

Saberes e interculturalidad en interaprendizajes sobre recursos forestales en Zongolica, Veracruz

En este artículo se analiza el intercambio de saberes entre personas adultas y jóvenes de diferentes ámbitos sociales, culturales y regionales en diplomados sobre manejo forestal campesino, impartidos por la Universidad Veracruzana durante los años 2013 y 2014 en la Sierra de Zongolica, Veracruz, región conformada con población nahua y mestiza. Se recuperan experiencias y reflexiones de diferentes participantes mediante el estudio etnográfico del proceso educativo, basado en aprendizaje colaborativo y situado. El enfoque de investigación está centrado en la educación intercultural y muestra la conformación de interaprendizajes interactorales que generaron procesos dialógicos entre saberes académicos y comunitarios sobre recursos forestales relacionados con el territorio, la producción diversificada, la organización social y las políticas públicas forestales en contextos globales, comunitarios e institucionales de la región serrana y otras adyacentes.

PALABRAS CLAVE: diversidad cultural; aprendizaje; educación intercultural; producción forestal.

Knowledges and interculturality learning for the use and management of forestry resources in Zongolica, Veracruz

This article discusses the exchange of knowledges in the dialogue between persons youths and adults of different social, cultural and regional contexts. It takes place in diploma courses about rural forest management, provided by the Universidad Veracruzana in the years 2013-2014, in the Zongolica mountain range in Veracruz, Mexico, a region with Nahua and Mestizo population. An ethnographic study on the educational processes of these courses, which were based on a pedagogical proposal focused on collaborative and situated learning, aimed at the recovering of experiences and reflections of the participants. It was shown how the diploma courses succeeded in generating dialogues of academic and community knowledges on territory, on the benefits and problems of the use and management of forest and agroforestry resources, and on the social organization in global, community and institutional contexts for the defense of territory of the mountain region and other adjacent ones.

KEYWORDS: cultural diversity; learning; intercultural education; forestry production.

* Estudiante de doctorado. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. México.
CE: verlede@gmail.com

Saberes e interculturalidad en interaprendizajes sobre recursos forestales en Zongolica, Veracruz

■ VERÓNICA DE LA HIDALGA LEDESMA

Introducción

Este artículo aborda el estudio sobre saberes compartidos e interaprendizajes entre personas con diferentes edades, formaciones y experiencias, provenientes de regiones rurales y urbanas en una propuesta educativa sobre el uso y manejo de recursos agroforestales en la región serrana de Zongolica, ubicada al sureste de México, y su interconexión con otras regiones.

Los objetivos se enfocan a conocer cómo se articulan aprendizajes entre diversidad de actores universitarios y comunitarios en el contexto de la política de transversalización del enfoque intercultural introducido por la Universidad Veracruzana (UV), en el marco de la política educativa nacional de “educación intercultural para todos” de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (Schmelkes, 2013). Se analizan perspectivas epistemológicas y pedagógicas sobre interculturalidad en educación durante procesos formativos facilitados por expertos académicos y locales respecto a la producción agroforestal, el territorio y las tensiones que se generan local y globalmente.

La propuesta educativa que se muestra forma parte del proyecto “Manejo forestal comunitario y conservación en el Centro de México: construyendo enlaces, redes y capacidades” (2011-2015)¹ en la UV, que parte de considerar que:

La formación, vinculación y reflexión desde un enfoque integral del territorio y sus recursos naturales incluye su manejo desde prácticas e instituciones sociales relacionadas con aspectos culturales. Incluye una perspectiva interdisciplinaria y de manejo forestal, conservación de sistemas agro biodiversos y alimenticios tradicionales, la construcción de espacios y productos de aprendizaje en la búsqueda de un diálogo de saberes para el fortalecimiento de aspectos técnicos silvícolas y organizativos familiares y comunitarios (Universidad Veracruzana, 2016a).

¹ El proyecto se llevó a cabo con apoyo de la Fundación Overbrook y la Organización People and Plants International. Los diplomados fueron coordinados por Citlalli López Binnquist y Rosalinda Hidalgo Ledesma en colaboración con el grupo interdisciplinario Manejo Integral de los Montes de la Sierra de Zongolica MIMOSZ.

En 2010, la UV plantea como estrategia prioritaria institucional “Implementar las políticas académicas, didácticas y estrategias pertinentes que permitan que el enfoque intercultural sea adoptado transversalmente en la universidad en todos sus programas” (Universidad Veracruzana, 2010: 38). Esta política se articula a lo que instancias internacionales, como la UNESCO, han considerado prioritario respecto a la transformación de los sistemas de educación en todos sus niveles, entre ellos el de la educación superior, a fin de “provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad” (UNESCO, 1998: 4).

Para alcanzar las transformaciones antes mencionadas, se supone fundamental la participación de los grupos sociales y comunitarios:

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 [...] 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).

En la UV, algunos académicos han generado espacios relacionados con la educación intercultural, entre ellos se encuentra la creación en 2005 de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en cuatro regiones de Veracruz con población indígena y mestiza. En 2009, la UVI implementó cursos para estudiantes de diferentes áreas y campus con objeto de sensibilizarlos respecto a la diversidad cultural y de introducirlos al enfoque intercultural.

