta acción quedó principalmente enunciada, sin profundizarse en su abordaje. Pese a ello, hubo un intento de creación de neologismos como en el caso de la palabra fotosíntesis, donde se hizo el esfuerzo por encontrar una interpretación del concepto en náhuatl.

En entrevistas realizadas a estudiantes y a expertos universitarios que facilitaron los procesos de aprendizaje, en ambos casos señalaron que el uso del náhuatl en la formación didáctica no se retomó por la falta de conocimiento de ese idioma por parte del equipo de facilitadores que en un principio conformaron el grupo de trabajo, quienes participaron de diferentes formas en el diseño de los diplomados, como señaló uno de los expertos.

El asunto lingüístico conlleva, entre otras dimensiones, una dimensión conceptual. Faltó profundizar en este aspecto porque no había en MIMOSZ alguien que dominara el náhuatl, entonces no logramos conformar un equipo de facilitación capaz de moverse bilingüemente, y por lo tanto muchas cosas, muchas riquezas se nos escaparon. No pudimos poner sobre la mesa algo muy importante que era las formas del náhuatl al referirse a muchos de los conceptos y cosas que estábamos viendo. Lo

¹²¹ Como lo fue principalmente en el segundo diplomado.

veo más como una laguna que como un contenido del diplomado y tiene que ver mucho con la conformación del equipo, [...] sí, en retrospectiva no pudimos, no tuvimos con qué abordar una dimensión clave, pues sí (Académico UV/E23b).

Posteriormente en el grupo facilitador participó una compañera nahua - hablante, lo que nos permitió conocer aspectos sociales y culturales de la región y que, como se mencionó anteriormente (capítulo 6) en alguna ocasión en que pregunté sobre la forma en que se distinguía a algunos seres como los dueños físicos y a otros como los sagrados, pudimos identificar como equipo mediante la lengua la existencia de las diferencias y características. Sin embargo me parece que no se hizo un esfuerzo por hacer un análisis de las palabras y concepciones, tal como dice el experto académico, desde la perspectiva conceptual y cultural, de las cuales podríamos aprender todos, ya que ante la diversidad de temáticas que se tomó en cuenta para desarrollar en el diplomado, la lengua no fue una prioridad, por lo que solamente quedó enunciada.

Un participante nahuahablante que consideró su aprendizaje en el diplomado “muy rico” comentó que la presencia del náhuatl se quedó en una mención porque no se profundizó en su traducción a manera de aprendizaje. Señala que esto ocurrió debido a la importancia que se le dio al cumplimiento del programa, donde no se podía cubrir este propósito, y desde su perspectiva esta tarea también se relaciona no sólo con el significado de las palabras sino con su conceptualización.

El náhuatl estuvo ups, como que no se rescató, no se vio tanto esa parte, faltó esa parte. Sí se hizo en un momento, pero como que no le dimos importancia, se dijo que sí, pero ahí quedó.

Yo creo que como que la mayoría no hubo un equilibrio, en eso, en cuanto a que a lo mejor se pudieron haber hecho el poder haber traducido algunos conceptos en lengua indígena y así si quedaba registrado.

A lo mejor tanto como el grupo, como los facilitadores le damos importancia al objetivo del día o a la agenda que se tiene que cumplir, entonces es por ello que se pasa de alto [el náhuatl], por eso no le dimos mucha importancia y muchas veces nos teníamos que adecuar a la agenda, de que luego no nos daba tiempo, (risas) teníamos que apurarnos. (Gestor cultural, promotor de ONG/E15).

Al compartirle estos aspectos a una facilitadora nahua me comentó que las palabras en náhuatl tienen la importancia de comprender la cultura y de esta manera también lo que es el significado del paisaje biocultural.

Yo he pensado de acuerdo a las palabras en náhuatl retomarlos y ver lo que definen, que significan para ellos, como por ejemplo *kuawitl*, se le dice a la leña y al árbol, no solo la palabra sino llevarlo más allá, como sería la explicación. [...] Y si tienen algún

símbolo y hasta tirar el árbol, hay veces que anteriormente se hacía un pedimento a la madre tierra [...] (facilitadora 1/E7b).

Como señalo anteriormente (inciso 7.3.2) la visión sobre los árboles desde la cultura nahua tiene su significación que desde mi perspectiva resulta importante contrastarla con diferentes prácticas académicas e incluirlas desde la visión de cortar, no un árbol de un terreno sino cortarle árboles a los Dueños de la Tierra, los *Tlalokan* que han regulado el uso de los recursos, aspectos que desde la identidad nahua como se ha visto en perspectivas de estudiantes, son fundamentales para la Vida buena.

De este modo puede observarse que existe un interés de los participantes y facilitadores por retomar el náhuatl en los procesos educativos, pero que ante la falta de saberes y competencias relacionados con este idioma y la cultura, no se profundiza en una traducción que tome en cuenta su contexto sociocultural.

7.4.4 Valoración de la diversidad como recurso pedagógico

Entre los aprendizajes que también señalaron tanto estudiantes como expertos y el equipo facilitador fue la relación que se estableció con otras personas.

Aprendí muchas cosas y que nos relacionamos con otras personas que no conocía, y que participamos de varios municipios (Productor agroforestal/E20).

Este productor comentó dos años después de cursar un diplomado que recibió la visita de un académico de la UVI, el cual vive en el municipio donde él tiene su plantación forestal a la cual fue el maestro con sus estudiantes. Lo que remite a la generación de vínculos con diversos actores como en este caso los comunitarios y su valoración, aunque estos aprendizajes puedan ser parte de las competencias del productor, para él la valoración de conocer a otras personas resulta un aprendizaje.

De igual modo también se valoraron los aprendizajes respecto a la diversidad del estudiantado como lo señala una estudiante del ITSZ del municipio de Zongolica, ante la posibilidad que el grupo se conforme con productores forestales.

[...] es una gran oportunidad de aprender porque no solo van estudiantes y hay personas mayores y ellos tienen la experiencia sin ser ingenieros forestales han hecho muchas cosas con sus bosques y en la escuela te dicen que se hace acá, pero no tenemos la experiencia (E3).

Por otra parte respecto a expertos comunitarios, también expresaron aprendizajes reunidos a partir del conocimiento de otros actores sociales. Como fue el caso de quienes asistieron a una sesión con productores comunitarios organizados de diferentes regiones del país en la

ciudad de México. Los expertos comunitarios, compartieron lo aprendido con el grupo de la PE, la forma de organización de los productores forestales organizados.

En el imaginario de los zongoliques productores que acudieron al curso señalaron que se reforzó un imaginario prospectivo respecto a iniciativas locales para tratar de traspasar las limitaciones que desde las políticas forestales federales se imponen en el manejo de sus recursos, tal como lo viven en la actualidad, como productores minifundistas no organizados. Los saberes del trabajo rural y saberes – poderes desde la organización colectiva de otros productores les motivaron de manera espontánea para dialogar con sus allegados, en un imaginario instituyente hacia una autonomía, desde su trabajo hacia la colectividad para el manejo de sus recursos. En una entrevista, uno de los estudiantes, que es productor, mencionó respecto a la posibilidad de organizarse con allegados.

[...] claro que sí se puede aquí, haciendo asociaciones y conjuntos prediales. [...] que lleva mucho tiempo para concientizar a las personas que solamente si nos unimos vamos a hacer algo. Pero el aprendizaje principal sería eso, que el trabajo en equipos se puede y que podemos vivir del manejo forestal comunitario, que podemos vivir del bosque sanamente sin que nos lo terminemos [...] sí se puede. A lo mejor no me va a tocar verlo, pero de esa motivación, sobre todo venir y transmitir esa información con la gente, con quienes de una u otra manera interactuamos, con la gente que está dentro del ámbito de la producción o del trabajo de este tipo para que ese conocimiento se siga transmitiendo. Porque aquí en la zona hay mucha gente que dice: –Para qué voy a reforestar, para qué voy a plantar, para que voy a darle esto. No le dan la importancia que tiene el hacer este tipo de actividades ¿no? Entonces, el decir: –Yo asistí a tal lado y ellos están súper avanzados, tecnificados, hay recursos, podemos obtener esto (Productor, ingeniero forestal nahua/E25a).

Pregunta de entrevistadora:

Y ¿lo has compartido?

Respuesta del productor:

Sí, lo he compartido. De hecho más esos días que estaba fresco, que era algo nuevo, con la familia, con los amigos, con la gente que se dedica a esto. En mi caso yo vine y sí lo platicué, vine a transmitirlo, incluso con mis colindantes en terrenos hablábamos de conjuntar los predios y hacer algo mejor. A lo mejor, si no se podía con alguna dependencia, hacerlo nosotros mismos en apoyo. Nosotros como apoyo con colindantes en el terreno y hacerlo. Poner en práctica lo que estamos aprendiendo, algunos en predios más grandes (Experto productor, ingeniero nahua/E25b).

La posibilidad de que expertos locales asistieran a un evento nacional sobre iniciativas respecto al manejo forestal comunitario con productores forestales de otras regiones estuvo

mediada por la relación que en ese momento tuvieron las académicas universitarias y los productores profesionistas locales. Esta situación permite observar las oportunidades que pueden generar la articulación entre la academia y los actores comunitarios. Lo que también lleva a reflexionar acerca del alcance que puede tener la universidad en el acercamiento de actores sociales diversos que comparten identidades y problemáticas comunes desde sus diferencias, en este caso como productores forestales que compartieron sus necesidades, posibilidades y las tensiones entre la organización y las políticas forestales.

Recapitulando, considero que la perspectivas de cuenca, de vinculación entre las políticas públicas y su impacto local así como respecto a la importancia de la organización comunitaria y social en la defensa territorial conformaron aprendizajes de saberes situados en contexto que tuvieron una percepción trans – escala y a diferentes niveles que permitió analizar de manera intercultural las territorialidades y en algunos casos la reafirmación identitaria y en algunos estudiantes que se adscribieron como agentes de cambio de sus localidades, tanto rurales como urbanos en una reafirmación de su quehacer desde saberes – poderes.

Sin embargo también se perciben problemáticas en el aprendizaje para la traducción de saberes o en su implementación, desde la perspectiva en algunos actores educativos como se muestra en la perspectiva de cuencas, los derechos humanos o la innovación tecnoproductiva en la elaboración de viveros, lo que requiere una mayor trabajo heurístico.

Los saberes locales previos tuvieron una centralidad en los aprendizajes del estudiantado desde perspectivas históricas, culturales, sociales, ambientales, políticas, los cuales fueron reinterpretados, revalorados y resignificados en interaprendizajes entre estudiantes, con grupos comunitarios y facilitadores educativos.

Por otra parte, se observa que algunos conocimientos y saberes desde la cultura de la población nahua quedaron solo enunciados como en algunos casos la cultura de la biodiversidad cultural como se ha mencionado y en otros también la cultura nahua a través su idioma respecto a concepciones ligadas al paisaje biocultural serrano.

Capítulo 8

La comunidad como estrategia pedagógica y lo comunitario como derecho colectivo

Entre los planteamientos epistemológicos y pedagógicos identificados en la PE se consideró la interacción entre estudiantes y actores regionales en los espacios productivos locales de éstos últimos, para el estudio y aprendizajes del paisaje biodiversificado serrano, respecto a la innovación e implementación de actividades productivas agroforestales y a la organización y defensa para la gestión territorial. De esta manera se generó un acercamiento de la formación escolar a la comunitaria. Los objetivos de las sesiones que motivaron el incursionar en el ámbito comunitario¹²² se plantearon, desde diferentes perspectivas, entre las que se encuentran:

- a) Intercambiar experiencias y conocimientos del uso de los recursos de las comunidades y reflexionar sobre los impactos de las políticas forestales en contextos locales (Cfr. Programa, sesión 2).
- b) Conocer y practicar los cuidados mínimos necesarios de los árboles maderables en plantaciones forestales o bosque natural (Cfr. Programa, sesión 4).
- c) Reconocer el carácter diversificado del paisaje serrano y los aspectos organizativos más importantes involucrados en el manejo de ciertos recursos – espacios (montes y manantiales) y actividades productivas (plantaciones, milpa, solares), así como valorar la producción del maíz y el monte como ejes de la vida familiar y comunitaria en Zongolica (aspectos técnicos, organizativos y simbólicos) y enfatizar en la necesidad del fortalecimiento encaminado al manejo de los recursos naturales y espacios productivos de la sierra (Cfr. sesión 6).

De esta manera se plantea, por una parte, el estudio sobre la gestión territorial desde la relación entre aspectos cognitivos teóricos globales y su análisis en el paisaje biocultural situado. Por otra parte, la comunidad como recurso pedagógico tiene el sentido de desarrollar competencias instrumentales respecto a la innovación tecnoproductiva desde la cultura académica y la comunitaria. Por último, se estudia la cultura comunitaria relativa a la valoración de la biodiversidad y la organización para la gestión de los bienes colectivos desde diferentes espacios socio – culturales y ambientales.

¹²² Esta estrategia pedagógica se instrumentó principalmente en el diplomado 2 por lo que los objetivos que se muestran pertenecen a este diplomado.

Respecto a la relación que se ha establecido entre la comunidad y la escuela, autoras como Merino (2009) han planteado que la escuela se ha configurado cerrada en sí misma y por tanto que camina desconectada de la comunidad, considerando el desafío de que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable en doble dirección hacia afuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia adentro (entorno hacia la escuela). Considero que en cuanto al currículo escolar generalmente la comunidad y los espacios familiares y sociales del estudiantado han estado desligados de los contenidos escolares. En otro sentido, tanto la cultura comunitaria y la diversidad cultural se encuentran en la escuela a través de sus actores, entre ellos el estudiantado, generalmente de manera invisibilizada en donde no existen vínculos de la escuela con espacios locales, a excepción, en los últimos años en algunas escuelas a diferentes niveles como en el superior en las universidades interculturales que han sido ubicadas en zonas rurales e indígenas y en las cuales se ha buscado una interacción entre la escuela y comunidad. Respecto a las escuelas interculturales en comunidades indígenas Jiménez señala, que la apropiación de los saberes está mediada por la cultura del estudiantado y que existen espacios porosos e híbridos entre las instituciones comunitaria y la escolar (Cfr. 2009: 273).

En los últimos años desde las distintas propuestas de educación intercultural se ha planteado la importancia de visibilizar la cultura comunitaria, los saberes locales y la participación de actores comunitarios en la vida escolar. Al respecto Jiménez en un estudio sobre la cultura comunitaria y la escuela intercultural -en escuelas bilingües interculturales en Villa Alta Oaxaca- alerta acerca de “transportar” la cultura comunitaria al aula al convertir procesos culturalmente ubicados en la comunidad en objetos re – situados en el aula, principalmente como actividad cognitiva y no como praxis cultural socialmente ubicada (Cfr. 2009:271).

Entre las propuestas de incluir aspectos de la vida comunitaria en la escuela en comunidades indígenas, desde la educación intercultural se ha planteado la investigación y la sistematización del estudiantado sobre el conocimiento propio y su articulación con el conocimiento científico en la comprensión intercultural de las problemáticas comunitarias y sus articulaciones con otros niveles, visibilizando críticamente su condición histórica de subalternidad a partir de la formación de intelectuales indígenas, como es el caso de los mixes en México (González Apodaca, 2013:69).

Por tales consideraciones se estima consustancial la participación de los propios indígenas en un programa educativo intercultural que reúna a docentes y alumnos, indígenas y no indígenas, en el cual “el discurso analítico e interpretativo de la dominación y sus consecuencias objetivas y, sobre todo, subjetivas procura el marco teórico orientador para la acción –pedagógica, en nuestro caso– en sus orientaciones” (Gasché, 2008:389).

Por otra parte se encuentra la problemática ligada a las relaciones internas y la sociedad global entre los grupos indígenas y afrodescendientes en América Latina, cuando existen

necesidades y demandas respecto a sus derechos sobre la tierra, el respeto y la autonomía, entre otros, teniendo un alcance limitado como señala Gasché (2008), por su desconocimiento entre los mismos grupos respecto a sus derechos y posibilidades de lucha.

En el caso es el de los derechos educativos de los pueblos indígenas, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se estima fundamental la participación de los pueblos en la formulación y ejecución de programas de educación “con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar” (artículo 27). Según Gasché en países como México y Perú si bien se han tenido avances notables, “se pudo observar que la formación de personal docente indígena no siempre ha significado la transferencia a los pueblos de la realización de los programas educativos.

Tales perspectivas toman en consideración el hecho de que los grupos históricamente excluidos y explotados puedan identificar y analizar las condiciones injustas de dominación/sumisión que han incidido en sus relaciones socio – políticas, económicas, autopercepciones y sentimientos. Esos grupos pueden también valorar sus propias formas de organización, relaciones y concepciones, lo cual hace evidente la necesidad de que estas condiciones, conocimientos y saberes sean permeados hacia el exterior, hacia donde se han generado las condiciones de colonialidad.

Los fundamentos de estas propuestas en la relación entre la educación escolar y la comunitaria se encuentran sustentados en las condiciones de dominación/sumisión señaladas por Gasché así como en la gran ignorancia y olvido hacia los pueblos originarios desde las sociedades colonialistas y la modernidad, pero el tema de la interacción de saberes de los grupos comunitarios y escolares en América Latina es muy incipiente.

De esta manera al plantear la relación que se establece entre la escuela y la comunidad en relación a la PE estudiada consideré las siguientes preguntas:

- ¿Cómo y para qué se articulan los saberes académicos y comunitarios en la diversidad cultural?
- ¿Desde qué perspectivas epistemológicas y pedagógicas se establecen las relaciones entre la academia y la comunidad?
- ¿Cómo se interpretan y apropian los saberes comunitarios en su vinculación con la praxis académica?

En la lectura de este capítulo se encuentra la implementación de la estrategia pedagógica para el acercamiento del estudiantado al aprendizaje de prácticas culturales comunitarias con expertos locales en sus espacios familiares y laborales, donde se analizaron diferentes territorialidades, como el monte, la plantación, la milpa, el manantial y el espacio doméstico.

Se muestran también enseñanzas y aprendizajes desde la interacción entre saberes de académicos, actores comunitarios y del estudiantado, donde se identifican prácticas de producción agroforestal biodiversificada y de innovación tecnoproductiva para el autoconsumo y la comercialización desde la valoración, re-significación y apropiación de saberes comunitarios y académicos en la transformación territorial.

Posteriormente, sobre la interacción entre los saberes académicos y los espacios comunitarios en la PE estudiada, con objeto de que los estudiantes estuvieran en condiciones de transmitir el conocimiento aprendido a distintos grupos productivos y actores sociales, se planteó la necesidad de que compartieran dichos saberes con sus comunidades de práctica comunitarias, elegidas por ellas y ellos, para lo cual en la PE se configuró un espacio formativo relacionado con la meta – cognición pedagógica, bajo la premisa de que el estudiantado obtendría referentes pedagógicos para la implementación de los saberes aprendidos. Todo ello se desarrolla en la última parte de este capítulo, así como la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas por parte del estudiantado lo que permite mostrar la apropiación e interpretación de sus competencias y saberes adquiridos.

8.1 Articulación entre saberes comunitarios y académicos en la enseñanza y el aprendizaje

Como estrategia pedagógica, en la PE se incluyó la participación de actores comunitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se pretendía la articulación entre saberes académicos en espacios áulicos y comunitarios para el estudio integral de la producción agroforestal y la gestión territorial. De acuerdo con la praxis de cada facilitador educativo externo y local, se abordaron diferentes perspectivas epistemológicas, pedagógicas y estrategias didácticas para el estudio de las territorialidades serranas relacionadas con la producción agroforestal y la organización colectiva en defensa y manejo de bienes naturales comunes y privatizados. Por una parte se encuentra el proceso formativo relacionado con la enseñanza de la innovación tecnoproductiva en la vinculación universidad – comunidad, se analizan también interaprendizajes entre la implementación de políticas públicas forestales nacionales y su re – adecuación al contexto comunitario biodiversificado, como se muestra a continuación.

8.1.1 La enseñanza de la innovación tecnoproductiva en la articulación de saberes y su apropiación cultural

Para favorecer la enseñanza de los cuidados mínimos de los árboles y su manejo, después de su estudio en el aula sobre los componentes de los árboles, sus características para identificar un árbol sano y la importancia de la implementación de técnicas de aclareo y poda para dicho fin (capítulo 7), todo el grupo se trasladó a una plantación forestal en la sierra. El

dueño de dicha plantación productor nahua, en una época anterior a la PE había aplicado técnicas de aclareo y poda con asesoría de expertos académicos que impartían la enseñanza tecnoproductiva en la PE y que el productor innovó desde sus saberes del trabajo rural. De esta manera, en el ejercicio sobre terreno se mostraban los conocimientos académicos y comunitarios de manera integrada para el manejo agroforestal en las plantaciones, como una estrategia didáctica que promovieron los expertos.

Ahora, cuando están viendo lo de las copas, dicen: – ¿Se cuenta de donde se ve la primera rama o a partir de dónde? Entonces ahí fue donde yo vi la necesidad de preguntar dónde empieza la primera rama verde. Porque a veces tú tienes las ramas secas y tú puedes decir: –Ah pues más de la mitad del árbol tiene ramas ¿no?, pero no es copa viva. Eso fue surgiendo con el intercambio, porque tú les dices una cosa y se te quedan viendo, pero es diferente cuando lo ven, porque si lo explicas aquí [en el aula] no te van a preguntar, porque apenas se lo están tratando de imaginar, yo siempre lo digo para cualquiera de nosotros, vas a una clase de un tema que es nuevo, aunque entiendas las palabras y tienes un poco de experiencia, pero dices como que no le capto, hasta que ves un ejemplo o te muestran fotos (Académica UV/E20).

Las enseñanzas y aprendizajes en el terreno del productor forestal, lugar al que acudió el grupo, se enmarcaron en una práctica de campo de la sesión sobre aprovechamiento forestal y prácticas de manejo. Los expertos académicos habilitaron al estudiantado, mediante una técnica sencilla, para que realizara una observación de monitoreo de los árboles con el acompañamiento de expertas(os) de la academia y locales,¹²³ - entre estos últimos, el dueño de la plantación- los cuales intercambiaron sus experiencias con el estudiantado y resolvieron sus dudas. De esta manera los actores locales se conformaron como los maestros de sus saberes del trabajo rural.

La técnica didáctica permitió al estudiantado observar y valorar la situación de la plantación forestal, distinguiendo las condiciones en las ramas de los árboles de la orilla y de las que se encontraban dentro de la plantación y escribiendo la información en unos formatos sencillos. Esta observación se hizo en un principio de manera individual. Posteriormente cada uno de los estudiantes en equipo compartió la información y aclaró sus dudas mediante la participación de un experto académico o local, quienes se habían repartido entre los equipos, lo que propició el intercambio de saberes cognitivos entre el estudiantado con la enseñanza de saberes académicos y comunitarios.

¹²³ Los expertos locales fueron productores forestales organizados de la región, quienes habían aprendido la técnica de monitoreo y aclareo por los expertos universitarios en un diplomado denominado “maestro silvicultor” (Académica UV/E20).

Los expertos académicos proporcionaron información en las diferentes parcelas observadas sobre aspectos técnicos para una mejor producción de árboles maderables, su manejo y comercialización de la madera para la obtención de recursos económicos.

El campesino nahua, dueño del terreno y productor también de muebles de madera, explicó al grupo por qué es importante trabajar en colaboración y diálogo con los académicos para lograr una mejor producción de árboles maderables, señalando: “hemos hablado de que entre más espacio [exista entre] los arbolitos [que se planten] crecen más”. El productor manifestó que se había establecido una comunicación entre los saberes de los expertos y los suyos, lo que había permitido una mejor producción forestal y que además él había aportado sus saberes del trabajo rural en la innovación tecnoproductiva.

Respecto a su praxis en la innovación, él expresó al estudiantado que decidió incluir en la plantación forestal la producción de maíz. “Se puede sembrar maíz con los árboles y con el aserrín de los muebles sirve como abono [...] y cuando se siembra pino donde hay maíz, el pino lo protege porque ya no se cae con el aire”. Expresó con orgullo su descubrimiento ante los asistentes, quienes le hicieron diferentes preguntas.

De esta manera se mostró, como una de las enseñanzas al estudiantado, el proceso de comunicación intercultural e interaprendizajes entre la cultura académica y comunitaria relacionada a la innovación tecnoproductiva sobre terreno. Este proceso me lo explicó la experta silvícola;

[El productor] aplicó algo que nosotros le platicamos de palabra un ratito. [El experto académico] se puso a investigar qué cosa era lo más reciente y novedoso respecto a las plantaciones y el experto mundial le dijo que una tendencia era sembrar los árboles al doble de distancia entre las filas y a la mitad de distancia entre los árboles [...] entonces [el productor] decidió poner maíz. Entonces él estaba súper feliz, él de una manera indirecta (que es ahí donde queremos llegar) descubrió la agroforestería. Es ahí donde nosotros quisiéramos poner una semillita de conocimiento o de información, llamémosle, y que ellos las desarrollen a otras ideas que ellos tengan. Eso es una de las cosas que tal vez más satisfacción dio, porque ya ves a una persona que comprendió este pequeño concepto y ahora lo pudo emplear (Académica UV/E9).

Como señala Díaz Tepepa (2014) la innovación es una característica de la cultura de los productores en el campo, quienes toman sus propias decisiones al respecto a partir de sus saberes, conocimientos, intereses, necesidades, posibilidades y vínculo con la naturaleza. Además son innovadores en su propio proceso en constante experimentación. En el caso mencionado, el productor agroforestal produce la milpa en su plantación y plantea que el aserrín que sale de la producción de muebles sirve como abono.

Las afirmaciones de que ‘los campesinos están atrapados en la tradición, repitiendo lo mismo año tras año’, proviene del falso planteamiento que opone ‘tradición vs. innovación’. Lo que en verdad ocurre es un interjuego entre conocimientos tecnoproductivos del sistema campesino y conocimientos del sistema tecnológico agropecuario productivista de mercado. La innovación en la unidad productiva campesina puede producirse por ese interjuego entre los dos sistemas de conocimientos tecnoproductivos, pero no solamente (Díaz Tepepa, 2014:46).

Durante la estancia en la plantación antes mencionada, hubo mucha participación del estudiantado haciendo preguntas a los expertos académicos y locales sobre la producción y manejo de los árboles. Entre las dudas que plantearon en el grupo, pregunté acerca de las políticas públicas forestales en la región, a lo que el experto local comentó que no había sido suficiente la capacitación que había recibido de programas gubernamentales, a diferencia de los saberes aportados por los académicos y el seguimiento que le habían dado a su plantación en una relación horizontal “Fuimos investigando para que tengamos mejor madera con tecnología”. De este modo el productor se considera un investigador al igual que los universitarios, con conocimientos que cada uno tiene desde sus comunidades de práctica.

También en la PE se generaron intercambios de saberes entre el estudiantado. Algunos señalaron las diferencias que encontraban en la producción de los árboles maderables y los de sus territorios, otros más al caminar entre grupos de tres o cuatro compañeros y observar los árboles mostraban saberes a partir de sus saberes previos, como un estudiante de licenciatura quien cortó hongos ya que se estaba dedicando a este tema a nivel de licenciatura o una facilitadora que cortó partes de la corteza de un árbol y mostró que servía para la tintura de la lana, temática que trabajaba en su investigación de maestría.

Uno de los comentarios que llamaron mi atención fue de quien me hizo la observación acerca de que en el terreno se veía principalmente la producción de una especie maderable (pino pátula) en detrimento de la diversidad de otras especies (Ob. sesión en campo). Esta información también fue comentada por un estudiante que entrevisté en donde mencionó que se hacía referencia a una sola especie, como nuestro más adelante, información que coincide con lo analizado por el estudiantado en diferentes sesiones respecto a la problemática de la pérdida de biodiversidad en la región al privilegiarse las especies de rápido crecimiento.

De regreso al aula se generó un espacio con mucha participación de los participantes, quienes hacían preguntas o comentarios con los expertos académicos, mismos que continuaban con el proceso formativo explicando los conocimientos y habilidades que habían enseñado: “Lo que acaban de hacer es monitoreo” (Ob. sesión en aula). El estudiantado de la sierra comentaba sobre lo visto en campo y lo relacionaba con información que ellos tenían respecto a sus saberes del trabajo rural y académicos en torno a técnicas de producción y a la

importancia de la ritualidad para una mejor producción, lo que permitió un intercambio de saberes y diálogos incipientes sobre algunas ideas que les surgían y compartían con los expertos. Entre ellos un participante que había estudiado ingeniería forestal comentó que para el aclareo en lugar de quitar toda una fila se podría quitar un árbol sí y uno no y se tumbaría el 50% de todas maneras, a lo que la experta silvícola le comentó que al tamaño en que se encontraban los árboles podía hacerse pero si crecieran al doble, sería muy complejo para las personas hacer el aclareo (Ob. sesión).

Los estudiantes nahuas hicieron una meta-cognición de sus saberes del trabajo rural respecto a los de los académicos. Desde una reafirmación identitaria como productores agrícolas, a diferencia de la producción forestal señalaron que “tenemos mucha experiencia en el cultivo de la milpa, pero no de árboles” (Ob. sesión en aula). La percepción de este estudiante respecto a la producción forestal expresa un reconocimiento de conocimientos de los académicos que, a partir de la práctica de campo, les permitieron ver acciones que favorecieran el crecimiento de los árboles para autoconsumo y para la comercialización y también respecto a sus conocimientos ancestrales en la producción del maíz.

El estudiantado otorgó relevancia al aprendizaje situado en su formación y su apropiación para la aplicación futura en sus comunidades los aprendizajes académicos sobre el monitoreo, aclareo y poda.

[...] yo lo voy a compartir con muchos campesinos (Ob. sesión).

Me gustó la forma como se organizaron, de poder visitar las parcelas, conocer es importante para nosotros como jóvenes para poder trasmitirlo y compartirlo y saber cómo se está llevando a cabo el manejo forestal en otros lugares (Ob.).

En las entrevistas a estudiantes sobre los diplomados se valoró el aprendizaje sobre terreno respecto a la producción forestal. En lo que toca a la percepción del estudiantado acerca de su formación en la innovación tecnoproductiva se observaron también algunas dudas.

Me gustó mucho la práctica de la maestra de cómo ayudar a las plantas porque ya tienen en todas partes reforestado, cómo ayudar a la planta a que se desarrollen bien y a darle el espacio necesario para que crezca; esa parte me interesó mucho. Aunque la parte de que nos llevaron con el dueño donde tenía sembrado el pino pátula y el maíz, entonces todavía lo conserva, pero en algún momento yo creo que eso se va a perder porque a medida que crezcan los árboles ya no va a dejar crecer la planta de maíz, esa parte es preocupante (Promotora de ONG/E16).

También se muestran modificaciones en torno a los saberes locales anteriormente adquiridos frente a los académicos, donde se valoran los ajenos para el uso comercial del bosque.

