

## Gestión intercultural de la biodiversidad: investigación acción en un proceso educativo con campesinos de Veracruz

## *Intercultural management of biodiversity: action research in an educational process with peasants farmers from Veracruz*

El artículo presenta resultados de la sistematización de una experiencia de capacitación que se llevó a cabo con campesinos que manejan especies de fauna silvestre en la región de Los Tuxtlas en Veracruz, México. Se describe el marco sociopolítico en el que se desarrolló el proyecto y cómo se llevó a cabo, mediante una estrategia de gestión que retoma aspectos de la investigación acción y la educación intercultural. El estudio muestra la complejidad que representa desarrollar proyectos educativos orientados a la sustentabilidad en contextos de diversidad cultural permeados por procesos históricos que han generado desigualdad estructural en contextos rurales e indígenas. Se presentan reflexiones educativas que pueden contribuir a que gestores y promotores comunitarios puedan desarrollar actividades formativas que tomen en cuenta la diversidad, la diferencia y la desigualdad en contextos similares al estudiado. Los resultados muestran la importancia de detonar procesos educativos participativos y horizontales basados en saberes y prácticas locales.

This article presents the outcome of the systematization of a training experience carried out with peasants who handle wildlife species in Los Tuxtlas region in Veracruz, Mexico. It describes the socio-political context in which the project was developed and how it was implemented through a management strategy based on action research and intercultural education approaches. The case study shows the complexity embedded in the development of educational projects aimed at sustainability in contexts of cultural diversity permeated by historical processes that have led to structural inequality in rural and indigenous contexts. Educational reflections that may contribute to community promoters' and project managers' development of training activities that take into account diversity, difference and inequalities in contexts similar to the one examined are presented. The results of the study show the importance of bringing out horizontal and participatory educational processes based on local knowledges and practices.

**PALABRAS CLAVE:** educación intercultural; investigación acción; conocimientos tradicionales; sistematización de experiencias; educación para la sustentabilidad.

**KEYWORDS:** intercultural education; action research; traditional knowledge; systematization of experiences; education for sustainability.

\* Doctor en Investigación Educativa en las áreas de investigación sobre educación ambiental para la sustentabilidad y educación intercultural en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. México. CE: jcsandoval.rivera@gmail.com

# Gestión intercultural de la biodiversidad: investigación acción en un proceso educativo con campesinos de Veracruz

■ JUAN CARLOS A. SANDOVAL RIVERA

## Introducción

En este artículo se presentan reflexiones de un proyecto de investigación colaborativa (Rappaport y Ramos, 2005) que se llevó a cabo con campesinos de la comunidad de El Mangal, perteneciente al municipio de Pajapan, una comunidad nahua-hablante ubicada en la parte sur de la región de Los Tuxtlas en Veracruz. Se trata de la sistematización de una experiencia con campesinos que trabajan en el manejo del venado cola blanca (*Odocoileus virginianus*), en donde se realizaron acciones de capacitación para fortalecer las capacidades técnicas en el manejo de esta especie en riesgo de extinción bajo la modalidad de Unidades de Manejo para la Conservación de la Vida Silvestre (UMA). Además de las acciones educativas que se llevaron a cabo en el proyecto, se realizaron también asesorías técnicas y legales; sin embargo, para efectos de este artículo se presentan sólo las reflexiones relacionadas con el ámbito educativo.

El proceso que se describe y analiza en este texto se enfoca en la interacción de los actores durante el desarrollo del proyecto educativo, desde sus diversas visiones y significados, en un contexto de diversidad cultural. Estos significados atribuidos a determinados conceptos, ideas, políticas públicas, reglas, normatividades, etc., influyeron en la manera en que se desarrolló todo el proceso y en la creación de un ambiente de confluencia de lógicas diversas en las que el enfoque intercultural tuvo un papel clave.

Las reflexiones que aquí se presentan surgen del análisis realizado a partir de la sistematización del material que se recopiló durante las actividades desarrolladas: las relatorías de las reuniones, observación directa de las actividades, memorias de los encuentros e intercambios de experiencias, observación participante y de los registros de un diario de campo.

## Descripción del contexto

La región de Los Tuxtlas está ubicada en el sur de Veracruz y se caracteriza por su alta diversidad de especies y porque representa el límite boreal extremo de la selva tropical en el Continente Americano (Dirzo y García, 1992). Por estas características, se considera zona de interés global para la conservación. Sin embargo, también es una región fuertemente amenazada por el crecimiento demográfico, la ganaderización, la extracción ilegal de especies florísticas y faunísticas y la deforestación (SEMARNAT, 2006), además de ser una zona muy importante en lo que a diversidad cultural se refiere.

Algunos de los factores que han propiciado el deterioro ambiental en esta región son la sobreexplotación de los ecosistemas, principalmente, por la utilización de terrenos poco aptos para desarrollar actividades productivas como la agricultura y la ganadería. Los campesinos locales se han visto en la necesidad de realizar este tipo de actividades por no tener otras opciones de diversificación productiva, lo cual ha ocasionado una pérdida severa de suelos y biodiversidad. Esto ha contribuido a incrementar la pobreza en los habitantes de la región.

