

Diálogo de saberes y colaboración social intercultural: El ejemplo de la universidad veracruzana intercultural sede selvas.

Discurso y prácticas de los actores protagonistas



JESÚS MORENO ARRIBA

Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED- España
jmorenoarriba@hotmail.com

Sociedad y Discurso
Número 28:254-281
Universidad de Aalborg
www.discurso.aau.dk
ISSN 1601-1686

Resumen: Este trabajo, basado en la implementación de metodología de investigación cualitativa, se centra en estudiar, desde el discurso y las prácticas de los actores protagonistas, la articulación estratégica de saberes locales indígenas campesinos y conocimientos científicos-técnicos (“expertos”) que en la última década, a partir de emergentes procesos de diálogo de saberes, ecología de saberes y colaboración social intercultural, se está generando dentro de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), Orientación en Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede regional de Selvas, y la participación directa e intercultural de sus egresados y estudiantes en diversas experiencias de gestión integral y sustentable de recursos naturales en las comunidades indígenas de Nahuas y Popolucas de la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México). Estos proyectos interculturales podrían presentarse como posibles modelos de desarrollo alternativos para contribuir a la mejora de la precaria realidad ecológica, demográfica y socioeconómica de estas comunidades indígenas campesinas mesoamericanas.

Palabras clave: Pueblos indígenas, recursos naturales, alternativas al desarrollo, universidades interculturales, diálogo de saberes, sustentabilidad integral.

Abstract: This research work, based on the implementation of qualitative research methodology, focuses on studying, from the discourse and practices of the protagonists actors, the strategic articulation of peasants and indigenous local knowledge or scientific-technical (“experts”) knowledge that in the last decade, from the emergent processes of dialogue of knowledge, ecology of knowledge and intercultural social collaboration, it is being generated within the Bachelors degree in Intercultural Management for the Development, Guidance on Sustainability, the Universidad Veracruzana Intercultural(UVI), regional headquarters of Selvas, and the direct and intercultural participation of its graduates and students in diverse experiences of integrated and sustainable management of natural resources in the indigenous communities of Nahuas and Popolucas of the Sierra de Santa Marta in Veracruz (Mexico). These intercultural projects could be presented as possible alternative development models to help improve the precarious ecological, demographic and socio-economic reality of these Mesoamerican peasant indigenous communities..

Key words: Indigenous peoples, natural resources, development alternatives, intercultural universities, dialogue of knowledge, integral sustainability.

1. Introducción

1.1.- El desarrollo como un discurso y sus posibles alternativas

Como afirma Unceta (2012: 39), a lo largo de las últimas décadas la economía del desarrollo y, más en general, los estudios sobre desarrollo, entendidos de manera amplia como el análisis de las condiciones capaces de favorecer el progreso y el bienestar humanos, atraviesan por una cierta crisis. Frente al vigor y la relevancia de los debates habidos durante la segunda mitad del siglo XX, pareciera que en la actualidad estos estudios han ido perdiendo importancia en el ámbito de las ciencias sociales, en favor de enfoques centrados en el corto plazo y/o en el análisis coyuntural de realidades particulares.

No obstante, la crítica del desarrollo ha establecido una clara distinción entre los usos previos de la palabra *desarrollo*¹ y el que adquirió a partir del 20 de enero 1949, cuando Harry Truman, el día de su toma de posesión como presidente de los Estados Unidos de América, acuñó políticamente el término *subdesarrollo*. En su discurso inaugural Truman anunció al mundo entero su concepto de “trato justo”. Un componente esencial del concepto era su llamamiento a los Estados Unidos y al mundo para resolver los problemas de las “áreas subdesarrolladas”:

“Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes [...] Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor [...] Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático [...] Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno” (Truman, 1964[1949], citado en Escobar, 1998: 19).

Desde entonces se modificaron las connotaciones del *desarrollo-subdesarrollo*, para asociarlo únicamente con el experimento de la posguerra, surgido de un ejercicio hegemónico norteamericano. Sin embargo, a partir de los años 70, las expectativas de un progreso

¹ En este manuscrito se emplea básicamente la letra *cursiva* para destacar, mediante un reconocimiento más fácil, algunos términos que se consideran esenciales dentro del conjunto del significado argumental del texto.

acumulativo, ilimitado y universal implícitas en el antidemocrático paradigma y/o *discurso desarrollista* comienzan a resquebrajarse.

El conjunto de estos marcados fracasos vino a poner de manifiesto que el desarrollo, tal como había sido concebido por sus estrategias al finalizar la Segunda Guerra Mundial, había derivado en un fenómeno capaz de empobrecer a personas y sociedades, de generarles graves pérdidas (de capacidades, de identidad, de recursos naturales, etc.), de restringir derechos y libertades y de provocar nuevos desequilibrios y desigualdades. En definitiva, el modelo de desarrollo había en buena medida fracasado. Pero, además dicho modelo había contribuido a consolidar un sistema mundial basado en profundas *asimetrías* entre unas y otras zonas del planeta, y en un balance de poder claramente favorable a los países llamados desarrollados.

Desde la economía del desarrollo son varios los autores (Amín, 1990; Slim, 1998; Tortosa, 2001, citados en Unceta, 2012: 50) que han utilizado el término “maldesarrollo” para dar cuenta de algunos o de todos estos fracasos, que han acabado por afectar, aunque de distinta manera, tanto a países considerados desarrollados como a otros llamados subdesarrollados, así como a la configuración general del sistema mundial. En los últimos años, la consideración del *maldesarrollo* cobraría todo su sentido vinculando su análisis al de algunas de las principales fuerzas que operan en la *globalización*. El mismo afectaría al conjunto de la humanidad, aunque sus expresiones no siempre sean las mismas en unos y otros lugares.

En este contexto y frente a los devastadores efectos producidos por el maldesarrollo, en las últimas décadas se han ido abriendo paso distintos enfoques que cuestionan ideas y conceptos apenas discutidos con anterioridad. Algunos lo hacen subrayando la necesidad de revisar la relación entre fines y medios para el logro de un objetivo, el *bienestar humano*, que sigue considerándose como una meta universal. Para ello se plantea la necesidad de que el *crecimiento económico* ceda su supremacía a la consideración de otros asuntos, como el incremento de capacidades o la sustentabilidad (integral)². Otras corrientes, como el *posdesarrollo*, basándose en el análisis del desarrollo como un *discurso*, defienden la negación del desarrollo como objetivo universal, al tiempo que reclaman la necesidad de analizar la realidad social al margen, o más allá, de las referencias propias de la modernidad.