En 2013, el Instituto de Investigaciones en Educación, con el proyecto La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales,² promovió un espacio para el intercambio de diferentes experiencias educativas interculturales entre académicos de educación superior formales e independientes³ y estudiantes de posgrado que desarrollaban investigaciones vinculadas con la interculturalidad en educación de diversos niveles educativos y regiones. Entre las reflexiones abordadas se consideró necesario analizar los saberes comunitarios en la formación escolar debido a que las universidades generalmente no visibilizan o evalúan la educación formal con respecto a la interculturalidad.

Por otra parte, académicos de la UV de diversas áreas 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*

2 Proyecto conformado con cuerpos académicos de la Universidad Veracruzana (UV), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

3 De Michoacán, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Distrito Federal y Quintana Roo.

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, 2016b).

En este contexto institucional, se muestra a continuación una iniciativa promovida en la academia de la UV para la formación sobre manejo forestal en colaboración con actores comunitarios de la Sierra de Zongolica. Debido a que el proceso educativo tuvo lugar en diplomados con diferentes actores culturales, y a que se generaron procesos de interaprendizajes desde diversos saberes, retomaremos la interculturalidad en educación para su análisis, identificando perspectivas epistemológicas y pedagógicas en contexto, hacia el diálogo de saberes.

Interculturalidad y procesos dialógicos en educación

Para abordar el estudio del ámbito educativo, la interculturalidad aporta aspectos de análisis que permiten reflexionar sobre las relaciones generadas históricamente entre diversos actores de diferentes espacios sociales y culturales, y acerca de procesos dialógicos que ocurren en contextos específicos.

Al respecto, Dietz (2012) integra ejes analíticos interrelacionados como: diversidad, diferencia y desigualdad, paradigmas que deben analizarse en su articulación, sin caer en reduccionismos y esencialismos. En las relaciones interculturales se muestran aspectos socioculturales que fomentan y construyen desigualdades, las cuales se pueden identificar en estrategias político-simbólicas expresadas en las interacciones sociales como la sobrevaloración de lo propio y la infravaloración de lo ajeno o extraño (Reygadas, 2004), y en la adquisición de capitales escolares, culturales y sociales (Bourdieu, 2002) asociados a la formación, herencia, edad y género.

Las instituciones educativas han reproducido condiciones de desigualdad, aunque también han generado perspectivas epistemológicas y pedagógicas para favorecer procesos educativos dialógicos. La escuela, respecto a poblaciones subalternas como los pueblos originarios, ha conformado espacios sociales inequitativos y discriminatorios, lo que se muestra en su limitado acceso y no siempre exitosa permanencia (Mato, 2015) y en la imposición de lógicas racionales válidas de conocimiento como el científico en contraposición a la diversidad de saberes locales relacionados con sistemas de conocimiento, prácticas productivas, de organización social y cultural.

Esta problemática se ha abordado en ámbitos educativos institucionales, comunitarios y de la ciudadanía organizada en países occidentales y latinoamericanos. En ellos se han impulsado diversos enfoques y modelos de educación en la interculturalidad desde disciplinas pedagógicas, sociológicas, antropológicas, entre otras, y desde comunidades or-

ganizadas como las indígenas. En Latinoamérica se han promovido en ámbitos comunitarios y escolares distintas perspectivas epistemológicas, teóricas y políticas con diversidad de actores (Dietz y Mateos, 2011). Se muestran relaciones entre movimientos sociales y la organización de comunidades y de académicos en propuestas educativas autogestivas e interculturales que enfatizan, entre otros aspectos, la reivindicación de la escuela por la justicia social y la revaloración de saberes comunitarios desde la diversidad cultural y la praxis comunitaria (Maldonado, 2011, Trapnell, 1996).

Para el abordaje de la compleja realidad educativa desde lo intercultural, Dietz y Mendoza plantean una perspectiva “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 (2007), debe estar vinculada a los estilos de vida y las identidades en el contexto global procurando no instrumentar la diversidad cultural en la educación institucionalizada de manera superficial para “resolver problemas” e identificar su connotación como recurso, conflicto, derecho o liberación. Se requiere analizar la conformación de la diversidad, sus interacciones resultantes y las condiciones y formas de comunicación (Touraine, 2000).

En los últimos años, la diversidad cultural y la interculturalidad han sido un referente en demandas sociales y abordajes teóricos, epistemológicos y metodológicos, así como en políticas y prácticas educativas caracterizadas por los contextos socioculturales de diferentes países. La educación intercultural se ha concebido como un constructo que enfatiza el análisis de la escuela como reproductora de diferencias jerarquizadas y el reconocimiento de que generalmente los centros educativos no toman en cuenta la cultura vivida. Aguado (1997) plantea que, desde el ámbito escolar, se adopte una actitud de compromiso frente a la diversidad que incluya principios de la diferencia sin que se justifiquen las diferencias sociales (Osuna, 2012) ni se caiga en su exaltación desde una visión esencialista de la cultura, por lo que ha hecho énfasis en determinar las nociones de cultura, identidad y socialización incluyendo su carácter dinámico, sociohistórico y específico (Aguado, 1997).