Entonces yo me estaba imaginando de cuando mi papá nos mandaba a cortar las ramas de los pinos, nos dice: –Déjenles unos con una ramita que esté viva para que después lo ocupen de escalera y puedan seguir subiendo hasta allá arriba. Entonces me imaginaba, si le dejé esa ramita, entonces cuando va creciendo el pino, pues esa rama es la que va a tener toda la tabla. Y a mí me sirvió mucho conocer el tronco de cuántos años tiene, cómo se debe limpiar, a qué tamaño se debe limpiar, eso es a lo que yo le llamo la parte técnica (Productor y académico/E8).

A pesar de ello, no se genera necesariamente un desplazamiento mecánico de los saberes locales por los académicos, ya que desde la perspectiva del estudiantado existe una apropiación desde una valoración transcultural, esto es, centrado en el análisis de las posibilidades y limitaciones que tiene cada perspectiva cultural, la ajena y la propia, se concluye sobre cuáles saberes retomar y cuáles continuar preservando de acuerdo a su experiencia en el manejo de sus bosques y sus referentes epistemológicos, culturales y ontológicos. En este sentido, existe la percepción de estudiantes que consideran que en el proceso educativo pudieron intercambiar saberes del trabajo rural, o comunitarios como los nombran, y los académicos identificados como técnicos.

[...] en el intercambio de saberes en el manejo de los montes, en el manejo de la madera, los técnicos decían esto y lo otro y los campesinos contradecíamos, a veces. Esa parte que un técnico te dice que debes tirar un árbol a ciertos grados levantar el hacha y pegarle. Y los campesinos dicen: –No, tú debes ver por donde está el mayor follaje y por ahí le abres un espacio y le tumbas para que se caiga de este lado.

Entonces es interesante ver el conocimiento comunitario, el saber comunitario y el saber del conocimiento técnico convencional. Así lo puedo caracterizar entonces, es un contraste lo que fueron haciendo, conocer la comunidad y conocer qué es lo que piensan los técnicos (Académico UV/E8).

En la apropiación de aprendizajes el estudiantado hizo una valoración de saberes tanto académicos como comunitarios. Se consideró la importancia de apropiarse de saberes académicos pero de manera selectiva. El estudiante que en entrevista me comentó sobre sus reflexiones respecto a las técnicas de monitoreo aprendidas en el diplomado, señaló que son prácticas que ya realizaban en las comunidades, con otros saberes, cómo identificar que el tronco esté derecho, *melehuac* y sus hojas, verdes (Académico UV/E8).

No obstante, tales saberes no fueron compartidos al grupo. De esta manera los saberes del trabajo rural continúan valorándose por algunos estudiantes, aunque se introduzcan técnicas de manejo aportadas por la academia, las cuales también son valoradas y pasan por una selección traducida desde la cultura, pero no siempre se expresan a nivel grupal.

En estos ejercicios se observa en los habitantes de la sierra un vínculo cotidiano y estructural de la población con la producción forestal. Ella abona a la subsistencia familiar desde la unidad doméstica, en un compromiso colectivo cuyos aprendizajes se generan de manera dinámica y se comparten entre géneros y generaciones, a través de los saberes del trabajo rural en constante experimentación insertos en el sistema de conocimientos de los nahuas, *macewalixtlamachistli*.

Entre las críticas que el estudiantado expresó sobre la enseñanza de los académicos sobre el cuidado y producción forestal se mencionó la valoración del monocultivo en detrimento de la biodiversidad cultural como he mencionado, perspectiva que coincide con la de producción comercial implementada desde el Estado.

Cuando estaba participando veía que se hablaba más de los pinos, entonces, sentí como que estamos impulsando a un monocultivo en la comunidad y estamos reflexionando sobre los pinos siempre porque en primero desde el Estado, donde se empezó a promover la reforestación, que solo se pensó en una especie, en la especie que genera madera. O sea que en pocas palabras, no está identificando esta parte cultural de las comunidades, es algo externo que la gente debe adoptar.

Es como un sincretismo del monte que se empezó a romper ¿no? Entonces aunque nosotros pensamos en reforestar manantiales, impulsar la humedad de las cuencas, fortalecer todos esos humedales o masas forestales, también se tiene que pensar en ese espacio cultural, cómo se identifica la gente con las masas forestales que tenemos, o cómo nos identificamos nosotros con los trabajos que tenemos en el monte, porque en el monte se obtienen diferentes [especies] y en ese tiempo me sentí así como que estamos viendo solo unas especies (Académico UV/E8).

Se observa, entonces, una tensión entre la participación de la academia que favorece la innovación tecnoproductiva para beneficiar la economía del campesinado serrano con una praxis cultural de monocultivo, y por otra parte, actores comunitarios con una praxis cultural de la biodiversidad desde la identidad de los indígenas con sus *macewalixtlamachistli* en el manejo y percepción de su paisaje biocultural.

La academia provee de herramientas didácticas para mostrar sus saberes desde la experiencia de la producción forestal obtenida en la teoría y en información empírica desde diversidad de contextos socio - ecológicos en diálogo con productores forestales. Considero que para ampliar el diálogo entre los saberes académicos y los del estudiantado faltaría retomar la problemática planteada por algunos de estos últimos durante el diplomado sobre la importancia de preservar su paisaje biocultural diversificado como una episteme indígena.

Por otra parte, durante el diplomado también se mostraron estrategias de productores agroforestales que incluyen la biodiversidad y la innovación tecnoproductiva en sus terrenos,

integrando tanto especies nativas como las introducidas por las políticas públicas. Esta enseñanza se incluyó en la PE para mostrar estrategias de producción agroforestal en la incorporación de ambas lógicas productivas.

La estrategia pedagógica de articulación de saberes a diferentes escalas y niveles, que se muestra a continuación, fue generada como la anterior, tanto en aula como en el terreno de un productor agroforestal. En el aula, el estudiantado obtuvo información sobre las políticas públicas forestales y su impacto a nivel nacional en el contexto internacional he hicieron una relación entre lo sucedido a nivel nacional en política forestal y los acontecimientos significativos que sucedieron en las territorialidades de su región, como se mostró en el capítulo 7. En dicha sesión, después del intercambio de saberes mencionado los participantes salieron del aula hacia el monte, para hacer otra lectura, la del paisaje serrano.

8.1.2 Interaprendizajes en la producción biocultural. El engarce entre la cultura comunitaria diversificada y la cultura del desarrollo monocultural

Se recurrió al aprendizaje situado en la territorialidad serrana, utilizando la estrategia didáctica de lectura, interpretación y análisis del paisaje biocultural con el grupo de estudiantes y facilitadores conformados por expertos locales y académicas. Dicha actividad se llevó a cabo en la parte alta de un cerro del municipio de Tequila, en la zona templada de la sierra.

A la llegada a la loma, la experta en forestería comunitaria dio la instrucción de dibujar el paisaje que se encontraba a nuestro alrededor, invitado a observar elementos ligados a la producción forestal, agrícola, de ganado menor y la construcción de algunas viviendas, así como por la presencia de plantas silvestres comestibles, de ornato y medicinales, entre otras.

Las lecturas e interpretaciones que hicieron los y las estudiantes sobre los lugares permitieron distinguir diferentes tipos de actores, percepciones y lenguajes que ampliaron la información de cada asistente y posibilitaron compartir conocimientos y saberes y observar su resignificación en cuanto a la apropiación y transformación del territorio en una interacción dialógica intercultural.



Imagen 14. Recorrido a micro - cuenca

En las percepciones de los jóvenes estudiantes y profesionistas nahuas se identifica el manejo de saberes transculturales que comprende a saberes aprendidos en la cultura comunitaria como es el conocimiento y conceptualización de diversas especies nativas e introducidas, así como de sistemas productivos tradicionales aprendidos desde el ámbito familiar, donde se distinguen también saberes aprendidos en la escuela, los cuales pueden identificarse por el lenguaje científico al descifrar lo sucedido en el territorio.

[...] afirmaría que las tierras de Zongolica es una región de Veracruz donde aún se conservan grandes masas de árboles. He viajado en el sur y en el norte del estado y por ejemplo en el sur le dicen Las Selvas¹²⁴, yo no le veo nada de selva por allá, veo puros planes, manejo de ganado y no le veo nada de selva y por otra parte, por la Huasteca [vi también] pocos árboles.

Recalco que la Sierra de Zongolica es una de las más pobladas en árboles porque ahorita voltéense a ver y casi no hay nada de casas, está intercalado entre casas y árboles, está muy tupido. Entonces yo creo que quizá no existe una gran deforestación como se piensa, si realizamos un estudio de masa en cuanto a madera realmente vamos a encontrar buenos resultados porque aún contamos con una

¹²⁴ En referencia a la Universidad Veracruzana Intercultural al sur del estado de Veracruz cuya sede se denomina Las Selvas.

variedad de encinos, estamos todavía a tiempo de poder diversificar a nuestras plantaciones y hacer un mejor manejo a nuestros árboles (Profesionista/45/Ob.).

Los jóvenes profesionistas nahuas también se visibilizan como agentes activos en la transformación de su paisaje desde un imaginario prospectivo del enfoque de la biodiversidad. En las participaciones de los jóvenes nahuas también se muestra en su discurso la integración de conceptos locales y académicos en una visión integral entre el bosque, el agua y la actividad humana. Asimismo se incorporan conceptos científicos aprendidos en el diplomado, como me lo comentó un estudiante en una entrevista, respecto a la perspectiva de cuenca y microcuenca¹²⁵ vista en las primeras sesiones del diplomado.

Me llama la atención de cómo estos cerros están dentro de sus microcuencas y están fluyendo estos manantiales, esos pequeños arroyos que acá se convierten ya en ríos. Yo creo que es un ejemplo de una cuenca en chico que se convierte en subcuenca. Vemos la capacidad de los cerros, lo que llama la atención, lo que se ve un poco aprovechado de sus cerros o de sus montes, donde hay todavía un acahual, lo que nosotros le llamamos, en esa parte en donde están creciendo nuevamente los encinos, eso hace que los arroyos se mantengan y se conserven y no se vaya disminuyendo la capacidad que tienen.

Y veo que conforme veníamos subiendo tiene todavía la calidad de agua es cristalina y más que nada la interacción entre el hombre y la naturaleza, el manejo del maíz que es, como dicen los compañeros, el policultivo. Una reforestación porque el pino desde mi punto de vista es un aprovechamiento para la madera y lo otro es para combustible en este caso es el encino, por otra parte hay lugares de conservación y hay lugares donde son acahuales que se ocuparían dentro de un año o dos años para la siembra del maíz (Profesionista/31/Ob.).

El estudiantado de la región serrana en general tiene una amplia información sobre la biodiversidad de especies vegetales, distinguiéndolas en especies silvestres y cultivadas, introducidas y criollas, desde saberes culturales y científicos.

En contraste con actores locales, en la estrategia sobre la lectura del paisaje, estudiantes y facilitadores externos a la región reconocieron sus limitaciones respecto a lo observado por los pobladores serranos, ya que los externos no tuvieron una lectura tan precisa sobre las especies que se encontraban en el paisaje.

[...] el cultivo como vimos acá, un compañero dijo que había frijol y yo desgraciadamente no lo había notado, prácticamente fue lo que a mí me llamó la

¹²⁵ Información obtenida en una entrevista a joven profesionista nahua/E8.

atención, incluso lo que vemos también son los borregos porque hay aquí un pequeño pastoreo, prácticamente eso es todo (Mujer estudiante ITSZ /53Ob.).

[...] otra cuestión que es bueno puntualizar porque todo mundo dibujó de manera diferente y vio cosas diferentes. Se acuerdan que Vero platicó de que aquí se trata de aprender de todos y hay una cosa que se llama diálogo intercultural. Los que venimos de fuera vemos unas cosas muy distintas y los de aquí ven otras. Entonces estamos aprendiendo, yo también no puedo ver si hay frijol en la milpa y la gente aquí inmediatamente identificó otras especies que hay (Académica UV/Ob.).

Compartir las limitaciones respecto a la lectura de la naturaleza por parte de facilitadoras y de estudiantes con cultura urbana conforma un bagaje formativo en torno a la valoración de las habilidades de los serranos de leer su paisaje biocultural. En este caso una investigadora de la universidad enseña que la diversidad implica que cada persona tiene saberes distintos.

Se aprecian los saberes locales en la interacción que los productores serranos tienen con la naturaleza, transformada a través del trabajo. Esta es una forma de valoración de los saberes propios en zonas rurales, los que se han obtenido en la relación que se establece entre los jóvenes y sus padres mediante el trabajo y que generalmente la cultura escolar formal no recupera ni aprecia en el aprendizaje.

De esta manera, se genera un inicial diálogo entre quienes comparten saberes locales y quienes dan una apreciación de éstos en una autocrítica formativa desde la academia que permite deconstruir perspectivas pedagógicas coloniales que dan mayor peso a los saberes académicos respecto a los saberes comunitarios en la vinculación naturaleza-sociedad.

En este sentido retomo la crítica que hace Arenas (2009) a la educación formal con relación a los saberes relativos al binomio sociedad – naturaleza, quien muestra con ejemplos de Ecuador, Venezuela y Dominicana que los niños escolarizados tienen mayores limitaciones para interactuar con el medio natural en cuanto a información, como ocurre con la identificación y uso de plantas, así como en destrezas físicas de contacto, en relación con los niños no escolarizados que mostraron más habilidades y saberes de la naturaleza.

La estrategia de lectura del paisaje posibilita la valoración de los saberes locales y también el diálogo horizontal entre el estudiantado y los expertos (universitaria y productor local dueño de uno de los terrenos) sobre su manejo. La lectura también permite re-significar saberes como en el caso de algunos estudiantes, quienes confundieron el manejo del territorio con la deforestación, al señalar terrenos deforestados. La experta académica hizo algunas aclaraciones:

Yo no veo que esto se esté deteriorando, que el suelo se esté erosionando, que se está deforestando [...]. Hay lugares en donde ves los deslaves, los cultivos de maíz incluso con surcos que van así con la pendiente, que dices: –Con la primera lluvia se

les ha de ir con todo y la planta del maíz, [...] aquí ustedes se dieron cuenta, hablaron de deforestación allá, pero ahorita vamos a ir.

Hablaron de que están talando aquí enfrente, ese es un manejo, yo no sé si sea legal o no es legal, finalmente después de lo que hablamos hoy, lo que me importa es que lo estén haciendo, bien o mal, y esa persona de allá enfrente seguramente están haciendo un aclareo, porque está dejando árboles en pie, ha cortado algunos, entonces lo que está haciendo esa persona no es una tala, es un manejo, ¿sí? Y ¿saben porque es un manejo? Porque además se nota que hay una acción humana decisiva para recuperar. Ahí [señala] ha habido reforestación, ahí [señala] hay manchones de árboles de diferentes edades. Ha habido reforestaciones y son de diferentes años [...] porque se ve que los árboles están de diferentes tamaños, ¿se fijan?

Eso, ¿qué quiere decir? que la gente está interesada en recuperar su potencialidad forestal, en recuperar la capacidad productiva de sus bosques, que es probable que le hayan dado en la torre hace muchos años, como ya vimos que hasta hubo una Comisión Nacional de Desmontes ¿no? (Académica UV/37).

La explicación de la universitaria muestra la importancia que los serranos están dando a sus bosques respecto a la reforestación, a diferencia de algunos estudiantes que consideraban que se estaba deforestando el bosque. También se vincula hipotéticamente una política pública nacional analizada en el salón de clases, lo que permite identificar una articulación de saberes a diferentes escalas nacionales y locales. De esta manera se articulan también la praxis académica con la comunitaria desde una valoración de los saberes del trabajo rural indígena.

Posteriormente el experto productor agroforestal llevó al grupo a su terreno, donde mostró y explicó sus saberes su trabajo desde la perspectiva de la interacción entre el paisaje biodiversificado y la innovación tecnoproductiva. Dio a conocer la labor de forestación que ha realizado y las problemáticas a las que se enfrentaba al efectuar este trabajo con un apoyo del gobierno que consideró limitado.

Hubo interacción entre el productor y los participantes quienes le preguntaban sobre el tipo de plantas que había y las estrategias productivas. Entre los aprendizajes del estudiantado este manejo del monte fue valorado, por la forma de rotación del terreno y la conservación de plantas locales. Al preguntar a un estudiante en entrevista sobre sus aprendizajes, entre otros, señaló en relación con esta experiencia:

Estudiante promotor comunitario:

El trabajo cuando fuimos con [el productor] me llamó mucho la atención porque están recuperando las plantas endémicas de esa comunidad. Y por aquí no, de hecho

en esta comunidad no se dan esas plantas de las que vimos allá, no se dan en este lugar.

Entrevistadora:

¿Cómo cuál?

Estudiante promotor comunitario:

No me acuerdo del nombre pero es muy rara esa planta. Están conservando la biodiversidad, en su parcela tienen plantas medicinales y sobre todo lo saben utilizar, es lo más importante/E15.

Esta estrategia didáctica permitió compartir diversos saberes trans-escala desde referentes culturales e identitarios, económicos, políticos y de gestión del territorio, adquiridos por estudiantes, facilitadores y expertos desde su formación familiar, comunitaria y profesional, mismos que generaron procesos dialógicos sobre algunos aspectos específicos de manejo y uso del territorio. Por ello, destaco que desde este interaprendizaje situado en contextos se articulan los aprendizajes académicos, regionales y locales.

Se promovió un aprendizaje que generó un inicial diálogo de saberes en donde se integraron conocimientos tradicionalmente divididos desde la racionalidad occidental (Arenas, 2009), ya que la formación de la escuela formal generalmente no hace una vinculación entre los saberes globales, los de actores locales y saberes de referencia de los estudiantes.

8.2 La comunidad en la enseñanza de la biodiversidad productiva. Intercambios y diálogos sobre la gestión territorial

Para ampliar los conocimientos del estudiantado sobre la diversificación del uso de las territorialidades y la organización respecto a la gestión territorial, se realizó un acercamiento con actores locales en diferentes lugares del municipio de Atlahuilco, en la zona fría de la sierra.

La estrategia didáctica consistió en dividir al grupo en equipos, mismos que conocieron diferentes experiencias en campo, donde los expertos fueron pobladores indígenas serranos. Posteriormente los aprendizajes se compartieron en plenaria en un espacio áulico de la Universidad Veracruzana ubicado en dicho municipio en el cual participaron estudiantes, expertos comunitarios y académicos así como el equipo facilitador.

Las experiencias observadas por el estudiantado y analizadas posteriormente consistieron en: a) técnicas locales de manejo forestal para la producción y comercialización de carbón, b)

el paisaje biocultural diversificado desde la producción doméstica y comunitaria, c) la organización comunitaria para la gestión del agua.¹²⁶

8.2.1 El intercambio intra-cultural e intergeneracional de saberes en la producción forestal

Para favorecer la enseñanza sobre técnicas comunitarias de manejo forestal en la producción de carbón, -producto que ha sido vendido en la región y en regiones urbanas aledañas- el estudiantado visitó a un productor de carbón que mostró sus conocimientos sobre esta técnica en el municipio de Atlahuilco. Describió los diferentes momentos de su elaboración, tal como lo comentó la coordinadora/1, quien acompañó a los participantes y señaló la importancia que tuvo la explicación del productor en campo, así como, el involucramiento de estudiantes, algunos de los cuales tenían la experiencia de producir carbón con sus papás. Se manifestó un aprendizaje colectivo entre el productor, el estudiantado y la académica de la UV en un intercambio de saberes entre el estudiantado y el productor.

[...] este conocimiento tan especializado que es el hacer el carbón, el producirlo. Yo ya había leído un poco sobre eso pero el tener la posibilidad que [el productor] nos lo pudiera describir ahí directamente y ver que poco a poco los chicos se fueron entusiasmando y fueron participando y platicando cómo se producía de forma diferente en cada zona, no todos lo sabían, o si lo sabían no sabían bien a qué se referían. Entonces por ejemplo ver [a 2 estudiantes] que de plano se hincaron e hicieron un hoyo en el suelo y agarraron los palos y empezaron a explicar: -Ésta es la manera en que se arma la base del horno en nuestra comunidad, y él mismo [el productor facilitador] decir: -Sí, yo había escuchado pero no entendía como exactamente (Académica UV/E10).

Durante la plenaria con todo el grupo en instalaciones de la UV, el equipo que presentó su experiencia comentó sobre el proceso productivo recién aprendido. Cuando tenían alguna duda consultaban con el productor de carbón, quien también participó en la sesión.

Los integrantes del equipo compartieron con el grupo las características de la producción, como los tipos de árboles que se ocupan e identificaron diferentes variedades de encino como el *awexotl* y el *awapixca*. También señalaron problemáticas a las que los productores se han enfrentado desde su praxis, como la pérdida de estos recursos maderables considerados nativos. Explicaron que el proceso productivo del carbón es una actividad que

¹²⁶Mi participación en esta estrategia didáctica por cuestiones operativas fue respecto al paisaje biocultural diversificado desde la unidad doméstica y durante la plenaria en la que se compartieron las distintas estrategias didácticas. Es por ello que muestro principalmente las reflexiones hechas por el estudiantado y con expertos comunitarios académicos y el equipo facilitador.

requiere la inversión de mucho tiempo ya que debe cuidarse cuando se está quemando para que no provoque incendios, pues dura prendido entre 9 y 15 días (Equipo 2/Ob.).

El estudiantado mostró sus aprendizajes al grupo y se apoyaba en la experiencia del experto productor de carbón, quien después de la explicación sobre terreno también se incorporó a la sesión plenaria en instalaciones de la UV.

Estudiante equipo 2:

[...] también dice [el productor] que [...] se tiene que identificar el tipo de suelo, una capa, el pasto de helecho, zacate para cubrir alrededor, antes de echarle... creo que la tierra.

El estudiante voltea a ver al productor para confirmar que está en lo cierto de lo aprendido en su terreno.

Productor de carbón dice:

Sí

Estudiante equipo 2:

Porque si no, la tierra se va a filtrar y va a apagar la lumbre que está dentro, depende del tipo de uso de suelo para cubrirlo.

Para la explicación se utilizaron también fotos ampliadas que fueron tomadas anteriormente por las coordinadoras, en el terreno del productor, con objeto de favorecer el aprendizaje.

El estudiante que expuso la experiencia tuvo dudas sobre el proceso y pregunta al productor:

[...] porque si no, la tierra se va a filtrar y va a apagar la lumbre que está dentro, depende del tipo del uso de suelo para cubrirlo, y así ¿no sé si primero zacate y luego la tierra?

El productor muestra una foto y señala la parte de la tierra y habla con voz baja explicando al estudiante y a mí que estoy cerca de él, al frente del grupo:

Productor de carbón:

[...] Esto ya está tapado con zacate, y luego le vamos a poner tierra.

Los estudiantes del grupo hacen mucho ruido y algunos escucharon al productor, otros no.

La experiencia descrita permite reflexionar respecto a la participación de actores locales comunitarios en espacios áulicos, que no son los lugares donde ellos están acostumbrados a compartir sus conocimientos y saberes. Por ello considero que la intención de compartir saberes del trabajo rural en espacios comunitarios puede tener un sentido cultural para los productores nahuas, pero que al incorporarse a espacios escolares la enseñanza se descontextualiza ya que ellos no han desarrollado habilidades de exposición y manejo de

grupo y pueden quedar limitados ante un conjunto de personas que está acostumbrado a que los expertos se expresen con voz alta y con utilización de recursos didácticos como la escritura en pizarrón, etc. Este tipo de situaciones muestran que en la formación escolar existen espacios, formas de relación, tonalidades verbales, lenguajes y maneras de comunicarnos que se diferencian entre la formación social comunitaria. Considero que cada praxis formativa tiene su propio espacio y formas de enseñanza y aprendizaje, lo que es necesario tomar en cuenta al incluir a personas de comunidad en espacios áulicos, aspectos pedagógicos y didácticos que no siempre tomamos en cuenta.

Posteriormente, en la exposición del estudiante sobre los saberes adquiridos en la producción de carbón, algunos participantes que habían realizado esta actividad con sus padres hicieron una comparación entre la técnica recién aprendida y otras que conocían a través de sus saberes del trabajo rural. De esta manera se realizó un intercambio de saberes entre el productor y los jóvenes intra – cultural como muestra un estudiante joven nahua:

[...] hay dos tipos de hornos, el de campana y el otro que estaba explicando [su compañero] de muertito, que ese lo realizan más en el municipio de Tlaquilpa. En la comunidad en donde fuimos conocen más el de campana, primero colocan los troncos en la parte de abajo, y así va subiendo y ya al final son las tablas, es todo lo que van colocando [...] (Profesionista/57).

Se observó entre el estudiantado un conocimiento previo del tema, mismo que comparten en un intercambio de saberes, como narra un estudiante nahua:

[...] yo alguna vez en mi vida fui carbonero y decíamos que el *alexol* es un árbol muy resistente. Lo característico de él es que cuando uno va a sacar el carbón aunque le pegue el viento no se quiebra y tiene mejor peso que el *apixitl*, entonces los campesinos por obvias razones, prefieren el *alexol* para el carbón.

Hay dos diseños que existen, esta es la campana [refiriéndose a la del productor de carbón] y nosotros le decimos, creo que es náhuatl, en mi pueblo hacen otro que se llama puch que es tirado como si fuera un muertito. Para nosotros es más conveniente tirado que la campana. La campana lo que te permite es sacar carbón en poca cantidad, sin embargo la “dormida” la podemos hacer de 3 a 8 metros de largo. La ventaja es sacar mayor cantidad de carbón, porque la parada si la haces a más de 3 metros, se va a desmoronar y la que está acostada nunca se va a caer, entonces es la ventaja.

Nos decían los compañeros qué pasaba si había una pendiente. Decíamos que tiene que hacer un terraplén para que no se caiga (Profesionista/45).

La participación del estudiantado permitió ampliar la información para el productor, el equipo facilitador y el estudiantado en cuanto a las distintas técnicas de producción del

carbón de acuerdo con las diferentes micro-regiones. Sin embargo en las entrevistas a los estudiantes ellos no mencionaron como uno de los aprendizajes significativos la producción de carbón. Estimo que esta situación puede estar relacionada con el hecho de que ellos no lo reproduzcan en sus comunidades en su vida cotidiana y las problemáticas ligadas a su producción como me expresó en una entrevista el productor experto, referente al tiempo de preparación.

En cambio, una de las coordinadoras del diplomado, entre los saberes que consideró más significativos de sus aprendizajes fue el del proceso productivo del carbón (ver. 7.4.2), al valorar conocimientos que implican mucha información y experiencia sobre cada etapa e incluso una habilidad emocional para el cuidado. El sentido que la coordinadora da al aprendizaje no es únicamente de un saber práctico sino que tiene una connotación cultural generacional, pues desde su perspectiva los jóvenes ya no tienen interés por este tipo de técnicas, relativas a un conocimiento local.

Entonces una de las cosas que me llamó la atención cuando lo estaban haciendo y estábamos viendo cómo se hace es que el carbón decían los jóvenes es mucho trabajo. Es esto: ¿Quién se queda en el monte dos o tres días para estar viendo si va bien el carbón o no, si requiere de más tierra y hay que sacarlo? En general se vuelve más apresurado en nuestra vida en las zonas urbanas, pero también en las zonas rurales que se están urbanizando, y no se están transmitiendo a los jóvenes.

No quiero generalizar pero no hay mucho interés y también son profesiones y oficios no valorados, ¿no? Entonces el ya tener este conocimiento representa toda una vida de trabajo del oficio de hacerlo que no se está valorado. Entonces eso es lo que me llamó la atención y eso es lo que aprendí ahí (Académica UV/E10)

La valoración de los saberes del trabajo rural generalmente no se considera en el ámbito educativo y menos aún los saberes que podrían tener, como en esta suposición, un carácter de desuso. En este sentido, tanto para la coordinadora como para el productor estos saberes tienen una importancia no sólo productiva sino cultural, como comentó en entrevista el productor al preguntarle sobre la importancia que tuvo para él transmitir sus conocimientos.

Entrevistadora:

¿Usted por qué cree que es importante que vengan los estudiantes?

Productor de carbón:

Para que vengan a conocer cómo se hace el carbón. Tiene nombre el árbol, el *awapitzac* o encino.

Entrevistadora:

¿Eso enseñó a la gente que vino?

Productor de carbón:

Sí. Y ellos todo apuntaban.

Entrevistadora:

¿Y usted cómo se sintió de enseñarles?

Productor de carbón:

Pues bien, para sus trabajos que querían hacer.

Entrevistadora:

¿Siente que sí entendieron?

Productor de carbón:

Sí, porque tienen su nombre de como cuatro o cinco árboles.

Entrevistadora:

¿Qué árboles les enseñó?

Productor de carbón:

Ixtacawatl es encino también, para hacer carbón. El otro, *techakawatl* para carbón también se llama encino.

De esta manera se muestra la enseñanza respecto a técnicas locales de manejo productivo y un intercambio de saberes intergeneracional e intra-regional que permitió ampliar la información del grupo sobre la producción del carbón y la diversidad de árboles, aunque en la sesión plenaria los intercambios se limitaron a la técnica. Por cuestiones de tiempo no se amplió la información sobre las condiciones de su venta y las problemáticas relacionadas con su producción y el relevo generacional. Por lo que en futuros diplomados podrían incluirse estos temas para su tratamiento de manera más integral.

8.2.2 El paisaje biodiverso y la defensa colectiva territorial para el bien común

El estudio integral de producción diversificada y de la organización comunitaria para el manejo de bienes comunes tuvo pertinencia en un espacio familiar comunitario. El estudiantado consiguió un acercamiento a una experiencia de producción biodiversificada en el terreno de una de las estudiantes, quien fungió también como experta comunitaria, lo cual muestra también que el estudiantado también en por su praxis, puede tener una calidad de experta(o).

El aprendizaje sobre la biodiversidad productiva se generó en la interacción del estudiantado con un espacio doméstico en donde pudieron observar los saberes del trabajo rural en un con la participación en su mayoría de las mujeres donde se aprecian distintos tipos de producción: a) agrícola sobre policultivos producidos en la milpa entre ellos el maíz, frijol,

calabaza y papa, así como especies de traspatio de plantas alimenticias, medicinales y ornamentales, b) de crianza de ganado menor como porcinos, aves, caprinos y c) artesanal, de utensilios de barro como macetas, platos, comales, figuras y portavelas.

La estrategia didáctica consistió en que el estudiantado obtuvo información sobre la producción agroforestal y artesanal mediante la observación del espacio familiar biodiversificado y la respuesta a sus preguntas.

Acerca de la organización comunitaria, la enseñanza se obtuvo a través de la narrativa de un integrante de la familia de un productor y profesionista en desarrollo comunitario. El relato consistió en la rememoración de la organización comunitaria para la autogestión territorial en la obtención del barro y de su regulación. Tal información permitió al estudiantado identificar aspectos sociales, culturales, físicos, ambientales y políticos del espacio comunitario estudiado.