² En este trabajo se asume por *sustentabilidad (integral)*: “Un compromiso efectivo de contribuir a la conformación de una nueva etapa civilizatoria, basada en el conocimiento, que armonice la vida de los seres humanos consigo mismos y entre sí, que promueva el desarrollo socioeconómico con equidad y practique una actitud respetuosa del medio ambiente para conservar en el largo plazo la vitalidad y diversidad de nuestro planeta [...] como un conjunto de relaciones entre sistemas (naturales y sociales), dinámica de procesos (energía, materia e información) y escalas de valores (ideas, ética, etc.)” (Jiménez Herrero, 2000: 109).

Este debate plantea la conveniencia de un esfuerzo teórico y práctico orientado a la redefinición del concepto de desarrollo como el realizado en este artículo de investigación.

En esta coyuntura, en la literatura vienen surgiendo conceptos, teorías y modelos que, entre otras cuestiones, crean una atmósfera de respaldo a los *modelos alternativos*. Entre estas nuevas opciones se encuentran conceptos como el *diálogo de saberes*, la *ecología de saberes* y la *colaboración intercultural*. Estas nociones proporcionan un ejemplo de buenas prácticas frente al modelo de desarrollo convencional y oficial hegemónico, colonialista y eurocéntrico.

La construcción de determinados espacios de acción en torno a la praxis estos modelos teóricos emergentes facilitan proyectos de intervención a partir de iniciativas autodenominadas “alternativas” (Narotzky, 2010: 127). Conjuntamente, dentro de su diversidad, estas propuestas alternativas comparten básicamente la idea de que es posible un desarrollo sin renunciar a las propias *categorías culturales*. Al respecto, en el capítulo V de este artículo se presenta y analiza el caso de de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional de Selvas (en adelante UVI-Selvas).

2. Marco teórico

Hace más de medio siglo, Albert Einstein advertía que no es posible resolver los problemas que hemos creado con la misma forma de pensamiento con la que los hemos engendrado. Esto parece ser lo que ocurre en el escenario local actual, donde los conflictos socioambientales y/o ecoculturales que se solían explicar desde las ciencias ecológicas y sociales, de forma disociada, han cambiado y la realidad ha alcanzado insospechados niveles de complejidad. A su vez, sujetos del *neoliberalismo* a ultranza de las últimas décadas, los aparatos ideológicos (de izquierda, centro y/o derecha) parecen no poder resolver los múltiples problemas que aquejan a los territorios tropicales y poblaciones indígenas campesinas de Mesoamérica. Sin embargo, los emergentes movimientos sociales plantean como alternativa, la necesidad de generar un cambio conceptual, traducido en instrumentos socio-políticos, en la forma en que estamos transformando nuestro entorno social y natural.

No obstante, como previene Escobar (1999: 68), “*no existe naturalmente ninguna solución mágica o paradigma alternativo que pueda ofrecer una solución definitiva a los evidentes fracasos del desarrollismo capitalista*”. Por lo tanto, es necesaria mucha experimentación; que de hecho se está llevando a cabo en muchos lugares, por lo que se refiere a buscar combinaciones de conocimiento y de poder, de veracidad y de práctica, que incorporen a los grupos locales como productores activos de conocimiento (hacedores de

conocimiento). En este sentido, “*si el discurso del desarrollo es una práctica con condiciones, reglas y transformaciones históricas y no una mera `expresión del pensamiento`, ergo es necesario cambiar el discurso para cambiar la praxis*” (Bretón, 2010: 13). Semejante actitud lleva a diversos autores a abogar por una suerte de diálogo de saberes, de ecología de saberes y de colaboración intercultural.

2.2.1. Diálogo de saberes, ecología de saberes y colaboración social intercultural

En el contexto de América Latina son sobre todo los *saberes* ecológicos y ambientales tanto de los pueblos indígenas como de otros grupos campesinos los que se comienzan a estudiar, sistematizar y entrelazar mutuamente (Leff, 2003; Santos, 2006). Ello implica, en el caso de del manejo y gestión de recursos endógenos naturales, agrosilvopastoriles, pesqueros y ecoturísticos por parte de las comunidades indígenas campesinas locales, una pluralización de perspectivas de saberes más allá del saber científico y del sistema experto institucionalizado. Es en este contexto asimétrico, en el que varios autores latinoamericanos han desarrollado en los últimos años una propuesta conceptual y metodológica, frecuentemente recurriendo a la ya mencionada noción de diálogo de saberes y/o diálogo intercultural:

“Se parte de la `colonialidad del saber` (Lander 1993: pássim) y del desafío de generar cauces innovadores para diversificar el `conocimiento` universal y académico, para relacionarlo con conocimientos indígenas, locales, `etnociencias` subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben hibridizarse y fertilizarse mutuamente, construyendo así nuevos cánones diversificados, `enredados` y `glocalizados` de conocimiento” (Mignolo, 2003: pássim, citado en Dietz y Mateos, 2010: 3).

Por consiguiente, esta propuesta teórica y metodológica pretende lograr una “*construcción intercultural del saber*” (García Canclini, 2004: pássim), que se basa en la larga tradición latinoamericana de colaboración estrecha entre movimientos sociales y grupos de base, por un lado, e intelectuales y académicos activistas, por otro lado. Este tipo de “*práctica socioeducativa*” (Mato, 2005: pássim) puede ser aprovechada para “*una novedosa `colaboración intercultural` en la producción de saberes y conocimientos*” (Mato, 2008: pássim).

Entre los diferentes tipos y formas de conocimientos se propone por tanto un “*diálogo de saberes*” (Leff, 2003; Santos, 2007; Argueta, 2011; entre otros/as). No obstante, la metáfora del *diálogo* no logra ocultar ni el carácter asimétrico de dicho acto comunicativo, ni la conflictividad inherente a tal puesta en diálogo. Como enfatiza uno de los promotores de

este tipo de diálogo, los saberes pueden ser complementarios en la práctica campesina, cotidiana, pero a menudo no son fácilmente subsumibles o incorporables al saber canónico, al conocimiento científico:

“El saber (ambiental), con su criticidad de la razón dominadora, no es internalizable en los paradigmas científicos y no se disuelve su diversidad y diferencia en la totalidad del conocimiento objetivo ni en el saber de fondo que posibilita un consenso de saberes a través de una racionalidad comunicativa. Este “Otro” del conocimiento no se deja tematizar ni sistematizar; su `concepto` se retrae de todo afán de concreción y objetividad” (Leff, 2003: 22).