En el año de 1998 se estableció en esta región la Reserva de la Biósfera Los Tuxtlas. El establecimiento de esta reserva implicó un proceso expropiatorio que provocó desconfianza y situaciones de rechazo hacia ella. Después de ese proceso, muchos ejidos cercanos a lo que se delimitó como “zona núcleo” de la reserva, quedaron sin terrenos para poder subsistir y desarrollar sus actividades productivas. En los ejidos no expropiados, muchas de las actividades se tuvieron que sujetar a nuevas regulaciones debido a la legislación en materia de áreas naturales protegidas. Este cambio, en algunos casos drástico, tuvo dos caminos: por un lado, muchas de las actividades productivas que estaban teniendo un alto impacto en el área de reserva tuvieron que acatar nuevas disposiciones respecto al manejo del territorio, como el caso de la ganadería extensiva y la agricultura de monocultivos. Por otro lado, las técnicas tradicionales, como la milpa y la ganadería tradicional criolla, vieron condiciones propicias para desarrollarse debido a su bajo impacto ambiental y por constituir formas de manejo del territorio basadas en saberes tradicionales, las cuales resultaron coherentes con las nuevas políticas de manejo en la Reserva. Los grupos étnicos que históricamente se identifican en la región son los nahuas y los zoquepopolucas (Münch, 1983), aunque en los últimos años, a través de procesos de migración, se han asentado en la región algunas poblaciones zapotecas. Por la necesidad de propiciar el desarrollo local en Los Tuxtlas, surgieron iniciativas promovidas por el Estado mexicano para la constitución de grupos de campesinos que pudieran desarrollar actividades de producción alternativas orientadas a la sustentabilidad. Entre estas iniciativas surgieron las Unidades de Manejo para la Conservación de la Vida Silvestre (UMA) que fueron creadas bajo la Ley General de Vida Silvestre en 1997. Las UMA buscan promover esquemas alternativos de producción compatibles con el cuidado del medio ambiente, a través

del uso ordenado y planificado de la naturaleza, frenando o revirtiendo los procesos de deterioro ambiental (SEMARNAT, 2006). La colaboración se desarrolló con los 10 socios miembros de la UMA “*Masachantalis*”, la cual fue fundada en el año 2006 y está ubicada en la comunidad de Mangal de Pajapan, Veracruz. Los miembros del grupo son todos del sexo masculino y tienen entre 45 y 65 años; son nahua-hablantes de la variante de Pajapan, al igual que 90% de los habitantes de esta comunidad indígena.

### **Punto de partida teórico-epistemológico**

La participación de todos los sectores sociales, particularmente en temas ambientales, es un aspecto relevante en términos políticos y económicos, especialmente cuando están involucradas comunidades indígenas que desarrollan sus actividades dentro de áreas naturales protegidas. Autores como Diegues (1996) y Arruda (1997) han realizado estudios en donde se demuestra que la pérdida de biodiversidad en áreas protegidas se relaciona directamente con las restricciones impuestas respecto de las actividades que las comunidades locales realizan en su vida cotidiana. En ese sentido, Pimbert y Pretty (2000) señalan que los esfuerzos de conservación deberían identificar los procesos por los cuales la biodiversidad se conserva e incluso se incrementa a partir de prácticas tradicionales que las comunidades realizan. El proyecto que aquí se analiza buscó, desde una perspectiva educativa, reconocer esas prácticas y saberes para fortalecer procesos comunitarios que permitieran lograr una “conservación” que vaya más allá de lo planteado por políticas conservacionistas internacionales o científico-académicas.

La inspiración para proponer el trabajo colaborativo que aquí se presenta se sustentó en la metodología de investigación acción (IA) propuesta por Pinto (1987), con la finalidad de identificar esas prácticas y saberes locales que pudieran incluirse en un proceso participativo pedagógicamente pertinente para los grupos participantes. A partir de esta perspectiva epistemológica emergió la brújula ético-política y metodológica desde la cual se iniciaron los trabajos de gestión en el proyecto que aquí se describe. Asimismo, durante la instrumentación, la integración de un enfoque educativo intercultural complementó la propuesta epistemológica inicial, esto ayudó a desarrollar una práctica que tomara en cuenta la diversidad cultural y que visibilizara las prácticas coloniales que se desarrollan en contextos indígenas (Rivera-Cusicanqui, 2010). Este enfoque educativo permitió tomar en cuenta las jerarquías presentes entre actores que provienen de contextos culturales diversos y que confluyen (e influyen) en un espacio de colaboración interactoral (Alatorre, 2013) como el desarrollado.

Freire (1993) y Wanderley (1993) coinciden al decir que en contextos de diversidad y desigualdad como el de esta experiencia, la educación tiende a bifurcarse, por un lado, hacia la transformación social, y por el otro, hacia el mantenimiento del sistema y del

*status quo* y por lo tanto de las inequidades y las injusticias. Para evitar esto último, en el trabajo con el grupo de campesinos se retomó la investigación acción como metodología, ya que desde su dimensión educativa se puede contribuir a fortalecer sectores sociales que se han visto desfavorecidos históricamente porque “procura proporcionar a las clases menos aventajadas de la sociedad algunas de las habilidades que se consideran necesarias para su supervivencia o que les ayudarían a vivir —o a sobrevivir— más productivamente dentro del orden social existente y, eventualmente, a desafiarlo, en su totalidad” (Torres, 1993: 75).