En torno a la investigación intercultural, Dietz y Mendoza plantean además una perspectiva intracultural “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’” (2008: 95). Al considerar que la cultura también forma parte de una realidad ligada a la organización social global y a las inequidades estructurales, esta mirada tendrá que incluir relaciones de desigualdad e inequidades internas y la esencialización de la diferencia.

Para lograr cambios significativos en las relaciones interculturales, Dietz y Mendoza sostienen que “se requiere de una perspectiva transcultural, que hibridice las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transfor-

madoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder que añaden complejidad a “lo intercultural” (2008: 95).

Es reciente la revaloración de saberes, haceres, sentires y necesidades de los grupos étnicos en el campo de la educación en Latinoamérica, así como el abordaje de la diversidad y la interculturalidad en la formación escolar, por ello requieren de análisis y aplicación desde la investigación empírica (Dietz, 2007) no sólo en experiencias pedagógicas denominadas de educación intercultural sino en diferentes prácticas educativas como las que incluyen la formación de actores educativos diversos, que generan interaprendizajes y favorecen procesos dialógicos, como se muestra en este artículo.

Los interaprendizajes son procesos formativos “que se construyen entre dos o más sujetos al compartir conocimientos, actividades y espacios/tiempos” (Keyser, 2013: 63); que pueden pertenecer a diferentes grupos sociales y culturales y hacen explícita la finalidad de los conocimientos adquiridos, mutuamente aceptados por ambas partes (Gasché, 2008).

Respecto a la valoración de diversos aprendizajes relacionados con saberes de grupos indígenas y campesinos, se han generado conceptualizaciones y alternativas desde ámbitos como la antropología, etnoecología, agroecología, etnociencias de la naturaleza, educación bilingüe y bicultural (Pérez y Argueta, 2011), así como la etnoeducación y la educación intercultural.

Los saberes se analizan en los contextos históricos locales y generan alternativas a los modos de producción de conocimiento y poder dominantes (Leff, 2003) —desde donde se perciben otras formas de saber como carentes y arcaicas (Lander, 2000)—, hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y la conformación de andamiajes que propicien el diálogo de saberes.

Los saberes locales se discurren como “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” (Hesch, 2011: 180). Los saberes considerados subalternos se vinculan al trabajo en regiones rurales e identifican su carácter histórico como una construcción social y cultural que se transforma y permite articular elementos de diferente índole y naturaleza (Díaz, *et al.*, 2011).

Santos (2010, 2006) propone la interacción entre conocimientos científicos y no científicos al considerar que todos los conocimientos tienen límites internos y externos; plantea la necesidad de no naturalizar las diferencias que ocultan jerarquías e identificar críticamente diversas temporalidades y escalas hegemónicas 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, es construir una interacción comunicativa desde la escucha y la actualización mediante el diálogo racional situado histórica y contextual-

mente en una construcción conjunta de problemas, como señalan Pérez y Argueta (2011), lo cual implica un involucramiento de actores en diálogo y formas de interacción durante el intercambio y traducción de saberes, a partir del entendimiento de problemas y necesidades comunes.

Enfoque metodológico

La escuela no es un espacio homogéneo y está condicionada por formas específicas de comprensión del aprendizaje y de la práctica educativa, ante este hecho, la mirada etnográfica permite incursionar en los diversos espacios al tratar de captar significados (Velasco y Díaz de Rada, 2003) que se encuentran inmersos en la vida cotidiana de los espacios formativos y en las relaciones que se establecen entre diversos actores que intervienen en lo educativo. En el intento por analizar tales aspectos en contexto, la etnografía educativa abarca “el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación” (Bertely, 2000: 32). Por lo anterior, se recurrió en este análisis a la etnografía como referente teórico-metodológico en el proceso de investigación del ámbito educativo y se consideraron también aspectos de análisis desde una mirada reflexiva con actores educativos, en ese sentido se retoma la afirmación de Dietz cuando habla de “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” (2012: 73).

El análisis en la práctica educativa de los diplomados se aborda a través de la observación participante (octubre 2013-diciembre 2014) llevada a cabo en la Sierra de Zongolica y en la ciudad de Xalapa donde se hicieron sesiones de planeación. Se realizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas a diferentes actores educativos, y grupos de reflexión con facilitadores; se utilizaron técnicas de registro como diario de campo, grabaciones, fotografías y videograbaciones, y para la construcción de las categorías de análisis se abordó 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.

Los diplomados surgieron por la iniciativa de académicas (participantes en proyectos de la UV) e integrantes de una organización campesina independiente de la Sierra de Zongolica que incluye a técnicos y productores forestales, entre otros participantes. La propuesta educativa se conformó con aportaciones de las académicas, de integrantes de la organización y facilitadores de aprendizajes académicos universitarios y comunitarios con experiencia en producción, manejo y gestión forestal y en organización comunitaria. El tejido pedagógico que integró contenidos temáticos, la didáctica y espacios para el

aprendizaje incluyó como estrategias educativas el aprendizaje colaborativo y situado “para favorecer procesos educativos desde un saber en co-construcción hacia una transformación social” (entrevista académico UV, 2017).