La instrucción para la sistematización de la experiencia partió de una guía proporcionada por las coordinadoras de la PE, quienes solicitaron dibujar el sitio y parcelas colindantes así como describir indicadores sobre el tipo de recurso producto final, uso comercial y autoconsumo, así como los cambios a través del tiempo y el tipo de organización y manejo (Guía, sesión 6, diplomado 2).

Con base en las guías, cuando el estudiantado describía sus aprendizajes sobre la producción del barro, expresaron una detallada secuencia del proceso productivo desde su extracción, transporte, trituración, almacenamiento, remojo, mezcla y producción de objetos elaborados. En cada etapa compartieron técnicas y herramientas aprendidas así como su observación del involucramiento tanto de la familia completa, como de las mujeres de la familia en la mayor parte del proceso. En el relato sobre la experiencia señalaron “la complicación” de la extracción y lo “duro” del trabajo para la realización del producto (Guía, equipo1).

Al compartir posteriormente la información al grupo en plenaria, -en las instalaciones de la UV- los y las estudiantes que participaron en dicha estrategia didáctica mostraron aprendizajes respecto a la técnica de la producción de objetos en barro y también expresaron que entre sus aprendizajes obtuvieron precisiones sobre el uso de la madera.

[...] yo pensaba que en este caso, que para la cocción se usaba leña de encino. Todos sabemos que es una leña muy caliente, pero ya estando ahí nos platicaban de que por lo mismo de que el encino tiende a ser muy caliente, no es lo más viable utilizarlo porque en lugar de cocer quema a los productos y los hace polvo. Entonces la leña más óptima pues es el elite¹²⁷ (Equipo 1, profesionista/Ob.40).

¹²⁷ En la Sierra de Zongolica se le denomina a la especie *ilitte*, *hilite*, *elite* en español e *ilikuawitl* en náhuatl. Identificada taxonómicamente como *Alnus acuminata* Kunth (De la Hidalga, 2012: 123).

La investigación y sistematización de conocimientos étnicos desde la escuela favorece su valoración e identidad desde una perspectiva *emic* (González, 2013). Considero también la importancia de la perspectiva *etic* que favorece aprendizajes desde la mirada intercultural como ocurrió con mi intervención, ya que había participado en esta estrategia educativa mediante la observación participante. En el ejercicio de plenaria complementé la información que proporcionaron estudiantes respecto a la valoración de la organización que se llevó a cabo para la compra de un cerro por la comunidad con objeto de obtener barro (con características particulares para su uso artesanal). En la exposición del estudiantado participé enfatizando sobre la importancia de la organización social autogestiva comunitaria.

Yo quisiera decir algo que me sorprendió mucho. Fue que la comunidad decidió comprar ese terreno porque [antes] era de propiedad privada y decidieron entre todos comprarla! Y es un uso colectivo completamente ya que todo lo que se decide es en colectividad. No hay ninguna autoridad municipal, ni de gobierno que medie, es una forma de organización muy a nivel de la conciencia colectiva.

Por ejemplo, un grupo de personas saca el barro un año y entonces ya dos años después no lo hace, dando paso a los demás. Y entonces todo el tiempo hay una organización muy fuerte colectiva y autónoma. Y eso creo que es un ejemplo que los grupos indígenas nos han mostrado a través de la historia, esa capacidad que tienen de organizarse para el bien comunitario, que muchos otros no tienen.

Desde mi perspectiva, la organización comunitaria para el logro de la recuperación del cerro como un bien común tiene un gran significado de reapropiación y gestión colectiva territorial para el uso común de los recursos naturales en el contexto del modelo de tenencia de la tierra de propiedad privada prevaleciente en la región.

Esta información se retomó y generó un diálogo sobre el uso colectivo de la congregación. Por otro lado se problematizó en prospectiva en lo que se refiere al deterioro que implica el uso del recurso natural por la población.

Lo que comentaba la maestra Vero es cierto. Al principio se habla de una propiedad privada y en sí toda la congregación o las comunidades que integran a la congregación de Zacamilola deciden adquirir el predio. Y hasta ahorita, como se organizan, todos los que conforman las comunidades nada más se abastecen, digamos esas comunidades, porque si llegan a invadir otras personas que no pertenecen a esta congregación, pues no se les admite, el espacio en sí ya se delimitó.

Por lo mismo de que lo hacen desde sus casas [la producción de utensilios de barro] es como las generaciones posteriores lo van integrando y observando. Y ya dependería de ellos si continuaran con esta práctica, porque sabemos que es una práctica muy antigua pero sabemos que también este recurso que están ocupando,

pues tarde o temprano se va a acabar. Como nos mencionan, que hace tiempo hacían excavaciones menos profundas y hoy en día son más profundas. Y sí se van integrando las nuevas generaciones. (Profesionista/40).

En un ejercicio de doble reflexividad realizado en la sierra dos años después del diplomado, la experta comunitaria, estudiante del diplomado que es artesana, quien mostró esta experiencia en su espacio familiar comentó que para ella conocer “gente nueva” dar a conocer su trabajo “que vean cómo trabajamos” desde un empoderamiento identitario indígena (Productora agrícola y artesanal/41).

La valoración de los saberes del trabajo rural respecto a la diversidad productiva y a la gestión territorial autogestiva se obtuvo por las enseñanzas de actores comunitarios. Se observó un mayor interés por parte del estudiantado en aspectos técnicos que organizativos, lo que denota un análisis de la cultura ligado a una perspectiva instrumental, sin poner énfasis en biodiversidad productiva y en la capacidad organizativa comunitaria que sostienen los procesos técnicos productivos. Tampoco mencionamos ninguno de los integrantes del equipo la importancia del trabajo de las mujeres en este proceso.

8.2.3 Organización comunitaria en tensión entre el bien común y la privatización territorial

Otra experiencia para el estudio de la organización comunitaria fue la visita a un manantial que se encuentra en propiedad privada y que es manejado por comités comunitarios. Su análisis permitió el intercambio de saberes y diálogo intercultural sobre el uso colectivo de bienes comunes naturales en tensión con procesos de privatización en la sierra.

El estudiantado que asistió al lugar y que compartió en plenaria lo aprendido, en su narración, retomó la cosmovisión cultural para fundamentar el uso colectivo del agua desde imaginarios comunitarios que atañen al agua una propiedad sagrada, como se ha conceptualizado desde la cosmovisión mesoamericana (capítulo 7.2), traducida a la tradición judeo – cristiana. El diálogo se centró en la existencia de diferentes epistemes comunitarias, por una parte desde la percepción sagrada del agua para el bien común y por otra en su uso comercial desde la propiedad privada.

Hablaron de que la comunidad se organiza. Hay dos comités. Uno se encarga de bombear el agua y otro comité se encarga de levantarla hacia las casas. También los terrenos que pertenecen al manantial son de diferentes personas. Yo les hice una pregunta. Les decía que si alguien quiere vender, ¿qué pasaría? Y ellos dijeron que no, que cada persona, cada dueño está muy consciente de que el agua no se vende porque el agua es de Dios y es para la gente (Equipo 3/comentario estudiante UV/54).

En el caso analizado, de acuerdo con la información proporcionada por el grupo, existe una apropiación común para el manejo del agua que es de responsabilidad colectiva por haber un beneficio común, recurso que sin embargo, se encuentra en el marco de legal de tenencia privada de la tierra. Feeny, Berkes, McCay y Acheson (1990:3) definen distintos regímenes de propiedad común: de acceso abierto, propiedad comunal y propiedad del Estado. Consideran que en la práctica estos regímenes mantienen una superposición y algunas veces combinaciones conflictivas y variaciones dentro de cada uno. Y a diferencia de solventar el uso democrático por parte del Estado, como lo plantean los autores antes mencionados, la fortaleza, en este caso, se vislumbra desde la perspectiva de la academia en la organización colectiva en ausencia del Estado.

[...] ¿Cuál era su relación con las distintas autoridades? Estos comités de agua a nivel muy muy local, tampoco tienen un reconocimiento a nivel municipal con instituciones como la CONAGUA. Y de hecho también ese es un problema a nivel nacional, que esas estructuras organizativas de cuidado no son reconocidas y en este caso en una comunidad indígena, tienen un carácter muy especial porque pertenece también a un sistema de cosmovisión de regulación y a lo mejor pues sí es caro para una población pagar 60 pesos cada dos meses, pero también es un sistema que ellos tienen como autónomos de gestión de agua (Colaboradora en asociación civil /Ob.).

La situación en que se encuentra ese manantial como muchos otros en la sierra vive una constante tensión entre dos lógicas: la de la colectividad y la de la privatización de bienes comunes. Si bien existe una regulación colectiva desde el trabajo y la ritualidad, se vislumbra una tragedia de bienes comunes, que no se genera por la cantidad de personas que ocupan el bien, como señala Hardin (1990), sino por el régimen de posesión que el Estado ha otorgado a los propietarios privados, siendo que el agua es un derecho de los ciudadanos, tanto al acceso como a su disposición y saneamiento (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 4º, párrafo sexto).

Además corresponde al Estado que se ajusten las condiciones de pertenencia a una propiedad privada a las necesidades del bien común del recurso natural colectivo del agua en este caso.

La nación tendrá en todo tiempo el derecho de imponer a la propiedad privada las modalidades que dicte el interés público, así como el de regular, en beneficio social, el aprovechamiento de los elementos naturales susceptibles de apropiación, con objeto de hacer una distribución equitativa de la riqueza pública, cuidar de su conservación, lograr el desarrollo equilibrado del país y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural y urbana (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 27, párrafo tercero).

La vulnerabilidad en la que se encuentra la población ante la privatización del agua en la sierra es analizada en diálogo desde una visión prospectiva de las implicaciones de la política neoliberal en territorio indígena, mismo que ha transformado la perspectiva del recurso como bien común.

[...] un problema que identificamos: en el terreno en el que se encuentra el manantial es un área privada, entonces para entrar tienen que pedir permiso al dueño del predio. Ellos dicen que siempre llegan a un acuerdo, lo cual sí está bien organizado, pero quién no te dice que el hijo del señor que ahora es el dueño va a ser igual de buena onda que el señor. Es un problema que yo identifiqué, a lo mejor ahora están las cosas bien pero después puede ser diferente con el hijo, como ha pasado (Equipo 3, comentario estudiante UVI/71).

Esta situación que fue motivo de diálogo por el estudiantado, alerta sobre lo que observaban Poteete, Janssen y Ostrom (2012) en una investigación situada en diferentes estados de México sobre la acción colectiva y los bienes comunes, en referencia a la existencia de autoridades o personas por encima de la comunidad.

Si un jefe local u otra autoridad tienen poderes dictatoriales en el nivel de la elección colectiva, la regla se cambiará cuando esta persona considere los costos de cambiarla como inferiores a los beneficios de una nueva regla. En este caso, por supuesto, la nueva regla no tiene que producir beneficios generalizados para otros miembros del grupo (2012:438).

De esta manera el estudiantado serrano hace un análisis sobre las problemáticas ligadas a la aplicación de una política que beneficia a los propietarios privados a los que en la sierra las poblaciones “les compran los manantiales” (Productora agrícola y artesana/E36 y comerciante y artesana/E37).

En el diálogo durante la plenaria anteriormente mencionada, el estudiantado mostró el desplazamiento de la actividad colectiva en torno al manantial vinculado a la producción forestal, en donde la autoridad deja de ser la comunidad y es el propietario quien decide sobre su terreno y los recursos forestales a su alrededor.

En el mantenimiento la gente está bien organizada. En época de sequía [limpian los túneles] usan cloro en los túneles para limpiarlos, utilizan jabón [...] le dan mantenimiento en época de sequía. Pero [...] quien reforesta toda esa área es el dueño, ya no hacen faena para reforestar, ya es el dueño quien hace la faena para reforestar. Las personas sólo van a limpiar en época de sequía y [no se encargan de la reforestación] quien lo hace es el dueño [...] (Equipo 3/Ob.).

Pueden observarse, entonces, las tensiones entre los bienes colectivos en el manejo de los recursos naturales, donde la participación comunitaria se circunscribe al uso del agua,

descontextualizada del bosque. Por otra parte, si bien la modernidad desplazó el uso colectivo del bosque y la propiedad colectiva del agua, la memoria colectiva de larga duración, hasta el momento, recrea el cuidado del agua a través de la ritualidad hacia los guardianes sagrados, regresando a las temporalidades en donde en el mes de mayo se hacían peticiones a las deidades para el otorgamiento del agua para las cosechas.

[...] no sé, no le preguntamos hace cuantos años que tienen el ritual del tres de mayo. Entonces ellos hacen un ritual el tres de mayo, cada año van a agradecerle a la tierra que se les da el agua. Entonces es una parte como muy interesante, cómo la gente se organiza y cuida el agua a pesar de que ese lugar es de un solo dueño (Estudiante, UV/52).

Para ampliar la información, ya que la estudiante planteó su duda respecto al ritual de petición de lluvias de origen mesoamericano, hice la precisión contextual cultural.

El ritual del tres de mayo es un ritual que se hace en Mesoamérica, desde antes de llegar los españoles. Es un ritual que tiene que ver con petición de lluvias y es anterior a la conquista, en nuestro país.

En México la celebración de rituales en los cerros el tres de mayo está vinculada a la Santa Cruz, ceremonial que se extiende a diversas regiones de pueblos originarios de México, Guatemala y Honduras, plantea Broda (2001). A partir de estudios etnográficos en diferentes regiones, la autora considera que si bien este ritual contiene elementos de la religión católica, también integra aspectos de origen mesoamericano, desde una estructura compleja del ceremonial agrícola, con evidencias en el calendario, en los ciclos agrícolas y festivos, y ligada a la petición de lluvias.

Identifico que se complementa la información sincrónica con la diacronía de los fenómenos de larga duración y que se encuentran superpuestas, en el manantial, las diferentes territorialidades: la del paisaje biocultural mesoamericano, la de la organización comunitaria, la constituida por el ideario ciudadano en la constitución política de México, la de la privatización y la de la imposición del Estado neoliberal.

La lectura del paisaje biocultural serrano desde la diversidad de actores permitió también su análisis integral en la relación entre bosque-agua y milpa.

También nos dijo la señora que nos acompañó que hicieron estudios al agua y que sí se podía potabilizarse y utilizar para consumo humano. También nosotros observamos que alrededor había plantíos de maíz y el fertilizante también llega a lo que es el cuerpo de agua ¿no? (Supervisor comunitario/67).

Las coordinadoras universitarias de los diplomados consideraron también, la importancia de que el estudiantado analizara la producción forestal de manera integral en la observación del

paisaje biocultural arbóreo y la producción hídrica y agrícola. Por ello durante las sesiones se establecieron diálogos entre los facilitadores educativos y el estudiantado sobre la producción agrícola, en particular el maíz, principal alimento de los zongoliques y de los mexicanos.

8.2.4 El maíz en la configuración dialógica de los saberes académicos y comunitarios

El maíz en México como resultado de siglos de cuidado, selección, domesticación ha existido desde los tiempos lejanos de 7 000 a. C como señala Heyden (1985) quien plantea que fue un símbolo de fertilidad y canto en Mesoamérica, representado con deidades de culto a la tierra y a la vida. Sus semillas reventadas simbolizaban a dioses poderosos.

El carácter sagrado del maíz tiene continuidad en regiones de pueblos originarios como en la Sierra de Zongolica, donde el estudiantado en la PE consideró que debe protegerse para la reproducción cultural de los nahuas, ya que conforma su identidad y medio de subsistencia, tal como expresó un estudiante nahua en la reflexión colectiva sobre la producción del maíz nativo, en torno a su carácter identitario, ético-cultural y transgeneracional.

[...] cuando yo intenté sembrar maíz y cuando lo descuidaba, no sé si era mi subconsciente o mi conciencia, pero gran parte de los campesinos que aún siembran se les hace la presencia del maíz como una persona en sus oídos [...] y se te aparece en tus sueños y confías, como una carga de compromiso que tienes como nativo de cultivar. Yo no sé si quienes nos han dejado siguen vivos, y en ocasiones sentimos ese compromiso no sólo con los vivos sino con los muertos, porque como que sentimos esa presencia antigua de nuestros padres y abuelos de seguir cultivando (Productor y profesionalista/40).

En la reflexión y construcción colectiva de saberes respecto al maíz nativo, en oposición al introducido, se intercambiaron experiencias, imaginarios y valoraciones desde diferentes perspectivas epistemológicas, políticas y éticas. Tanto el equipo facilitador como estudiantes coincidieron en la importancia de continuar sembrando semillas nativas como un acto de resistencia. Los participantes se percibieron como custodios de un saber heredado desde la memoria colectiva para la reproducción social y cultural, ante el embate homogeneizante del maíz industrial introducido, mismo que está impactando en las dinámicas de producción y consumo en la sierra. De esta manera, los interaprendizajes en torno al maíz -identificado como maíz nativo en su diversidad de especies- se fundamentaron como saberes – poderes.

La gente grande es la que se preocupa por conservar estos conocimientos. Porque acaba de fallecer una persona que le preocupaba tanto, tanto, que lo último que dijo a sus hijos [fue] que conservaran la semilla y [en] sus últimas palabras [...] dijo que por favor no perdieran la semilla original que ellos tienen, que lo cuidaran. [...] Nosotros

los jóvenes, estamos tan enfocados a tantas actividades que hacemos todos los días que realmente no nos hemos concentrado en cómo cuidar y reproducir mi plantío [...] y veo que no hemos hecho nada. Entonces [...] este tipo de conocimientos, ver la forma de cómo llevarlo a cabo, volver a ayudar a conservar (Productora y artesana/41).

Los fundamentos respecto a conservar la biodiversidad ligada a la producción de la milpa muestra a los productores serranos nahuas como guardianes desde la sustentabilidad.

Los abuelitos, los antepasados que nos enseñaron a sembrar y nosotros así seguimos sembrando lo que ellos nos enseñaron a sembrar, maíz, frijol y calabaza y una papa [...]. Aunque se cae la milpa, hay [otros productos,] papa o frijol y las semillas. Si se terminó de cosechar hay chícharo y quelites, entonces para mí no es fácil que se pierda la semilla. Seguimos sembrando, si le echamos abono se pierde la semilla, pero mi abuelito no le echaba abono [...] nosotros no le echamos abono y sí se da el maíz (Productora y artesana/41).

La problemática respecto al desplazamiento de la diversidad de productos por especies externas fue analizada a partir de las mismas realidades locales y generó interés por buscar alternativas. Entre ellas, se planteó continuar produciendo y resguardando especies nativas, así como profundizar y difundir conocimientos que ayuden a la concientización respecto a los perjuicios que implica la introducción de semillas industrializadas, así como el considerar la amenaza de que se llegara a introducir maíz transgénico, en su propio entorno.

[...] no podemos entender los significados que hay al sembrar maíz, la importancia que ha tenido desde hace muchísimo tiempo. [...] Como se ha escuchado que hay mucho maíz transgénico. México es un país que tiene muchísimo en cuanto a semillas y a mí me hace reflexionar mucho. En mi comunidad hay como tres personas que están sembrando maíz, pero los otros ya se van a comprar y no saben que el maíz no debe perderse y decirles que ahorita pueden entrar variedades que están perjudicando a los terrenos (Profesionista/70).

Se observa el imaginario del estudiantado nahua que se identifica como agente de resistencia ante la modernidad desarrollista. Esta perspectiva epistemológica se compartió desde la facilitación de los saberes ya que el experto académico que coordinó esta parte de la sesión hizo énfasis en analizar el territorio desde las relaciones de poder, identificó la lógica capitalista, que promueve el consumismo en detrimento del autoconsumo, y en la importancia de tener una mayor información sobre la situación del maíz en nuestro país. Se recomendó el estudio de materiales actualizados como la *Sentencia del Tribunal Permanente de los Pueblos*, en donde se dictamina en contra del maíz transgénico en México, que perjudica la biodiversidad alimentaria desde las empresas privadas y con apoyo del Estado.

También a nivel local se planteó la necesidad de fortalecer la organización desde el ámbito familiar y comunitario respecto a la producción del maíz nativo (Académico UV/Ob.).

Para los jóvenes profesionistas nahuas, la milpa tiene un sentido profundo e interrelacionado desde los saberes del trabajo rural en la innovación productiva, ya que entrelazan saberes de prácticas culturales locales ancestrales con saberes científicos que han aprendido en su formación profesional con los productores, quienes han incorporado innovaciones técnicas en una experimentación constante.

Por otra parte, el maíz es visto de manera integral desde la episteme científica y de la cultura indígena que además, tiene una connotación como saberes-sentires desde la identidad respecto a su percepción sensorial y sentimental, desde el sentido personal y comunitario.

[...] un mundo desconocido que a pesar de lo poco que sé, siento que aún no llegamos a entenderlo en su totalidad. Falta entender y más que nada abrimos a escuchar la parte científica del maíz, la parte de la cosmogonía del maíz y también hay una parte muy importante, lo que nos hace sentir el maíz, porque huele muy lindo. [...] Pero también hay una parte que nosotros, lo que nos hace sentir, en su momento cuando sentimos esos compromisos, nuestros pensamientos, que nos apasiona, como mucho sentimiento al sentir esas sensaciones por el campo. Eso es lo que yo les quiero compartir de lo que significa la milpa, al menos en mi persona (Productor y profesionista/40).

Para el análisis sobre el territorio, también se planteó identificar la transformación que en la última década ha impactado a la sierra, su relación con la sociedad global, desde las políticas públicas, los flujos migratorios y la presencia de “gente mestiza” en la región. Y se cuestionó sobre el cambio generacional y el posible desplazamiento de saberes locales.

[...] yo creo que esos cambios tan bruscos, la llegada de los caminos, la migración, todo lo que implican esos cambios en el territorio, a veces también hacen que se vayan olvidando este tipo de saberes que tiene la gente. Digamos que hay familias que sí los fortalecen, tendríamos que dinamizarlo (Académico UV/Ob.).

Entre las diversas participaciones de productores, profesionistas rurales y académicos, se planteó la importancia de defender la diversificación productiva en contraposición a su masificación desde el enfoque biocultural (Boege, 2010). Estos interaprendizajes generaron un diálogo de saberes en un ambiente emotivo, en donde se planteó la necesidad de defender las territorialidades y el paisaje biocultural mediante el fortalecimiento de la autodeterminación y organización de los pobladores a partir del reconocimiento de los saberes del trabajo rural desde la diversificación productiva y la organización interregional, sin limitarlo al imaginario en la Sierra de Zongolica, esto es en todo el país.

Así se fortalece el imaginario colectivo instituyente donde la episteme indígena y la académica están ligadas a la defensa sustentable del paisaje biocultural. Las territorialidades se conceptúan desde una perspectiva integral económica, cultural, política y medio ambiental en diálogo intercultural y transcultural entre culturas educativas, urbanas y rurales como lo planteó una de las coordinadoras del diplomado:

En este diplomado sí queríamos enfatizar que no solamente veamos aspectos técnicos de las plantas, únicamente enfocarnos al manejo, al cultivo o a la poda, sino que eso forma parte de todo un territorio, ¿no? Un territorio que se está construyendo permanentemente a través del trabajo que están haciendo todos ustedes. El señor que hace su carbón, las compañeras que están haciendo sus ollas, desde hace siglos, son técnicas que vienen de generación en generación y que se siguen manifestando. Entonces esas cosas debemos de valorarlas y también forman parte de una resistencia [...].

Y que también tomamos lo que ustedes estaban diciendo, la cultura, el maíz, las tradiciones y también hasta una parte de sentirse en la identidad del terruño, con este amor, con este cariño, este orgullo, eso también es resistencia. Si nosotros mismos nos negamos quienes somos, estamos facilitando muchas cosas de que nos invadan, que no respeten nuestro territorio, que no nos respeten como mujeres, que no nos respeten como comunidad, que no nos respeten como pueblo y yo creo que uno de los principales ejes de acción es precisamente revalorar quienes somos, donde estamos y qué es lo que queremos (Colaboradora en asociación civil /Ob.).

El diálogo sobre saberes – poderes que tienen los actores comunitarios en la defensa de la producción biocultural ante el modelo de desarrollo modernizador implicó una valoración identitaria del estudiantado que defiende su territorialidad. Identifico también en los expertos y la coordinación el hecho de que comparten con estudiantes la epistemología de la biodiversidad cultural no sólo en la lectura del paisaje biocultural serrano, sino en su propia percepción de las territorialidades en México, por ello señalo que en esta sesión observé una transición de un “ustedes” a un “nosotros”, donde las fronteras culturales y regionales se diluyen en el imaginario instituyente de favorecer la diversidad biocultural, ante el embate modernizador del desarrollo capitalista.

Por otra parte, considero que faltaría añadir alternativas específicas en relación a la producción del maíz nativo y la biodiversidad cultural que se construyan desde las percepciones del estudiantado en diálogo con actores comunitarios y facilitadores externos así como valorar en colectivo su viabilidad. Y desde la universidad analizar las aportaciones y limitaciones de su incidencia en la formación de estudiantes en la biodiversidad con actores comunitarios, como parte de la evaluación del proceso educativo y su posterior análisis

también acerca de cómo dichas aportaciones tienen cabida en el estudio curricular universitario hacia una educación intercultural.

Recapitulando, se puede observar que la comunidad en la PE tuvo un carácter pedagógico y didáctico que permitió la enseñanza y el aprendizaje sobre el intercambio intercultural entre la praxis académica y comunitaria que muestra una apropiación e innovación desde la cultura considerando diferentes estrategias de transformación del paisaje biocultural integrando la comercialización y el autoconsumo. El estudio de las territorialidades a diferentes escalas permitió un intercambio de saberes entre lo global y lo local que favoreció el desarrollo de competencias de comunicación intercultural en cuanto a la escucha de las diferentes percepciones, la expresión de saberes previos desde referentes culturales diversos, así como la valoración del conocimiento local sobre la biodiversidad como saberes – poderes en la transformación territorial, aunque en algunos casos no se consideró esta episteme por parte de la academia. También se conocieron y precisaron aspectos cognitivos respecto a la producción agroforestal que permitió un análisis crítico y propositivo de la gestión territorial.

8.3 La meta-pedagogía para compartir saberes, posibilidades y limitaciones

Distintos objetivos confluyeron en la construcción de una estrategia que involucró aspectos de reflexión meta – pedagógica respecto a la configuración del aprendizaje entre diversos saberes. En la planeación de la PE, como he señalado (ver. cap. 6), los contenidos meta-pedagógicos estaban ligados al interés mostrado por algunos actores de la organización campesina en torno a la formación de sus agremiados y esta expectativa confluyó con el propósito de expertos académicos en innovación tecnoproductiva, quienes proponían “capacitar” a productores de la organización como “promotores comunitarios” (Académica UV/CE¹²⁸). Se tenía, entonces, la intención de que los aprendizajes adquiridos en los diplomados se compartieran con otros agremiados de la organización campesina como una manera de ampliar la formación entre pares.

Por otra parte, el equipo facilitador tenía el interés didáctico de reforzar los aprendizajes al considerar que al reproducir las estrategias pedagógicas y didácticas y contenidos aprendidos, traería consigo que el estudiantado afianzara lo aprendido. En otro sentido se encontraban los propósitos de quienes considerábamos que era importante analizar desde una perspectiva crítica la manera como se comparten los saberes, con objeto de que el estudiantado, al llevar lo aprendido a sus comunidades de práctica, tomara en cuenta la importancia de no reproducir esquemas extensionistas o verticales, como ha señalado Freire (2010).

¹²⁸ CE-Correo electrónico.

Para ello se incluyó la estrategia didáctica *espacio para compartir* (capítulo 6) que consistía en que a nivel familiar o comunitario cada estudiante identificara a un grupo de personas cercanas con quienes compartir aprendizajes adquiridos en las sesiones de la PE e intercambiar saberes locales con los actores comunitarios.

Las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por el estudiantado dependieron de su interés por retomar algunos de los contenidos aprendidos y enfoques pedagógicos y didácticos proporcionados por los expertos y el equipo facilitador. Entre los aprendizajes que el estudiantado compartió con sus grupos de aprendizaje se encontraron el mapeo comunitario, la línea del tiempo, el monitoreo, poda y aclareo de árboles maderables, la recolección, germinación y propagación de semillas, además de los derechos humanos para la defensa territorial, entre algunos otros (ver capítulo 7).

Los grupos para compartir aprendizajes, elegidos por el estudiantado, conformaron a personas de diferentes edades, sobre todo en el caso de los coloquios familiares, en los que participaron hermanos pequeños y jóvenes, padres, madres, tíos, abuelas y abuelos. Los lugares donde se realizó la actividad del denominado *espacio para compartir* correspondieron a diferentes municipios de las Grandes Montañas como Tlilapan, San Andrés Tenejapan, Tequila, Atlahuilco, Tlaquilpa, Astacinga, Zongolica, Córdoba, e incluso de Ajalpan, en el estado de Puebla.

En cuanto a los contenidos temáticos así como las estrategias pedagógicas y didácticas, la mayor parte del estudiantado eligió a personas ligadas a la producción agrícola y forestal. Otros estudiantes decidieron compartir lo aprendido en grupos escolares con los que trabajaban o con sus compañeros de escuela.

En el caso de estudiantes vinculados a la iglesia católica, formaron el grupo con jóvenes allegados a ésta. La mayor parte de los grupos elegido incluían a mujeres y hombres, sin embargo hubo algunos que sólo se integraron con hombres, como el de los carpinteros, o únicamente por mujeres a nivel familiar. Algunos estudiantes realizaron su retroalimentación en espacios de trabajo o de estudio como en espacios los áulicos, otros como el caso de promotores, técnicos y gestores comunitarios en espacios comunitarios entre ellos en casas o, en el caso del campesinado, en las plantaciones y parcelas.

Con el propósito de que el estudiantado tuviera referentes pedagógicos que le permitiera compartir los saberes aprendidos en el diplomado con sus grupos de práctica, durante las sesiones de la PE se mostraron perspectivas pedagógicas de educación popular y algunas reflexiones sobre la colonialidad de los saberes.

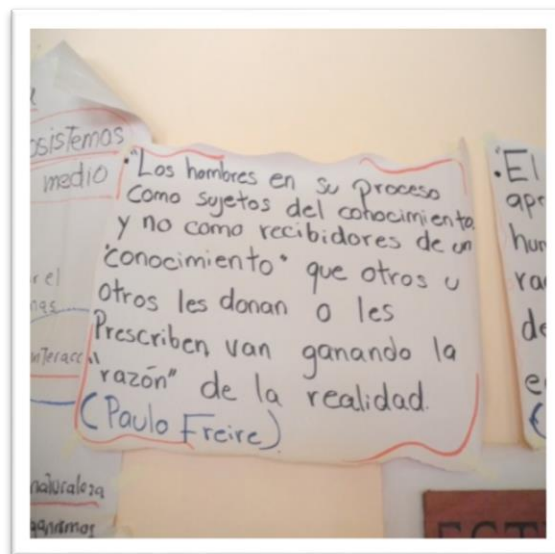
Con dicho objetivo, durante las sesiones de los diplomados se favorecieron actividades expositivas y de estudio de contenidos teóricos en torno a la educación desde perspectivas críticas. A continuación se muestran enseñanzas meta – pedagógicas por parte del equipo

facilitador, así como apropiaciones, prácticas, estrategias y re-construcciones del estudiantado para compartir saberes desde lo aprendido en la praxis cultural académica y comunitaria.