La IA busca fortalecer las capacidades de los integrantes de los grupos campesinos, obreros, colonos, etc., para identificar, de manera colectiva y a través del diálogo, las debilidades de las políticas que influyen en los contextos en los que estos grupos desarrollan sus actividades cotidianas. A partir de esta perspectiva, que dio origen al proyecto, se cuestionaron políticas de conservación y de desarrollo local y se generaron opciones de innovación metodológica y pedagógica para proyectos de conservación en los que se conjugan relaciones asimétricas, desiguales y diversas. De esta manera, la IA es una aproximación favorecedora del diálogo en contextos diversos culturalmente “no sólo por su inscripción en el marco de una ciencia social crítica, sino también [por] su articulación con movimientos sociales y acciones educativas que apuntan a la transformación de las estructuras de poder y de las relaciones sociales en América Latina” (Sirvent, 2008: 80); además, porque “se trata de hacer de la educación un instrumento destinado a acrecentar la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, de realizar sus intereses objetivos específicos, convirtiéndose en sujetos de su propio proceso educativo y de su destino” (Sirvent, 2008: 80-81).

De acuerdo con Pinto (1987), la IA es una opción epistemológica y metodológica, tanto como práctica científica, pedagógica y política. Desde la IA se busca la producción colectiva de conocimiento para ser usado por quienes lo producen (objetivo cognoscitivo); busca saberes transformadores a partir de la cultura popular y el conocimiento científico (objetivo educativo), y busca la acción organizada (objetivo político). A partir de lo anterior, se puede constatar que la IA busca la transformación de las sociedades a partir de la generación colectiva de conocimientos que se nutren de la ciencia, de los saberes de los grupos y de la reflexión colectiva en torno a problemáticas y preocupaciones compartidas.

En cuanto a la relevancia del enfoque educativo intercultural en esta experiencia, éste contribuyó a diseñar una gestión educativa que permitió encaminar los esfuerzos locales hacia un escenario de sustentabilidad en donde no sólo se incorporó el factor cultural, sino el intercultural al poner sobre la mesa la tríada diversidad, diferencia y desigualdad (Dietz, 2009). En esta tríada, la *diversidad* permite observar las identidades como articuladas, plurales, multisituadas, contextuales e híbridas; la *diferencia*, hacer un análisis intracultural enfocado en identidades expresadas discursivamente; y la *desigualdad* analizar las estructuras socioeconómicas subyacentes (Dietz, 2009).

## Metodología

Las principales actividades realizadas en el marco de la colaboración fueron talleres de planeación participativa, de capacitación y de intercambio de experiencias. Se plantearon desde una perspectiva pedagógica de “conocer-haciendo”, es decir, una co-construcción de saberes hecha entre todos los participantes, rescatando su lugar activo y protagónico. En este sentido, tanto en los talleres como en los intercambios de experiencias se mostró siempre la disposición a construir, desde el conocimiento del otro, es decir, sumando las visiones como insumos para la construcción de una visión colectiva, hecha entre todos los participantes. Las actividades desarrollaron en la práctica la idea de aprender-haciendo, trabajar juntos de manera horizontal y enseñar a hacer de igual a igual. De esta manera, se ubicaron las experiencias y los saberes de los participantes en un mismo nivel de diálogo en el que se dio prioridad al papel activo y protagónico de cada uno de los involucrados en el proceso.

Cabe mencionar que, desde la coordinación del proyecto, se desarrolló en todo momento una estrategia pedagógica que permitiera evitar el protagonismo del gestor; se propuso una dinámica de co-facilitación de los talleres, en donde se repartieran los roles a partir de los intereses y capacidades de los participantes en el intercambio de experiencias. Por ejemplo, el manejo de los tiempos de los talleres, así como la definición de los temas a dialogar, estaban a cargo de los campesinos participantes, con la finalidad de que el diálogo se diera entre personas que desarrollan una misma actividad y manejan códigos muy similares de comunicación. El principal aporte a los talleres, desde la coordinación, fue la sistematización de la información generada en estos intercambios para que pudieran servir en el manejo de las UMA. No obstante, para la agencia financiadora el cumplimiento de las metas establecidas en las reglas de operación del proyecto requería de un rol directivo del coordinador, incluso, los campesinos solicitaban que desde el rol de coordinador les indicaran qué hacer y cómo hacerlo. Esto generó una dinámica difícil de resolver desde una gestión colaborativa y horizontal, y que responde a estrategias de intervención que ubican al promotor o gestor de proyectos como alguien que sabe o conoce más que las personas con las que trabaja.

En el marco del proyecto, se realizaron dos sesiones de planeación participativa para establecer las estrategias a desarrollar y cinco talleres teórico-prácticos de capacitación sobre manejo y contención de venados cola blanca (*Odocoileus virginianus*). En los talleres se instruyó sobre los aspectos más importantes del manejo de esta especie (marcaje, dieta, salud, registro de datos, etc.). Se proporcionó a los asistentes un formato para el registro de actividades, con la sugerencia de utilizarlo y modificarlo de acuerdo a las necesidades particulares de la UMA. Al finalizar los talleres, se realizaron sesiones de preguntas y respuestas en las que los participantes tenían la posibilidad de aclarar puntos específicos sobre los temas abordados. Se realizó una visita pedagógica con duración de

una semana a una UMA ubicada en Mérida, Yucatán a la que asistieron algunos integrantes del grupo de trabajo. En esta visita se abordaron aspectos teóricos y prácticos sobre el manejo del venado cola blanca y otras especies, además de poder observar de manera directa cómo se realiza el manejo de las mismas especies con las que ellos cuentan, pero en otras condiciones técnicas; a lo largo de las sesiones los participantes expusieron sus dudas, sobre todo relacionadas con el manejo y contención física de los animales. También se llevaron a cabo cinco talleres para elaborar dietas balanceadas de animales en cautiverio, e identificar las especies forrajeras silvestres importantes para la nutrición de animales en la UMA. Se realizaron también, como parte de un proceso de reflexión colectiva, cuatro intercambios de experiencias dentro de la región de Los Tuxtlas; en éstos, los integrantes de la UMA pudieron compartir, con integrantes de otras UMA de la región, aprendizajes y reflexiones sobre el manejo de las especies.