A tenor de lo anterior y siguiendo a Bastidas (2009: pássim), en este trabajo se entiende el diálogo de saberes más que como una propuesta teórica-conceptual y metodológica, como una posición ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos, que se construyen en su relación con el otro y con el mundo. El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el cual se ponen en *interacción* dos lógicas diferentes: la del saber cotidiano local y la del conocimiento científico-técnico y/o “experto”, con una clara intención de comprenderse, apreciarse y ayudarse mutuamente.

No se trata sin embargo de una coincidencia sencilla, sin diferencias; pues justamente en esa articulación comienzan nuevas preguntas sobre las posibilidades del diálogo entre académicos y actores sociales, entre actores sociales y sectores gubernamentales o entre éstos y los académicos. Se trata, a fin de cuentas, de “*interrelacionar y con ello de descolonizar diversos saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales que circulan en la sociedad*” (Santos, 2005: 69).

Conjuntamente, colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración honestos y respetuosos, de interés recíproco, que partan de reconocer que hay *diversidad* de contextos y de prácticas intelectuales y de saberes. Desde el punto de vista de Mato (2008: pássim), los problemas más difíciles de resolver para desarrollar formas y experiencias específicas de colaboración intercultural son los de “traducción”. Con este término, este autor no alude tan sólo a los problemas de traducción de palabras e ideas de una lengua a otra; sino a los de visiones de mundo, sensibilidades y sentido, que son problemas de *comunicación intercultural*. Sobre estos últimos son sobre los que debemos trabajar con cuidado en cada caso y contexto, dado que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible y ventajosa para todos.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2006) reclama “*la necesidad de ampliar los llamados `diálogos interculturales`, a menudo limitados de forma esencializante a intercambios epistémicos entre `representantes` de determinadas `culturas`, `religiones` o `civilizaciones`, hacia una `ecología de saberes`*” (Santos, 2006; Galvani, 2008). Esta mirada más integral y ecológica, incluiría todo el “*conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo*” (Santos, 2005: 70).

Haciendo hincapié en la forma en cómo construimos el conocimiento, Santos (2009) reivindica la necesidad de una “epistemología del sur” que recupere los conocimientos y prácticas de los grupos sociales que, a causa del capitalismo colonial y los procesos coloniales, se colocaron históricamente y sociológicamente en la posición de ser sólo objetos o materias primas de un conocimiento dominante (o “epistemología del norte”), considerado durante siglos como el único válido. Desde esa perspectiva, el autor enfatiza la necesidad de superar los distorsionantes legados de la llamada *racionalidad occidental* y propone la visibilización y el reconocimiento de los actores ignorados y los saberes no convencionales sometidos a un sistemático “epistemicidio” por el paradigma dominante. Para ello, Santos (2006) plantea una sociología insurgente:

“Un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo a partir de cinco modos de producción de ausencias en la racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten” (Santos, 2006).

El procedimiento que este autor propone para alcanzar esa alternativa consiste en sustituir las *monoculturas*³, presentes en nuestras ciencias sociales, y según las cuales opera nuestra racionalidad, por cinco *ecologías*: 1) La ecología de los saberes. 2) La ecología de las temporalidades. 3) La ecología del reconocimiento. 4) La ecología de la transescala, y, finalmente, 5) La ecología de las productividades.

Por otra parte, a partir del modelo educativo *descolonial*, Walsh (2003) propone desarrollar entre los diferentes actores e intermediarios una construcción epistémica de la interculturalidad, basada en un incipiente diálogo de saberes. Se supone que estos nuevos y

³ Para Santos (2006) la producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental, que las ciencias sociales comparten, se produce a partir de: 1) la monocultura del saber y del rigor; 2) la monocultura del tiempo lineal; 3) la monocultura de la naturalización de las diferencias; 4) la monocultura de la escala dominante y 5) la monocultura del productivismo capitalista.

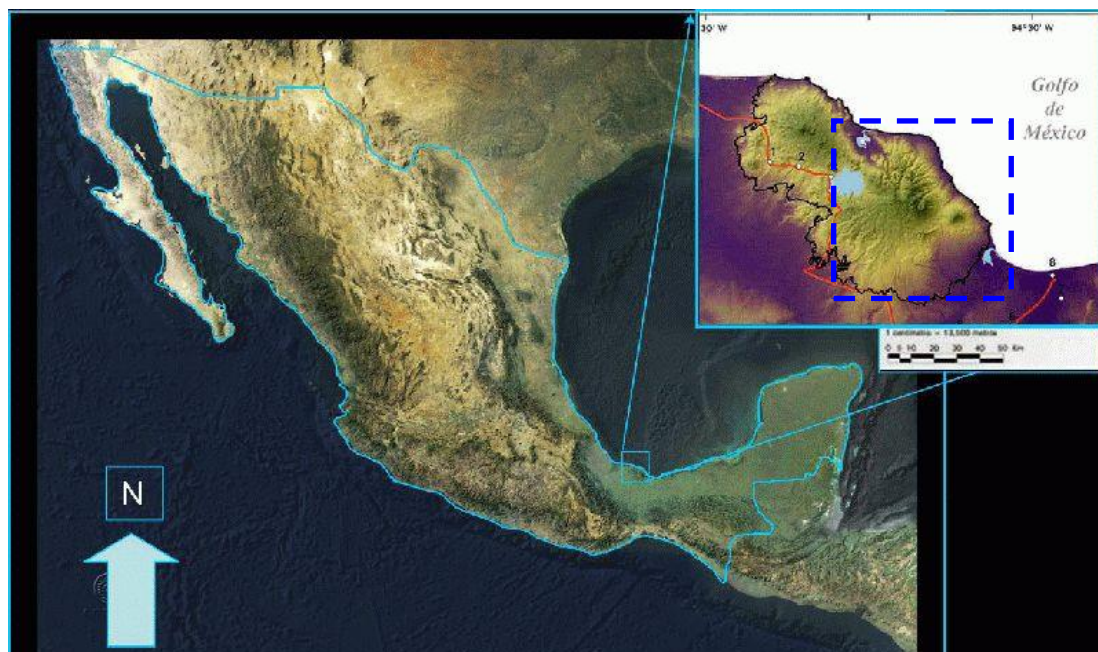
viejos intermediarios, indígenas y no indígenas, gubernamentales y no-gubernamentales, pueden y deben entablar un dialogo que propicie el intercambio de sus respectivos saberes comunitarios y escolares, institucionales y “*movimentales*” (Leff, 2003; Rist, 2002) del así denominado conocimiento tradicional, que en América Latina se ha autodefinido fundamentalmente como conocimiento indígena.