El análisis de procesos educativos generados sobre terreno retoma el aprendizaje situado identificando aprendizajes que de acuerdo con Sagástegui (2004) se desarrollan desde la vida cotidiana en interrelación con el entorno socioambiental. Por ello, el proceso educativo no puede tener un solo referente ni en el espacio ni en el tiempo, ya que no se construye a partir del punto de vista de una persona sino desde una complejidad de entramados que generan diversos procesos. Los aprendizajes se generaron en los diplomados a partir de los saberes obtenidos por los participantes, mediante la interacción con actores comunitarios en sus lugares de residencia y en espacios sociales de la región de Zongolica con expertos comunitarios en producción diversificada y el cuidado del medio ambiente.

La diversidad de actores sociales que conformaron al grupo de participantes de los diplomados provenía de municipios serranos y de zonas urbanas aledañas como Ciudad Mendoza y Orizaba. Desempeñaban diferentes actividades como: productores agroforestales y artesanales; estudiantes de educación superior y algunos de secundaria; egresados de educación superior técnica e intercultural; empleados de gobierno de programas federales y municipales relacionados con el desarrollo social, y como integrantes de organizaciones no gubernamentales que trabajaban con grupos comunitarios en la región. Sus edades oscilaron entre los 12 y 50 años y 50% eran hablantes de náhuatl y español. Participaron jóvenes y adultos que pertenecían a una misma familia.

Se realizaron entrevistas para el análisis de percepciones sobre la práctica educativa a 25 participantes (13 bilingües, hablantes de náhuatl y español), entre ellos, facilitadores académicos de la UV y productores agroforestales, estudiantes y egresados universitarios, productores agrícolas y forestales y empleados e integrantes de asociaciones civiles. A continuación, se muestran algunos aspectos epistemológicos, pedagógicos y vivenciales de este proceso educativo.

Intercambio y diálogo de saberes en aprendizajes interregionales en la Sierra de Zongolica

La Sierra de Zongolica se extiende en el complejo montañoso donde coinciden la Sierra Madre Oriental y la cordillera volcánica transversal, en el centro-oeste del estado de Veracruz. Se distingue por integrar diversas unidades ambientales.

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 superennifolia (Negreros *et al.*, 2014).

En los últimos años, los nahuas de Zongolica han protagonizado transformaciones en las dinámicas socioeconómicas y bioculturales regionales y globales. Se ha favorecido la propiedad privada en menoscabo del uso colectivo de la tierra y ha aumentado la migración nacional y transnacional (Martínez, 2010) por la baja en precios de productos agrícolas para la comercialización, limitadas fuentes de empleo, así como por restricciones para la gestión de recursos provenientes de programas federales para el aprovechamiento de recursos naturales, como la comercialización de madera para pequeños productores.

Procesos ligados a la modernización de la región e implementación de políticas públicas han incidido en modificaciones en la sierra, como la construcción de una carretera que en los años noventa facilitó el traslado vehicular a ciudades como Orizaba y Córdoba y la apropiación de recursos naturales por actores externos. Se propició el desmonte de productos forestales en la sierra y también hubo mayores posibilidades para la comercialización de productos de la sierra como alimentos, indumentaria y productos maderables como tablas, muebles y carbón.

En este contexto, debido a la deforestación y a limitaciones de instancias gubernamentales para dar seguimiento al aprovechamiento forestal, en el año 2011 actores de una organización campesina de la sierra dialogaron con académicas de la UV para promover la formación de pobladores en la producción y manejo de recursos forestales de la región, lo que se tradujo en un proceso educativo conformado en diplomados, durante los cuales se facilitó la formación para diversidad de estudiantes jóvenes y adultos de la sierra de Zongolica; se abordó el uso y manejo agroforestal en la sierra en relación con el territorio diversificado, y los participantes compartieron en grupo saberes sobre cerros, cuevas y recursos hídricos desde diferentes referentes culturales, así como sobre la diversidad y manejo de árboles maderables y no maderables y su relación con productos cultivados y silvestres. Además, identificaron problemáticas y alternativas socioambientales sobre la producción forestal en la región, lo cual mostró diversas perspectivas y usos del territorio.

A continuación, se presentan interaprendizajes de participantes respecto a: 1) representaciones y prácticas culturales de la naturaleza significada, 2) condiciones forestales en la Sierra de Zongolica y tensiones entre necesidades locales y políticas públicas forestales, y 3) la articulación de saberes a escalas locales y regionales en la percepción de la sierra como cabecera de cuencas y proveedora de servicios ambientales desde las concepciones y prácticas de manejo de los nahuas serranos.

Representaciones y prácticas culturales de la naturaleza significada: saberes en resistencia

En la tradición mesoamericana, se ha dado a los cerros una connotación relacionada con seres sagrados en correlación con las cuevas y el agua. Desde grupos culturales nahuas como los mexicas, el culto a Tláloc no sólo expresaba 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, por un lado, y dragones celestes por el otro (Broda, 1997: 55).

En la Sierra de Zongolica los cerros se consideran entidades divinas simbolizadas desde diversas representaciones⁴ que se van transformando en el devenir de la historia; entre los cerros, el agua y las cuevas se encuentra una estrecha relación. Diversos participantes de los diplomados compartieron estas representaciones de los seres etéreos que conforman los territorios en un ejercicio colectivo donde el grupo elaboró mapas micro-regionales, a solicitud del facilitador que coordinó la actividad de que se mostraran los lugares importantes referidos a sus territorios, montes, manantiales, climas, tipos de árboles y los dueños de la tierra tanto físicos como etéreos.