El análisis de la colaboración se llevó a cabo con un enfoque de sistematización de experiencias siguiendo la propuesta de Capó *et al.* (2010) desde una perspectiva autoetnográfica (Adams y Holman, 2008). La fuente de datos fueron los reportes, relatorías y memorias que se generaron durante el proyecto y un diario de campo escrito desde el doble rol de coordinador y observador participante. Se analizó la gestión de un proyecto de conservación a partir de las dimensiones *educativa*, *cognoscitiva* y *política* de la IA (Pinto, 1987) y de la *diversidad*, *diferencia* y *desigualdad* (Dietz, 2009) desde un enfoque educativo intercultural (Dietz y Mateos, 2011). Al tratarse de una aproximación analítica autoetnográfica de un proyecto educativo realizado con campesinos, las preguntas se plantearon en torno a cómo funcionó y cómo fue llevado a cabo, en un campo multisituado (Marcus, 1995); en donde una diversidad y multiplicidad de intereses se articularon para desarrollar un proyecto colaborativo en un contexto de modelos e interpretaciones dominantes (Mosse, 2005) de políticas nacionales e internacionales.

## Análisis y resultados

### *Talleres de capacitación e intercambio de experiencias desde el enfoque intercultural*

Los talleres, como espacios para favorecer el intercambio de saberes y la construcción de visiones compartidas, fueron exitosos en varios sentidos. Aunque persistía una auto-desvalorización de los campesinos respecto de sus saberes, al final del proceso se revaloraron, después de ver que los valoraba el agente externo y que sus opiniones eran base importante en las decisiones y los acuerdos tomados. Algunas asimetrías se rompieron, especialmente las que existen entre los saberes campesinos y los saberes técnicos, ya que se pudieron fusionar para la construcción de miradas colectivas más integrales (*diversi-*

*dad*). También se pudieron romper las jerarquías que existen entre campesinos y el gestor, ya que el trato siempre fue igualitario y democrático y cualquier opinión vertida en el desarrollo de las discusiones siempre se tomó como válida.

Aunque se intentó desarrollar acciones de capacitación con una disposición explícita hacia la construcción de un diálogo que propiciara la exteriorización de opiniones de todos los participantes —todas válidas—, y en donde sus saberes y experiencias contribuyeran a la construcción de nuevos saberes, persistió la influencia de un proceso histórico y social que naturaliza la dominación del “conocimiento académico” sobre los “otros saberes”. La sensación de “me ayuda alguien que sabe, a mí que no sé” prevaleció durante las capacitaciones. En la noción de “ayuda” subyace una relación asimétrica (*desigualdad*) entre el que ayuda y el ayudado, que a su vez produce diálogos jerárquicos, no entre iguales, lo que incluso puede llevar, en el peor de los escenarios a la promoción de una especie de paternalismo-filismo. Además, se pudo identificar una auto-inferiorización de los participantes en las capacitaciones. Esta auto-inferiorización se manifestó de varias maneras. Algunas veces ocurría a través de silencios como respuesta a alguna pregunta que tuviera un componente técnico o con el que los participantes no estaban familiarizados, por el temor a equivocarse, o por esperar la validación del capacitador. Esta situación tiende a plantearse como “natural” en determinados procesos pedagógicos, en donde los participantes exhiben discursos, lógicas de entendimiento y manejo de códigos diferenciados.

Un factor que dificultó el diálogo en los eventos de capacitación fue el manejo de información escrita, no sólo porque algunos de los participantes no pueden leer y escribir o lo hacen con ciertas limitaciones (*desigualdad*), sino porque se hace evidente la necesidad o costumbre de hablar, de manifestar las ideas a través del diálogo abierto. Por ejemplo, mientras el capacitador buscaba la claridad y la síntesis de lo escrito apoyándose en conceptos ajenos a los contextos, la gente prefería, desde lo oral, comentar, desarrollar ideas, añadir detalles, argumentar, debatir (*diferencia*).

Una complicación adicional se observó en la terminología empleada en las capacitaciones. En los documentos finales del proyecto (informes, memorias de talleres, registros en rotafolios) se observan términos como “manejo”, “infraestructura”, “asesoría técnica”, “gestor”, “balance económico”, “recursos humanos”, etc. En la mayoría de los casos, los grupos no los comprendían y no se los apropiaron. El empleo de esta terminología provocaba silencios, escasa o nula participación, y dificultaba una verdadera apropiación de los recursos conceptuales que en principio los talleres buscaban ofrecer. Sin embargo, en el intercambio de discursos y términos utilizados durante las capacitaciones, no podemos hablar sólo de la apropiación de lo que se quiere comunicar, sino del diálogo entre estos discursos. En este diálogo (*diversidad*) entraron en juego tres distintos tipos: 1) el discurso de la institución financiadora, que utiliza términos procedentes de las políticas internacionales relacionadas con la conservación, el desarrollo sustentable, etc., los cuales en su

mayoría son ajenos a los campesinos; 2) el discurso de los campesinos que utiliza conceptos derivados de las prácticas cotidianas, la historia de la comunidad y la comunicación oral (*diferencia*), y que incorpora a la vez algunos conceptos exógenos apropiados por el contacto con actores externos; y 3) el discurso de los gestores, que tienen la capacidad para manejar ambos códigos de comunicación y traducir discursos. En esta traducción también se incorporan la experiencia y visiones de mundo del mismo gestor que, a final de cuentas, es quien tiene la capacidad de identificar y decidir lo que es traducible y lo que no es, y lo hace parte imprescindible del proceso de diálogo en el que se involucran actores con lógicas y aproximaciones conceptuales diversas.