Como veremos, algunas de estas propuestas, que tienen en común la reivindicación del diálogo y la construcción de espacios para la *articulación de saberes*, sobre la base de la *inclusión* y de la *interculturalidad*, se están concretando en la última década en el ámbito educativo en varios países de América Latina, incluido México, en el surgimiento de universidades interculturales. Estas son en ocasiones impulsadas por organizaciones indígenas, a veces por universidades “convencionales”, caso de la UVI, y otras más por agencias gubernamentales de educación. Estas instituciones interculturales de educación superior (IIES), fundamentalmente dedicadas a atender las necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, incluyen y ponen en relación en su currículum contenidos propios tanto de los saberes, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de las respectivas tradiciones indígenas y/o afrodescendientes, así como de la ciencia y/o “saberes occidentales” (véase el ejemplo de la UVI-Selvas en el capítulo V de este manuscrito).

3. El área de referencia empírica: la Sierra de Santa Marta (Veracruz, México)

La Sierra de Santa Marta es uno de los dos macizos volcánicos que conforman la región geográfica, histórica y cultural de Los Tuxtlas, en el sureste del estado mexicano de Veracruz. Ambos macizos están separados por una depresión en la que se encuentran el Lago de Catemaco y la Laguna de Sontecomapan. El macizo sureste que corresponde a la Sierra de Santa Marta o de Sotepan lo integran los volcanes de San Martín Pajapan (1.270 msnm.) y Santa Marta (1.550 msnm.), situados sobre el litoral veracruzano y limitando con el Golfo de México al noroeste y con la Laguna del Ostión al sureste (figura 1).

Figura 1: Localización geográfica de la Sierra de Santa Marta en el estado de Veracruz (México)



Fuente: Composición propia a partir de mapa base tomado de Guevara *et. al.*, 2004: 27.

En la actualidad, para el conjunto de la región de Los Tuxtlas, la población de los municipios con carácter más urbano es en su mayoría mestiza; mientras que el espacio geográfico de la Sierra de Santa Marta (figura 1) está configurado por seis municipios en los que predomina la población de *autoadscripción* indígena Nahua y Popolucua (tabla 1).

Tabla 1: Población de la Sierra de Santa Marta que se autoadscribe como indígena (2010)

Municipio	Población total (miles de habitantes)	Población indígena (miles de habitantes)	Población indígena sobre la población total (%)
Catemaco	45.383	39.868	87,84
Hueyapan de Ocampo	39.795	34.902	87,70
Mecayapan	15.210	13.046	85,77
Pajapan	14.071	12.239	86,98
Soteapan	27.486	23.143	84,19
Tatahuicapan de Juárez	12.488	10.518	84,22
TOTAL	154.433	133.716	86,58

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados del INEGI, 2015.

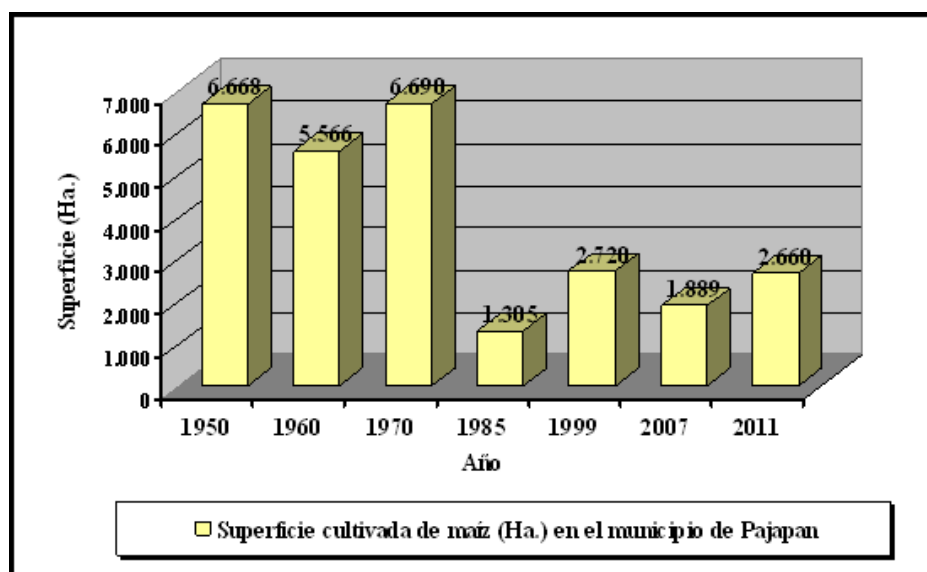
En esta región, como lo atestiguan diversos vestigios arqueológicos, se asentaron grupos Olmecas y posteriormente Zoque-Popolucas y Nahuas, descendientes directos de la cultura Olmeca, con influencias de las culturas Teotihuacana, Totonaca y Maya. Estos pobladores originarios “supieron adaptarse a las condiciones de la selva tropical para practicar la

agricultura y aprovechar los recursos que les ofrecían las selvas y bosques de la montaña” (Blom y Lafarge, 1926: 33).

Una gran diversidad de ecosistemas y tipos de vegetación, así como un rango altitudinal que va desde el nivel del mar hasta los 1.550 msnm., le confieren a la región un rango importante desde el punto de vista de la *biodiversidad*. Sin embargo, no se han tomado todas las medidas oficiales que serían necesarias para detener la constante destrucción de las zonas forestales, la degradación de los suelos y un aprovechamiento no sustentable de los recursos naturales. Es más, durante las últimas décadas ha prevalecido un proceso denominado “*subdesarrollo sostenido*” (Chevalier y Buckles, 1995: 126). Esta noción ha sido producto de las políticas económicas gubernamentales para la región que han acelerado este proceso, básicamente mediante el apoyo a programas de desarrollo ganadero y a programas asistencialistas y paternalistas que dependen de insumos externos.