El considerar, desde la instrucción didáctica del facilitador, a los seres sagrados con la connotación de “dueños de la tierra” como se conciben en la sierra, permitió que se expresaran diversas representaciones de rituales y seres intangibles que moran en espacios vinculados a la triada cerro-agua-cuevas, mismos que regulan los territorios con la participación de los grupos sociales que los veneran.

En otro ejercicio se hizo referencia a las diferentes representaciones que en el imaginario colectivo de los pobladores serranos se tienen sobre las víboras, entre ellas, la cosmovisión mesoamericana como protectoras de los recursos naturales. Estudiantes del municipio de Tequila señalaron su importancia en la regulación del agua “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).

Desde estos saberes existentes en diferentes municipios de la sierra, el agua tiene un carácter sagrado más allá de lo natural y las víboras representan seres divinos que la custodian “El agua en San Andrés Tenejapan, es como nuestros padres y abuelos nos han enseñado, que más allá de ser un recurso natural también es un ente espiritual, nuestros

4 Se alude al concepto de representación de Alfredo López Austin que lo define: “[...] en su acepción de imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia un objeto interior o exterior” (López, 2009: 10).

abuelos hablan de una deidad que es el *Apixca*, viene siendo como un protector del agua (equipo 2).

Si bien los seres sagrados antes mencionados en sus advocaciones protegen el agua, ésta puede escasearse o perderse debido a la mala intervención humana y los seres pueden dejar de ejercer su protección. Estos saberes mencionados se han transmitido a través de la memoria colectiva y alertan a las personas a tener un respeto por la naturaleza que puede ser de beneficio o prejuicio, dependiendo del manejo que los humanos hagan de ella. Se expuso que en el municipio de Atlahuilco, ante el descuido de una laguna, un ser anímico dejó de brindarle protección “Existe una laguna que tiene una historia de que antes estaba una sirena, pero como le echaban mucha basura al agua, esa sirena se fue y actualmente está en ojo de agua” (equipo 4).

En los diplomados, los saberes presentes en la memoria colectiva tuvieron una significación educativa en académicos que los aprendieron como un conjunto de elementos de larga duración que regulan la relación naturaleza-sociedad, los cuales favorecen una perspectiva de manejo y cuidado del territorio en diálogo y veneración desde la ritualidad.

Son saberes en el sentido que están reflejando actitudes de reciprocidad, de respeto, de veneración y como que 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* es 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 tan presentes en los jóvenes, ese puro hecho me pareció super importante (entrevista académico UV, 2017).

De esta manera, los territorios se imaginan y representan como espacios sociales y culturales desde la memoria colectiva, conformados a partir de diversas lógicas comunales y temporales en la interrelación que genera escenarios de sinergia y complementariedad en el mundo de los humanos y otros mundos 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 Escobar, tiene un carácter político que no se considera desde la perspectiva de la modernidad, en la cual tiene 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).

Como expresa Escobar, aunque estos saberes puedan ser considerados creencias, sus implicaciones tienen un fundamento ontológico y una perspectiva política que puede oponerse a la visión utilitaria y destructiva, por considerarse que los cerros son seres sintientes y reguladores de la vida natural y social.

En tal sentido, esos saberes locales, más allá de ser considerados rezagos de una cultura ancestral, pueden ejercer un potencial como saberes-poderes para analizar, desde espacios como los educativos, estructuras de poder y deconstruir discursos hegemónicos (Dietz y Mateos, 2011) y prácticas sobre el dominio territorial.

Condiciones forestales en la sierra de Zongolica y tensiones entre las necesidades locales y las políticas públicas

En una publicación colectiva que incluyó cifras obtenidas de la FAO (2009), académicos universitarios que participaron en los diplomados alertaron sobre la reducción de bosques y selvas en los últimos años en nuestro país, que pasaron del quinto al segundo lugar en el mundo con aproximadamente 775,800 ha/año (Alatorre, 2015). En la Sierra de Zongolica, durante el proceso formativo analizado, los diplomantes destacaron la deforestación que ha sufrido la sierra durante años, saberes que fueron intercambiados por participantes de diferentes municipios de la sierra y ciudades cercanas. Establecieron una relación entre los recursos hídricos y la producción forestal al señalar que la tala ha generado un deterioro ambiental traducido en inundaciones, pérdida del suelo y de recursos hídricos, así como la deforestación de la región. Por otra parte, se intercambió información sobre diversas iniciativas, implementadas en las últimas décadas, relacionadas con la producción forestal serrana a partir de la aplicación de políticas públicas federales, de la organización campesina y del interés de productores locales en la biodiversidad de su región.

A través de una revisión histórica sobre políticas forestales en el contexto internacional, los participantes pudieron identificar la relación entre fenómenos económicos y sociales globales y la transformación de sus territorios. Como la que sucedió a mediados de los noventa con la veda forestal promovida en diferentes regiones del país ante la deforestación producida por las políticas de desmonte y comercialización de la madera para la industria. Esta prohibición no incluyó a la Sierra de Zongolica, por lo que los talamontes extra regionales tenían libertad para realizar la extracción tipo minero en los bosques, principalmente en la parte alta de la sierra (Hidalgo, 2016). Al respecto, una participante señaló que tuvo una perspectiva más amplia sobre el cambio del paisaje de su comunidad en Tehuipango, uno de los municipios que sufrieron mayor deforestación, “Yo siempre sabía que nuestros abuelitos los cortaban [los árboles] y me di cuenta de 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 arboles (entrevista profesionista nahua, 2013).