### *Logros y limitaciones de la gestión intercultural desde el enfoque de investigación acción*

La gestión colaborativa con enfoque intercultural permitió poner en contacto los objetivos del gestor del proyecto y los del grupo de campesinos a través de un proceso de negociación en el que se incorporaron los tres diferentes intereses que se conjugan en el proyecto que aquí se describe: el de la agencia financiadora, el de los campesinos que manejan las UMA y el del gestor que interviene en el proceso. En las sesiones de planeación y capacitación se pusieron en diálogo saberes y perspectivas de trabajo, inquietudes, subjetividades y problemáticas a resolver. Si bien es cierto que las contradicciones entre interlocutores y actores sociales remiten al campo político de la ‘resolución de conflictos’, donde se negocian intereses y se alcanzan acuerdos, esto no disuelve las diferencias entre seres culturales. Por ello “el diálogo de saberes, más que una fusión o reconciliación entre opuestos, produce una demasia que se da en el encuentro con los demás” (Leff, 2003: 31).

Aunque en las sesiones de planeación siempre se intentó lograr un diálogo horizontal, las condiciones en las que se desarrolló este diálogo no se pueden considerar igualitarias: se manifiesta claramente una situación de desigualdad en términos de jerarquía, de la cual es preciso estar conscientes. Las prácticas relacionadas con “planeación” son evidentemente externas, ya que esta necesidad de plasmar una programación con base en las problemáticas, es una necesidad más de los agentes externos que de los participantes. Así, los campesinos brindan su opinión, pero en función de lo requerido por el gestor, con los plazos y términos propuestos por éstos quienes registran la información para sus propios objetivos, y no necesariamente a partir de una preocupación de los campesinos por “planificar” sus actividades.

No obstante, al abrir el diálogo y la co-facilitación de los procesos, la participación de los involucrados pudo incidir no sólo en la decisión de las actividades a desarrollar sino en las estrategias y métodos a utilizar para cada una de las sesiones en donde se entró en contacto con los integrantes de las UMA. En el caso de las capacitaciones, se observa la relevancia de la apertura del gestor a desarrollar las estrategias pedagógicas solicitadas, e

inclusive propuestas, por los participantes para generar conocimiento útil y aplicable desde perspectivas propias y endógenas, logrando con ello el objetivo cognoscitivo de la IA (Pinto, 1987).

Cabe mencionar que en el desarrollo de actividades que responden a la lógica del planteamiento del proyecto y sus metas se manifestó la horizontalidad, porque en los propios lineamientos de las reglas de operación hubo un margen amplio para construir un proyecto más participativo y colaborativo, en el que se incorporaron las necesidades, prioridades y compromisos de los involucrados en el proyecto. Este margen depende también de la lucha ideológica que puede existir dentro de las agencias financiadoras, en donde seguramente se conjugan también discursos diversos: algunos más apegados a lo jerárquico y otros a lo participativo. Las lógicas del proyecto y de los grupos campesinos pueden conectarse a partir de una labor de gestión fundamentada en un posicionamiento ético y político que trabaja en pro de la participación y el empoderamiento de los grupos campesinos. En este sentido, el financiamiento de proyectos puede aprovecharse para fortalecer procesos e iniciativas campesinas desde el punto de vista técnico, económico y organizativo.

Otro aspecto que surge del análisis realizado al proceso de gestión intercultural con enfoque de IA, es que las técnicas utilizadas para la organización de la información y la recolección de datos, evidentemente diseñada por el gestor, implica el registro por escrito de la información para su organización. Este recurso, si bien es de utilidad para el gestor, limita el acceso a la información por parte de los participantes, ya que no todos pueden leer o escribir, y en la mayoría de los casos son personas mayores que necesitan lentes y no los pueden obtener por dificultades geográficas y económicas. Esto, además de acen- tuar la desigualdad (Dietz, 2009), limita la comunicación. El factor de las “temporalidades” (Santos, 2006), también se debe tomar en cuenta: los tiempos para el desarrollo de una sesión de planeación o capacitación se deciden en función de las actividades de los gestores; se proponen con base en la necesidad de la realización de otras actividades programadas, en este caso, sesiones de planeación con otros grupos. Los tiempos de los gestores se ajustan para “aprovechar” las salidas y realizar dos o tres sesiones de trabajo por día debido al acceso limitado a las comunidades con las que se trabajó. Esta “prisa”, por parte del gestor, provoca que las reuniones se “agilicen” y se llegue a acuerdos que no necesariamente se discuten a fondo; éstos quedan claros para los promotores, pero no lo suficiente para los participantes.

La propuesta de trabajo inspirada en la IA como orientación epistemológica permitió tomar en cuenta las voces, las opiniones y las visiones de los involucrados; sus perspectivas respecto al manejo de la biodiversidad y sus prioridades como campesinos, referidas, por lo general, al respeto de sus tiempos y actividades y a una intervención basada más en la práctica que en la teoría. Esta conjugación de visiones y opiniones permitió considerar la cultura, las perspectivas y expectativas de los campesinos colaboradores como

prioritarias en el proyecto, lo cual facilitó el acercamiento hacia los grupos campesinos, pero dificultó las relaciones con la agencia financiadora y con el personal responsable de dar seguimiento a las acciones del gestor del proyecto. Un ejemplo de este desajuste fue la dificultad para cumplir con toda puntualidad con el calendario previsto para la entrega de productos del proyecto, pues las prioridades y temporalidades de los integrantes de los grupos no coincidían con las de los financiadores, esto hizo que, en las reuniones de entrega de avances, se presentaran más justificaciones que productos. Sin embargo, esta postura permitió fortalecer los procesos organizativos de los grupos a partir del respeto a las prácticas y visiones locales sobre sus proyectos,<sup>1</sup> aunque fuera “mal vista” por la agencia financiadora.