De esta forma, actualmente existe un modelo de producción primaria que se caracteriza por la *sobreexplotación* de los recursos naturales sin ningún tipo de plan de regeneración de los mismos; y, en otros casos, por la *subutilización* de las posibilidades de producción en un medio rural rico en recursos endógenos, pero pobre en el manejo que de ellos se hace. El resultado más dramático ha sido la destrucción de 51.770 ha. de selva entre 1958 y 1991 (figura 2) y la pérdida de la autosuficiencia alimentaría maicera tradicional (gráfico 1).

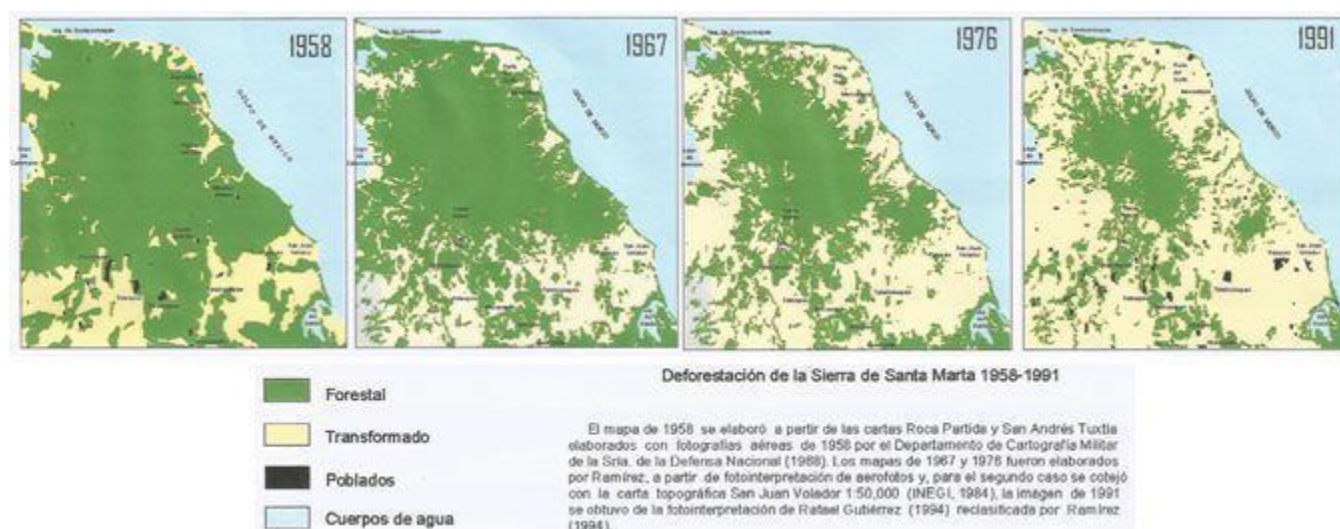
Gráfico 1: Evolución de la superficie cultivada de maíz en el municipio de Pajapan (1950-2011)



Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos Agropecuarios de 1950, 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 y 2007. Para el año 2011 datos estadísticos del INEGI, 2015.

Bajo el modelo global de políticas desarrollistas, a semejanza del patrón regional de cambio de usos del suelo del trópico húmedo de Mesoamérica, a escala local en la Sierra de Santa Marta opera desde 1950 un tipo de desarrollo que se caracteriza por la promoción de las actividades ganaderas. En conjunto, estas políticas públicas, de fomento de actividades poco compatibles con la preservación de los recursos naturales, han propiciado la eliminación masiva de la vegetación forestal en tierras privadas y la tala hormiga⁴ en los terrenos de propiedad colectiva (figura 2).

Figura 2: Proceso de deforestación en la región de Los Tuxtlas y la Sierra de Santa Marta (1958, 1967, 1976 y 1991).



Fuente: En Blanco, 2006: 282.

En cuanto a los procesos demográficos más notables en la región, destacan el crecimiento demográfico sostenido y la densificación de la población, que en los últimos lustros ya están originando graves afecciones relacionadas con la *sobrepoblación*. Para el año 2010, los municipios de la Sierra de Santa Marta son los que presentaron una tasa de crecimiento demográfico promedio de 1.21%, mientras que la tasa regional en Los Tuxtlas fue de 1.08%⁵.

Por ello, la *emigración* es un fenómeno que recientemente se intensifica y tiende a ser muy importante. Conforme a la CONANP-SEMARNAT (2006: 52), hacia el último

⁴ La tala de madera tipo hormiga, es el corte selectivo de los pocos árboles que aún existen en las selvas comunales veracruzanas. Estos árboles son derribados en tabla en el monte, usando generalmente motosierras, y son trasladados con bestias de carga a los centros de población o a los lugares donde se puede comercializar.

⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI): <<http://www.inegi.org.mx>> [23 de octubre de 2015].

quinquenio de la década de los noventa, como producto de la cancelación de millares de empleos en las urbes próximas -más de 60.000 trabajadores desempleados en el sur del Estado de Veracruz- (figura 3), fruto de la crisis que afectó al sector industrial petroquímico del sureste veracruzano, se registró un proceso de retorno de varios miles de habitantes hacia la Sierra de Santa Marta.

Figura 3: Localización geográfica de la Sierra de Santa Marta dentro de su entorno de referencia, la región de Los Tuxtlas y el sureste del litoral veracruzano del Golfo de México



Fuente: Mapa elaborado por Fernando Ramírez y Martha Patricia Lozada (PSSM A.C.).

Además, en los últimos lustros se han cerrado las tres más importantes válvulas de escape que permitían cubrir el déficit de tierras y alimentos. Estas salidas eran: la migración a las ciudades del corredor industrial petroquímico Jáltipan-Coatzacoalcos, en el Sur de Veracruz (figura 3); el cultivo y comercialización del café; y el uso comunal de tierras ejidales. En el campo la situación tampoco es favorable: precio ínfimo del café en el mercado internacional, baja productividad del maíz, carencia de apoyos oficiales para desarrollar otros cultivos o la

reconversión de las actividades económicas, etc. La ganadería tampoco está en su mejor momento pues se ha tenido que vender el ganado a precios menores de lo que se compró, provocando un desesperante problema de carteras vencidas entre los ganaderos locales.