Productores forestales de la sierra consideran un cambio significativo en el paisaje en los años noventa cuando en la región se introduce el uso de la motosierra que permitiría una tala inmoderada. Los serranos rememoraron que a partir de este período dejaron de encontrarse árboles de 1.20 a 1.60 cm de diámetro y señalaron la intervención de actores externos a la sierra en su desmonte.

Fue gente del pico de Orizaba, son los que principalmente se vinieron hacia esta zona. Fueron gentes que compraban predios o montes completos, y la gente de aquí por no saber la importancia de los bosques y sobre todo por la falta de recursos, llegaban a ofrecerles cierta cantidad por su tramo de bosque y la gente se los vendía y venían y hacían una tala a mata rasa. Se veía que había mucho desperdicio de los recursos, porque venían solamente por los cuadros, venían en sí por el aprovechamiento (Entrevista productor profesionalista forestal nahua, 2017).

Los diplomantes intercambiaron información sobre el uso y manejo de árboles maderables y no maderables en sus regiones en zonas urbanas como Orizaba, Ciudad Mendoza y Nogales y de diferentes municipios en la Sierra de Zongolica. Mencionaron la importancia de los árboles nativos y su preocupación ante el peligro de extinción, como en Tlaquilpa respecto al plantío de un árbol estimado de madera fina del cual no se fomenta su reproducción por la introducción de otras especies de rápido crecimiento, y también respecto del *axocopa*, arbusto nativo con propiedades medicinales que se utiliza en diferentes ceremoniales, y que ha sido sobreutilizado en la región sin que se promueva su cultivo. También se subrayó la actividad de reforestación que se ha llevado a cabo en la región en municipios de Tequila, Atlahuilco, Zongolica y Ciudad Mendoza, en donde han participado productores locales y ayuntamientos, organizaciones civiles y privadas que implementan proyectos comunitarios en la sierra.

Respecto a las tensiones mostradas entre las políticas públicas forestales y las condiciones y necesidades de los productores forestales se manifestaron las restricciones sobre el uso y manejo de los recursos forestales. Por una parte, los productores forestales expresaron las limitaciones que la mayoría de ellos tienen al contar con pequeñas propiedades, ya que las políticas forestales prohíben la producción comercial de los árboles maderables y únicamente se apoya a la reforestación. En torno al manejo de las plantaciones manifestaron que la delimitación de la propiedad de la tierra ha repercutido en la posibilidad de que puedan participar otras personas o colectivos en el cuidado de los bosques, como mencionó un promotor forestal organizado “Cada quien hace lo que quiere de su monte. Nosotros hemos estado reforestando en el último ejido que nos queda” (equipo 5).

En cuanto a la comercialización de productos maderables, productores locales expusieron las limitaciones oficiales que tienen para venderlos, puesto que no están autoriza-

dos para hacer plantaciones forestales en la región por tener pequeñas propiedades, lo cual, desde la perspectiva de expertas académicas que facilitaron los diplomados, no tiene un fundamento económico y humano.

No lo pueden vender legalmente, si él [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, si eres ganadero igual, pero si eres forestal olvídalos, ¡es absurdo! Entonces toda esa gente todo el trabajo que hacen no le sacan el provecho que deberían, es injusto, están violando los derechos humanos (entrevista académica UV, 2016).

En los diplomados también se intercambiaron saberes-trabajo entre personas de la sierra de diferentes edades y regiones mediante el aprendizaje situado, como fue el caso de un productor que explicó a estudiantes el proceso de producción de carbón en su terreno. Algunos jóvenes del grupo, oriundos de otras regiones de la sierra que habían producido carbón con sus papás, explicaron las diferentes técnicas que conocían. Para una coordinadora de los diplomados, el proceso productivo del carbón es uno de los saberes más significativos de esta experiencia, pues implica un conocimiento que requiere mucha información, experiencia, paz interna y control de los tiempos.

[...] 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: esta es la manera en que se arma la base del horno en nuestra comunidad, y el mismo [el productor facilitador decir:] sí yo había escuchado pero no entendía cómo exactamente (entrevista académica UV, 2017).

Este intercambio de saberes intergeneracional e interregional permitió ampliar la información del grupo sobre la producción del carbón. En diferentes sesiones compartieron saberes sobre el uso y manejo de recursos agroforestales y las problemáticas a las que se enfrentan respecto a la economía familiar, la organización social y la gestión de recursos. Los espacios educativos mencionados también permitieron valorar las iniciativas de diferentes actores en la producción agroforestal de manera diversificada.