8.3.1 Pedagogía crítica y su apropiación en las comunidades de práctica

Entre las perspectivas pedagógicas para el análisis de la educación se recurrió al estudio de la educación popular. Durante una sesión se abordaron estrategias didácticas como dramatizaciones, lectura y análisis de textos, con el objeto de que el estudiantado analizara la educación desde una perspectiva crítica y pudiera utilizar algunos referentes pedagógicos para el ejercicio que realizaría con sus grupos de compartir.

La estrategia didáctica consistió primero en un sociodrama sobre el ideario de Paulo Freire acerca de la educación popular, en una supuesta entrevista en la que participaron una coordinadora del diplomado y una facilitadora. Después se conformó el grupo en equipos donde realizaron la lectura de fragmentos de un texto de Freire, *¿Extensión o comunicación?* (2010) y en plenaria expresaron reflexiones sobre los aprendizajes obtenidos.



Imágenes 12 y 13. Dramatización y textos sobre educación popular. Fotos: Fortunata Panzo Panzo

Entre las enseñanzas a partir de la dramatización se encuentra el haber mostrado a la educación como una actividad vinculada a procesos de dominación social y por otra parte como un medio de aprendizaje para la concientización de las desigualdades sociales y vislumbrar la necesidad de generar condiciones de una transformación hacia una sociedad

más justa. Se abordaron aspectos relativos al surgimiento de la pedagogía de Freire y su represión en Brasil, así como las condiciones imperantes de dominación política y social en diferentes países como México. En este contexto se situó a la educación como fenómeno elitista, pero también como medio para la concientización de injusticias sociales, sin violencia, a través del proceso reflexivo de “nuestro contexto” (Colaboradora en asociación civil /Videograbación de facilitadora 1).

Las integrantes del equipo facilitador cuestionaron, mediante el ejercicio didáctico, la educación en su connotación colonizadora y jerárquica e identificaron el diálogo de saberes que favorece el empoderamiento intra-cultural y la construcción colectiva de saberes.

El educador no necesariamente tiene que ser alguien que viene de afuera y que les diga cómo deben hacer las cosas, no. El papel del educador es construir con nosotros. En ese diálogo, el diálogo es importante, rescatar lo que tenemos como cultura de los pueblos, nuestros valores, también ese es nuestro papel del educador (Colaboradora de asociación civil /Videograbación de facilitadora 1).

Entre las categorías relativas a la educación, retomadas de Freire, se incluyen cognitivas y afectivas como la de justicia social, humanidad y amor. De esta manera se muestra una concepción de la educación no sólo respecto a los saberes – poderes sino también a los sentimientos, aspectos que generalmente quedan fuera de los programas de estudio escolares. Es así como en este proceso educativo se identificaron y analizaron los saberes-sentires que conforman el empoderamiento desde la identidad subalterna y el poder.

En la PE se dialogó no únicamente sobre los sentimientos de beneplácito, sino también respecto a los relacionados con la incertidumbre o inseguridad que implica la transformación social, no como una cognición teórica sino como una habilidad humana. Se generó un diálogo con el estudiantado en el que se mostró una reflexión desde el sentido crítico hacia las desigualdades sociales y de la agencia del campesinado para favorecer una autogestión que supera las condiciones desiguales instituidas, como lo señaló un productor nahua.

Yo puedo resaltar de todo esto tres palabras, el opresor, el oprimido y lo que está en medio de estas dos, es el miedo de ambos lados. El oprimido tiene miedo a rebelarse por miedo a fracasar, como dirían aquí, a que le vaya peor. Y el opresor tiene miedo a que nosotros los oprimidos nos rebelemos y les podamos ganar o que ya no nos manipulen tanto. Pero lo que la gente tiene que estar de acuerdo es que aquí el pueblo manda, que nosotros tenemos el poder y nosotros somos capaces por nosotros mismos a salir adelante (Productor agroforestal/Videograbación de facilitadora 1).

El estudiante productor nahua mostró la capacidad de transformar un sentimiento de debilidad en un saber-poder de confianza y conciencia autogestiva. En este sentido, retomo

la concepción de la capacidad transformadora que plantea Freire como un rechazo a la manipulación que limita la liberación, y la claridad de lo que las personas son y quieren ser.

Y la esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando el mundo, los hombres pueden superar la situación en que están siendo un casi *no ser*, y pasan a ser *un estar siendo* en búsqueda de un *ser más* (Freire, 2010: 84).

El análisis intra – cultural del productor permitió analizar la conciencia que tienen productores indígenas organizados respecto a las relaciones de poder y su agencia para favorecer un cambio social. Esta mirada intra-cultural a partir de la epistemología académica de la pedagogía crítica permitió el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas de interpretación en contexto en un diálogo intercultural entre el posicionamiento del productor y los referentes epistemológicos críticos de la academia, en una reflexión colectiva.

Desde la percepción de un estudiante nahua oriundo de esta región, esta perspectiva pedagógica fue valorada por algunos estudiantes y en otros casos consideró que no se comprendía o no se quería retomar debido a una sumisión incorporada. Me he percatado de que ésta es una actitud que se observa en pobladores de la sierra.

[...] entonces porque aparte de que tú platicas con ellos, se les ve en la cara que no les parece el tema, por lo mismo de que siempre he dicho: –Las comunidades están bien bombardeadas por un sistema político. Cuando tú les quieres cambiar la opinión, se sienten ofendidos y confundidos y también se sienten como que no es un papel que ellos deberían jugar porque ellos están muy, no sé cómo decirlo, oprimidos por un sistema. Sienten que si se pierde el respeto, es como perder una parte cultural. Entonces por eso lo decía, sabiendo bien. Los tecnológicos son instituciones del Estado y la gente está muy bombardeada de eso. Entonces cuando yo escuché que los demás así como que no tenían palabras como para poder opinar, como que no le entendían. Escuché en el equipo y me di cuenta que como que no le entendían (Académico UV/E8).

De esta manera se observa la importancia de incluir aspectos relativos al análisis de la pedagogía desde una perspectiva crítica, ya que si bien, se planteó en los diplomados considerarla como aspecto pedagógico para la práctica, el hecho de que únicamente se reproduzcan ciertos aspectos técnicos por ejemplo, no permite ahondar en las problemáticas, necesidades y praxis locales.

Respecto a la apropiación de los saberes de la pedagogía crítica, en los momentos en que se llevó a cabo la aplicación del *ejercicio para compartir*, después de la enseñanza de la

educación popular mencionada, se pudo observar que en algún caso se generó una apropiación de la perspectiva pedagógica en la educación popular y en otros, se prefirió optar por perspectivas pedagógicas y estrategias didácticas enseñadas por expertos o por la pedagogía social propia de los y las actores comunitarios, dependiendo de los propios referentes culturales del estudiantado.

En torno a la apropiación de la pedagogía de la educación popular, un estudiante nahua mostró la importancia que tuvo este conocimiento en su práctica profesional a nivel cognitivo. Él consideró significativa la epistemología de la educación popular para la comprensión de las relaciones de poder existentes en su región, ya que desde su perspectiva, los pobladores serranos no tienen conciencia de las desigualdades sociales, como lo señaló en una entrevista.

Estudiante, profesionista nahua:

[...] antes escuchaba a Paulo Freire, decían esto y lo otro. Pero cuando me adentré a su texto, es cuando conocí que su trabajo se enfocaba hacia la educación.

Entrevistadora:

¿El texto fue el que leyeron ahí? [en la sesión]

Estudiante, profesionista nahua:

Así es.

Entrevistadora:

Y ¿qué te dio el texto? ¿Qué aprendiste? ¿O qué dudas tuviste?

Estudiante, profesionista nahua:

Sí, aunque en la universidad discutíamos este tipo de ideología, yo sentía que era muy necesario para que mis compañeros se dieran cuenta de cómo está el sistema.

Entrevistadora:

¿Los del diplomado?

Estudiante, profesionista nahua:

Sí. Sentía que no todos estábamos en el mismo canal. Entonces se va a favor de nuevas estructuras, como dijeran ellos, a explotar la naturaleza. Cuando nosotros allá en la universidad lo que estamos aprendiendo es a cuidar toda esta parte cultural, toda esta parte que nos rodea, y los otros, los campesinos siempre han estado mitigados por un solo partido político, en la región, PRI, y para todas las comunidades.

Entonces siento que las comunidades están siendo oprimidas por ese sistema, entonces por eso sentía que es importante tomar en cuenta para que se logre que

ellos visibilicen lo que está ocurriendo dentro de nuestras comunidades, sobre todo pues con esa ideología de Paulo Freire, pues empezaron a adentrarse de qué es lo que trata [...] (Académico UV/ E8).

La epistemología de la educación popular permitió al estudiante obtener conocimientos teóricos para la lectura de las condiciones desiguales que se viven en las comunidades serranas; consideró que el tema y tratamiento tuvieron una pertinencia social ya que desde su perspectiva hace falta favorecer la conciencia social liberadora, tal como planteó Freire (2010). En su opinión, no toda la población tiene esa conciencia ante la situación de dominación que percibe en su región.

Además, este estudiante, académico de la UV de la región serrana, se apropió de la perspectiva de la educación popular como herramienta teórico – metodológica para que sus estudiantes pudieran interpretar aspectos epistemológicos, políticos e ideológicos relacionados con saberes-poderes que observa en su realidad social para mejorar su práctica docente. De ahí que adecuó los contenidos epistemológicos de la educación popular a la formación del estudiantado en sus cursos.

[...] a mí me dio más, porque no sabía cómo explicarlo y con qué términos lo que yo visibilizo, lo que yo siento sobre esto, lo que estamos viviendo. Entonces ese texto me sirvió darlo en mi experiencia educativa de *Sociedad economía y política en el ámbito regional*, porque sentí que era un texto indicado para que los estudiantes logren entender este sistema, porque muchos decían: ¿Cuál sistema? ¿Cómo estamos oprimidos si no lo entendemos? Y a través de ese texto es cuando empezaron a reflexionar y a tomar y generar ideas, a pensar sobre el contexto que están ellos viviendo y pensar desde cómo nos relacionamos como grupos humanos (Académico UV/E8).

En este caso se observa una apropiación significativa de saberes cognitivos que el estudiante utiliza en su práctica educativa para el análisis intra – cultural de su contexto social y cultural, y el de sus estudiantes. El estudiante – profesor nahua muestra una perspectiva intercultural, empática con la cultura escolar/educativa para la interpretación de su contexto, reforzando saberes – poderes en la crítica de las desigualdades y las relaciones de poder desarrollando competencias inter e interculturales como un traductor intercultural desde una conciencia cultural crítica de su región y de la sociedad.

Por otra parte, se observa en otra experiencia relacionada con el *espacio para compartir* que la propuesta pedagógica de Freire no fue integrada por el estudiantado, como se muestra en la estrategia didáctica implementada relativa a la innovación tecnoproductiva. Respecto a ésta última, entre los contenidos seleccionados por los y las estudiantes para compartir con

sus comunidades de práctica diferentes estudiantes eligieron en gran medida, sobre todo del primer diplomado, las prácticas de cuidado y manejo de los árboles maderables.

Considero que el carácter práctico de esta actividad les permitió una mayor facilidad para su aplicabilidad, además de que los expertos dieron explicaciones detalladas con diferentes recursos didácticos y también que los contenidos eran significativos en relación con sus saberes previos respecto al manejo de árboles maderables, sobre todo para estudiantes del ITSZ con especialidad en producción forestal, y también en el caso de los productores agroforestales.

Un ejemplo de ello fue el de un equipo de estudiantes del ITSZ quienes realizaron su ejercicio de compartir, con alumnos del tecnológico (15 aproximadamente) que cursan primeros semestres, al tomar en cuenta los estudiantes del diplomado que desde su punto de vista, que muchos padres de los estudiantes del grupo elegido del ITSZ se dedican a la producción del maíz y no necesariamente tienen plantaciones. En su práctica de compartir dichos estudiantes del diplomado retomaron aspectos metodológicos y del lenguaje de los expertos, de manera que iniciaron con una parte teórica sobre silvicultura y después realizaron una práctica de poda en el predio de la escuela (ITSZ).

Además de la explicación, mediante el uso del pizarrón, hicieron una maqueta (como los expertos universitarios), en donde enseñaron el proceso del aclareo quitando árboles con la mano y comentaron sobre esta técnica con el estudiantado. Los y las estudiantes que facilitaron esta actividad señalaron que tomaron acuerdos con el estudiantado y realizaron podas conjuntas entre hombres y mujeres; y el estudiantado facilitador comentó que al finalizar la actividad terminaron todos sentados en el suelo intercambiando ideas acerca de la innovación tecnoproductiva, donde los y las estudiantes del diplomado explicaban las dudas que surgían del estudiantado del ITSZ (Estudiantes ITSZ: dos mujeres y un hombre/ videograbación de facilitadora 1).

La estrategia descrita por estudiantes del diplomado no tomó en cuenta una etapa inicial que realizaron los expertos en donde se incluían los saberes de los productores sobre la producción agrícola, aspectos que fueron retomados por los expertos en su sesión para explicar la producción forestal. De esta manera se observa que el equipo de estudiantes del ITSZ en su experiencia con su comunidad de práctica, por una parte reprodujo las habilidades aprendidas en el diplomado para la enseñanza sobre aspectos de innovación tecnoproductiva con materiales didácticos y que por tal motivo propiciaron un ambiente participativo y aportaron saberes respecto a la producción forestal que desde su perspectiva no tienen los productores serranos.

Mas no tomaron en consideración saberes sobre la producción agrícola de sus compañeros de escuela, como lo hicieron los expertos (que es lo que se muestra en la narración que

hicieron posteriormente al grupo) y tampoco retomaron aspectos de la pedagogía de educación popular de Freire acerca de la importancia de la educación en el análisis de las condiciones de desigualdad social, como tampoco lo hicieron los expertos de manera explícita.

En otro caso, relativo al *espacio para compartir* entre productores agroforestales, también se observa que éstos optaron por retomar los saberes de la innovación tecnoproductiva aprendidos con los expertos académicos. En relación con la estrategia didáctica, un productor perteneciente a la OCISZ me comentó en entrevista que la forma como compartió lo aprendido fue con sus vecinos mediante pláticas informales en su terreno.

La relación que se estableció fue desde el aprendizaje social comunitario que realizan los productores al interactuar entre los productores en sus terrenos. Además de los saberes de innovación tecnoproductiva transmitidos por el productor a sus allegados, mismos que obtuvo con la asesoría de los expertos y la adecuó a sus saberes del trabajo rural, comentó que compartió con sus amigos y parientes una reflexión sobre la importancia de que sus saberes del trabajo rural fueran valorados en otras regiones, como una defensa identitaria.

Tengo amigos o parientes y les voy diciendo que hay que hacer un buen trabajo. Es importante que la gente sepa defender el trabajo conjunto. Ya que como indígenas éramos muy abandonados, íbamos a otro lado y nos decían que no sabes hablar (Productor agroforestal/E28).

En este caso se observa la importancia que tiene para el productor obtener conocimientos de la praxis cultural académica que le sirven para empoderarse de manera identitaria en la defensa de sus saberes del trabajo rural y de su cultura en general, en la relación que se establece de manera asimétrica con “los otros”.

Estos tres ejemplos muestran en el primer diplomado las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas que cada estudiante compartió los saberes aprendidos desde sus saberes previos a partir de sus comunidades de práctica y referentes epistemológicos y culturales. Por una parte se retomó la perspectiva pedagógica crítica del análisis de la realidad local y regional relacionada con el sistema social y las desigualdades imperantes, como el académico nahua, que como él señala, en su espacio laboral UVI se favorece el análisis crítico de las desigualdades sociales y de la valoración cultural, donde se plantea la importancia de no explotar la naturaleza, como él me comentó.

Por otra, se valoraron saberes de innovación tecnoproductiva de la academia que no se aprenden en la escuela, tal como expresó la estudiante del ITSZ aun cuando en este espacio educativo se promueve la innovación tecnoproductiva y el conocimiento de la producción forestal en la sierra para su manejo.

En el caso del productor agroforestal retomó su propia experiencia de diálogo intercultural entre sus saberes y los de la academia, con los productores y su propia adaptación al integrar la producción de la milpa, para compartir saberes de innovación tecnoproductiva como una forma de subsistencia en el contexto global. Entonces, en lo que toca a los saberes compartidos en este diplomado, la tendencia general fue la búsqueda de nuevas tecnologías para la producción, en la que encuentro una relación con en el tipo de estudiantado que participó, tanto productores y técnicos forestales como estudiantes del ITSZ del área forestal.

Se observa que el estudiantado muestra mayores habilidades en la apropiación de contenidos desde sus comunidades de práctica y que las habilidades pedagógicas también se relacionan con éstas en un sentido de enseñar lo aprendido, en algunos casos desde una perspectiva crítica como plantea Freire y en otros desde la transferencia del conocimiento, en contexto y la innovación mediante saberes desde la cultura nahua. Lo anterior muestra que los referentes pedagógicos promovidos en el diplomado tuvieron diferentes perspectivas y éstas fueron retomadas por el estudiantado de acuerdo con las prácticas culturales escolares y comunitarias.

8.3.2 Valoración de saberes locales y académicos ¿cómo se relacionan en la enseñanza?

En el segundo diplomado también se retomó la estrategia pedagógica de que el estudiantado compartiera los saberes con sus comunidades de práctica, elegidas por ellos¹²⁹.

A diferencia del primer diplomado, esta actividad tuvo mayor seguimiento ya que se planteó como un ejercicio a realizar después de cada sesión, lo que permitió que un solo estudiante o equipo de estudiantes pusieran en práctica estrategias pedagógicas y didácticas de diferentes contenidos temáticos de acuerdo con sus preferencias respecto éstos.

En cuanto a los referentes meta – pedagógicos, éstos se mencionaron en diferentes sesiones. Se relacionaron con la educación popular y la colonización de los saberes y la importancia de

¹²⁹ Para lo cual se elaboró una guía inicial con aspectos relativos a la identificación del grupo y el registro de las actividades realizadas a partir de preguntas entre las que se encuentran:

- ¿Cómo identificaste al grupo con el que trabajaste?
- ¿Cuál fue tu interés por trabajar con este grupo?
- ¿Cómo planteaste la sesión?
- ¿Qué actividad decidiste hacer con el grupo? (mapa del territorio, línea del tiempo, o ambas)
- ¿Cómo fue la participación del grupo?
- Como facilitador o facilitadora, ¿qué dificultades tuvieron o tuviste para la organización y para compartir los aprendizajes?
- ¿Qué aprendiste en cuanto a compartir la información?
- ¿Cómo te sentiste con la experiencia? (Documento interno *Ejercicio para compartir*)

la valoración de los diferentes saberes y su aprendizaje, tratando de vincularlos a los contenidos temáticos.

Los referentes acerca de la educación popular se aportaron en sesiones como la que abordó la innovación tecnoproductiva, referida al “Aprovechamiento forestal: prácticas de manejo y socialización del conocimiento” (Programa de la sesión).

Al inicio de dicha sesión se hizo un análisis crítico del concepto de extensionismo, con base en la epistemología de Freire. Una de las coordinadoras del diplomado señaló que el extensionismo parte de una concepción unilineal y clasista, la cual considera al campesino como un ser pasivo “que no sabe nada”, como un objeto en desarrollo, posición que niega su capacidad como “transformador del mundo”. La extensión se plantea como una forma de educar desde un mundo ajeno en el que se repite mecánicamente lo que un hombre considerado superior o técnico muestra, “el campesino tiene que aceptar para ser moderno, como hombre superior” (Colaboradora de asociación civil/Ob.).

De esta manera se plantea el extensionismo como una “invasión cultural, como una actitud contraria al diálogo que es la base de una auténtica educación” (Colaboradora de asociación civil /Ob.). Desde esta perspectiva se planteaba que si bien se valoraban saberes de innovación tecnoproductiva desde la academia, no tendría que verse a los productores como receptores, ya que ellos tienen sus propios conocimientos y saberes y su capacidad como “actores históricos” para tomar sus decisiones en la transformación de su propia realidad.

En otra sesión que versó sobre los derechos y el territorio indígena, se retomaron aspectos relacionados con la importancia de los saberes locales desde la perspectiva de la educación popular, la colonialidad de los saberes y la forma como se conceptúan los conocimientos y su trasmisión desde la concepción de los nahuas de Zongolica.

El objetivo de retomar aspectos sobre los saberes y su trasmisión consistía en valorar los saberes locales relativos a la defensa de los recursos en la región de las Grandes Montañas y en su articulación con los saberes académicos para la enseñanza de “Bases jurídicas para la gobernanza y la gestión territorial en la defensa de los bienes naturales en las Grandes Montañas (cfr. programa de la sesión). Una de las coordinadoras consideró que “lo forestal está completamente relacionado con otros recursos así como con la defensa de ellos” (Académica UV/Ob.) De esta manera la valoración de los recursos no solo se consideró en su manejo productivo sino también en su gestión social y política.

Se expusieron elementos generales de valoración de los saberes locales respecto a la organización y la acción colectiva en defensa de recursos naturales en la región de las Grandes Montañas y tratamos de ligarlo a epistemología de la educación popular como exprese como antecedente de la enseñanza de un experto sobre derechos humanos.

La educación para Freire era una práctica hacia la libertad. Decía que todo este conocimiento y experiencia que las personas tenemos es un conocimiento muy valioso y que por el hecho de que no sea valorado, es un conocimiento que ha sido oprimido. Que todos esos saberes [refiriéndome a los saberes locales respecto a la organización social] los podamos compartir, analizar, decir, conformar como parte de nuestras reivindicaciones, de nuestros derechos, de nuestras luchas sociales, de lo que consideramos que no está bien como sociedad. Todo este cúmulo de experiencias es lo que va a permitir que se muevan nuestras sociedades y que dejemos de tener esta visión de que el conocimiento lo tienen unos y que tienen que dárselos a otros que no lo tienen. A eso le llamó educación popular.

Fue así como los aspectos meta – pedagógicos se enlazaron con los contenidos temáticos, para valorar los saberes desde el enfoque de la diversidad cultural, como ocurrió en el caso en el que se trataron contenidos ligados a los derechos humanos y la diversidad cultural. En este sentido participé en una sesión sobre territorio y derechos indígenas y defensa de bienes naturales en donde incluimos en el programa la importancia de compartir saberes relacionados con defensa territorial enfatizando en la valoración de los saberes locales y las experiencias de participantes regionales y externos.

[...] esto es, lo que la gente sabe y todo lo que puede hacer con su experiencia y hace todos los días de manera cotidiana y que debe ser valorada por todos, porque quien tiene ese conocimiento tiene la experiencia de haber vivido todas esas relaciones desiguales, todas esas luchas y defensas, en este caso por defender sus derechos. Entonces la idea es que nosotros podamos compartir estas experiencias que están entre nosotros, y que [el experto] nos comparta las suyas. Que también compartamos otras experiencias que hay acerca de problemáticas que se han vivido, conflictos que algunos no se han solucionado, u otros que puede ser que se solucionen, los podamos compartir.

Considero que el hecho de que esta información la impartiera de manera expositiva en tiempos cortos no permitió profundizar en ella, lo digo como una autocrítica ya que yo participé en algunos de estos segmentos. Si bien se puede identificar que existe una idea de lo que se estaba tratando, la observación de que no fue muy clara la información la pude identificar en una entrevista con un profesionalista que trabaja con grupos comunitarios en la sierra por parte de una institución de asistencia privada.

Entrevistadora:

Y en cuanto a cuestiones sobre algunos temas relacionados con la perspectiva de Paulo Freire, lo que se decía que los conocimientos están relacionados con las

problemáticas de la gente y de cómo resolverlos. No sé esa parte si te quedó clara o no lo fue.

Estudiante:

No fue muy claro, pero nosotros como Fondo para la Paz manejamos la herramienta de planeación participativa. Entonces vemos un poco de cómo extraer la problemática de ellos, de hacer la herramienta de planeación y ellos que vayan viendo sus problemáticas y cómo darles solución a esa problemáticas (Gestor comunitario/E11).

En el comentario se observa que si bien no se profundizó en aspectos epistemológicos y pedagógicos sobre la valoración de saberes locales y su articulación con otros saberes, se identificó el sentido de retomar dichos saberes en la búsqueda de alternativas a éstos.

Por otra parte, con objeto de mostrar las características que tienen los conocimientos desde la perspectiva nahua para profundizar en su connotación, durante una sesión de la PE pregunté acerca de las distintas formas que existen de nombrar los conocimientos desde este idioma. Después de diferentes intercambios entre el estudiantado nahua, llegaron a la siguiente caracterización:

1. *Ixtlamachilistli*. Conocimiento en general, no implica trasmisión.
2. *Masewalixtlamachilistli*. El conocimiento de los nahuas y su trasmisión.
3. *Tlaixmatilistli*. Conocimiento que se trasmite pero que no es necesariamente de nosotros. Puede ser también el conocimiento de otro aunque no sea de nuestro grupo.
4. *Ixtlamatilistli*. Un conocimiento enfocado a algo (Escrito en hojas de rotafolio/ob).

Se pueden observar, entonces, diferentes percepciones en lo relativo al conocimiento desde la perspectiva del náhuatl en donde tiene relevancia la trasmisión, quienes son portadores del mismo y su especialización plantea las especificidades. Se distingue entre el conocimiento de los nahuas y el conocimiento que proviene de “otros”, así como el conocimiento que unos pocos adquieren y desarrollan como en el caso del *ixtlamatilistli* como lo plantea el antropólogo Miguel Figueroa Saavedra (CP) quien lo relaciona con *ixtlamatini* que en la traducción se le considera “experto”.

Si bien esta información permitió identificar cómo desde el náhuatl se identifican diferentes tipos de conocimientos y su trasmisión, en un primer momento no lo asimilé hasta que lo sistematicé para esta investigación, por lo que considero que pudo tener un mayor aprendizaje pero por cuestiones de tiempo no se ahondó en él. Sin embargo el que se retome en investigaciones como la que he realizado también permite su análisis.

Por otra parte, sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que implementó el estudiantado con sus comunidades de práctica para compartir los conocimientos aprendidos en el aula en el segundo diplomado, se observa que éstas estuvieron mediadas por las perspectivas pedagógicas de los y las expertos(as) y del estudiantado sobre educación,

quienes seleccionaron los contenidos temáticos que compartirían. Es así que se configuraron¹³⁰ dos perspectivas:

- 1) Quienes tuvieron como referente iniciar el intercambio con sus grupos de práctica a partir de los saberes locales del grupo participante y
- 2) Quienes iniciaron la actividad partiendo de los contenidos aprendidos en el diplomado.

En el primer caso se encontraron estudiantes y egresados de la UVI, así como estudiantes de la UV. En el segundo estaban estudiantes de la UVI y del ITSZ. Puede observarse que en el caso de los estudiantes del instituto tecnológico la didáctica tuvo un sentido de partir de los saberes de quien enseña, también en algunos casos lo hicieron así algunos estudiantes de la UVI. En otros, como lo mostraron estudiantes de la UV y la UVI, de manera intencionada partieron de los saberes locales para el aprendizaje y posteriormente compartieron los suyos.

Como ejemplo de esto, un estudiante egresado de la UVI compartió con su familia saberes de innovación tecnoproductiva sobre la poda y el aclareo. Comentó que realizaron la actividad caminando primero en su terreno y platicando acerca de cómo ven los árboles y el cuidado que le dan sus padres, ya que consideró que esta es la forma en que él ha aprendido con su familia. Desde su perspectiva, el uso de materiales escritos en el espacio familiar no favorece el aprendizaje, por el contrario pone jerarquías.

[...] ponerlo en papelógrafos, lo que hace la gente es copiar y la información se queda en el papel y las caminatas es un intercambio, yo salgo aprendiendo más de ellos (Ob. sesión).

Posteriormente compartió sus saberes aprendidos en el diplomado, adecuándolos a las condiciones de los terrenos y a los saberes de sus padres (ver 8.4.).

Lo anterior también se observa en el ejercicio que realizó un estudiante de la ciudad de Córdoba, quien decidió retomar la estrategia de *la línea del tiempo* para analizar la situación de producción del café, producto que ha tenido importancia en la región. Este estudiante en su narración señaló que empezó la dinámica a partir de los saberes de sus familiares y los tiempos históricos se retomaron en función de sus edades, ubicándolos en procesos económicos y políticos nacionales como se verá más adelante (ver 8.4).

El ejercicio para compartir permitió por otra parte, ampliar la información que el estudiantado co - construyó con sus equipos de trabajo en las sesiones del diplomado. Como lo fue recuperando la importancia que tienen para los pobladores ciertos recursos maderables y no maderables a partir del conocimiento local. Esta situación puede observarse respecto a la sesión sobre propagación de especies para reproducir, que a partir de un

¹³⁰ Esta información la obtuve de los relatos escritos que entregó el estudiantado como tarea, observaciones y de algunas entrevistas.

ejercicio en clase sobre la identificación de los árboles maderables, con la información que identificaron en clase y la ampliaron en sus comunidades de práctica como se observa en el siguiente cuadro en el que se identificaron otros aspectos culturales, económicos y ecológicos.

Tabla 11. Criterios para propagación de árboles de la región. Tarea

Macuilca, Zongolica, Veracruz.					
Nombre de la planta	Uso doméstico	Uso. Valor económico	Uso. Valor cultural	Función ecológica	Observaciones
Naranja	Comestible	Para venta en otros municipios Comestible	Lo ocupan para el altar de día de muertos y para la ofrenda que se le hace a la madre tierra	Da sombra al cafetal	
Guanábana	Comestible	Comestible		Da sombra al cafetal	Solo se da por temporada
Mango	Comestible	Comestible Leña Maderable para tabla y casas			Solo se da por temporada

En este ejercicio se retomaron los saberes locales, como en la estrategia que se implementó en la sesión sobre propagación de árboles maderables y no maderables, la cual partió de aquellos saberes locales respecto a las especies a propagar que decidieron identificar los estudiantes. Lo que se observa es que el ejercicio de compartir permite que se amplíe la información sobre las especies de la región, aunque no fue problematizada respecto a las posibilidades y limitaciones que tienen para su propagación y su relación con la implementación de especies introducidas por políticas forestales, como tampoco se analizó en la sesión.

En el segundo diplomado, al dar mayor seguimiento y continuidad a la estrategia pedagógica del *espacio para compartir* se observa que permitió que se incluyeran diferentes contenidos temáticos y estrategias didácticas que el estudiantado tuvo oportunidad de asimilar en mayor medida. Asimismo se muestra que la forma en que se apropiaron de los conocimientos y saberes permitió que se generen competencias interculturales en una valoración de los saberes locales y la articulación con saberes académicos de acuerdo con los referentes culturales y la creatividad de cada estudiante.