A continuación, un ejemplo de las estrategias utilizadas durante el proyecto para evidenciar la importancia de la gestión intercultural con enfoque de IA en cuanto a las dimensiones cognoscitivas, educativas y políticas expresadas por Pinto (1987). Con el financiamiento para operar el proyecto, se comprometían acciones de capacitación que significaban para la agencia financiadora reunir a un cierto número de campesinos en un aula, preparar y proyectar diapositivas elaboradas con algún programa de computadora, elaborar un manual impreso con los contenidos de la capacitación, dar un programa del curso, pasar lista y evaluar el aprendizaje de los participantes con enfoque cuantitativo para poder medir el impacto; además de entregar fotos de las sesiones como comprobante de que se realizaron. Antes de asumir este formato de capacitación, reuníamos a los campesinos para mencionarles lo que para la agencia financiadora significa “capacitación” y discutir si ese formato era pertinente para el grupo. En la mayoría de los casos no era así, los campesinos solicitaban explícitamente “algo más práctico”, decían: “algo que nos sirva en la práctica y lo podamos utilizar en el manejo de los animales”. Una capacitación sobre nutrición animal fue el ejemplo más claro de cómo se pudo generar una alternativa a la propuesta de capacitación en el sentido más tradicional: propusimos, diseñamos y acordamos en colectivo que en lugar de “recibir información del técnico”, se hiciera un recorrido en las parcelas de los campesinos para identificar las plantas que son palatables para los animales y, que los campesinos que no conocían o no sabían que eran forrajeras, las pudieran identificar y cortar cuando tenían que llevar alimento a los animales. Esta forma de capacitación funcionó debido a que los campesinos con mayor experiencia identificaron en las parcelas una cantidad significativa de plantas comestibles para los animales y, la mayoría de los participantes, por lo general los más jóvenes, no las conocían como plantas forrajeras, por lo que se pudieron ampliar las fuentes de alimentación.

Este tipo de acciones no se podía reportar a la agencia financiadora como “capacitación” porque no cumplía con sus requisitos en términos de metodología ni del tipo de

1 No sólo el proyecto de la UMA sino proyectos integrales a nivel comunitario y regional.

conocimiento abordado; se produjo así un desajuste entre lo previsto y lo realizado. Estratégicamente, para poder responder tanto a las solicitudes de los campesinos como a las de los financiadores, al regreso de los recorridos para identificar plantas comestibles, en reunión, llenábamos las listas de asistencia y tomábamos fotos para cumplir con los criterios que solicitaba la agencia financiadora.

El ejemplo anterior lleva a la reflexión sobre la práctica de gestor y agente externo en contextos culturales con necesidades concretas: la realidad es compleja y se toman decisiones que pueden parecer paradójicas y contradictorias. No sólo se trata de cubrir los requisitos establecidos por la agencia financiadora o de cumplir con las propuestas de trabajo solicitadas “desde adentro” de los grupos; interviene una tercera lógica que, además de mediar entre las dos anteriores, complejiza la toma de decisiones: la del gestor. Así, el reto es diseñar un proyecto en el que los productos, los objetivos y las metas, se vayan esbozando a partir de la negociación entre los intereses y preocupaciones involucradas.

El principal objetivo al desarrollar este tipo de proyectos es contribuir a mejorar la calidad de vida de las familias de los integrantes de los grupos con base en los términos de la misma gente y no necesariamente en los de los expertos científicos o los de las políticas públicas. Es necesario partir también de los recursos que se tienen al alcance como los organizativos, la pre-existencia de participación y de las iniciativas colectivas hacia la búsqueda del bienestar comunitario, y no sólo de los recursos económicos provenientes de las instancias financiadoras. Tal y como Esteva (2008) lo expresa, a final de cuentas, la exigencia es sólo que se respete su derecho a vivir su vida como ellos la entienden.

## **Hacia una gestión intercultural de la sustentabilidad**

Un objetivo del análisis de la experiencia fue generar aportes para una gestión de la sustentabilidad con enfoque intercultural desde una perspectiva educativa. Para presentar una propuesta metodológica y pedagógica de “gestión intercultural para la sustentabilidad” como práctica profesional emergente en contextos de diversidad cultural, partimos de los elementos epistemológicos y metodológicos que sustentan la experiencia y de las capacidades necesarias para llevarla a cabo.

La propuesta se orienta a una gestión intercultural para la sustentabilidad y se aleja de modelos de gestión en los que se propone “la creación de capital humano, la compensación social y la contribución a la integración de los individuos en la sociedad” (Cohen y Franco, 2007: 44) desde una posición hegemónica y que busca maximizar el impacto a través de la entrega de productos. Asimismo, de modelos de gestión que catalogan la participación de los grupos comunitarios —considerados homogéneos— como micro-participación de baja intensidad orientada a “trasmitir información y consultar las preferencias que tiene la población destinataria” (Cohen y Franco, 2007: 85).