Por todo lo anterior, un fenómeno reciente, del cual aún no existe un conocimiento cuantitativo preciso y detallado, es el de los procesos de emigración o *migración-expulsión* de población de la Sierra de Santa Marta hacia los estados del norte de México (Baja California, Chihuahua, Sinaloa o Sonora) o hasta Estados Unidos⁶. Así, en estos primeros quinquenios del siglo XXI, muchos jóvenes y adultos, de ambos géneros, se ven obligados a tomar el camino de la emigración masiva como mano de obra barata hacia lugares localizados a más de 1.000 kilómetros de sus comunidades de origen. Dependiendo de su escala geográfica, en mayor o menor medida, estas migraciones conllevan una compleja problemática para los migrantes y sus familias tanto en los lugares de partida como de llegada.

Según cálculos propios, dentro de los límites de la Sierra de Santa Marta en el año 2000 vivían en torno a 154.433 habitantes (tabla 1), arrojando la relación población/territorio una cifra de aproximadamente 102,9 hb./km², guarismos que evidencian la intensidad de la presión ejercida sobre los recursos naturales endógenos de una zona de alta biodiversidad pero frágil equilibrio ecológico. Pero también tal cifra ofrece una clara idea de la magnitud del reto que implica demostrar la viabilidad de vincular los objetivos de protección y conservación de los recursos endógenos, con los del desarrollo de una población muy marginada, que requiere acuciantemente satisfacer amplias necesidades básicas.

En este precario y complejo contexto, a la terrible pérdida de recursos forestales por la tala ilegal de la selva, para la siembra de pastos para la ganadería extensiva promovida desde las políticas públicas, se suma la pobreza y vulnerabilidad de la mayoría de los productores agrícolas y ganaderos de la Sierra de Santa Marta. Éstos, además, tras la retirada de los programas asistenciales, carecen de alternativas técnicas, de créditos y de mercados; bien para reconvertir sus actividades pecuarias a agrícolas, forestales o ecoturísticas, bien para pasar de una ganadería extensiva a otro de tipo intensivo.

Ello conduce a alertar sobre la urgencia de buscar modelos alternativos de desarrollo, o mejor dicho, de *alternativas al desarrollo*⁷, que puedan contribuir a la mejora de la precaria realidad actual, tanto ecológica como demográfica y socioeconómica, de las comunidades indígenas campesinas del sureste veracruzano. No obstante, como se cuestiona Velázquez

⁶ Para un desarrollo más amplio de este fenómeno migratorio cfr. a Velázquez (2013).

⁷ Cfr., entre otros, a Moreno-Arriba (2014).

(2000: 123): “¿cómo podrían crearse estas alternativas en un contexto de reducción al mínimo de la inversión pública para el campo y de inserción desventajosa en el mercado internacional?”.

Mientras tanto, el grupo de ambientalistas que opera en la región de Los Tuxtlas desde 1990, vinculados de una forma u otra a una experiencia pionera como el Proyecto Sierra de Santa Marta A. C (en adelante PSSM), comenzarán a conseguir apoyos financieros de diversas agencias, embajadas y grupos internacionales no gubernamentales y/o civiles. Estos financiamientos, luego que desde el discurso ambientalista la ganadería bovina extensiva ha sido cuestionada abiertamente, han estado destinados a actividades innovadoras y alternativas de uso y manejo de recursos naturales, agrosilvopastoriles, pesqueros y ecoturísticos.

4. Metodología de la investigación

El objetivo principal de esta investigación, que aquí se sintetiza, se centra en demostrar la necesidad de contemplar, analizar y reivindicar la oportunidad que significa la articulación estratégica de los saberes locales indígenas campesinos y los conocimientos científicos-técnicos (expertos), que se está generando en la última década desde el ámbito de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (en adelante LGID), Orientación en Sustentabilidad, de la UVI- Selvas (figura 4), y su contribución a un diálogo de saberes, a una “*ecología de saberes*” (Santos, 2009) y, por ende, a una colaboración social intercultural dentro de los procesos de manejo y gestión de recursos naturales en las comunidades indígenas campesinas de Nahuas y Popolucas en la Sierra de Santa Marta, como posibles modelos (ecológicos, demográficos, económicos, sociales, culturales y educativos) alternativos para contribuir a la lucha por mejorar la precaria situación actual, tanto ecológica como demográfica y socioeconómica, de las comunidades indígenas del sureste veracruzano.

Para estos objetivos, desde una perspectiva transdisciplinaria que conjuga básicamente aspectos epistemológicos, teórico-conceptuales y empíricos propios de dos disciplinas de las Ciencias Sociales como la Antropología y la Geografía, este trabajo se basa en una metodología cualitativa, sustentada en la implementación de los métodos de la investigación etnográfica y la aplicación de técnicas como las entrevistas abiertas y/o semiestructuradas a los sujetos protagonistas (actores indígenas campesinos; actores docentes, egresados/as y estudiantes de la LGID, Orientación en Sustentabilidad, de la UVI-Selvas; actores institucionales; y actores provenientes de diversas ONGs y asociaciones civiles), que

participan directamente en los emergentes proyectos de manejo y gestión de recursos naturales, agrosilvopastoriles, pesqueros y ecoturísticos en las comunidades indígenas campesinas de Nahuas y Popolucas en la Sierra de Santa Marta y su entorno geográfico, histórico y cultural de referencia, la región de Los Tuxtlas y el Sur del estado de Veracruz.

Las bases metodológicas de esta investigación tratan de combinar los principios de la antropología activista desarrollada por Hale (2008) y Speed (2006); sin embargo, durante la investigación han ido surgiendo nuevas opciones metodológicas que “*pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica*” (Dietz y Mateos, 2010: 9). Así, la resultante praxis etnográfica no se limita ni a la “*introspección estetizante ni a la externalización movilizante*” (Dietz, 2009: 111), sino que, mediante la negociación recíproca de intereses académicos y políticos, es posible generar una “*novedosa mixtura de teoría y práctica*” (Escobar, 1993: 386) que se traduce en “*fases de investigación empírica, de teorización académica y de transferencia de praxis política*” (Dietz, 2009: 111-112).