8.4 La apropiación de los saberes. Reconstrucción cultural y limitaciones en su traducción

Los aprendizajes implican no sólo lo que nos aporta la experiencia de identificar, descifrar, asimilar, compartir e intercambiar conocimientos y saberes, también en este proceso complejo se encuentra la apropiación, misma que puede ser consciente o inconsciente.

La apropiación de los saberes tiene un referente cultural. Desde los primeros años de vida nuestros aprendizajes del habla, la comida, la lectura de los espacios, las relaciones sociales se sustentan en la cultura y el contexto social, económico, político, ambiental e histórico, así como en nuestras propias decisiones respecto a su incorporación, re – construcción o re – significación e implementación. También la apropiación de conocimientos y saberes comprende referentes culturales, sociales y espaciales distintos a los nuestros, los cuales se re - interpretan en su aprendizaje.

Chartier (1991, en Ríos, 2012:16) plantea que la apropiación, en el sentido de la hermenéutica consiste en lo que los individuos hacen con lo que reciben, y que es una forma de invención, de creación y de producción de los textos o de los objetos recibidos. En procesos educativo Rockwell (2005) retoma este concepto para analizar la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan.

En este sentido, en la PE estudiada se expresaron apropiaciones del estudiantado relativo a los aprendizajes adquiridos en el proceso educativo y su re – interpretan en su entorno local, mediados por sus referentes culturales aprendizajes y decisiones personales.

8.4.1 Apropiación de saberes de académicos y su traducción intercultural

La apropiación como un proceso dinámico mediado por la cultura se observó en el *espacio para compartir* en donde el estudiantado adecuó sus aprendizajes a sus contextos locales. Entre ellos, muestro dos experiencias que consideré significativas: la de un estudiante universitario urbano y la de un profesionista nahua serrano. La primera aborda la implementación de la perspectiva pedagógica para analizar políticas públicas a escalas globales y su impacto local, denominada *línea del tiempo*, y la segunda respecto a la innovación tecnoproductiva en el manejo forestal. Ambas pedagogías y didácticas fueron obtenidas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de expertas(os) académicas(os) y re – construidas por el estudiantado como se muestra a continuación:

El estudiante universitario de la Facultad de Biología, para realizar el ejercicio de compartir saberes con una comunidad de práctica, eligió a su familia para poner en práctica los saberes que se apropió en la PE sobre el análisis territorial trans - escala empleando el método de la *línea del tiempo*.

El estudiante del municipio de Córdoba adaptó los saberes obtenidos respecto al análisis en periodos históricos de la política forestal visto en la Sierra de Zongolica para trasladarlo al análisis histórico de la producción del café, uno de los principales productos de la región que había sido producido a nivel familiar. El estudiante identificó escalas macro económicas y políticas así como su articulación con el impacto local.

La forma de trabajar la *línea del tiempo* fue a partir de una entrevista colectiva con familiares donde decidieron identificar periodos históricos relacionados con la producción de café cuando sus familiares tenían diferentes edades, a los 15, 30, 45, 50 y 60 años. De acuerdo con el estudiante, el favorecer aprendizajes desde los coloquios familiares trajo consigo actitudes de empatía, afecto y mucha disposición, tal como lo comentaron diferentes estudiantes en el *espacio para compartir*.

La sesión fue a manera de charla, una noche con una taza de café. Por ser familia muy cercana, la disposición fue muy buena y no hubo dificultades para realizar la plática, cada ser humano retiene alto contenido de información que regularmente no se trasmite si alguien no cuestiona sobre algún tema de interés (Estudiante UV/54/tarea).

Entre los resultados de este ejercicio el estudiante mostró aprendizajes referentes a conocimientos y saberes del trabajo rural de sus familiares, productores de café, y sus reflexiones, entre éstos se encuentran: a) la biodiversidad en cafetales, b) el apoyo a la producción por la intervención del Estado benefactor en la producción del café, c) el declive del apoyo a productores cafecultores en el período neoliberal mediante la aplicación de políticas internacionales y nacionales en detrimento de la producción de café en la región, d) en la actualidad la aplicación de políticas Estatales contradictorias ya que no se apoya la producción cafetalera, pero se señala la importancia de la producción orgánica del café, como expresa el estudiante cordobés, quien conformó la *línea del tiempo* de su historia familiar y local relacionada con la producción del café¹³¹.

La información mostrada por el estudiante identifica diferentes periodos históricos. Los familiares consideraron que a mitad del siglo XX en la región de Córdoba las fincas cafetaleras conformaban una producción diversificada en donde crecía una variedad de árboles de frutas dulces y cítricos (algunos que ya no se encuentran), plantas de plátano, flores y follaje para arreglos florales.

El estudiante señaló que se apoyó la producción cafecultora entre los años sesenta a los setenta mediante la institución pública del Instituto Mexicano del Café (INMECAFÉ). Para los años ochenta, en el contexto nacional de una inflación, a nivel federal se implementaron

¹³¹ La información proviene de una tarea entregada durante el diplomado por el estudiante.

programas de aplicación de fertilizantes y se desarrolló una gran plaga de roya.¹³² Por otra parte se identificaron problemas administrativos ligados a la corrupción en el INMECAFÉ, organismo que terminó por cerrarse, lo que provocó en los años noventa la venta de tierras de productores cafeticultores, y el abandono de la producción del café en los casos que conservaron las fincas, además de que se incrementó el desempleo. Como ocurrió con familiares del estudiante.

A principios del 2000 se señaló la caída de su precio y la importación del producto en 2014, año en que se hizo el ejercicio de compartir. Posteriormente se consideró que hubo un regreso a la producción orgánica del café, por políticas públicas de pago por servicios ambientales y el estudiante consideró que si bien se promueve la diversificación de cultivos, no hay buen precio para el café ni apoyos gubernamentales, el cual se produce a poca escala (Estudiante, UV/54/ tarea).

Dentro del análisis histórico que muestra el estudiante plantea que en la actualidad él, mediante los saberes adquiridos en la escuela (Facultad de Biología), se interesa por favorecer la producción de café orgánico en la región.

En esta estrategia pedagógica y didáctica se observa cómo los saberes obtenidos en la PE fueron apropiados y readaptados por el estudiante a su contexto local quien construyó la temporalidad de vida de sus actores familiares, los cuales compartieron conocimientos respecto a la transformación territorial y la incidencia y limitaciones de las políticas públicas cafetaleras. De esta manera se muestra el desarrollo de habilidades creativas del estudiante y comunicativas intergeneracionales, así como el análisis intercultural de la realidad del país en la articulación entre lo global y lo local identificando el detrimento de la biodiversidad y de la producción local en el modelo de desarrollo neoliberal y políticas públicas de beneficio social mediadas por la corrupción institucional.

Asimismo, en la información proporcionada, el estudiante expresó su agencia como posible transformador de su realidad local al considerar la posibilidad de conformarse como un agente de cambio en la producción de café. Señaló la importancia de retomar saberes del trabajo rural desde la memoria del paisaje biocultural. Y mediante los saberes sobre la producción sustentable adquiridos en la escuela (Facultad de Biología) consideró que se favorece la producción de café orgánico en la región desde un imaginario instituyente sustentable.

Por otra parte, en cuanto al estudiante nahua que compartió sus aprendizajes de innovación tecnoproductiva pudo observarse también que las apropiaciones de lo aprendido no necesariamente tienen un carácter lineal de trasmisión cultura escolar – cultura comunitaria,

¹³² La roya es un hongo fitoparásito obligado del cafeto. Pertenece a la subdivisión de los Basidiomicetos, del orden Uredinales, familia Pucciniaceae. <http://cesvver.org.mx/roya-del-cafe-hemileia-vastatrix/>

ya que en el estudiante construyó sus estrategias didácticas desde una perspectiva de análisis transcultural entre la cultura académica y su cultura comunitaria.

El estudiante nahua empezó por hacer una observación con su familia, en sus terrenos serranos, para identificar el estado de los árboles. Distinguieron los que tenían más copa *kuaimaxihyo*, esto es, hojas verdes en sus ramas, como manifestó el estudiante en su tarea. En un primer momento él decidió no aplicar lo aprendido en el diplomado en uno de los terrenos familiares porque eligió darle preferencia, en ese caso, a los saberes transmitidos por sus padres.

No pude compartir el aprendizaje de las podas o el aclareo en sembradíos de pino, debido a que el lugar donde fuimos había especies maduras. De acuerdo a lo que me han enseñado mis padres, los árboles maduros tienen menor probabilidad de aumentar su grosor, por lo que realizar aclareos es contraproducente. Si bien, sería talar un porcentaje de la montaña (Profesionista /40/ tarea).

En este caso se aprecia en el estudiante tiene una capacidad de discernir entre lo aprendido en la academia y en la comunidad desde la cultura nahua, considerando la posibilidad de que se trate de distintas praxis.

Sin embargo, en el mismo terreno pero en otro espacio de bosque el estudiante, en diálogo con su familia, consideró compartir sus aprendizajes obtenidos en el diplomado, donde mencionó que tenía las características específicas que les permitirían aplicar la técnica aprendida, como lo fue un espacio sobrepoblado de árboles jóvenes con medidas aptas para el aclareo.

[...] la distancia entre pinos es de 50 cm a 1 m de longitud. Por ello les compartí la idea de realizar aclareos, para quitar algunos pinos para beneficio de otros. Para complementar esta información, les mencioné que los árboles que seleccionen también deben ser las que tienen mayor copa, es decir, los pinos que estén cubiertos entre el 50% de su altura total por sus ramas y hojas verdes, ya que no siempre un ocote que esté verde significa que sea sano. Por lo que es un parámetro más para indicar que un pino esté saludable es por medio de su copa o de su *kuamaxiyo* (hojas verdes en sus ramas) (Profesionista/40/Ob.).

En el comentario que el estudiante hizo en una sesión, se observa el uso de las dos lenguas, tanto el concepto aprendido en la academia *copa*, como en su ámbito comunitario *Kuamaxhiyo*. Lo mismo ocurre en la apropiación de lo aprendido respecto a la innovación tecnoproductiva se identifican las habilidades transculturales del estudiante al tener la capacidad de comprender dos lógicas distintas de la gestión territorial y darle a cada una su importancia, reflejada en el bosque.

Por otra parte, se observa en el estudiantado la apropiación de saberes académicos que implican modificaciones en torno a los saberes locales anteriormente adquiridos en el entorno familiar, donde se valoran los primeros para el uso comercial del bosque.

Es algo que también me sirvió porque para nosotros en la comunidad lo que hacíamos es llevar el machete, cortarle las ramas y a veces se nos seca, se apolilla. Entonces yo quería saber esa parte de cómo hacer un buen aclareo o cómo hacer una buena poda. Saber hacer esa poda para que también tu árbol no se seque o quede bien. Luego la gente quiere comprar tabla pero que esa tabla no tenga mucha rama (Profesionista nahua/E8).

En la apropiación de aprendizajes el estudiantado hace una valoración de saberes. Se considera la importancia de conocer saberes académicos sin reproducir jerarquías que pueden generarse al retomar aspectos de la instrucción escolar.

En la realización de estos ejercicios puede observarse en los habitantes de la sierra un vínculo cotidiano y estructural de la población con la producción forestal. Ella abona a la subsistencia familiar desde la unidad doméstica, en un compromiso colectivo cuyos aprendizajes se generan de manera dinámica y se comparten entre géneros y generaciones, a través de los saberes del trabajo rural.

El ejercicio de compartir permitió que el estudiantado se apropiara de los saberes aprendidos en las sesiones y desarrollara habilidades didácticas propias y competencias comunicativas intergeneracionales e interculturales. Las adecuaciones desde su cultura permitieron observar a estudiantes transculturales que si bien retomaban aspectos de lo aprendido en las sesiones, al compartirlos en los espacios comunitarios hacían adecuaciones desde su cultura y praxis en una traducción intercultural.

8.4.2 La defensa territorial desde la cultura académica, necesidades y limitaciones

Otra estrategia pedagógica para el conocimiento de la gestión territorial fue la relativa al intercambio de saberes sobre la praxis de defensa territorial de estudiantes y expertos y su sistematización para su defensa (ver capítulo 7). Algunos estudiantes mencionaron la importancia que tuvo para ellos el conocimiento de problemáticas territoriales ubicadas en la Sierra de Zongolica, mismas que desconocían. Este fue el caso del proyecto de la instalación de una hidroeléctrica ubicada en la Sierra de Zongolica y sus consecuencias, que se dieron a conocer al estudiantado. En relación a este ejercicio a partir de la defensa de los derechos humanos, hubo comentarios respecto al aprendizaje sobre algunos lineamientos legales a seguir para la defensa territorial.

[...] lo que hicieron en Macuilca, eso por derecho nos correspondía [en referencia al territorio], nosotros no lo exigimos. Que hay [que llevar a cabo] un proceso [legal] que es largo y la persona que lo va a hacer debe conocerlo y si no, no nos podemos defender. Es un impacto negativo y ya está hecho [el problema]. Me gustaría conocer más [sobre legislación] para fundamentar más. Me gustaría que [el experto] me diera un panorama más descifrado, no me dio un camino, un manual o algo, leyes específicos, él habló de artículos pero yo desconozco de eso, fue muy general (Mujer estudiante ITSZ/E5).

Esta entrevista se llevó a cabo durante el proceso en el que se realizaban las sesiones, por lo que comenté con las coordinadoras y el experto sobre lo expresado por esta estudiante, como un ejercicio de etnografía dialogada. Por ello, en el siguiente diplomado hicieron cambios respecto a la dinámica grupal, donde se integraron ejercicios prácticos sobre aspectos iniciales para la defensa legal territorial y el experto aportó información teórica y metodológica sobre este tema desde la epistemología de la biodiversidad de recursos agrícolas y del agua. La etnografía dialogada permitió observar la importancia de compartir información desde la investigación educativa para favorecer procesos de aprendizaje del estudiantado.

Respecto a la asimilación del estudiantado de saberes especializados, entre las problemáticas a las que se enfrentó al tratar de compartir dichos saberes en sus comunidades de práctica, en algunos casos en que los participantes no tenían una aproximación al lenguaje y las metodologías, esta limitación provocó dificultades para su traducción. Como la situación de una estudiante que compartió aprendizajes con su familia sobre derechos humanos y territorio.

La experiencia que me dejó la actividad fue que es difícil explicar el cómo defender los derechos y los procesos que se llevan a cabo y además conceptos (Profesionista/51/tarea).

Sin embargo, durante las entrevistas el estudiantado manifestó la importancia que tiene para ellos el aprendizaje de los derechos humanos, e incluso un estudiante promotor comunitario me comentó que había revisado documentos compartidos - en pdf por parte del experto en derecho ambiental - sobre la defensa del derecho al agua.

Considero que entre los retos que implica la formación a estudiantes en diferentes especialidades se encuentra el dar mayor espacio a los contenidos a los cuales el estudiantado no tiene mucho acceso, e incluso generar diplomados específicos para profundizar en temáticas que se estiman pertinentes para ellos, debido a las problemáticas sociales que enfrentan en sus regiones.

De esta manera, el ejercicio para compartir permitió que los aprendizajes fueran compartidos en sus comunidades de práctica y se mostró el desarrollo de habilidades que del estudiantado en la aplicación de la pedagogía y la didáctica en la que se pueden observar también las traducciones, reformulaciones y re-construcciones que hicieron como formas de apropiación, así como limitaciones en su interpretación y traducción.

Desde mi perspectiva en relación a lo expuesto, la PE se inscribe en un contexto educativo que en los últimos años, a partir de reivindicaciones de actores locales, académicos y de asociaciones de la sociedad civil ha reclamado la invisibilidad de saberes considerados locales, propios y subalternos respecto de los procesos educativos formales en los que las problemáticas situadas no representan una relevancia en el proceso de aprendizaje y la cultura comunitaria e indígena son incluidos de manera esencializada y folklorizada.

En este sentido, en la PE se vislumbran perspectivas pedagógicas y didácticas que buscan propiciar la formación del estudiantado retomando sus saberes previos en contextos y la indagación de sus saberes locales, mismos que se articularon con los saberes de sus compañeros en un aprendizaje colaborativo. La interacción de los saberes entre el estudiantado durante el proceso formativo propició el desarrollo de habilidades de intercambio de saberes, comunicación intercultural, interpretación y traducción intercultural debido a la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas cooperativas y colaborativas, a la diversidad social y cultural que conformó a los participantes, sin que las relaciones implicadas estuvieran eximidas de tensiones.

Se identifican diferentes tipos de estudiantes que utilizaron sus habilidades cognitivas desde sus saberes de práctica como lo fueron productores, estudiantes y profesionistas nahuas, estudiantes y profesionistas urbanos, quienes interactuaron y articularon saberes, dinámica poco usual en los procesos educativos formales, lo que implica una aportación a la educación en la diversidad y hacia la educación intercultural.

La formación del estudiantado relacionada con el manejo forestal incluyó diversidad de dimensiones ambientales, políticas, organizativas, técnicas y culturales. Los facilitadores educativos favorecieron la formación estudiantil desde distintas perspectivas epistemológicas, políticas y culturales en la gestión territorial.

Se identifican por una parte enfoques críticos respecto a las relaciones desiguales entre las territorialidades globales o urbanas en detrimento de las locales e indígenas en el uso y manejo de sus recursos naturales forestales e hídricos, principalmente en detrimento de la biodiversidad. La valoración de la organización social y comunitaria en la defensa territorial, así como los saberes del trabajo rural en la generación de servicios ambientales, la producción de productos forestales y saberes indígenas en la regulación territorial.

Se muestran saberes de innovación tecnoproductiva que favorecen, por una parte, las condiciones forestales del campesinado serrano para su beneficio productivo y económico y por otra parte el estudiantado plantea la necesidad de hacer adecuaciones en su implementación desde la praxis indígena, en este sentido considero necesario retomar los *masewalixtlamachilistli*, *ixtlamatilistli* y *tlaixmatilistli* locales como saberes previos para la co – construcción de saberes académicos y locales desde la cultura, como se hizo en algunos casos mencionados en la PE, incluyendo además el uso del idioma náhuatl para profundizar en éstos relacionándolo con la praxis cultural.

Por otra parte se promueve la producción y reproducción desde la biodiversidad forestal de árboles maderables y no maderables, aunque no hay un análisis del contexto respecto a las problemáticas de su reproducción.

La diversidad de saberes de estudiantes, actores comunitarios y de la academia universitaria se articularon en aprendizajes que resignificaron las territorialidades a diferentes escalas y niveles, del paisaje biocultural y las identidades.

En la articulación de saberes estudiantiles y de facilitadores educativos se habilitó al estudiantado para la sistematización e interpretación de sus problemáticas locales hacia la defensa territorial en el lenguaje legal de los derechos humanos, sin embargo el desconocimiento del ámbito jurídico por parte de los participantes, limitó su traducción hacia actores comunitarios, aun cuando algunos estudiantes manifestaron la pertinencia de su estudio.

El estudiantado mostró formas de apropiación de los saberes aprendidos y su adecuación, al compartirlos con actores locales, que muestran procesos de aprendizaje reformulados desde la cultura propia, misma que retoma aprendizajes de educadores, interpretados desde sus referentes epistemológicos, ontológicos y culturales.

Conclusiones, reflexiones y algunas propuestas

La investigación presentada contribuye al análisis educativo en torno a la construcción del conocimiento desde el aprendizaje que se desarrolla entre diversidad de saberes académicos y comunitarios a través de la etnografía en educación y la colaboración. Tiene como referente una propuesta educativa alternativa generada de manera interdisciplinaria, participativa e interactoral en una región intercultural con población indígena y mestiza que se ubica en el marco del cuestionamiento de una educación escolar con perspectiva monocultural y discriminatoria que invisibiliza la diversidad cultural. Frente a ella, los fundamentos que sostienen a la experiencia analizada y construida con la información obtenida y diálogos con diferentes actores que intervinieron en la investigación demandan deconstruir la cultura escolar para transitar hacia el diálogo intercultural.

El abordaje etnográfico de una propuesta alternativa de educación que integra la construcción colectiva de aprendizajes situados en contextos entre diversidad de actores urbanos, rurales y de pueblos originarios remite a su estudio desde diversos referentes epistemológicos, culturales, políticos, pedagógicos y contextuales en la interacción entre distintas comunidades de práctica como académicas, estudiantiles, de productores, gestores gubernamentales y de asociaciones civiles. En la PE se generan intercambios y diálogos entre diversos saberes que se visibilizan, enuncian, valoran, apropian y resignifican que dan cuenta de la interculturalidad en educación a partir de una articulación entre la educación superior y grupos comunitarios en los que se muestran procesos de enseñanza e interaprendizajes.

Los propósitos que fueron reconfigurando la investigación implicaron el abordaje de diferentes dimensiones de análisis, mismas que permitieron identificar, en el contexto de la investigación, la política educativa intercultural de la Universidad Veracruzana dentro de un marco de políticas disímboles de innovación educativa e interculturalidad emanadas del ámbito nacional e internacional. Se observa una dimensión curricular que en la praxis promueve modelos por competencias, problemas y ejes estratégicos como el enfoque intercultural y sustentable diseñados para toda la UV, generalmente desde modelos internacionales, los cuales se traslapan y se promueven “de arriba hacia abajo” sin una recuperación de su implementación que incida en la formación entre académicos o al conjunto del personal de la UV como administrativos, directivos o personal manual. Por otra parte, se implementa por parte de académicos(as) de la UV la propuesta formativa de estudiantes en la interculturalidad en regiones indígenas del estado de Veracruz (UVI) y hacia estudiantes de la UV de manera electiva desde la UVI. A su vez se identifican limitaciones formativas para el conjunto del personal de la UV respecto al enfoque intercultural, e

iniciativas desarrolladas por académicos(as) para nutrir su propia formación bajo la perspectiva de implementar la interculturalidad en sus espacios educativos.

Las políticas de valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad en nuestro país se generan a partir del contexto internacional y nacional de luchas y reivindicaciones sociales de poblaciones subalternas en demanda de la justicia social ante la discriminación y la implementación del modelo capitalista de expansión y el despojo territorial que favorece el desarrollo modernizador en detrimento de poblaciones y ambientes locales, entre ellas las indígenas. Es en tal contexto que se sitúa la dimensión de análisis referida a la práctica educativa analizada, la cual tuvo lugar en la región de las Grandes Montañas, principalmente en la sierra de Zongolica.

La investigación desarrollada permitió un acercamiento a diferentes actores educativos con distintos referentes culturales, epistémicos, praxis, significaciones y aprendizajes, mediante la práctica educativa estudiada, desde su estructura y dinámica, que incluyó el abordaje multidimensional de la gestión de las territorialidades relativas a la producción biodiversificada, la innovación tecnoproductiva, la organización social y defensa territorial, a través de la formación educativa en interacciones intra-culturales e interculturales, en donde se muestra la construcción colectiva del conocimiento en el intercambio y diálogos de saberes en interaprendizajes y tensiones entre actores educativos regionales ligados a necesidades, identidades y praxis culturales diversas así como a su interpretación y traducción intercultural.

Enfoques epistemológicos y conceptuales y su adecuación a la investigación

Son recientes los debates sobre el aprendizaje en la construcción de saberes diversos relativos a la gestión territorial en diálogo. En mi caso, dichos debates constituyeron un reto analítico por mi incipiente inmersión en algunos de ellos. Por tanto, para su análisis dentro de un contexto intercultural recurrí al estudio interdisciplinario, en diálogo con la investigación situada entre las perspectivas *emic* y *etic*. De esta manera la etnografía permitió abonar en el abordaje de la realidad desde categorías que se fueron reconstruyendo en un acercamiento a los espacios estudiados y a las voces que los interpretaban.

En este sentido, en la búsqueda de categorías que expresaran los saberes del trabajo de los nahuas, no fueron suficientes las categorías de saberes haceres o de trabajo, pues como ha planteado Catherine Good¹³³, el trabajo para estos grupos tiene una connotación más amplia que incluye interrelaciones entre todos los seres del universo y del conjunto de humanos y no humanos, a diferencia de lo que representa para Occidente más relacionado con la economía y la política, aunque sabemos que Federico Engels a finales del siglo XIX expresó la

¹³³ En poblaciones nahuas de Guerrero.

importancia del trabajo desde la profundidad de la historia en la transformación del mono en hombre.

Volviendo a la búsqueda conceptual respecto a los saberes vinculados al trabajo de grupos comunitarios y de los nahuas, encontré las categorías desde el Sur de *saberes del trabajo* (Mercado, 2005), *saberes socialmente productivos* (Puiggrós y Rodríguez, 2010) y de *saberes socialmente productivos en ámbitos rurales*, donde se considera el trabajo como un sistema, más que como una técnica (Dacuña, 2011). Dichos aspectos me permitieron configurar la categoría de *saberes del trabajo rural*. Ella muestra una complejidad de dimensiones, donde se ven implicados aspectos culturales, sociales, políticos, económicos, históricos y ambientales en transformación dentro de espacios rurales (capítulo 1), mismos que abarcan tanto saberes comunitarios y académicos en poblaciones mestizas como indígenas.

Si bien tiene pertinencia, entonces, considerar los saberes del trabajo rural de pobladores indígenas al referirnos a su trabajo en general, sin embargo la conformación de sus conocimientos es mucho más amplia y compleja. El conocimiento de los nahuas de la Sierra de Zongolica permite identificar sus saberes como *masewalixtlamachilistli*; este concepto permite identificar sus características culturales específicas, sin que ello implique la esencialización de su cultura pues sabemos que los saberes de cualquier grupo social se construyen con la integración de una diversidad de ellos desde referentes culturales distintos. Sin embargo, se puede identificar a la cultura, en este caso nahua, en una constante transformación que alberga continuidades ancestrales desde un núcleo duro mesoamericano como lo ha mostrado López Austin (1999). Por tanto, considero los *masewalixtlamachilistli* como el conocimiento que abarca los saberes del trabajo rural de los nahuas pero que tiene una connotación más amplia porque denota conocimientos y praxis de su cultura en relación al trabajo, la organización social, aspectos de religiosidad popular, cosmovisión, entre otros y que integran distintos saberes de origen mesoamericano y de otros referentes culturales como de origen europeo, entre otros, que sin embargo son considerados por pobladores nahuas *masewalixtlamachilistli* como es el caso de la religiosidad popular del culto católico. También se considera que el concepto *masewalixtlamachilistli* no tiene un significado homogéneo para el conjunto de los pobladores serranos. Además los nahuas de Zongolica también integran a sus saberes los denominados *tlaixmatilistli* que son conocimientos de otros grupos (8.3.2) como se ha podido observar en esta investigación respecto a los saberes académicos tanto por productores serranos como por estudiantes y profesionistas.

A lo largo del estudio fui identificando dichas precisiones puesto que categorías como saberes locales o comunitarios me parecían muy amplias, aunque en el texto las utilicé cuando la referencia abarcaba precisamente saberes propios de un grupo social - cultural en un contexto específico y permitía distinguirlos de otros saberes externos como los de la

academia. En la investigación se demuestra que los saberes del trabajo rural de los nahuas abarcan conocimientos *masewalixtlamachilistli* y *tlaixmatilistli* esto es, integran saberes como los académicos en contextos sociales y culturales más amplios por lo que considero que estos actores retoman diversos saberes y los interpretan y reconfiguran de acuerdo a sus propias perspectivas epistemológicas, ontológicas, políticas y culturales.

Por otra parte, en cuanto al análisis de las territorialidades interculturales donde convergen grupos culturales diversos se requiere también de un estudio desde la complejidad trans - escala donde se interrelacionan aspectos económicos, políticos, históricos, sociales, ambientales, culturales e identitarios. De esta manera, la interdisciplina permite el análisis de diferentes dimensiones de territorialidades articuladas, entre las disciplinas que permiten su estudio se encuentran la historia, sociología, antropología y geografía, que se orientan a la apropiación, significaciones e identidades de las territorialidades desde la cultura (Porto-Gonçalves 2009; Giménez, 2007; Castilleja, 2011; Massey, 2004), la antropología política en la construcción de imaginarios sociales como los del desarrollo y pos-desarrollo, la ecología política respecto a las tensiones y defensa territorial (Escobar, 2007, 2010; Florent, 2013), así como agroecología, que da cuenta de las aportaciones culturales en su configuración biocultural y los embates modernizadores que las amenazan (Boege, 2010; Toledo y Barrera, 2008). Dichas perspectivas epistemológicas, políticas y culturales en conjunto denuncian las desigualdades sociales en la expansión territorial desde la cultura del capital con la participación del Estado neoliberal en tensión con las aportaciones culturales de pueblos como los indígenas en la defensa de la biodiversidad y de bienes comunes para la buena vida. Sin embargo, otros enfoques han mostrado a lo largo de la historia, que las poblaciones indígenas también han contribuido al detrimento de la biodiversidad (Islebe y Sánchez, 2002; Goman Michelle y Roger Byrne, 1998; Valadez, 2017) como en Mesoamérica en la implementación de técnicas productivas como en el caso de la producción de la milpa y del desarrollo de las ciudades y centros ceremoniales en la producción del estuco (ver cap. 1) o de técnicas para el procesamiento de alimentos como se mostró, en la práctica educativa estudiada, en la Sierra de Zongolica.

En cuanto a los procesos educativos que se refieren al manejo forestal y gestión territorial, la interculturalidad en educación favorece el estudio etnográfico de las relaciones culturales a nivel contextual dentro de la cultura escolar en el discurso y praxis, así como entre las comunidades de práctica académicas y las comunitarias, donde se identifican relaciones sociales entre diversos grupos culturales, al interior de éstos y en la búsqueda del diálogo intercultural.

Política educativa e iniciativas de interculturalidad en educación

En el contexto institucional donde se implementa la PE estudiada, se observa que las políticas de reconocimiento hacia la diversidad cultural y las aportaciones de los pueblos originarios a la sostenibilidad de sus paisajes/ambientes en su impacto regional y global se recuperan en la enunciación normativa institucional tanto a nivel internacional como nacional así como en su análisis epistemológico y propuestas alternativas en el campo educativo. Se aprecia la presencia discursiva de la diversidad e interculturalidad y la sustentabilidad como ejes directivos en universidades del país, principalmente en las universidades interculturales.

Durante el período estudiado (2009-2014), en la formación del conjunto del personal UV se muestra la implementación de programas de formación institucional mediante estrategias que consideran al conjunto de académicos (MEIF y proyecto AULA) y que no incluyen de manera explícita el enfoque intercultural ni la sustentabilidad en educación, por lo que no existe una correspondencia entre los ejes estratégicos y la formación académica. En lo que corresponde a la formación integral del estudiantado de la UV se exponen deficiencias en la formación relativa a la transversalidad de los saberes cognitivos con los heurísticos y axiológicos y en particular en la formación social (UV, 2016), lo cual se relaciona con deficiencias en la formación de la academia universitaria y en la perspectiva social e intercultural que tiene una connotación principalmente funcionalista la cual no incluye aspectos relacionados con las desigualdades sociales, el deterioro ambiental y la transformación social desde iniciativas ciudadanas y perspectivas críticas del contexto social y ambiental. De esta manera la biodiversidad y la diversidad cultural se plantean como enunciados relativos al respeto y apreciación de la diversidad considerando actitudes sin incluir el cuestionamiento crítico de las relaciones socio - ambientales desde dimensiones epistemológicas, políticas, éticas y culturales.