La gestión intercultural para la sustentabilidad se entiende como un proceso que busca contribuir al fortalecimiento de iniciativas de grupos que buscan mejorar sus condiciones de vida a través de estrategias y objetivos vinculados con la búsqueda de la sustentabilidad tomando en cuenta la diversidad, la diferencia y la desigualdad presentes. Con base en la experiencia, el sustento epistemológico que da sentido a la gestión intercultural se sustenta, por un lado, en la investigación acción (Pinto, 1987) y, por el otro, en el enfoque intercultural (Dietz, 2009; Dietz y Mateos, 2011). De ambas concepciones retoma elementos que le dan base y coherencia a su quehacer como propuesta epistemológica, teórica y metodológica. Desde la sistematización de la experiencia descrita en este artículo, lo que se entiende como gestión intercultural se basa en el análisis autoetnográfico (Adams y Holman, 2008) de los datos empíricos obtenidos.

Epistemológicamente, la investigación acción (IA), centra la generación y la aplicación del conocimiento en colaboración con los implicados en el proceso y metodológicamente resulta ser una estrategia democrática que tiene la participación como elemento central. Sin embargo, hay aspectos que no toma en cuenta cuando se trata de la participación en contextos que requieren una atención especial dada la diversidad, diferencia y desigualdad encontradas. Así se requieren elementos teóricos y epistemológicos, como los que puede ofrecer el enfoque intercultural, para llevar a cabo una gestión entre agentes y promotores, instituciones y campesinos, en un escenario de relaciones asimétricas, desigualdades y diferencias entre los involucrados. En este sentido, IA y enfoque intercultural se complementan para dar sustento a la gestión intercultural.

Así, la gestión intercultural epistemológicamente se desprende de la IA, pero centra su atención en la generación de espacios de diálogo y creación de acuerdos, con grupos que manejan códigos distintos por su origen cultural y posiciones contrarias o sinérgicas dependiendo de los espacios y condiciones de desigualdad socioeconómica en las que se han desarrollado históricamente. En una gestión intercultural se parte de la diversidad, la diferencia y la desigualdad, abriendo la posibilidad de utilizar métodos e instrumentos aportados por la IA u otros enfoques epistemológicos de generación de conocimiento.

## Conclusiones

La gestión intercultural de la sustentabilidad como proceso educativo emancipador provee pistas relevantes para repensar la coordinación de proyectos en contextos diversos y analizar la transformación de la realidad a través de la intervención educativa. Por ello, la propuesta que surge a partir de esta experiencia consiste en una educación que articule interculturalidad y sustentabilidad centrada en lo instrumental, en el “saber hacer” a través del diálogo (Argueta y Dietz, 2013); ¿diálogo entre quiénes? Entre quienes son poseedores de saberes tradicionales y los que poseen conocimientos técnico-científicos;

entre poseedores de saberes de diferentes grupos de edad, de diferentes pueblos, culturas, etc. ¿Diálogo sobre qué? Sobre qué hacer con esos saberes que, mediante una reflexión colectiva, se consideren significativos, pertinentes y útiles para atender sus problemáticas, preocupaciones, sentires, sueños. ¿Para qué? Para la transformación de sus regiones y comunidades a través de alternativas educativas que reten el *statu quo* a través de prácticas de democracia participativa (Toledo, 2003), gobernanza (Alatorre, 2013), democracia activa (Bertely, 2007) y otras formas emergentes de ejercer el poder colectivamente.

La educación no formal y no escolarizada se caracteriza, al menos teóricamente, por su flexibilidad ante las necesidades y demandas de los sujetos y adaptabilidad a los contextos. En este ámbito de la educación, se abre la posibilidad de incorporar saberes que no tienen la validación científica necesaria —o la folklorización requerida o esperada por quienes los han incorporado desde posiciones de hegemonía—, y que difícilmente podrían formar parte sustantiva de los currículos de las instituciones educativas. Esta educación tiene el potencial de dejar a un lado las monoculturas, para recuperar lo invisibilizado y lo inexistente (Santos, 2006). Queda abierta la pregunta: ¿Es posible que las alternativas educativas conduzcan, en un largo plazo, al desplazamiento de las monoculturas resguardadas en la educación por su hegemonía academicista?

Durante el proceso de gestión, el proceso educativo basado en el enfoque intercultural posibilitó la incorporación de perspectivas, saberes y puntos de vista; facilitó el diseño y desarrollo de los espacios de diálogo e intercambio de saberes y experiencias entre los distintos actores participantes. La gestión intercultural es un enfoque metodológico que puso al servicio de esta iniciativa de colaboración dos principales componentes:

1. La participación, como base para el diálogo de saberes y la construcción colectiva de saberes nuevos y útiles para el proceso, en la que se asumen las desigualdades entre los colaboradores, pero partiendo de una intención de horizontalidad como eje transversal durante toda la colaboración. La participación es base para la negociación y el diálogo. Puede preexistir como práctica si un grupo campesino cuenta con una base organizativa sólida; así es posible sumarse, fortalecer y no partir de cero. Esta preexistencia de participación también facilita el trabajo del gestor porque puede adaptarse a lo establecido y tener más claro qué negociar, cómo dialogar y hasta qué punto se pueden hacer propuestas.
2. Lo educativo, como estrategia pedagógica que nos permitió aprender, apropiarnos de saberes provenientes de diversos enfoques a los involucrados en el proceso para construir nuevos saberes complementarios. Los “externos” aprendimos, por ejemplo, que los tiempos de los campesinos están basados en ciclos naturales y políticos relacionados con sus comunidades, en donde la prioridad es el futuro próximo de sus familias, su comunidad, su alimentación, etc. Los campesinos aprendieron, por ejemplo, que la sistematización de la información generada durante las sesiones de

diálogo, los cursos de capacitación, etc., es valiosa para poder dar seguimiento a sus proyectos, para generar propuestas basadas en reflexiones y experiencias pasadas y para tener información para la toma de decisiones respecto al manejo de la UMA.