Como investigador he intentado en todo momento que esta *transferencia* no se reduzca a un simple acto de concienciación, sino que constituya un intercambio entre dos formas de conocimiento: entre el conocimiento generado por los expertos de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento geográfico y antropológico generado por el “experto” académico, por otro lado. Para ello, ha resultado esencial mi doble perspectiva como geógrafo y antropólogo y persona estrechamente vinculada emocionalmente al mundo rural agrario, por mi descendencia familiar de pequeños campesinos y pastores trashumantes de la encrucijada de caminos abulenses, salmantinos y cacereños, las sierras de Gredos y Béjar/Candelario, en España. Así, cómo etnógrafo he tratado en todo momento de integrar las contradicciones que han surgido del intercambio de ambas perspectivas en el mismo proceso de investigación, el cual ha oscilado dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre las fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica.

5. El ejemplo de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Selvas: discurso y prácticas de los actores protagonistas

“Ustedes, Jesús, los de afuera, necesitan vivirlo para entenderlo. Es que no es lo mismo una persona que vive en ciudad que otra que vive en comunidades. El panorama es totalmente diferente. Tendrán conocimiento, sí, pero solamente científico. Es como si un político habla de pobreza: ¡que va a saber de pobreza si él nunca lo ha vivido!, y en cambio aquel que lo ha vivido, él si que sabe como se vive realmente. No nada más viene un experto que dice yo me metí al doctorado en los sistemas de plantas; él sabrá todo lo técnico, pero en la

práctica... La práctica es diferente a lo que tú sepas de teoría, a como tú lo hagas, lo ejerzas realmente. Es como hacen las personas de las comunidades que salen todos los días a trabajar. Ellos saben como lo hacen porque así lo han venido haciendo desde pequeños. Así nos enseñaron. En cambio un técnico viene y dice `se debe implementar esto y esto, y nada más`. Que lo haga, a ver si le sale, no. Yo ahorita le digo que si es parte fundamental que también, este, que sepan realmente de lo que están hablando, y que no nada más lleguen a las comunidades y que digan `yo se hacer esto`. Por eso hay que trabajar juntos, porque con los conocimientos de todos se puede mejorar mucho la región” (R.G.G., 28/08/2012, Huazuntlán)⁸.

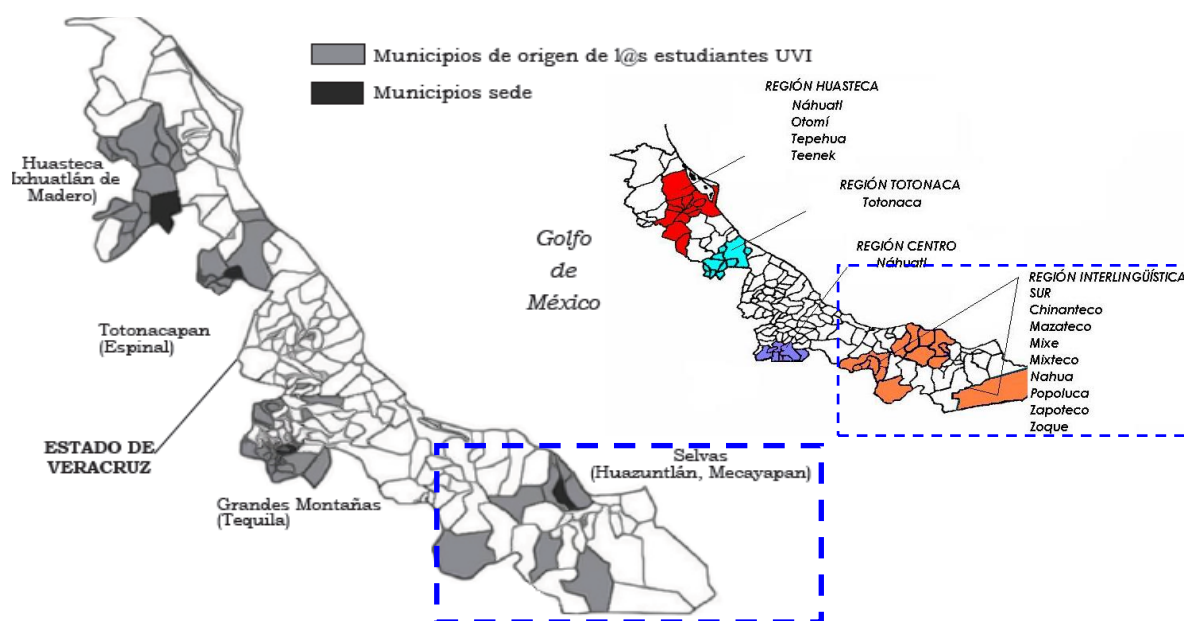
Tomando como premisas principales algunas de las ideas, teorías, conceptos y modelos emergentes alternativos al desarrollo convencional hegemónico, colonialista y eurocéntrico instaurado tras la II Guerra Mundial, que fundamentan el marco teórico de este artículo (capítulo II), en el año 2005 la Universidad Veracruzana (en adelante UV), una institución pública y autónoma de educación superior, que tiene su sede central en la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, decidió abrir un Programa Intercultural propio, destinado preferentemente a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado.

Así, la UVI inicia sus labores con el objetivo de ofrecer la LGID en cuatro regiones del estado de Veracruz con significativa presencia indígena (figura 4), dentro de un proceso colectivo y localmente referido de generación de conocimiento que se encamine a responder a problemas regionales relacionados con el manejo de los recursos naturales, la producción campesina sustentable, el ejercicio de los derechos ciudadanos y el bienestar social y familiar de las comunidades indígenas campesinas del Sur de Veracruz:

“Soy estudiante de la UVI. Este, provengo de la etnia *Nahua* y soy de la comunidad de Ixhuapan. En resumido la comunidad de Ixhuapan significa en la lengua *Náhuatl* “las hojas cerca del arroyo”. Este, una visión clara sobre los pueblos es que, desde mi perspectiva como indígena y estudiante, es muy importante conservar nuestro patrimonio, por ejemplo, ya serían zonas a conservar del medio ambiente, la naturaleza, así mismo nuestra la lengua que al fin y al cabo forma parte muy importante de nuestra identidad. Además de eso como joven también me nace de conservar la parte cultural porque previo al diagnóstico que hemos realizado ya esa parte ya se está perdiendo y eso desde el punto de vista de un chavo [coloq. en México: joven] eso es muy preocupante, que diga ya no queda nada, algo de mi cultura porque solamente que nos quedan tres ancianos que practican esa cultura y desde ese punto de vista, yo desde mi persona, he organizado un evento en semanas pasadas para concientizar a la juventud para que se involucre en esa parte” (R.G.G., 28/08/2012, Huazuntlán).