En esta investigación se identifican, limitaciones en la formación política, social, intercultural y comunitaria integral y crítica en algunos académicos desde su formación disciplinar y en torno a la formación social a nivel institucional en particular en la UV. Se muestra una falta de articulación curricular por parte de académicos y en la formación estudiantil en lo que se refiere a la relación entre teoría y práctica y deficiencias en la formación social del estudiantado, lo que muestra una relación entre las deficiencias en la formación social y política de académicos y de estudiantes.

Durante el período estudiado no se generaron espacios estructurados de formación sistemática para el conjunto del personal de la UV en lo referente al enfoque intercultural, aunque en los últimos años existe un espacio relativo a la transversalización a través del programa de ProFa desde diferentes ejes temáticos (interculturalidad, género, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos, arte y creatividad) que sólo se ha concentrado en algunas regiones (Xalapa y Veracruz) y en

éstas, dentro de algunos espacios como el área de formación básica y en algunas facultades y en la sede UVI- Grandes Montañas (Filósofo, académico UV, CP) por lo que su impacto es reducido tanto por la población UV que abarca, como por limitarse a un solo curso. Sería necesario un seguimiento respecto a su carácter formativo en profesores y su impacto en estudiantes a nivel curricular.

Pese a ello, se muestra el interés y necesidad de la academia para su auto-formación respecto a la interculturalidad en educación por lo que se generan propuestas de investigación y formación por parte de académicas(os) desde distintos espacios educativos como el IIE, la UVI, EcoDiálogo y la Facultad de Pedagogía escolarizada los cuáles que identifiqué en la región de Xalapa. Se implementan también estrategias relacionadas con la formación intercultural de académicos(as) en diferentes regiones y sedes de la UV principalmente por iniciativa de la UVI a través de las Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI).

En algunas iniciativas de académicos(as) se observa un acercamiento a los conocimientos sobre interculturalidad y diversidad cultural en educación, en cuyo análisis hace falta profundizar tanto respecto a sus enfoques como en el análisis de las propias prácticas educativas de académicos(as), desde una perspectiva crítica. Asimismo se requiere de la implementación de la formación intercultural y sustentable tanto del personal académico como administrativo y para el conjunto de universitarios. De este modo se muestra una estructura institucional que permite llevar a cabo dichas iniciativas a nivel institucional e interinstitucional por medio de políticas de educación intercultural a nivel federal, pese a lo cual su implementación se da en espacios específicos y de forma diacrónica sin un seguimiento procesual.

Respecto a la política educativa en prospectiva, en la proyección que hace la UV del Plan General de Desarrollo hacia el 2030, en la visión se incluye la diversidad cultural y la interculturalidad en los programas genéricos, respectivamente. Sin embargo no hay una claridad al respecto en relación a la formación de académicos(as) la cual se plantea en términos generales dándose preferencia a la obtención de grados académicos, a los programas de certificación, evaluación académica y conformación de cuerpos académicos, así como a la formación en investigación y desarrollo de competencias tecnológicas y en enfoques alternativos que no se precisa cuáles sean (UV, 2017).

Entre los programas genéricos que hacen alusión a la cultura de la paz y los derechos humanos y entre las metas para el 2030 se encuentra que: “El 100% de las entidades académicas y dependencias integran en su práctica formal y no formal bajo una visión sistémica, los principios y valores de la formación universitaria integral motivada por los temas de interculturalidad, género, sustentabilidad, derechos humanos y justicia, promoción de la salud, arte y creatividad, internacionalización e inclusión” (UV, 2017:36).

Por lo anterior se recomienda un programa de formación de transformación social que desde enfoques críticos de interculturalidad y sustentabilidad y ciudadanía de manera integral incluya al conjunto del personal universitario desde directivos, personal manual, administrativo y académico y que tenga un seguimiento respecto al impacto de la formación a nivel curricular.

La construcción pedagógica desde diferentes comunidades de práctica

La propuesta educativa estudiada se conformó a partir de diferentes necesidades, problemáticas y experiencias de las comunidades de práctica involucradas, lo que favoreció la inclusión de múltiples dimensiones y enfoques de estudio y análisis los cuales permitieron identificar diferentes universos originalmente fragmentados (Zemelman, 1992). La participación de cada especialista académico y comunitario desde su praxis en la planeación y la construcción de la PE, hizo posible en diferentes momentos intercambios y diálogos en los que se iban interpretando y traduciendo saberes desde la experiencia formativa de cada participante en diferentes ámbitos académicos, comunitarios, organizativos y laborales, en interlocución con la coordinación y facilitación, relativos al devenir de la Sierra de Zongolica y de propuestas pedagógicas diversas en las que se buscaba integrar saberes desde la praxis de actores académicos y comunitarios, tanto de especialistas como del estudiantado.

El conocimiento vinculado a necesidades manifestadas por pobladores serranos y a procesos socio – culturales y ambientales identificados por académicos permitió que se introdujeran contenidos tanto técnicos como sociales, políticos y culturales. No obstante, éstos tuvieron una especificidad de acuerdo a cada sesión, misma que se conformaba como contenidos determinados aunque desde la facilitación se buscaba su integración. No siempre resultó factible construir o acordar los códigos compartidos que permitieran una cabal comunicación entre distintos enfoques, dimensiones y escalas. Se encuentran perspectivas epistemológicas y pedagógicas que incluían la interacción entre escalas locales, regionales y globales y dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales como la representación de cuenca en la vinculación local - regional, la del análisis de las políticas públicas sobre el aprovechamiento forestal y los impactos en el paisaje serrano y la de vinculación entre los pueblos indígenas y el derecho a los recursos naturales en la Sierra de Zongolica (agua y bosques) que contemplaban una crítica a las políticas neoliberales extractivistas y monoculturales nacionales.

En lo relativo a la enseñanza de la innovación tecnoproductiva se favoreció el estudio del aprovechamiento forestal respecto a las prácticas de manejo principalmente desde la cultura académica respecto a saberes cognitivos y habilidades de innovación tecnoproductiva y no se estableció una relación directa con la socialización del conocimiento. La enseñanza se centró

en favorecer las condiciones económicas de la población serrana y se recurrió a la cultura nahua como un recurso para el aprendizaje de los saberes académicos, no siendo así para la comprensión de *masewalixtlamachilistli*. Respecto a la construcción de aprendizajes en torno a la germinación y propagación de árboles maderables, se retomaron aspectos culturales, ambientales y técnicos, en intercambio de saberes y convergencias epistemológicas en la valoración de la biodiversidad cultural, lo que muestra competencias interculturalidades cognitivas, actitudinales y comunicativas. Respecto a las competencias procedimentales el estudiantado manifestó la falta de una actividad práctica que consideraron necesaria para su aplicación y aprendizaje.

Las diferencias entre las perspectivas epistemológicas entre académicas generaron algunas tensiones entre la propuesta de innovación tecnoproductiva y la integración de aprendizajes relativos a aspectos sociales y culturales, cuyos argumentos se encontraban relacionados con los tiempos de los aprendizajes para profundizar en cada uno de ellos, como se manifestó desde la perspectiva tecnoproductiva. Entre las evaluaciones del estudiantado hubo consideraciones respecto a lo limitado de los tiempos asignados a cada actividad, por lo que se sugiere la integración de mayor número de horas para cada aspecto a tratar. Pese a ello, el estudiantado mostró una valoración de su aprendizaje respecto a diversos aspectos estudiados, mismos que le permitieron una perspectiva multidimensional y relacional de la producción forestal y un conocimiento articulado de sus territorialidades, así como una resignificación identitaria.

Otro aspecto que generó tensión en la construcción de la propuesta lo relaciono con las diferentes identidades de comunidades de práctica serranas y sus necesidades formativas, como se muestra en el interés de la organización campesina por la formación de sus cuadros y por tanto el hecho de considerar a la diversidad del aula como una limitación más que una oportunidad de aprendizajes. Sin embargo, tal dinámica fue valorada por diferentes estudiantes, incluso de la misma organización, como he mencionado, por lo que considero que la diversidad en la educación implica un proceso formativo tanto para el estudiantado como para facilitadores educativos.

El espacio de planeación participativa en la construcción de la propuesta práctica educativa de los diplomados propició condiciones de intercambio y diálogos de saberes en una articulación interdisciplinaria e intercultural. La construcción pedagógica estructural tuvo referentes de propuestas iniciales desde el liderazgo de la organización campesina y de la conformación principalmente académica que se fue configurando con la praxis de diferentes expertos académicos y comunitarios, como se mencionó en el capítulo 6, motivo por el cual también se elaboró de manera participativa y dialógica.

En futuras construcciones pedagógicas similares recomiendo un mayor involucramiento desde la planeación curricular al conjunto de facilitadores y de actores nahuas profesionistas

y comunitarios con objeto de integrar de manera transversal aspectos culturales que se considere necesarios incluir para fortalecer un mayor involucramiento entre los actores comunitarios y sus problemáticas y los actores externos y también generar espacios de diálogo entre las diferentes perspectivas epistemológicas y culturales académicas y comunitarias sobre la territorialidad y las praxis culturales nahuas y académicas que articule aspectos económicos, sociales, políticos y culturales sobre la territorialidad biocultural. Asimismo buscar la manera de incluir en el diálogo a los hacedores de políticas públicas a nivel municipal, principalmente a los técnicos sobre terreno y si fuera posible, federal, para ampliar las voces que se encuentran en tensión hacia un diálogo entre saberes subalternos y hegemónicos en la búsqueda de caminos que abonen a la vida buena desde la biodiversidad y la interculturalidad.

Actores educativos y contextos culturales

Respecto a la formación de académicos(as) de la UV se muestra una relación entre su formación familiar, profesional y en espacios diversos extra – escolares relacionada con la vinculación con diversos grupos, entre ellos, de comunidades rurales e indígenas.

Identifico, a partir de información obtenida a partir de eventos académicos, de mi praxis profesional y en entrevistas y diálogos, académicos monoculturales que generan conocimientos desde la cultura académica y pretenden aplicarla en diferentes espacios académicos o sociales. Por otra parte, académicos(as) interculturales que han aprendido aspectos sociales y culturales de poblaciones diversas como de campesinos y pueblos originarios o afrodescendientes. En algunos casos, implementan sus saberes en cooperación o colaboración con grupos sociales, los cuales pueden apropiarse y resignificar saberes propios, y en otros casos, dichos académicos(as) buscan intercambiar y dialogar entre saberes comunitarios/locales y académicos considerando las condiciones contextuales históricas, políticas y sociales e identificando aspectos y dimensiones de la praxis cultural. Asimismo que comparten problemáticas, necesidades y alternativas en la conceptualización y gestión de las territorialidades y espacios socioculturales.

Por otra parte, en relación a la diversidad de actores educativos en la PE estudiada, se pueden identificar fenómenos educativos en la academia y socio-culturales en la región serrana. Aun cuando esta investigación no pretende plantear generalizaciones respecto a su caracterización ya que se muestra un caso específico, éste permite reconocer fenómenos educativos, culturales y sociales que se generan en la universidad y territorialidades serranas en las Grandes Montañas, en particular en la Sierra de Zongolica.

En lo que respecta a los actores educativos se muestra una diversidad de perspectivas epistemológicas, pedagógicas, didácticas y culturales, entre las que distingo:

- a) Académicas que conjuntan propuestas productivas, de defensa y gestión territorial desde distintas perspectivas epistemológicas y políticas de innovación tecnoproductiva, biodiversidad cultural, organización social y comunitaria en la defensa territorial. Para lograrlo, generaron habilidades y capacidades de gestión con redes y espacios para la gestión de proyectos sociales internacionales con objeto de solventar el proceso educativo a nivel de financiamiento. Favorecieron la participación de actores académicos de diferentes áreas de la UV, así como de actores organizados de la sociedad civil, y comunitarios independientes y organizados. Todos ellos participaron desde una variedad de perspectivas epistemológicas, pedagógicas, culturales y políticas. Por lo anterior se muestra una capacidad gestora y de vinculación con redes sociales a diferentes escalas desde distintas praxis culturales y la posibilidad de incluir diferentes referentes culturales y pedagógicos para el estudio y fortalecimiento del manejo forestal campesino en contexto.

Considero que la diversidad de actores educativos convocados permitió identificar problemáticas y necesidades y transformaciones relacionadas con la producción agroforestal y la gestión territorial que resignificaron la región serrana tanto para estudiantes como para facilitadores educativos, entre los que me incluyo. Por otra parte, me parece que convendría generar espacios de discusión entre diversas perspectivas para que la formación tenga el carácter articulado que se pretendió conformar, esto es, estimo que la formación tuvo una perspectiva multidimensional que en algunos casos mostró la articulación enfoques epistemológicos y políticos trans-escala y entre distintos niveles globales, regionales y locales desde otros por el contrario, las posturas epistemológicas fueron disímbolas, como ocurrió en torno a la producción forestal de monocultivo y la biodiversificada, tal como señalaron también diferentes actores educativos entre ellos, estudiantes.

- b) Expertos académicos que enseñaron técnicas de innovación productiva forestal. En este caso se observan académicos con un interés en favorecer condiciones de calidad productiva que permita la integración de productores al mercado - aun con las restricciones imperantes en las políticas públicas - para incidir en las problemáticas económicas que padecen los productores serranos. Me parece sus aportaciones son significativas a nivel pedagógico y productivo y a su vez limitadas, como han comentado facilitadores de dichas propuestas respecto a la posibilidad de abarcar a la amplitud de la población serrana. También considero que habría que retomar los saberes comunitarios respecto a la producción forestal y la biodiversidad desde la cultura, como los saberes *macewalixtlamachilistli* sobre la producción y de culto a la tierra y la episteme de la biodiversidad que incluye saberes comunitarios y académicos, para analizar e integrar estos aspectos en la innovación, desde un enfoque culturalmente pertinente.

- c) Académicos que tradujeron saberes histórico – sociales y ambientales en la relación global - local para una mayor comprensión de las relaciones interculturales trans–escala. Los cuales permiten ampliar la perspectiva del territorio desde la interrelación entre las territorialidades y las escalas que dan cuenta de relaciones económicas, políticas, sociales y culturales desde relaciones de poder, perspectivas que favorecen el empoderamiento y la agencia de actores diversos y de su identidad cultural desde saberes - poderes. Recomiendo mayor énfasis en las interrelaciones entre los saberes del estudiantado y de expertos(as).

- d) Académicos que desde la sociedad civil organizada favorecieron la construcción de aprendizajes, considerando saberes locales y la biodiversidad como aspectos epistemológicos y pedagógicos y que mostraron procedimientos académicos desde sus comunidades de práctica para favorecer habilidades desde conocimientos tecnoproductivos y de defensa territorial. Se muestran perspectivas pedagógicas constructivas para propiciar el trabajo colaborativo desde los referentes culturales que favorecen el intercambio intercultural, aunque respecto a sus aprendizajes el estudiantado manifestó limitaciones en la apropiación de los saberes para poner en práctica los saberes académicos.

Por ello me adhiero a las recomendaciones del estudiantado en lo relativo a la innovación tecnoproductiva de llevar estos conocimientos a la práctica como es la construcción de viveros, y también considero necesario problematizar contextualmente la reproducción de las especies maderables y no maderables en la sierra en la búsqueda de alternativas de manejo productivo. En lo que toca a la defensa territorial acerca de la biodiversidad cultural y los bienes comunes recomiendo incluir a grupos organizados para favorecer procesos en curso. Si bien se realizó el ejercicio de estrategias iniciales para la defensa territorial desde la perspectiva legal con actores organizados, estimo que incluir a estos grupos permitiría un mayor involucramiento del estudiantado, si así lo decidieran, y un mayor seguimiento desde sus propias necesidades, intereses y referentes culturales. También sería pertinente ampliar los tiempos para el estudio de la defensa territorial en diálogo entre saberes comunitarios y académicos e incluso generar un diplomado o espacio educativo específico para su análisis como lo propuso un estudiante de los diplomados.

- e) Expertos comunitarios. La participación de actores comunitarios como facilitadores permitió por una parte la construcción de aprendizajes en la articulación entre conocimientos globales y locales desde contextos sociales, políticos y culturales. La interacción con el estudiantado se estableció en una comunicación intercultural ya que se analizaron problemáticas económicas, políticas, sociales y cultural de la producción forestal y la gestión territorial en el aula, que se identificaron respecto a su impacto en la

comunidad y posteriormente se retomaron los aspectos aprendidos para un análisis en colectivo en el aula.

Esta perspectiva pedagógica permite el aprendizaje situado en contextos. Sin embargo tiene una limitación en lo que concierne a los tiempos; no resulta fácil conciliar las temporalidades de la universidad y la comunidad. Se dificulta que los actores comunitarios planteen sus necesidades y problemáticas con objeto de ser analizadas en colectivo con la academia y con otros actores educativos para realizar trabajos conjuntos en procesos de más larga duración.

f) Facilitadoras regionales. Desde mi punto de vista, la participación de facilitadoras que se encontraban en la región permitió el involucramiento de diferentes actores comunitarios a partir de su contacto cotidiano con algunos de ellos, así como favoreció la logística de las sesiones y tradujo condiciones o situaciones de la dinámica territorial. También, en caso de la facilitadora nahua, ella aportó sus opiniones respecto a la construcción pedagógica y la interpretación, desde su propia cultura. Recomiendo que la colaboración de facilitadores regionales se incluya desde la estructuración curricular en futuros diplomados, para generar diálogos interculturales desde la elaboración de la propuesta y en el transcurso de las sesiones.

g) Facilitadores externos. En la PE hubo facilitadores externos que participaron de manera espontánea, en alguna de las sesiones, lo que permitió favorecer la logística principalmente referida a registros de asistencias, tareas, etcétera o a facilitar las dinámicas grupales. Su asistencia no incluyó su participación en la planeación de la PE, por lo que se limitó a cuestiones más logísticas.

Respecto a mi participación considero que tuvo diferentes momentos y características, por una parte como observadora – participante en el registro de la planeación y las sesiones. En lo relativo a las entrevistas que realicé sobre la perspectiva de estudiantes de las sesiones en curso, considero que la etnografía dialogada, durante el proceso de la PE, permitió tener una referencia de las perspectivas del estudiantado respecto a las valoraciones y limitaciones de los aprendizajes y las enseñanzas, las condiciones y emociones personales que permitían o limitaban los aprendizajes e incluso sirvió de motivación en algunos casos para continuar con el proceso educativo; esta información al compartirla con las coordinadoras y expertos(as) fue utilizada para re - direccionar algunos contenidos, lo que favoreció aspectos didácticos principalmente. Sin embargo considero que la limitación se observó en el segundo diplomado en la que fue limitada esta actividad porque tuve una mayor dedicación en la planeación y la sistematización de la información y en la formación de personal de la Facultad de Pedagogía.

Por ello recomiendo un mayor involucramiento mediante entrevistas o comunicaciones personales con actores educativos, durante el transcurso del proceso educativo el cual permite ahondar en la investigación y favorece la comunicación intercultural, en curso, entre las prácticas escolares/educativas y las perspectivas y necesidades del estudiantado.

Por otra parte, intervino en la PE en aspectos principalmente didácticos, y finalmente en la sistematización y análisis de la investigación en la que realicé ejercicios de doble reflexividad con actores educativos (coordinadoras, expertos, estudiantes y una facilitadora de la región) que permitieron conocer avances de la investigación y un intercambio de saberes. Sin embargo reflexiono que sería pertinente generar espacios más participativos ya que mi participación fue principalmente expositiva. Considero que la elaboración de este documento y su análisis con algunos académicos y actores regionales permitió una mayor reflexión de la investigación e incluso retroalimentarla. La elaboración de este documento también permitirá continuar con dicho análisis y abonar a la elaboración de materiales didácticos que puedan realizarse con participantes del equipo facilitador y diplomantes, propuesta surgida en entrevistas y en un ejercicio de doble reflexividad en la Sierra de Zongolica y que he compartido con algunos actores educativos involucrados, para su posible realización tanto con estudiantes como con facilitadores educativos.

Considero también que el involucramiento de todo el equipo facilitador desde la estructura de la propuesta se hace necesario en un período inicial para intercambiar y dialogar respecto a las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas de la propuesta para una mayor interacción entre los contenidos temáticos y las perspectivas epistemológicas y educativas.

La diversidad de actores educativos permitió identificar diferentes dinámicas que se expresan en la región de las Grandes Montañas y en específico en la Sierra de Zongolica. Algunos de los actores se interrelacionaron a partir de la experiencia educativa, otros no. En cuanto al estudiantado se distinguen:

- a) Productores nahuas que se dedican a la producción agrícola biodiversificada de autoconsumo y para la comercialización, principalmente intrarregional, así como a otras actividades como la fabricación de utensilios, de indumentaria y en la práctica de la ritualidad nahua. Valoran los *masewalxitlamachilistli* vinculados a la concepción sagrada de la tierra, el uso de productos orgánicos como semillas nativas y abonos sin agroquímicos y la ritualidad de origen mesoamericano que integra elementos de culto católico.
- b) Productores nahuas que se dedican a la producción agrícola biodiversificada y a la forestal en la que integran conocimientos nahuas y de innovación tecnoproductiva tanto para el autoconsumo como para la venta de productos agroforestales en la

región y en otras aledañas, y que favorecen la producción de especies de monocultivo para la producción forestal.

- c) Jóvenes productores nahuas con formación universitaria (estudiantes y profesionistas) con habilidades de interpretación y traducción intercultural, esto es, de la cultura nahua y la académica. Integran diferentes saberes para la producción agroforestal y valoran los saberes aprendidos de sus ancestros, como una continuidad identitaria desde una meta – cognición étnica. Estos jóvenes generalmente han sido formados en la UVI. Consideramos - en CP con un facilitador externo - que sin embargo, la integración de dichos saberes desde diferentes lógicas, no representa una relación armónica con éstos ya que encuentran contradicciones que les hace resignificarlos.
- d) Jóvenes mestizos con formación universitaria (estudiantes y profesionistas) formados en la producción forestal, agrícola y silvestre. Integran algunos saberes de sus antecesores como continuidad cultural y otros los identifican sin un interés por su apropiación. Son principalmente estudiantes de la UV de zonas urbanas y que a partir de los diplomados valoraron los saberes locales y la formación desde el aprendizaje situado en contexto, como lo manifestaron en entrevistas.
- e) Profesionistas externos a la región que trabajan en ésta en proyectos desde agencias de desarrollo, nacionales e internacionales sin fines de lucro, quienes mostraron interés principalmente en aspectos técnicos de producción forestal. Entre ellos, posteriormente a los diplomados, buscaron continuar la formación tecnoproductiva obtenida de académicos universitarios que participaron en la PE para su reproducción en sus espacios laborales con comunidades de la Sierra de Zongolica.

La sierra en la interrelación territorial. Enseñanzas y aprendizajes en la diversidad cultural

En la PE la construcción de los aprendizajes se configuró desde saberes previos en contextos del estudiantado y saberes de expertos académicos y comunitarios desde su praxis, lo que permitió un estudio situado de las características, problemáticas, iniciativas y posibilidades de la producción forestal y de los recursos naturales en la región estudiada y, a su vez, brindó una perspectiva multidimensional entre universos originalmente fragmentados (Zemelman, 1992).

Se favorecieron aprendizajes en la articulación entre escalas territoriales y niveles en la estructura social que permitieron una conceptualización, valoración y resignificación territorial por el estudiantado, expertos académicos y comunitarios. En algunos casos las estrategias pedagógicas permitieron una articulación trans-escala, al identificarse interrelaciones entre aspectos locales y globales, principalmente los relativos a la

conformación de la sierra como cabecera de cuenca, la generación e implementación de políticas forestales, diversidad cultural y gestión territorial como un derecho.

En el caso del estudio de la organización social en torno al territorio considero que en el diplomado 1 se generó un intercambio de saberes de diferentes regiones sin que se hiciera un análisis de la articulación entre éstos. En cambio hubo una interacción pos-diplomado entre algunos de los estudiantes y la organización civil, -a la que pertenecía un experto comunitario ejidatario que había expuesto su experiencia en el diplomado-, acción que les permitió tener un mayor acercamiento y una valoración de los distintos saberes del trabajo rural de ambos espacios socio – culturales y ambientales.

El ejidatario que participó como experto en el diplomado mencionó que entre los saberes que le fueron más significativos de los nahuas de Zongolica fue la ritualidad hacia la tierra y el uso del náhuatl, por ello él consideró que los indígenas serranos “saben más”, como me lo expresó en una comunicación personal. De esta manera se muestran aprendizajes interregionales e interculturales entre diferentes actores de la práctica educativa; sin embargo este ejercicio post- diplomado se redujo a algunos estudiantes. Por lo que se recomienda que la didáctica retome problemáticas, necesidades y aportaciones de los diversos grupos comunitarios para la búsqueda de soluciones y trascender el deber ser.

Acerca de la formación en innovación tecnoproductiva relativa a la producción forestal el estudiantado consideró pertinentes los aprendizajes para el manejo de sus bosques haciendo énfasis en una apropiación cultural, que integra saberes académicos y locales.

En algunos casos los estudiantes pusieron en práctica los aprendizajes, principalmente vinculados con el cuidado de los árboles mediante la poda, aunque en las evaluaciones valoraron también los saberes académicos acerca de la selección de semillas y la construcción de viveros. Me parece que los saberes antes mencionados tienen importancia en la sierra, pero como he señalado se mostraron diferencias y tensiones de praxis culturales entre las plantaciones de rápido crecimiento con árboles introducidos para su comercialización y la necesidad de continuar conservando las especies nativas como una continuidad cultural relacionada con el ciclo productivo y festivo.

En relación con los saberes comunitarios el estudiantado expresó una valoración de los recursos naturales respecto al conocimiento de diferentes especies, entre ellas, las nativas y el aprendizaje desde la cultura en interacción con saberes académicos. Si bien los saberes vinculados a la biodiversidad tienen su origen en la praxis cultural indígena, el hecho de que se revaloren desde estudiantes y egresados de la UVI permite identificar una praxis escolar/educativa que comprende saberes comunitarios y académicos en diálogo por lo que se observan como saberes que interactúan de manera transcultural.

La participación de actores comunitarios como expertos permitió identificar aspectos de la cultura náhuatl desde la valoración de actores serranos, como la importancia de la biodiversidad, desde la perspectiva de un saber de larga duración y como un conocimiento que se trasfiere a las distintas generaciones, así como la comunalidad en la gestión territorial, que por otra parte, se encuentran amenazados ante las políticas de desarrollo capitalista en cuanto a la incorporación de maíz industrializado en lo referente a la harina nixtamalizada que provienen de regiones extra-regionales, especies introducidas de árboles forestales y privatización territorial que incluye los bosques y los recursos hídricos.

Debido a la importancia de dichas epistememes comunitarias se recomienda enfatizar en estos aspectos con la valoración que se le da a los relacionados con las técnicas de producción.

Aspectos metodológicos de la PE y de la investigación

Respecto los aspectos metodológicos de la práctica educativa considero que:

- Las coordinadoras propiciaron la construcción colectiva de aprendizajes desde diferentes actores educativos en momentos diacrónicos de la PE sin una interacción entre éstos. Como he mencionado, convendría que la construcción pedagógica se realizara en un espacio inicial en el que actores comunitarios y académicos intervengan en la estructura, considerando diferentes dimensiones de estudio y análisis en un diálogo intercultural entre la cultura académica y la comunitaria desde perspectivas críticas de cuestionamiento a la educación monocultural y racista y a las estructuras de poder en poblaciones indígenas, rurales y urbanas.
- Es pertinente el estudio del manejo forestal comunitario, la gestión y la defensa territorial desde las diferentes dimensiones de análisis incluidas en la formación: políticas, económicas, sociales, culturales y técnicas. Se requiere de propiciar espacios para el análisis de la articulación de esos aspectos y de una mayor precisión en relación con las relativas a las escalas y niveles globales, federales, regionales y locales.
- La pertinencia de incluir a diferentes actores educativos trasciende la formación monocultural y permite la relación y comunicación intercultural entre diferentes conocimientos, experiencias, generaciones y comunidades de práctica; sin embargo en algunos aspectos no se consideró de manera dialogada la cultura comunitaria como respecto a la valoración de la biodiversidad cultural y la lengua nahua, así como a otros actores institucionales que pueden incidir cambios en las políticas educativas.
- Respecto a la formación meta – pedagógica para favorecer la formación estudiantil y la concientización de las relaciones desiguales en la formación educativa escolar, dicha estrategia pedagógica permitió la apropiación y adecuación de los aprendizajes desde

diferentes referentes culturales y su ampliación a distintas comunidades de práctica. Sin embargo se enfatizaron los aspectos de innovación tecnoproductiva en relación a técnicas externas lo que constriñe el conocimiento a un aspecto instrumental que no siempre considera saberes del trabajo rural de los nahuas y que no cuestiona aspectos sociales y políticos en relación a la producción forestal y la gestión territorial.

- Respecto al uso del náhuatl durante diferentes momentos de la práctica educativa identifiqué que se intensificó en las sesiones, en el segundo diplomado, en las cuales el equipo facilitador promovió su visibilización. Durante la práctica educativa se estableció un intercambio de saberes entre participantes nahuahablantes, a diferencia de la relación con la población mestiza tanto de aprendices, expertos externos y facilitadores que escuchaban y facilitábamos, en algunos casos, el uso de la lengua pero que no se establecía una comunicación o un interés particular por retomarlo en el aprendizaje, por lo que sólo se enunciaba pero no se incluía como parte del proceso educativo.

Estimo de gran importancia que en las prácticas educativas con población nahuahablante se incluyan aspectos pedagógicos y didácticos que tomen en cuenta la participación de dicha lengua originaria desde una perspectiva epistemológica y ontológica. Tal estrategia permitiría profundizar en aspectos culturales y sociales relacionados con la formación de participantes y facilitadores de aprendizajes. De esta manera se podría materializar, la intención de trascender el monolingüismo y monoculturalismo que permea comúnmente a las prácticas educativas en general en nuestros espacios educativos y en específico a las que se llevan a cabo con poblaciones indígenas.

Considero que como académicos universitarios sería pertinente el estudio de las lenguas originarias ya que en nuestros espacios educativos ya sea en aulas o comunitarios se encuentran actores que las practican y que incluyen perspectivas epistemológicas relativas a nuestro contexto intercultural como sociedad diversa.