Una propuesta para los futuros proyectos de gestión intercultural de la sustentabilidad es la incorporación de mecanismos sistemáticos de registro, seguimiento y evaluación de la práctica; que, sobre la marcha, se vaya registrando y analizando el proceso a través de categorías relacionadas con los enfoques intercultural y participativo. Este análisis simultáneo de las actividades desarrolladas puede dar como resultado una práctica de gestión más horizontal y pertinente a los contextos diversos culturalmente en donde se llevan a cabo los proyectos de desarrollo. Este análisis puede trabajarse en varias fases: iniciar con una interpretación individual del observador, para posteriormente realizar una interpretación colectiva con el resto del equipo y, por último, con los integrantes de los grupos con los que se trabaja.

La sistematización de este proceso comunitario de manejo de fauna silvestre puede aportar elementos metodológicos para otros espacios y ámbitos de desarrollo, así como para otros niveles de toma de decisiones sobre proyectos similares.

Políticamente, este proyecto tuvo la intención de fortalecer procesos endógenos a través del reconocimiento de sus saberes y conocimientos, así como de la participación en la definición de procesos, metodologías, productos, etc. La participación no fue concebida como un componente “políticamente correcto”, sino como una condición indispensable a partir de mi propio posicionamiento ético-político como gestor. La significación de la participación se construyó a partir de las propias iniciativas de los campesinos, de sus propias demandas hacia el proyecto y de la reubicación del papel protagónico del gestor en las diferentes etapas y componentes del proyecto. En este sentido, la participación significa no sólo escuchar las demandas de los campesinos sino construir visiones diagnósticas, estrategias y productos a partir de la conjugación de miradas epistemológicas, teóricas y metodológicas en colectivo orientadas a la construcción de esquemas de trabajo pedagógica y políticamente interculturales. Esto puede repercutir también en las formas en que las instituciones gubernamentales diseñan, implementan y evalúan políticas públicas para el desarrollo en contextos culturalmente diversos.

## Referencias bibliográficas

- Adams, T. y S. Holman (2008), "Autoethnography is Queer", en N. K. Denzin *et al.* (eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, Estados Unidos, Sage, pp. 373-390.
- Alatorre, G. (2013), "Educar para la sustentabilidad y la gobernanza, desde un enfoque intercultural", en G. Alatorre F. e Y. Jiménez (coords.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 209-223.
- Argueta, A. y G. Dietz (2013), "Los estudios interculturales ante el diálogo de saberes en México", en G. Alatorre F. e Y. Jiménez (coords.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 39-56.
- Arruda, R. (1997), "'População Tradicional' e a proteção dos recursos naturais em Unidades de Conservação", en RNPUCS (ed.), *Congreso Brasileiro de Unidades de Conservação*, Curitiba, RNPUCS, pp. 262-275.
- Capó, W. A. *et al.* (2010), *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*, Caracas, Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Cohen, E. y R. Franco (2007), *Gestión social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*, México, CEPAL, Siglo XXI Editores.
- Bertely, M. (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México y Lima, CIESAS y PUCP.
- Diegues, A. (1996), *O mito moderno da natureza intocada*, Sao Paulo, Hucitec.
- Dietz, G. (2009), *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An anthropological approach*, Alemania, Waxmann.
- Dietz, G. y L. Mateos C. (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP.
- Dirzo, R. y M. García (1992), "Rates of Deforestation in Los Tuxtlas, A neotropical area in southeast Mexico", en *Conservation Biology*, núm. 6, pp. 84-90.
- Esteva, G. (2008), "Agenda y sentido de los movimientos antisistémicos", en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, núm. 19, s/p.
- Freire, P. (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- Leff, E. (2003), "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable", en *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, núm. 7, pp. 13-40.
- Marcus, G. (1995), "Ethnography in/of the World System: The emergence of multisited ethnography", en *Annual Review of Anthropology*, núm. 24, pp. 95-117.
- Mosse, D. (2005), *Cultivating Development. An ethnography of aid policy and practice*, Londres, Pluto Press.

- Münch, G. (1983), *Etnología del istmo veracruzano*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Pimbert, M. y J. Pretty (2000), “Parques, comunidades e profissionais: incluindo ‘participação’ no manejo de áreas protegidas”, en A.C Diegues (ed.), *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*, Sao Paulo, AnnaBlume, pp. 43-65.
- Pinto, J. B. (1987), *La investigación acción*, Colombia, Universidad de las Caldas.
- Rappaport, J. y A. Ramos (2005), “Una historia colaborativa: reto para el diálogo académico”, en *Historia Crítica*, núm 29, pp 39-62.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010), *Ch’ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Tinta limón.
- Santos, B. de S. (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, Buenos Aires, CLACSO.
- SEMARNAT (2006), *Programa de conservación y manejo. Reserva de la Biosfera de Los Tuxtlas*, México, autor.
- Sirvent, M. T. (2008), *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Toledo, V. (2003), *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*, México, PNUMA-Universidad Iberoamericana.
- Torres, C. A. (1993), “Educación de adultos y educación popular en América Latina” en M. Gadotti y C. A. Torres (comps.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 74-94.
- Wanderley, L. E. W. (1993), “Notas sobre educación popular”, en M. Gadotti y C. A. Torres (comps.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 11-31.