Saberes locales y regionales en diálogo en la interrelación entre la sierra y la región urbana

Desde la perspectiva epistemológica de los facilitadores, fue importante contextualizar a la sierra como cabecera de cuencas y mostrar sus impactos y las relaciones que se establecen entre las diferentes regiones. Favorecer aprendizajes desde la configuración de la cuenca en la perspectiva académica tiene como fundamento el develar desigualdades entre las zonas urbanas y las ciudades en la inequidad económica, social y cultural, y el sentido de reformular este imaginario reivindicando a los productores como actores trascendentales, desde su identidad como indígenas, cuyo manejo del bosque desde su cultura y trabajo permite el abasto de ciudades, como manifiesta un facilitador académico:

La mirada de cuencas es 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 son discriminados o son vistos como gente que sabe menos, que no tiene cultura. Se ha construido una mirada autodesvalorativa sin 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 y entonces como que 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 (entrevista académico UV, 2017).

En un espacio de reflexión sobre el territorio, los facilitadores, mediante un mapa de la región de Zongolica tomado vía satelital e impreso en una lona, identificaron diferentes ríos que comprenden la cuenca y destacaron la importancia del río Tonto que conforma una subcuenca que proviene de Zongolica y es un afluente substancial del río Papaloapan. Se hizo énfasis en el vínculo que existe entre la parte alta de la sierra y las zonas bajas que forman la cuenca considerada como un territorio interconectado 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” (facilitadora 2) y enfatizaron en que por ello cuando existen malos manejos del agua el impacto se muestra en diferentes poblaciones de la cuenca.

Acerca de los bosques, los facilitadores invitaron a reflexionar también sobre el valor que tiene cuidarlo por ser cabecera de cuencas para el beneficio de poblaciones, como el abasto de agua de amplios territorios, entre ellos, las ciudades. Destacaron la importancia de que los bosques sean habitados y que el trabajo que realizan en las comunidades para mantenerlos tiene que ser reconocido por la gente de las ciudades, ya que es de beneficio

para muchas personas, y enfatizaron en que aunque los bosques tienen capacidad de generar los recursos hídricos, las industrias en las ciudades los contaminan ya que se ve a la naturaleza solamente como mercancía, sin tomar en cuenta que los pueblos indígenas son custodios de los bosques y por lo tanto ayudan en la producción del agua, como en el caso de la sierra.

Al finalizar la reflexión colectiva, se hizo una evaluación. Ante la pregunta al grupo acerca de los aprendizajes obtenidos, un productor forestal 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 forestal organizado). En este sentido, los saberes que se adquieren al mirar los espacios sociales interconectados y mediados por relaciones de poder favorecen la reconfiguración de saberes-poderes que posibilitan ampliar la visión del presente (Santos, 2006) desde un análisis valorativo y crítico de las regiones indígenas, el cual demuestra condiciones desiguales en las que se han construido las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

Reflexiones finales

Las políticas educativas que promueven el enfoque intercultural a nivel nacional permiten favorecer la generación de espacios formativos y de reflexión sobre el quehacer educativo en la universidad pública. En la UV estas políticas se han traducido en la creación de la UVI y la implementación de iniciativas de académicos para la formación e intercambio de experiencias relacionadas con la interculturalidad y la diversidad en educación, esto abona al estado del conocimiento y al fortalecimiento de vínculos académicos interinstitucionales y con grupos comunitarios. Sin embargo, se requeriría de una propuesta que articule la interculturalidad en la innovación curricular y formativa del personal universitario en su conjunto, que aborde la reflexión crítica de la educación que promueve la universidad en su función social y retome investigaciones y prácticas formativas para la transversalidad del enfoque.

En los interaprendizajes aquí expuestos se muestra el intercambio de saberes entre académicos, estudiantes y actores comunitarios jóvenes y adultos, mediante la pedagogía del aprendizaje situado y colaborativo que propiciaron un acercamiento a la constelación de elementos en los que interactúan percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones (Sagástegi, 2011: 31). El compartir, traducir y analizar saberes propios y ajenos desde las lógicas culturales, sociales y políticas distintas de diversos actores favoreció la significación de los saberes locales en la valoración de la biodiversidad cultural, la cosmovisión e identidad étnica. La perspectiva de los formadores para anali-

zar el contexto desde una mirada interregional permitió reflexionar en la interacción entre los territorios, las relaciones desiguales que se establecen entre ellos y la valoración de los saberes locales en la conformación de la cuenca. Los diversos actores educativos facilitadores y estudiantes obtuvieron mayores referentes para la comprensión de la realidad que comparten, aunque la interpretación de cada uno sea distinta (Keyser, 2013) según sus propios contextos, formación e identidades.

El estudio de las interrelaciones entre las políticas públicas y expectativas comunitarias sobre la producción y el manejo forestal muestran tensiones de las comunidades frente a las limitaciones entre las lógicas globales y las condiciones y necesidades locales respecto a la producción, comercialización y formación forestal. En este sentido, los espacios formativos que favorecen el intercambio y diálogo de saberes permiten identificar y analizar, en el contexto interregional, las problemáticas a las que se enfrentan para la búsqueda de soluciones conjuntas.