- Las estrategias pedagógicas y didácticas relativas a la construcción colectiva del conocimiento generaron competencias interculturales cognitivas, actitudinales y comunicativas aunque, en algunos casos, se manifestaron tensiones en las diferencias identitarias.
- El uso de recursos didácticos diversos (maquetas, textos, fotografías, mapas, semillas, guías), permitió un mayor acercamiento a los contenidos temáticos. Algunos de los materiales fueron elaborados por expertos y facilitadores anteriormente a los diplomados con la participación de actores comunitarios. Entre ellos unos eran traducidos en náhuatl. Hubo materiales que se emplearon en las sesiones y materiales que se entregaron al estudiantado. Considero que los utilizados en las sesiones tuvieron una pertinencia, aunque en algunos casos su elaboración no correspondió al contexto

serrano sino a la cultura académica. Respecto a los textos escritos si bien la mayoría del estudiantado sabía leer, algunos de ellos no, por lo que se limitó su uso. En lo relativo a materiales de la región se utilizó un video elaborado por uno de los estudiantes y semillas y plantas que proporcionaron tanto estudiantes como profesores de la región, lo cual representó información pertinente y contextual, por lo que se recomienda incluir estos recursos en mayor medida para favorecer el estudio y análisis desde la diversidad cultural.

- El considerar a la comunidad como recurso pedagógico permitió un acercamiento del estudiantado a la realidad de diferentes actores educativos desde la narración y la memoria colectiva. Me parece que el hecho de que se hiciera una reflexión colectiva posteriormente entre el estudiantado, facilitadores educativos y los expertos comunitarios permitió establecer relaciones de diálogo intercultural respecto a las problemáticas relativas privatización de los montes y la defensa de la biodiversidad cultural desde una perspectiva más cercana al interculturalismo y comunalismo planteado por Dietz (2013) en donde se integran contenidos y métodos de aprendizaje tanto endógenos como exógenos. Este ejercicio permitió una relación intercultural en la cual se plantearon problemáticas estructurales económicas, políticas y culturales de la región que también se expresan en diferentes regiones urbanas y rurales del país relativas a la política neoliberal en detrimento de la diversidad biocultural y los bienes comunes.

Respecto a la metodología de la investigación, considero que mi participación en esta investigación muestra diferentes problemáticas y posibilidades relativas a la implementación del enfoque intercultural a nivel universitario. El hecho de haber participado en una experiencia formativa con académicos(as) posibilitó identificar necesidades y limitaciones respecto a la posibilidad de que los saberes cognitivos tengan una aplicación en las prácticas educativas, por lo que considero que es necesario su estudio desde el currículo y su implementación formativa al conjunto del personal universitario como lo he manifestado.

Por otra parte, mi participación en la PE como mencioné (cap. 2) tuvo una implicación de frontera ya que no participé en la estructuración general y la dinámica de la conformación de la propuesta. Tuve un acercamiento paulatino en la participación de la propuesta pedagógica y como facilitadora en la dinámica grupal, lo cual me permitió tener una cierta distancia como investigadora para traducir desde mis referentes epistemológicos y pedagógicos la propuesta y por otra parte mi incursión fue desde la observación participante lo que me posibilitó a su vez mantener una interacción cotidiana en el proceso de planeación participativa y en las sesiones de los diplomados. Considero que la etnografía dialogada con los facilitadores educativos que consistió en compartir percepciones del estudiantado mediante entrevistas y observaciones de materiales elaborados como los

programas y de las sesiones en curso, accedió replantear algunas estrategias pedagógicas, aunque algunas de ellas tuvieron limitaciones pedagógicas y didácticas como el uso del náhuatl o el acercamiento de materiales para una mayor comprensión de los contenidos académicos especializados.

La sistematización y análisis de la PE representa un acervo que ha sido reflexionado con actores educativos implicados en la práctica y que de manera inicial permitió un diálogo sobre las percepciones de la propuesta, así como la posibilidad de compartir sus resultados con la población serrana mediante estrategias propuestas en colectivo.

También el presentar los avances de investigación a los y las académicos(as) de la Facultad de Pedagogía región Xalapa del sistema escolarizado, con quienes participé en su formación relacionada con la interculturalidad en educación y metodologías de trabajo comunitario, permitió ahondar en perspectivas críticas relacionadas con el análisis de la cultura de manera procesual y contextual, la interculturalidad en educación en la relación entre la academia y la escuela y las territorialidades, aspectos que en la formación no quedaron comprendidos en su complejidad durante el curso que impartí en el diplomado (ver. cap.4).

El ejercicio de reflexividad con colegas de pedagogía dio cabida al análisis de un replanteamiento de lo comunitario identificando aspectos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales en la relación entre lo local y la globalidad y la importancia de identificar lo comunitario no como algo externo sino también en el perfil del estudiantado escolarizado y las posibilidades de su visibilización desde la práctica educativa cotidiana de docentes. Asimismo se colectivizaron problemáticas sentidas por el grupo de académicos(as) en relación al trabajo comunitario en regiones rurales en la actualidad, en el contexto de la violencia social. De esta manera, esta investigación sirvió también para generar puentes entre prácticas educativas que se realizan en diferentes espacios de la UV. En este sentido también compartí avances de la PE estudiada en un curso sobre didáctica impartido en la Facultad de Sociología a la mayor parte del profesorado, aunque este ejercicio no necesariamente constituyó parte de esta investigación.

Si bien me parece pertinente la interacción con diferentes académicos(as) para compartir información sobre prácticas educativas, su impacto puede ser limitado, por lo que propongo que las investigaciones doctorales tengan un carácter colectivo que permita ampliar el número de participantes en una investigación y de esta manera se acrecienten las posibilidades y capacidades para favorecer procesos educativos y formativos con mayor profundidad analítica y contextual y también generar capacidades de trabajo colectivo.

Respecto a considerar nuevas líneas de investigación que emergen o quedan pendientes, discurso que se hace necesario:

- a) Analizar la relación que se establece entre la política educativa relativa a la interculturalidad en la Universidad Veracruzana y las estrategias de formación de la academia identificando el impacto de éstas en el análisis crítico desde la reproducción de la educación monocultural y discriminatoria, en la búsqueda de alternativas que se integren en el currículo en su conjunto y que incluyan también a todo el personal de la UV.
- b) Analizar los cursos relacionados con la interculturalidad, la sustentabilidad, el género y la transversalización entre otros y su impacto en el currículo escolar.
- c) Valorar y evaluar la formación del personal de la UV. En lo que respecta a la formación de académicos analizar la congruencia entre las políticas educativas y las estrategias de formación, así como el carácter autogestivo de la formación de profesores en períodos inter-semestrales en comparación con la obligatoriedad de procedimientos administrativos de seguimiento de la actividad académica.
- d) Analizar distintas prácticas educativas escolares respecto a sus perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas en relación a la interculturalidad y la sustentabilidad en educación.
- e) Retomar la propuesta realizada en la sesión de reflexión de avances hecha con un conjunto de actores educativos facilitadores y estudiantes, en relación a compartir saberes obtenidos en los diplomados con otros actores comunitarios e incluso escolares.
- f) Analizar en colectivo los resultados de la investigación que presento en este documento con actores implicados, principalmente con facilitadores educativos para su crítica y aportaciones y para generar en conjunto otros aspectos a considerar.

Referencias bibliográficas

ACET (2015). *Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo (ACET)*, [en línea]. México: ACET, S.C. Recuperado de: <http://www.acet-latinoamerica.net/>

Acosta Silva, Adrián (2010) *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES/DUAL.

Aguado, Ondina Teresa (1997). "Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural". *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 235-245.

_____ (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mac Graw Hill.

_____ (2014). *El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. Implicaciones para la práctica escolar y la formación del profesorado*, [en línea]. Recuperado de: www.uned.es/grupointer

Agüero Rodríguez, José Cruz y Julia Tepetla Montes (2013, 30 septiembre). "El poder del agua en las Altas Montañas: conflictos ambientales de distribución y de apropiación." *La Jornada Ecológica*, Suplemento mensual. s/p.

Aguilar Astorga, Carlos Ricardo y Antonio Lima Facio (2009, septiembre). "¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?", [en línea]. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccs/05/aalf.htm>

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Zongolica: Encuentro de dioses y patronos*. México: FCE.

Alatorre Frenk, Gerardo (2009). "Sustentabilidad: construcción de visiones, habilidades, actitudes y saberes en las sedes de la UVI". En Gerardo Alatorre Frenk (coord.) *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (pp. 247-260), Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural/Universidad Veracruzana.

Alatorre Frenk, Gerardo, Helio García Campos, Rosalinda Hidalgo Ledesma, Citlalli López Binnqüist, Patricia Negreros-Castillo, Alonso Irán Sánchez y Evodia Silva Rivera (2015). Gerardo Alatorre Frenk (coord.) *Diálogos sobre cuencas bosques y agua en Veracruz. Una propuesta metodológica intercultural*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Álvarez Santiago, Héctor (1991). *El Xochitlalli*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Amartya Sen (2014). "¿Cómo importa la cultura en el desarrollo?" En Appadurai, Arjun, Amartya Sen, Néstor García Canclini, Luis Reygadas, Eduardo Ministerio Nivón y João Pacheco

de Oliveira. *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp. 78 – 95), Lima: Ministerio de la Cultura.

Antonio Acatzihua, Luz María, Benito Tlaxcala Tlaxcala, Mónica Xocua Antonio (2010). “Participación y organización de actores sociales para el uso del agua y manejo de los manantiales de Zacamilola, Atlahuilco, Veracruz”. *Parcela digital*, Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural/Universidad Veracruzana, 1-74.

Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser (2015). “La ‘ciudad letrada’ y la insurrección de saberes subyugados en América Latina”. Xochitl Leyva (Ed.) En *Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras* (pp.104-134), San Cristóbal de las Casas: Cooperativa Editorial Retos.

Appadurai, Arjun (2014). “Diversidad cultural: una plataforma conceptual” En Appadurai, Arjun, Amartya Sen, Néstor García Canclini, Luis Reygadas, Eduardo Nivón y João Pacheco de Oliveira. *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp. 34 -49), Lima: Ministerio de la Cultura.

Arenas, Alberto y Carlos del Cairo (2009, enero-marzo) “Etnobotánica, modernidad y pedagogía crítica del lugar”. *Utopía y praxis latinoamericana*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, 14 (44). Maracaibo: CESA/FCES/Universidad del Zulia, 69-83.

Arias Valencia, María Mercedes (2000). *La triangulación metodológica. Sus principios, alcances y limitaciones*, [en línea].

Recuperado de: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulación.htm>.

Asamblea Nacional de Afectados Ambientales. “Presa hidroeléctrica afecta Mixtla de Altamirano, San Juan Texhuacan y Zongolica”. *Represa Zongolica*, [en línea]. Recuperado de: <http://www.afectadosambientales.org/represa-zongolica/>

Ávila Pardo, Adriana (2009). “Una historia para ser contada: orígenes de la UVI”. En Gerardo Alatorre Frenk (coord.) *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. (pp. 19-38), Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural/Universidad Veracruzana.

Ayuso, María Luz (2006, maio/agosto). “Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP)”. *Educação Unisinos*, 10 (2), 91-101.

Bartolomé, Miguel (2008). “La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina”. *Cuadernos de Antropología Social*. 28, 33-49.

Bastiani Gómez, José y Flor Marina Bermúdez Urbina (2015, enero-junio). “La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch’ol de

Chiapas.” *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1). Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 20-40.

Bensasson, Laura (2013). “Educación intercultural en México ¿Por qué y para quién?”. En Bruno Baronnet y Medardo Tapia Uribe (coords). *Educación intercultural en México* (pp. 49-68), Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

_____ (2008). “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela”. En Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá. *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 33-56), Quito: Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

_____ (2014). “Educación Intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas”. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 9 (17), 23-39.

Blanco, Mercedes (2012). “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos”. *Andamios* 9 (19), México, 49-74.

Bocara, G. (2012). “La interculturalidad como campo social”, [en línea]. *Cuadernos Interculturales*, 10 (18), 11-30.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55223841002.pdf>

Boege Schmidt, Eckart (2010). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

_____ (2016, noviembre 24). “Gestión territorial y decolonialidad. Aprendizajes desde y para el Sur global”. Ponencia. *IV Jornada Internacional de Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Aprendizajes comunitarios para la defensa de los bienes comunes*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana.

_____ (2017). “El patrimonio biocultural y los derechos culturales de los pueblos indígenas, comunidades locales equiparables”, *Diario De Campo*, (1), 39-70.

Boege Shmidt, Eckart, Benjamín Ortiz Espejel, Héctor Álvarez Santiago y María Teresa Rodríguez (2008). *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.

Bohoslavski, R. Hugo (1988). "Grupos. Propuestas para una teoría". En *Grupos operativos en la enseñanza*. Antología (pp. 167-180), México: SEP, Universidad de Guadalajara/Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.

Bolívar, Anotnio (2002) "¿De nobis ipisis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación". *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1), 40 – 65.

Bourdieu, Pierre. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. (Trad. Ma. del Carmen Ruiz). México: Taurus.

Braudel, Fernand (1979). *La larga duración en la historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

Broda, Johanna (1996) "Calendarios, cosmovisión y observación de la naturaleza". En Sonia Lombardo y Enrique Nalda (coords.) *Temas mesoamericanos*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

_____ (1997). "El culto mexica de los cerros de la cuenca de México: apuntes para la discusión sobre graniceros". En Beatriz Albores y Johana Broda (coords). *Graniceros. Cosmovisión y meteorología indígenas en Mesoamérica* (pp.49-90), México: Colegio Mexiquense AC /Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2001). "La etnografía de la fiesta de la Santa Cruz: una perspectiva histórica". En Johana Broda y Félix Báez (coords.). *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp.165-204), México: FCE.

Cabrero Mendoza, Enrique (2000). "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policysciences en contextos cultural y políticamente diferentes", *Gestión y política pública*, 9 (2). México: Centro de Investigación y Docencia Económica, 189-229.

Canto Sáenz, Rodolfo (2000). "Políticas públicas. Más allá del pluralismo y la participación ciudadana". *Gestión y Política Pública*, 9 (2). México: Centro de Investigación y Docencia Económica, 189-229.

Callejo Gallego, Javier (2002) "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*", 76 (5), 409 – 422.

Castilleja González, Aída (2011) "Sistemas de saberes en competencia: un estudio en pueblos purépecha". En Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona-M y Paul Hersch (coords.) *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. (pp. 393-416), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castoriadis, Cornelius (2008) *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*. [en línea].

Recuperado de: <https://socialesenpdf.files.wordpress.com/2013/10/el-pensamiento-de-cornelius-castoriadis-i.pdf>

_____ (2012). *Transformación social y creación cultural*, [en línea]. Recuperado de: www.infoamerica.org/teoria_articulos/castoriadis01.pdf

Celdrán Clares M.I. y Zamorano Buitrago, F. (1983). "Trastornos de la comunicación y el lenguaje", [en línea]. En *Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia*. Recuperado de:

<https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad23.pdf>

CEMDA, UCCS, OLE y otros (2004). Informe sobre la "Destrucción del patrimonio biocultural de México por megaproyectos y ausencia de legislación y política pública culturalmente adecuada para los pueblos indígenas y comunidades equiparables" Manuscrito no publicado. México.

Cerezo Huerta, Héctor (2006). "Corrientes pedagógicas contemporáneas". [en línea] En *Revista Electrónica de Pedagogía*, 4 (7). Recuperado de:

<http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>

CNA (1992), *Isoyetas normales de la República Mexicana 1931-1990*. México: Comisión Nacional del Agua.

Coll, César (1994) *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum*. Barceloana: Paidós.

_____ (2004) "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista". *Revista Electrónica Sinéctica*, (25). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, 1-24.

Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ediciones GRAÓ.

Corona Berkin, Sarah (2012). "La intervención como artefacto de investigación horizontal". En Pérez Daniel, Rebeca y Sartorello, Stefano (coords.) *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. (pp. 35-44), San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS/UNACH/UASLP.

Corzo Ramírez, Ricardo e Isaac Echazarreta Nieves (2008). "Las expectativas de la Universidad Veracruzana sobre las competencias del egresado de la Educación Media Superior". Ponencia. *Primera Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior*, [en línea]. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz/IEIA.

Recuperado de:

<http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/1aReunionInternacionaldeEvaluacion/PONENCIAS19Septiembre/ConferenciasMagnasyespeciales1/RicardoCorzo.pdf>

Council of Europe (2003). *Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos: Educación intercultural en el nuevo contexto europeo*. Atenas, [en línea]. Recuperado de: http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/standing_conferences/e.21stsessio_nathens2003.asp#P7_407

Criado Martín, Enrique (1998). *Los decires y los haceres*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Chapin, Mac, Zachary Lamb y Bill Threlkeld (2010). *Mapeo de tierras indígenas*. (Trad. y publ. Centro Técnico de Cooperación Agrícola y Rural) [en línea]. Recuperado de http://www.iapad.org/wp-content/uploads/2015/07/chapin_mapeo_tierras_ind%C3%ADgenas_es.pdf

Chimalhua Cosme, Benito (1989). “Nos vamos a curar”. *Tlatolli*, 5, (Folleto). Xalapa: Dirección General de Culturas Populares.

Dacuña, Roberto (2011). “Sobre experiencias formativas imbricadas. Hacia la construcción de saberes socialmente productivos en ámbitos rurales”. *Decisio*, 30, 61-66.

De la Hidalga Ledesma, Verónica (2002). *Reproducción cultural y etnobotánica entre los nahuas de Zongolica*. Tesis de Maestría, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia – Instituto Nacional de Antropología e Historia/Secretaría de Educación Pública.

_____ (2011, noviembre). “Planeación, interculturalidad y currículum. UVI-UV”. Ponencia. *La UVI una mirada retrospectiva*. Foro Regional de Xalapa. Xalapa, México: Universidad Veracruzana Intercultural. Manuscrito no publicado.

_____ (2012) Guía de plantas medicinales de la Sierra de Zongolica, Veracruz. *Amatlayekanki ika pahxiwitl itech Altepeyohkan Zongolica, Veracruz*. Xalapa, México: CONACULTA/IVEC.

_____ (2018). “Saberes e interculturalidad en interaprendizajes sobre recursos forestales en Zongolica, Veracruz”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 40 (1), 130 – 151.

De la Hidalga Ledesma, Verónica, Citlalli López Binnqüist y Santos Carvajal García (2017). *Miaktin tiktemowah okse nemilistli. Yewehkatlahtolli tlen Zongolica*. Documento gráfico, Xalapa: CONACULTA.

Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Deneb Díaz Cano, Iris Vargas Huesca, Luis Pacheco-Cobos (2016). “Monitoreo Colaborativo de Hongos Silvestres Comestibles”. En *Prácticas de vinculación para la retroalimentación de*

programas educativos. Memorias. Foro estatal para la vinculación pertinente UV (s/p). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Díaz Barriga, Ángel (2003) "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas REDIE". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 81-93.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares". *Revista interamericana de educación superior (RIES)*, 1 (1). México: UNAM/IISUE/UVIVERSIA, 37-57.

Díaz de Rada, Ángel (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Díaz Tepepa, Ma. Guadalupe, Pedro Ortiz Báez e Ismael Núñez Ramírez (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. Tlaxcala, México: El Colegio de Tlaxcala/ Fundación Böll/SEFOA.

Díaz Tepepa, Ma. Guadalupe, Ismael Núñez Ramírez y Pedro Ortiz Báez (2011). "Innovar en la tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales". En Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona-M y Paul Hersch (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 235-254), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Dietz, Gunther (2009). "El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo". En COMIE (ed.). *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 297-347). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

_____ (2012a). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.

_____ (2012b). "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa 'intercultural' mexicana", [en línea]. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.

Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83824463003>

_____ (2013) "Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad". En Bruno Baronnet y Medrardo Tapia Uribe (coords). *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2016 abril) "Competencias interculturales en la traducción". Ponencia. *Seminario nacional de investigación vocabulario indispensable para el debate en los estudios lingüísticos y de traducción en los procesos educativos* (pp. 1-8), Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____ (2017a) “Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas” En González, Floriberto, Francisco Rosado y Gunther Dietz (coords). *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales* (pp. 21-32), Estado de Guerrero: Ediciones Trinchera.

_____ (2017b). “Diversidad en la universidad: algunas (in) conclusiones” En Ma. de Lourdes Vargas Garduño y Gunther Dietz (coords.). *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz* (pp.199-208), Quito: Ediciones Abya – Yala.

Dietz, Gunther y Guadalupe Mendoza (2008). *AZ. Revista de Educación y Cultura*, (10), México: Zenango Editores S.C., 94-95.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2009). “Sensibilización para el diálogo de saberes” Programa de estudios. UV. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/10/x4-prog-sensibiliza.pdf>

_____ (2010) “La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano”. *Cuicuilco*, 48, 107-131.

_____ (2011a). *Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.

_____ (2011b). *La Gestión Intercultural para el Desarrollo en la Universidad Veracruzana Intercultural: resultados empíricos y propuestas curriculares del proyecto InterSaberes*. Manuscrito no publicado. Xalapa: Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones en Educación.

Dietz, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés, Yolanda Jiménez Naranjo y Guadalupe Mendoza Zuany (2015). “Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana”. *Sociedad y discurso*, (16), Universidad de Aalborg, 57-67.

Domínguez, Gilberto, Carlos Pulido y Verónica de la Hidalga (2013). “Multiculturalismo y educación intercultural. Programa de estudio con enfoque de competencias”. Programa del curso. Xalapa: Universidad Veracruzana.

DUVI – UV (s/f). *Plan de desarrollo. Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural 2009 – 2013* [en línea]. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/06PlandeDesarrolloUVI-PlaDDEA.pdf>

Echeverry, Juan Álvaro (2004). “Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo intercultural?”. En Alexandre Surrallés y Pedro García (eds.), *Tierra adentro: Territorio indígena y percepción del entorno*, (Documento 39) (pp. 256-275). Copenhague: IWGIA.

Ema López, José Enrique (2004). "Del sujeto a la agencia (a través de lo político)". *Athenea Digital*, (6), 1-24.

Engels, Federico (2000). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, [en línea]. (Original en 1876). Recuperado en:

<http://archivo.juventudes.org/textos/Friedrich%20Engels/El%20papel%20del%20trabajo%20en%20la%20transformacion%20del%20mono%20en%20hombre.pdf>

Escalona Aguilar, Miguel, Noriega Armella, Isabel, Martínez, Cortés Zoila y otros (s/f). "Contribuyendo a la formación de promotores vinculados a procesos sustentables para una alimentación sana en la región de Xalapa". En *Prácticas de vinculación para la retroalimentación de programas educativos*. Memorias. Foro estatal para la vinculación pertinente. UV, Xalapa: Universidad Veracruzana.

Escobar, Arturo (2000). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp.113-144), Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

_____ (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.

_____ (2010). "Antropología del desarrollo". En Francisco Cruces y Beatriz Pérez (comps.). *Textos de Antropología Contemporánea* (pp.349-382), Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

_____ (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Escobar, Alejandro (2004). "Participación ciudadana y políticas públicas. Una problematización acerca de la relación Estado y sociedad civil en América Latina en la última década". *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 8, Santiago de Chile, 97-108.

Feeny, David, Fikret Berkes, Bonnie J. McCay y James M. Acheson (1990). "The tragedy of the Commons: Twenty-Two Years Later". *Human Ecology*, 18 (1), 1-19.

Freire, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2010) *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI Editores.

Florent, Marcellesi (2013). ¿Más allá del Estado?. *Ecología política. Cuadernos de debate internacional*, (45), Barcelona: Icaria Editorial, 7-13.

García Cabrero, Benilde, Javier Loredo Enrique y Guadalupe Carranza Peña (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (especial), 1-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006

García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: GEDISA.

Gasché, Jorge (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En Gasché, Jorge, María Bertely y Rossana Podestá (Coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-400), Quito: Abya-Yala.

_____ (2010a). "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por diálogo?" En Catalina Pérez y Juan Echeverry (coords.). *Memorias del Primer Encuentro Amazónico de Experiencias de Diálogo de Saberes*, (10-12 noviembre, 2008). Leticia: Universidad de Colombia.

_____ (2010b). "De hablar de la educación intercultural a *hacerla*". *Mundo Amazónico*, 1, 112-134.

Geertz, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. (Trad. Alberto Cardín). México: GEDISA.

_____ (2003). *La interpretación de las culturas*. (Trad. Alberto Bixio). Barcelona: GEDISA.

Gerez Fernández, Patricia (2017, octubre) Cuando las comunidades manejan sus bosques hay una mayor posibilidad de que éstos se conserven a lo largo del tiempo, [en línea]. Blog del Consejo Civil Mexicano. Recuperado de: <http://www.ccmss.org.mx/cuando-las-comunidades-manejan-sus-bosques-hay-una/>

Gerez Fernandez, Patricia y Ma. del Rosario Pineda López (2011, julio - septiembre). "Los bosques de Veracruz en el contexto de una estrategia estatal REDD + Madera y Bosques". *Madera y bosques*, 17(3), 7-27.

Giménez, Gilberto (1999). "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural", [en línea]. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, II, 5(9), 25-57. Recuperado de: http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/region_socio_cultural.pdf

_____ (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Coahuila: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)/Instituto Coahuilense de Cultura.

Gobierno del estado de Veracruz (2005). *Plan Veracruzano de Desarrollo (2005-2010)*, [en línea]. Secretaría de Finanzas y Planeación. Xalapa. Recuperado de:

<http://portal.veracruz.gob.mx/.../sfpPlanVeracruzanoDesarrollo2005-2010>

_____ (2016). *Sistema de información municipal. Cuadernillos Municipales*, [en línea]. Zongolica. Recuperado de: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2016/05/Zongolica.pdf>

Goman Michelle y Roger Byrne (1998) “Un récord de 5000 años de agricultura y desmonte de bosques tropicales en Tuxtlas, Veracruz, México”. *The Holocene* 8 (1), 83-89.

González Apodaca, Erica (2010) “Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México”. *Cuadernos Interculturales*, 8 (14), Chile: Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, 227-243.

_____ (2013). “Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La Educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes”. *Perfiles Educativos*, 25 (141) (tercera época). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)/Universidad Nacional Autónoma de México, 65-83.

González Casanova, Pablo (2006). “Colonialismo interno [una redefinición]”. En Boron, Atilio Javier Amadeo y Sabrina González (comps.). *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (pp. 409-434), Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Good Eshelman, Catharine (1996). “El trabajo de los muertos en la Sierra de Guerrero”, [en línea]. *Estudios de Cultura Náhuatl* (26). México: Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México, 276-287. Recuperado de:

<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn26/ecn026.html>

_____ (2001). “El ritual y la reproducción de la cultura: ceremonias agrícolas, los muertos y la expresión estética entre los nahuas de Guerrero”. En Broda Johanna y Félix Báez-Jorge (eds.) *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 239-297). México: FCE.

_____ (2005). “Ejes conceptuales entre los nahuas de Guerrero: Expresión de un modelo fenomenológico Mesoamericano”, [en línea]. *Revistas UNAM. Estudios de cultura náhuatl*, 36. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 87-113.

Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/9294>

_____ (2013, enero-junio). “Formas de organización familiar náhuatl y sus implicaciones teóricas”, [en línea]. *La ventana*, 4 (37), 9-40. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362013000100003

Guaymás, Álvaro, Beatriz Alor Rojas, Daniel Leónidas Alarcón, Mayra Juárez y Nadia Ramírez Benites (2017). “Sobre este libro”. En Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos*

Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 15 – 18.

H. Cámara de Diputados (2003). *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación*, [en línea]. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>

H. Congreso de la Unión (2012). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, [en línea]. México. Recuperado de:
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf

_____ (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Artículos Primero, Segundo, Tercero y Cuarto, [en línea]. México. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_07jul14.pdf

Hasen, Richard (2018) *The Beginning of the End: Conspicuous Consumption and Environmental Impact of the Preclassic Lowland Maya*, [en línea]. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/325036085_The_Beginning_of_the_End_Conspicuous_Consumption_and_Environmental_Impact_of_the_Preclassic_Lowland_Maya

Hardin, Garrett (1995). “La tragedia de los comunes”. (Trad. Horacio Bonfil Sánchez). *Gaceta Ecológica*, (37), México: Instituto Nacional de Ecología. (Publicado originalmente bajo el título “The Tragedy of Commons” en *Science*, 1968, 1243-1248), 1-14.

Hasler Hangert, Andrés (1996) *El náhuatl de Tehuacán – Zongolica*, México: CIESAS.

_____ (2001) *Gramática moderna del náhuatl de Tehuacán – Zongolica*, Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Hersch Martínez, Paul (2011) “Diálogo de saberes: ¿para qué?, ¿para quién? Algunas experiencias desde el programa de investigación Actores Sociales de la Flora Medicinal en México, del Instituto Nacional de Antropología e Historia”. En Arturo Argeta, Eduardo Corona y Paul Hersch (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp.173-200), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Heyden, Doris (1985). *Mitología y simbolismo de la flora en el México prehispánico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hidalgo Ledesma, Rosalinda (2016). *El campesinado zongoliqueño en la disputa territorial. Saberes territoriales y manejo campesino del monte*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

INALI (2012). *México lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*, [en línea]. Recuperado de:

https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf

- INEE (2017a). *La atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*, [en línea]. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- INEE (2017b). *La educación obligatoria en México*, [en línea]. Informe 2017. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- INEGI (2009). *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos*, [en línea]. México. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/30/30147.pdf>
- _____ (2013). *Conociendo Veracruz de Ignacio de la Llave*. México.
- _____ (2016). *Marco geoestadístico nacional*, [en línea]. México. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/default.aspx>
- Islaebe, Gerarld y Odilon Sánchez (2002). "History of Late Holocene vegetation at Quintana Roo, Caribbean coast of México". *Plant Ecology*, 160, 187 -192.
- Jiménez Moyo, Cuauhtémoc (2007). "Aproximación teórica al interculturalismo en el mundo contemporáneo" [en línea]. Programa de estudios. Xalapa: UV. Disponible en: Universidad Veracruzana (2016) Universidad Veracruzana. Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. Catálogo general. Recuperado de: <http://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/oferta-de-experiencias-educativas/>
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2005). "Cuestiones metodológicas". *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. Tesis de Doctorado (pp. 91 -123), Granada: Universidad de Granada.
- _____ (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB-Secretaría de Educación Pública.
- Kaltmeier, Olaf (2012) "Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder". En Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier. En *diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 25-54), Barcelona: GEDISA.
- Kvale, Steinar (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing, thousand*, California: SAGE Publications.
- Keyser Ohrt, Ulrike (2013, septiembre-diciembre). "Interaprendizajes entre docentes indígenas en procesos de formación intercultural". *Uaricha*, Revista de Psicología, 10 (23), 59-75.
- Kirchhoff, Paul, Lina Odena Güemes y Luis Reyes García (1976). *Historia tolteca-chichimeca*. México: FCE.
- Koldo Unceta (2014) *Desarrollo, postcrecimiento y Buen Vivir: Debates e interrogantes*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Kreimer, Pablo y Juan Zabala (2007). "Producción de conocimientos científicos y problemas sociales en países en desarrollo." *Nómadas*, 27, 110-122.

Kreisel, Maíke (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis de Doctorado. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Kymlicka, Will (2002, agosto). "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales". En *V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Ponencia. Lima: Ministerio de Educación.

Labrada Mata, Fernando (2012). *Flora y religiosidad en Tequila, Veracruz*. Xalapa: Instituto Veracruzano de la Cultura.

Lander, Edgardo (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Edgardo Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 4-23), Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales.

_____ (2010). "Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria", [en línea]. *América Latina en movimiento*, 34 (452). Quito: Abya-Yala, s/p. Recuperado de:

<https://www.alainet.org/es/active/35669>

Leff, Enrique (2003). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable". *Desenvolvimento e meio ambiente*, 7, 13-40.

Leff, Enrique, Arturo Argueta, Eckart Boege, Carlos Walter Porto Gonçalves (2002). "Más allá del desarrollo sostenible: La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: Una visión desde América Latina", [en línea]. En Ricardo Sánchez, Patricia Romero Lankao, Exequiel Ezcurra (editores). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe* (pp.479 – 578), CDMEX, México: PNUMA/INE-Semarnat/UAM. Recuperado de:

<http://bibliotecasibe.ecosur.mx/sibe/book/000034968>

Lomas, Carlos (2005) "Aprender a comunicar (se) en las aulas" *Ágora digital*, 5, 1-18.

López Austin, Alfredo (1984). *Cuerpo humano e ideología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2012). *Cosmovisión y pensamiento indígena*, México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

López Binnqüist, Citlalli (2014, noviembre 22). Mensaje para Rosalinda Hidalgo, Belinda Contreras y Verónica de la Hidalgo Ledesma.

López Binnqüist, Citlalli, Patricia Negreros Castillo y Verónica de la Hidalga Ledesma (2014) “Colaboración e intercambio de saberes en torno al manejo campesino de árboles maderables en la Sierra de Zongolica, Veracruz” Conferencia. *IX Congreso Internacional de Sociología Rural Asociación Latinoamericana de Sociología Rural ALASRU*. México.

López Binnqüist, Citlalli y Rosalinda Hidalgo Ledesma (coords.) (2013). “Herramientas teórico-prácticas para el manejo forestal sustentable”. Programa de Diplomado. Xalapa: Grupo Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica (MIMOSZ), People and Plants International, Universidad Veracruzana, Organización Campesina Indígena de la Sierra de Zongolica (OCISZ), Centro de Capacitación para el Desarrollo Forestal (CECADEF).

López Binnqüist, Citlalli y Rosalinda Hidalgo Ledesma (coords.) (2013). “Manejo forestal campesino: bases técnicas y organizativas”. Programa de Diplomado. Xalapa: Grupo Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica (MIMOSZ), People and Plants International, Universidad Veracruzana.

López Binnqüist, Cetlalli y Verónica de la Hidalga Ledesma (2017). *Muchos buscamos un camino. Historia antigua de Zongolica*. Documento gráfico. Xalapa, México. CONACULTA.

López de Ceballos, Paloma (1998) *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.

López Espinosa Raúl Homero, María Eugenia Guadarrama Olivera, Soledad Rocha Flores (2016) “Formación universitaria integral: Transversa”. Programa de estudios. Dirección General de Desarrollo Académico, UV.

López, Luis Enrique (2009). “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal”. En López, Luis Enrique (ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220), La Paz: Plural editores.

Macip, Ricardo F. (2005) “Crisis, hegemonía y multitud en el centro de Veracruz, México”, *Revista Herramienta*, 30, 63 – 80.

Malagón Plata, Luis Alberto (2005) “Cambios y Conflictos en los Discursos Político-pedagógicos sobre la Universidad” *Uni-pluri/versidad*, 13 (22), 1-19.

Maldonado, Benjamín (2004) “Comunalidad y educación en Oaxaca. Entre la normatividad y la comunalidad”. Lois Meyer y Benjamín Maldonado (compiladores). *Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42), Oaxaca: Fondo editorial IEEPO.

Marcellesi, Florent (2013 julio) “¿Más allá del Estado?” *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional*. Los bienes comunes, 45, 7-12.

Martínez Canales, Luis Alejandro (2009). “Migración y otros elementos para el análisis”. Ponencia, [en línea]. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. VIII

Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-062/698.pdf>

_____ (2010a). *Tlenyawinewehka: cultura, trabajo y conciencia de los migrantes nahuas de la sierra de Zongolica, Veracruz*. Tesis de Doctorado. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2010b, julio-diciembre). "La dinámica comunitaria vista desde la migración en la sierra nahua de Zongolica, Veracruz: Análisis y perspectivas de estudio", [en línea]. *Revista Scielo, Migraciones Internacionales*, 5 (4) Tijuana. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062010000200001

Massey, Doreen (2004). "Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización", [en línea]. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, (57), 77-84. Recuperado de: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000019/00000025.pdf>

Mateos Cortés, Laura y Gunther Dietz (2013). "Universidades interculturales en México". En Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381), México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

Mato, Daniel (2008). "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible". *Alteridades* 18 (35), 101-11.

_____ (2009). "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina". En Mato, Daniel (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 23-93), Xalapa: Universidad Veracruzana/Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación/Universidad Veracruzana Intercultural.

_____ (2015). "Presentación". En Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias* (pp.13-18), Argentina: UNESCO/IESALC/Universidad Nacional de Tres de Febrero.

_____ (2017). "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización". En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp. 19 -40). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Medina Melgarejo, Patricia (2013). "Palabras que hacen política 'interculturalidad. Contornos epistémicos sobre identidad". En Bruno Baronnet y Medardo Tapia Uribe (corrds.) *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 151-176), Cuernavaca, México: CRIM/UNAM.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2009). "Gestión de la diversidad en el ámbito de los derechos humanos: reflexiones y retos en las regiones interculturales de Veracruz". En Gerardo Alatorre Frenk (coord). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*, (pp. 261-280), Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural - Universidad Veracruzana.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2013). Antropología de las políticas públicas. (Notas para el Seminario de Estudios Interculturales), Xalapa: Línea de investigación Educación Intercultural. Doctorado en Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe y Verónica de la Hidalga Ledesma (2013). "La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales". Informe técnico del proyecto Red temática de colaboración "Niñez y Juventud en contextos de diversidad". Xalapa: Cuerpo Académico de la Universidad Veracruzana "Estudios Interculturales", PROMEP. Manuscrito no publicado.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe, Verónica de la Hidalga Ledesma y Gunther Dietz (2014). "La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales". Informe técnico del proyecto Red temática de colaboración "Niñez y Juventud en contextos de diversidad". Xalapa: Cuerpo Académico de la Universidad Veracruzana "Estudios Interculturales"- PROMEP. Manuscrito no publicado.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe, Verónica de la Hidalga Ledesma, Rey Jesús Cruz Galindo, Viridiana Sánchez Herrera y José de Jesús Mora Hernández (2017). "Miradas y retos en torno a la diversidad en la Universidad Veracruzana" *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces de estudiantes de Michoacán, Puebla y Veracruz* (pp. 119 -152), Quito: Ediciones Abya – Yala.

Merino Fernández, José Vicente (2008). "La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI", [en línea]. *Revista complutense de Educación*, 20 (1), 162-180. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A/15367>

Merino, Pérez Leticia (1997) *El manejo forestal comunitario en México y sus perspectivas de sustentabilidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Meseguer Galván, Shantal (2009). "Complejidad intercultural y experiencias de institucionalización". Gerardo Alatorre Frenk (coord.). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (pp. 61-76), Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural/Universidad Veracruzana.

Miquel, Rodrigo (2000). "La comunicación intercultural", *Portal de la comunicación Aula abierta | Lecciones básicas*, 1-11.

Monterubbianesi, Giovanna María (2013). "La comunicación no verbal en el aula: una propuesta de clasificación y análisis de los gestos para las clases de e/le". *Revista de Didáctica ELE*, 16. Milán: Universidad de Milán, s/p.

Muñoz Cruz, Héctor (2004, enero-junio). "Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad". *Escritos*, 29, 9-49.

Negreros Castillo, Patricia, Carl W Mize, Miguel Ángel Vega Ortega, Gonzalo Nolasco, Fortunata Panzo Panzo, Citlalli López Binnqüist (2014). *Sistema de monitoreo participativo de plantaciones forestales en la sierra de Zongolica*. Xalapa: People and plants-UV.

Niembro Domínguez, María Consuelo y Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz.

Nivón, Eduardo (2014) "Las políticas culturales en América latina en el contexto de la diversidad". En Appadurai, Arjun, Amartya Sen, Néstor García Canclini, Luis Reygadas, Eduardo Nivón y João Pacheco de Oliveira. *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp.50 – 77), Lima: Ministerio de la Cultura.

Ñeco Reyna, María Guadalupe (2018). *Prácticas pedagógicas del profesorado universitario un análisis desde el enfoque educativo intercultural Xalapa-Veracruz-México*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2007). *Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, [en línea]. Nueva York. Recuperado de: www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/declaration.html

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *Convenio 169 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales* [en línea].

Recuperado de: www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit

Ortner, Sherry (1993). *La teoría antropológica desde los años sesenta*. (Trad. Rubén Páez). Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Osuna, Carmen (2012). "En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica". *Revista de Educación*, 358, 38-58.

Paraskeva, M. Joao (2001). "El currículo como práctica de significaciones". *Kikirikí*, 62-63, Sevilla: Cooperación Educativa, 8-16.

Pereyra Díaz, Domitilo y Agustín Pérez (2006). *Hidrología de superficie y precipitaciones intensas 2005 en el estado de Veracruz*, [en línea]. Recuperado de:

http://www.inecc.gob.mx/descargas/cclimatico/06_hidrologia.pdf

Pérez Gómez, Ángel (1998). “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429), Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Pérez Juárez, María del Rayo (2016). *Construcción de la diversidad cultural en docentes de la Universidad Veracruzana: representaciones y prácticas*. Tesis de Maestría. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Pérez, Martell, Terrazas y Jiménez (2006). “Sensibilización sobre la diversidad cultural en el mundo contemporáneo”. Programa de formación de académicos. Universidad Veracruzana.

Pérez, Martell, Terrazas y Jiménez (2007). “Saberes interculturales”. Programa de formación de académicos. Universidad Veracruzana.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2011). “Saberes indígenas y diálogo intercultural”. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*. 5(10), México: Universidad Nacional Autónoma de México, 31-56.

(2012). “El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural”. En Verónica Ruiz y Gloria Lara (coords.). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 15-38), México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior/Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.

Pérez Vega, Azucena y Mario Arturo Ortiz Pérez (2002). “Cambio de la cubierta vegetal y vulnerabilidad a la inundación en el curso bajo del río Papaloapan, Veracruz”, [en línea]. *Investigaciones geográficas. Boletín del Instituto de Geografía de la UNAM*. Scientific Electronic Library On Line (SciELO). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112002000200006

Peters, B. Guy (1995, segundo semestre). “Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo”, *Gestión y Política Pública*, 4 (2), 257-276.

Pliego Prenda, Natalia (2011). “El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural”. *Hekademos. Revista educativa digital*, 8, 63-76.

Podestá Siri, Rossana (2007). *Encuentro de miradas: El territorio visto por diversos autores*. México: Secretaría de Educación Pública – CGEIB.

Popkewitz, Thomas (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. (Trad. Antonio Ballesteros). Barcelona: Mondadori España.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2001). *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2009) “De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (22), 121-136.

Poteete, Amy, Marco Janssen y Elionor Ostrom (2012). *Trabajar juntos: acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*. (Trad. Lili Buj Niles con la colaboración de Leticia Merino). México: UNAM/IASC/CONABIO/CCMSS/FCE/UAM.

Puiggrós V., Adriana, Lidia M. Rodríguez y otros (2010). *La centralidad de los saberes del trabajo en la construcción de alianzas productivas, ambientales y culturales. Reconceptualizando el dispositivo educación-trabajo*. Buenos Aires: FONCyT-PICT, [en línea]. Recuperado de:

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/24_Puiggros_Dispos_ed-trab.pdf

Puiggrós V., Adriana (2017). “Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico”. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, [en línea]. Recuperado de:

file:///C:/Users/Veronica/Desktop/vacaciones1/teor%C3%ADa_vaca1/educaci%C3%B3n_vaca2/Puiggros2017.htm

Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp.122-151), Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Reyes Díaz, Karina (2017). “CEGUUV atiende perspectiva de género con posgrado” *Universo. Sistema de noticias de la UV*, [en línea].

Recuperado de: <https://www.uv.mx/prensa/general/ceguv-atiende-perspectiva-de-genero-con-posgrado/>

Reygadas, Luis (2004). “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”, *Política y Cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, (22), 7-25.

_____ (2014) “Equidad intercultural”. En Appadurai, Arjun, Amartya Sen, Néstor García Canclini, Luis Reygadas, Eduardo Nivón y João Pacheco de Oliveira. *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp.16-33), Lima: Ministerio de la Cultura.

Ricoeur, Paul (2000). *La memoria y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ríos Beltrán, Rafael (2012, julio - diciembre). "Miradas y usos del concepto apropiación. Reflexiones introductorias". *Revista UIS Humanidades*, 40 (2), 100 - 111.

Rockwell, Elsie (2004, enero-2005, mayo). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1 (pp. 28-38). Barcelona: Ediciones Pomares.

_____ (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*, (16). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), Instituto Politécnico Nacional, 175-212.

_____ (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie y Erica González Apodaca (2016). "Antropología de los procesos educativos en México, 1995-2009". *Cuadernos del Sur*, 21(41), 6-30.

Rodríguez Castillo, Ramiro e Isaías Rodríguez Velázquez (2006). "Consecuencias sociales de un desastre inducido, subsidencia", [en línea]. *Boletín de la Sociedad Geológica Mexicana*. (Número especial de Geología Urbana) (Tomo 58), 2. Sociedad Geológica Mexicana, 223. Recuperado de:

<http://boletinsgm.igeolcu.unam.mx/bsgm/index.php/component/content/article/180-sitio/articulos/cuarta-epoca>

Rodríguez López, María Teresa (1995) "Sistema de cargos y cambio religioso en la Sierra de Zongolica, Veracruz". *Alteridades*, 5 (9), 63-69.

_____ (2003). *Ritual, identidad y procesos étnicos en la sierra de Zongolica, Veracruz*. Xalapa: CIESAS.

_____ (2014). "Repertorios culturales, formas de sustento y dinámicas familiares, entre jóvenes nahuas migrantes". En Cruz, Tania y Yanko González (comps.) *Juventudes en frontera. Tránsitos, procesos y emergencias juveniles en México, Chile, Nicaragua y Argentina*. Quito: Abya – Yala, 57-84.

Rodríguez María Teresa y Andrés Hasler (2000). *Nahuas de Zongolica*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Rodríguez Villasante, Tomás (2002). "Reflexividades socio-práxicas: Esquemas metodológicos participativos" En Garrido, Francisco J. y Tomás Rodríguez-Villasante (coords). *Metodologías y presupuestos participativos* (pp.43-76), Madrid: CIMAS.

_____ (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: La Catarata.

Romero Redondo, Iván Abraham y Verónica de la Hidalga (2011). *Historia de México II. Bajo enfoque de competencias + aprendizaje para la vida*. Libro de texto. Xalapa: Secretaría de Educación.

Rufer, Mario (2012) "El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial". En Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier. *En diálogo. Metodologías Horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp.55-81), Barcelona: Gedisa.

Ruiz, Verónica, Gloria Lara (coords.), Arturo Argueta y otros (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) – Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.

Sacristán, Gimeno (1998) "El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica". En Gimeno Sacristán y Ángel Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.137-170), Madrid: Morata.

_____ (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sagástegui, D. (2004, febrero-julio). "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", *Sinéctica 24*, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, 30-39.

Salmerón Castro, Fernando I. (s/f). *Las universidades interculturales. Principales características*, [en línea]. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. PDF. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx>

Sánchez Gutiérrez, Arturo (1993, diciembre). "El proceso de diagnóstico en la elaboración de las políticas públicas". *Perfiles Latinoamericanos*, 3, 17-36.

Sánchez Rosales, Malaquías (2018) *Tekitlasesepanolli: Procesos de vinculación comunitaria y seguimiento de la Investigación Vinculada de la UVI Grandes Montañas, Tequila, Ver.* Tesis de Maestría en Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Santos, Boaventura de Sousa (2006). "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes". En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp.13-41), Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

_____ (2009) *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Schutz, Alfred (1964). *Estudios sobre teoría social*. Madrid: Amorrortu.

Schmelkes, Sylvia (2008). "Educación y diversidad cultural". En De Alba, Alicia y R. Glazman (coords.). *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 437-468), México: COMIE.

_____ (2009). "El problema de la educación para la diversidad". En Mendoza Zuany, R. Guadalupe (comp.). *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios* (pp. 17-34), Xalapa: Universidad Veracruzana/Universidad Veracruzana Intercultural.

Secretaría de Educación Pública (2013). Subsecretaría de Educación Superior. *Instituciones de educación superior*, [en línea]. Recuperado de: <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior>

_____ (2014). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *La innovación educativa*, [en línea]. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/?format=pdf>

Segura Warnoholtz, Gerardo (2014 septiembre). "Quince años de políticas públicas para la acción colectiva en comunidades forestales". *Revista Mexicana de Sociología*, 76, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 105-135.

Seminario de Investigación en Gestión Cultural (2016). En *Prácticas de vinculación para la retroalimentación de programas educativos*. Foro estatal para la vinculación pertinente UV. Memorias. Xalapa: Universidad Veracruzana.

SENDAS, AC. *¿Quién es SENDAS?*, [en línea]. Xalapa: Senderos y Encuentros para un Desarrollo Autónomo Sustentable, AC. Recuperado de:

<https://sendas99.wordpress.com/quienes-somos/>

Shore, Cris (2010 enero - junio). "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), Colombia: Universidad de los Andes, 21 – 49.

Soneira, Abelardo Jorge (2007). "La Teoría fundamentada de Glaser y Strauss". En Irene Valisachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173), Buenos Aires: GEDISA.

Sosme Campos, Miguel Ángel (2016). La gestión migratoria en Tlaquilpa, Veracruz. Un análisis desde la etnografía y las experiencias transnacionales. Tesis de Maestría. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Toledo, Víctor y Narciso Barrera-Bassols (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Perspectivas agroecológicas*. Barcelona: Icaria Editorial.

Torres Carrillo, Alfonso (2016a) “La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular”. *Decisio*, 43-44, Pátzcuaro, 18-22.

Torres Castillo, Alfonso (2016b) *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Touraine, Alain (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.

Trapnell, L. (1996). “Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía”, [en línea]. En Godenzzi Alegre (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 165-185). Cuzco, CBC: Instituto Superior Pedagógico de Loreto. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/trapnell.pdf>

Traver Martí, Joan A. (2003). “Aprendizaje cooperativo y educación intercultural”. En Sales Ciges (coord.) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (pp. 71-73), Castelló: UJI Col lecció educació.

Tribunal Permanente de los Pueblos. Capítulo México (2014). *Sentencia de la audiencia final del Capítulo México del TPP*, [en línea]. México.

Recuperado de: <http://www.tppmexico.org/sentencia-de-la-audiencia-final-del-capitulo-mexico-del-tpp/>

Trinidad, Antonio, Virginia Carrero y Rosa M^a Soriano (2006). “Teoría fundamentada <Grounded Theory> La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional”. *Cuadernos Metodológicos*, 37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Turner, Víctor (1980) *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI Editores

Unión de Cooperativas Tosepan (2016) [en línea]. Recuperado de:

<http://www.tosepan.com/about.htm>

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Diversidad cultural e interculturalidad*, [en línea]. Programa universitario. Recuperado de:

http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/materia_ptativa.html

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, [en línea]. Jomtien. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

_____ (1997a). *Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI*, [en línea]. Manila.

Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

_____ (1997b). *Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*, [en línea]. Hamburgo.

Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>

_____ (1998, octubre 5-9). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, [en línea]. En: Conferencia mundial sobre educación superior. París. Recuperado de:

<http://www2.uacj.mx/apps/webpifi/UNESCO%20DECLARACI%C3%93N%20MUNDIAL%20SOBRE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR%20EN%20E.pdf>

_____ (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. París: UNESCO.

_____ (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, [en línea]. Recuperado de:

www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

_____ (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, [en línea]. Informe Mundial de la UNESCO. Recuperado de:

<http://www.unesco.org/library/PDF/Diversidad.pdf>

_____ (2014). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*, [en línea]. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888S.pdf>.

UNESCO (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá, Colombia: UNESCO/Universidad Nacional de Colombia.

_____ (2017). *Lenguas en peligro*, [en línea].

Recuperado de: www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/faq-on-endangered-languages/#topPage.

Universidad Veracruzana (1998). *Programa de trabajo 1998-2001*. Manuscrito no publicado. Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____ (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____ (2000). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____ (2005a). *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____ (2005b). *Vinculación. Conceptos organización, políticas, estrategias, retos. Vincular para generar conocimientos y distribuirlo en la sociedad*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Dirección General de Vinculación (DGV).

_____ (2008). *Plan General 2025 de Desarrollo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____ (2009) Proyecto AULA. Transformación de los procesos de aprendizaje. Taller Diseño de tareas de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo. Manuscrito no publicado. Veracruz, Veracruz: Universidad Veracruzana.

_____ (2010). *Programa de trabajo 2009-2013. Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____ (2013). *Análisis diagnóstico del Modelo Educativo Institucional (MEI)*. Manuscrito no publicado. Xalapa: Universidad Veracruzana, Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa.

_____ (2014). *Misión institucional*, [en línea]. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Recuperado de: <http://www.uv.mx/universidad/info/mision.html>

_____ (s/f). *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Universidad Veracruzana. Tradición e Innovación*, [en línea]. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>

_____ (2015). *Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana (1996 – 2005)*, [en línea]. Recuperado de:

<http://www.uv.mx/meif/files/2015/03/Plan-General-de-Desarrollo-1996-2005.pdf>

_____ (2016b). *Prácticas de vinculación para la retroalimentación de programas educativos*. Foro estatal de vinculación permanente UV. Manuscrito no publicado.

_____ (2016c). *Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad en el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana*. [en línea].

Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2016/12/Informe-FI.pdf>

_____ (2017). *Plan General de Desarrollo 2030*. Xalapa: UV.

Universidad Veracruzana Intercultural (2007). “Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo. Programa multimodal de formación integral”. Manuscrito no publicado. Xalapa: Universidad Veracruzana /Universidad Veracruzana Intercultural.

_____ (2011 diciembre). *Memoria del Foro General*. Xalpa: Universidad Veracruzana - Universidad Veracruzana Intercultural.

_____ (2019). *Licenciatura en derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico*. [en línea].

<https://www.uv.mx/uvi/licenciatura-en-derecho-con-enfoque-de-pluralismo-juridico-2/>

Urrea, Danilo (2013) “Manejo público – comunitario del agua. Recuperación social del horizonte común en el contexto colombiano”. *Ecología política. Cuadernos de debate internacional*, (45), Icaria Editorial, Barcelona, 71-74.

Vargas Garduño, Ma. de Lourdes, Gunther Dietz (coords.) y otros (2017). *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz*. Quito: Ediciones Abya – Yala.

Vargas Garduño, Ma. de Lourdes, Ana María Méndez Puga y Alethia Dánae Vargas Silvia (2017). “Miradas de estudiantes michoacanos sobre la diversidad” En Ma. de Lourdes Vargas Garduño y Gunther Dietz (coords.) *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz* (pp.61-108), Quito: Ediciones Abya – Yala.

Valdez, Raúl (2017). “Análisis de factores ambientales y cambios climáticos relacionados con el colapso de Teotihuacán”. Mayán Cervantes y Fernando López Aguilar (coords.) *Clima y cultura: crisis y colapso 2*. México: DEAS/Academia Mexicana de Ciencias Antropológicas A.C., 45-78.

Velasco Cruz, Saúl. “Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: El PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES”. En Ruiz, Verónica y Gloria Lara (coords). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Velasco Honorio y Ángel Díaz de Rada (2003). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.

Villagómez, María Sol y Rogerio Cunha de Campos (2014). “Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias”. *Alteridad. Revista de Educación*, 9 (1), 35-42.

Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Gorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (coords.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96), La Paz: Instituto Interamericano de Integración Andrés Bello.

_____ (2011). "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial". En *Desde Adentro. Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93-105), Lima: Centro de Desarrollo Étnico.

Wedel, Janine, Cris Shore, Gregory Feldman y Stracy Lathrop (2005). "Toward an Anthropology of Public Policy". *ANALS, AAPSS*, 600, 30 – 51.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zebadúa (2011). "Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas", [en línea]. *Revista Limina R*, 9 (1), 36-47. Recuperado de: www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n1/v9n1a4.pdf

Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: El Colegio de México/ANTHROPOS.

Anexos

Tabla 5. Ciclo escolar 2015-2016. FUENTE Estadística 9011. En Mendoza y Niembro, 2017:39.

Jefatura de sector	Nivel preescolar				Nivel primaria			
	Número de escuelas	Porcentaje de escuelas	Número de docentes	Porcentaje de docentes	Número de escuelas	Porcentaje de escuelas	Número de docentes	Porcentaje de docentes
Acayucan	45	53%	55	29%	65	64%	107	29%
Camerino Z.	2	3%	2	1%	2	2%	8	2%
Chicontepec	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Colatlán	8	14%	14	14%	6	14%	17	11%
Córdoba	2	5%	2	3%	5	9%	5	4%
Entabladero	2	3%	5	2%	3	4%	9	2%
Huayacocotla	12	26%	22	23%	11	23%	25	15%
Ixhuatlán	23	26%	46	37%	23	39%	59	34%
Papantla	1	2%	1	1%	0	0%	0	0%
Papantla II	1	1%	1	0.50%	0	0%	0	0%
Tantoyuca	22	16%	28	14%	17	21%	26	15%
Tatahuicapan	12	17%	18	11%	30	6%	56	16%
Tequila	0	0%	0	0%	3	3%	3	1%
Xochiapa	23	42%	35	35%	34	58%	62	30%
Zongolica	0	0%	0	0%	1	1%	2	1%
Total	153	13%	229	11%	200	19%	379	10%

Tabla 6. Nivel de escolaridad. Sierra de Zongolica. INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Municipio	Población de 15 años y más	Nivel de escolaridad										Grado promedio de escolaridad	
		Sin escolaridad	Educación básica				Educación media superior ²	Educación superior ³	No especificado				
			Total	Preescolar	Primaria ¹	Secundaria							
				Total	Incompleta	Completa	No especificado						
Astacinga *	4,081	32.86	53.27	0.69	64.17	35.14	32.46	67.54	0.00	11.12	2.62	0.12	4.79
Atlahuilco	7,123	24.58	62.18	0.20	72.61	27.18	24.42	75.50	0.08	9.67	3.05	0.52	5.00
Los Reyes *	3,803	22.96	58.53	0.49	58.09	41.42	22.99	77.01	0.00	14.62	3.87	0.03	5.78
Magdalena	1,992	13.60	64.61	0.31	61.54	38.15	24.24	75.76	0.00	19.53	2.21	0.05	6.48
Mixtla de Altamirano *	7,283	44.98	48.26	1.39	72.18	26.43	39.18	60.71	0.11	5.92	0.73	0.11	3.36
Rafael Delgado	15,615	11.06	63.17	0.76	58.94	40.30	23.57	76.38	0.05	17.13	8.47	0.17	7.17
San Andrés Tenejapan *	1,987	14.90	69.80	0.72	67.70	31.58	29.22	70.78	0.00	11.17	4.08	0.05	5.91
Soledad Atzompa *	14,645	22.96	68.91	0.48	73.37	26.16	30.30	69.51	0.19	7.19	0.87	0.06	4.67
Tehuipango *	15,776	46.24	41.19	0.95	58.85	40.20	30.02	69.98	0.00	9.87	2.54	0.16	4.14
Tequila	9,478	22.27	58.75	4.09	66.65	29.26	26.95	73.05	0.00	12.75	6.13	0.11	5.48
Texhuacán *	3,590	22.73	52.84	0.42	65.42	34.16	21.76	69.29	8.95	18.64	5.54	0.25	5.92
Tlaquilpa	4,952	29.38	57.55	0.28	70.35	29.37	26.16	73.84	0.00	10.38	2.61	0.08	4.86
Tlilapan *	3,592	12.95	57.46	0.68	56.93	42.39	22.86	77.14	0.00	20.13	9.41	0.06	7.42
Xoxocotla *	3,672	21.95	62.45	0.48	63.24	36.28	26.32	73.68	0.00	13.51	2.02	0.08	5.60
Zongolica	29,870	20.40	57.04	1.13	64.46	34.41	22.40	77.60	0.00	14.67	7.78	0.11	6.17

Nota: Los límites de confianza se calculan al 90 por ciento.

¹ Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con primaria terminada.

² Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada, preparatoria o bachillerato (general o tecnológico) o normal básica.

³ Incluye a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada, profesional (licenciatura, normal superior o equivalente), especialidad, maestría o doctorado.

* Municipio censado.

Tabla 7. Alfabetismo y analfabetismo. Sierra de Zongolica. INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Municipio	Población de 6 a 14 años			Sabe leer y escribir			No sabe leer y escribir		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Astacinga *	1,431	725	706	80.85	50.48	49.52	15.79	52.21	47.79
Atlahuilco	2,431	1,219	1,212	75.11	49.67	50.33	22.54	51.28	48.72
Los Reyes *	1,314	649	665	81.05	48.64	51.36	17.20	52.65	47.35
Magdalena *	670	331	339	82.54	48.46	51.54	16.57	54.05	45.95
Mixtla de Altamirano *	2,865	1,462	1,403	71.94	49.83	50.17	27.02	54.52	45.48
Rafael Delgado	4,703	2,388	2,315	81.76	50.40	49.60	15.25	50.49	49.51
San Andrés Tenejapan *	562	296	266	82.38	51.62	48.38	14.23	61.25	38.75
Soledad Atzompa *	5,169	2,639	2,530	78.02	50.53	49.47	21.30	53.41	46.59
Tehuipango *	6,459	3,178	3,281	75.14	49.43	50.57	24.14	48.30	51.70
Tequila	3,431	1,739	1,692	79.39	50.07	49.93	18.60	53.45	46.55
Texhuacán *	1,057	511	546	85.90	47.36	52.64	10.22	57.41	42.59
Tlaquilpa	1,728	882	846	89.64	51.19	48.81	9.55	48.48	51.52
Tlilapan *	1,006	504	502	81.71	50.73	49.27	15.31	47.40	52.60
Xoxocotla *	1,115	577	538	87.44	52.00	48.00	11.03	52.03	47.97
Zongolica	8,830	4,572	4,258	84.36	51.27	48.73	14.54	54.28	45.72

Fotografías de los diplomados llevados a cabo en la Sierra de Zongolica

Mapas elaborados en colectivo durante la sesión (1 y 2)



Mapa elaborado en ejercicio de compartir (extra - áulico)





Dibujo de estudiante Leonardo Álvarez Morales