Los interaprendizajes posibilitaron referentes para compartir y analizar críticamente saberes-poderes respecto al territorio, en una interacción dialógica entre la academia universitaria y participantes de comunidades nahuas. Por ello, la propuesta de este estudio es retomar de manera enfática estos saberes en los espacios educativos para analizar las desigualdades e inequidades y también en la formulación de propuestas colectivas que fortalezcan la cultura comunitaria sustentable en la interculturalidad.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (1997), "Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural", en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, pp. 235-245.
- Alatorre, G. (coord.) (2015), *Diálogos sobre cuencas bosques y agua en Veracruz. Una propuesta metodológica intercultural*, Xalapa, uv.
- Bertely B., M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Bourdieu, P. (2002), *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, M.C. Ruiz (tr.), México, Taurus.
- Broda, J. (1997), "El culto mexica de los cerros de la cuenca de México: apuntes para la discusión sobre graniceros", en B. Albores y J. Broda (coords.), *Graniceros. Cosmovisión y meteorología indígenas en Mesoamérica*, México, Colegio Mexiquense, UNAM.
- Díaz, G. et al. (2011) "Innovar en la tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales", en A. Argueta et al. (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, México, UNAM, pp. 235-254.
- Dietz, G. (2007), "El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo", en COMIE (ed.), *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, México, COMIE, pp. 297-347.
- Dietz, G. (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, FCE.
- Dietz, G. y L. S. Mateos (2011), *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.
- Dietz G. y R. G. Mendoza (2008), "¿Cómo investigar con enfoque intercultural?", en *AZ Revista de educación y cultura*, núm. 10, pp. 94 -95.
- Escobar A. (2014), *Sentipensar con la tierra*, Medellín, UNAULA.
- Gasché, J. (2008), "¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas, y que hay que entender por diálogo?", en C. Pérez y J. Echeverri (coords.), *Memorias del 1er. Encuentro Amazónico de Experiencias de Diálogo de Saberes*, Leticia, Universidad de Colombia.
- Hesch, P. (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 A. Argueta et al. (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, México, UNAM.
- Hidalgo, R. (2016), *El campesinado zongoliqueño en la disputa territorial. Saberes territoriales y manejo campesino del monte*. Tesis de maestría, México, UAM-X.
- Lander, E. (2000), "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. E. Lander (comp.), Buenos Aires, CLACSO, pp. 4-23.

- Leff, E. (2003), "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable", en *Desarrollo e medio ambiente*, núm. 7, pp. 13-40.
- López, L. (2009), "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal", en L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, PROEIB, Plural editores, pp. 129-220.
- Maldonado, B. (2011), *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, Oaxaca, CSEHO, Universidad de Leiden.
- Martínez, A. (2010), *Tlenyawinewehka: cultura, trabajo y conciencia de los migrantes nahuas de la sierra de Zongolica, Veracruz*. Tesis de doctorado, México, UNAM.
- Mato, D. (2015), "Presentación", en D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Buenos Aires, UNESCO/IESALC.
- Negreros, P. et al. (2014), *Sistema de Monitoreo participativo de plantaciones forestales en la Sierra de Zongolica, Reporte*, en https://www.researchgate.net/publication/277305698_Sistema_de_monitoreo_participativo_de_plantaciones_forestales_en_la_Sierra_de_Zongolica (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Osuna, C. (2012) "En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica", en *Revista de Educación*, núm. 358, mayo-agosto, pp. 38-58.
- Pérez, M. L. y A. Argueta (2011), "Saberes indígenas y diálogo intercultural", en *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, núm. 10, vol. 5, pp. 31-56.
- Keyser, U. (2013), "Interaprendizajes entre docentes indígenas en procesos de formación intercultural", en *Uaricha, Revista de Psicología*, núm. 23, vol. 10, septiembre-diciembre, pp. 60-75.
- Reygadas, L. (2004), "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional", en *Política y Cultura*, núm. 22, pp. 7-25.
- Sagástegui, D. (2004), "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", en *Sinéctica*, núm. 24, febrero-julio, pp. 30-39.
- Schmelkes, S. (2013), Educación para un México intercultural, en *Sinéctica*, núm. 40, en http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural (consultado el 25 septiembre 2017).
- Santos, B. (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO.
- Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- Trapnell, L. (1996), "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía", en G. Alegre (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cuzco, CBC, pp. 165-185.
- Trinidad, A. Carrero y R. Soriano (2006), *Teoría fundamentada "Grounded Theory" La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (Cuaderno metodológico; 37).
- Touraine, A. (2000), *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*, México, FCE.

- UNESCO (1998), "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, Conferencia mundial sobre educación superior", en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consultado el 21 de abril de 2017).
- UNESCO (2009), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf (consultado el 24 de abril de 2017).
- Universidad Veracruzana (2010), *Programa de trabajo 2009-2013*, Xalapa, UV.
- Universidad Veracruzana (2016a), *Manejo forestal comunitario y conservación en el Centro de México: construyendo enlaces, redes y capacidades*, en <http://www.uv.mx/citro/nproyectos/manejo-forestal-comunitario-y-conservacion-en-el-centro-de-mexico-construyendo-enlaces-redes-y-capacidades/> (consultado el 20 enero de 2017).
- Universidad Veracruzana (2016b), Foro Estatal para la Vinculación Pertinentemente Uv 2016. *Memorias UV*, en <https://www.uv.mx/vinculacion/offline/memorias-del-foro-estatal-de-vinculacion-pertinentemente-uv-2016/> (consultado el 20 enero de 2017).
- Velasco H. y A. Díaz de Rada (2003), *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Editorial Trotta.