⁸ Se ha considerado conveniente mantener el derecho al anonimato y la privacidad de los datos personales de nuestras(os) entrevistadas(os).

Figura 4: Localización geográfica de la sede regional de la UVI-Las Selvas-Huazuntlán dentro de las cuatro sedes regionales interculturales de la UVI y de los municipios de origen de sus estudiantes



Fuente: Composición propia a partir de Alatorre, 2009: 126.

Desde la UVI se optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que, como legado colonial y poscolonial, son las regiones con mayor presencia indígena. Por ello, y tras realizar un extenso diagnóstico regional que aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socio-económicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano, se eligieron cuatro “regiones interculturales”⁹ y dentro de las mismas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI (figura 4).

La misión principal de la UVI es generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el *aprendizaje situado* y la *investigación vinculada* a las comunidades indígenas campesinas; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz (UVI, 2009: pássim).

En la UVI, las clases se imparten principalmente en castellano; en determinadas experiencias educativas (tabla 2), también se incluyen actividades realizadas en alguna de las lenguas indígenas mayoritarias de las respectivas regiones (figura 4): Náhuatl (en las sedes

⁹ Se recurrió a este término para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza a cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.

Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), Totonaco (en la sede Totonacapan) y últimamente también Zoque-Popoluca (en la sede Selvas) y Otomí (en la sede Huasteca).

5.1. La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)

Actualmente, en las cuatro regiones-sedes de la UVI (figura 4) se imparte la LGID. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de interdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como su “Modelo Educativo Integral y Flexible”. Los estudiantes no eligen asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas” (tabla 2) agrupadas por áreas de formación (básica-propedéutica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semi-presencial y virtual). Entre los principales objetivos de la LGID de la UVI se encuentran:

“Formar a profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus regiones de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinarios desde la perspectiva intercultural; propiciar la participación de las comunidades de las Regiones Interculturales en la definición de las disciplinas que conformarán el currículum formal, garantizando la atención precisa de las necesidades y principales problemas que aquejen a dichas regiones; favorecer la participación de profesionales originarios de las Regiones Interculturales egresados de la propia Universidad Veracruzana, buscando promover su arraigo y colaboración en proyectos educativos y de desarrollo comunitario” (G.A.F., 25/08/12, Xalapa).

En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados orientaciones. Estas no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro *gestor intercultural*. Desde 2007 se ofrecen en las cuatro sedes las siguientes orientaciones: Comunicación, Lenguas, Derechos, Salud y Sustentabilidad.

Esta última, a la que se vincula directamente el objeto de estudio de este artículo, tiene por objetivo: “*establecer espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionales capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas*” (UVI, 2007: 9-10).

Las orientaciones canalizan a los estudiantes a realizar prácticas y trabajo de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria colaborativa con actores sociales locales, de gestión de proyectos y a participar en eventos de impacto local, regional, estatal y nacional. La mayoría de ellos son jóvenes indígenas que, posteriormente, en su interrelación con los actores comunitarios les transmiten estos conocimientos y experiencias adquiridas durante su vinculación académica a la LGDI de la UVI:

“Yo le platico a mi actor comunitario sobre esto, no, Si yo veo un video sobre esto, si veo un video importante que siento que nos puede servir, pues yo voy y se lo muestro al señor [el actor comunitario – indígena campesino- con el que se vincula comunitariamente M.H.S.], no, y él ya me dice. El señor es muy activo y tiene muchas ganas de hacer muchas cosas dentro de la comunidad y yo por esa parte me siento muy comprometido con él porque él ha emprendido muchas acciones dentro de la comunidad y tiene una gran iniciativa. El ha querido sembrar berros, criar conejos a querido que yo le enseñe a cultivar hongos. Bueno, entonces todas esas iniciativas las queremos llevar a delante dentro de los objetivos que nosotros tenemos marcados en nuestro proyecto y todas esas pequeñas acciones las queremos plasmar dentro de nuestro proyecto. Un poco le trato de enseñar esas herramientas porque siento que todavía dentro de las comunidades no se tiene mucho acceso a una computadora, a Internet y entonces yo como una persona más joven y que ha tenido la oportunidad de tener acceso a esos medios yo le veo una gran potencialidad a todos esos medios tecnológicos para transmitir y difundir todos los conocimientos y experiencias que hay dentro de nuestras comunidades” (M.H.S., 11/09/2012, Tolapa).

Desde la orientación en sustentabilidad se establecen espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionales capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes que implican un diálogo de saberes (cfr. Tabla 2).

Tabla 2: Contenidos curriculares de la Orientación en Sustentabilidad de la LGID de la UVI

Ámbito de formación		Experiencias educativas
Tronco común	Competencias comunicativas e instrumentales	Lectura y Redacción; Redacción Académica; Computación Básica; Lenguas Nacionales; Lengua Local; Inglés I y II; Medios de comunicación; y Gestión de Proyectos.
	Teoría social	Diversidad Cultural; Cosmovisiones; Historia, Territorio e Identidad; Sociedad, Economía y Política en el Ámbito Regional; Derechos Humanos; Movimientos, Redes y Ciudadanía; y Participación Pública en la Planeación Municipal y Regional.
	Métodos y prácticas de investigación y vinculación	Habilidades del Pensamiento; Diagnóstico Comunitario; Diagnóstico Regional; Gestión de Saberes e Intervención; Planeación Participativa; Servicio Social y Experiencia Recepcional.
Módulos de la Orientación en Sustentabilidad		<p>1.- <i>Desarrollo Regional Sustentable</i>: nódulo epistemológico, sobre la visión intercultural del desarrollo. Conceptos de desarrollo y sustentabilidad. Temas de ecología, etnoecología y agroecología. Visión del territorio y de la región.</p> <p>2.- <i>Agroecología</i>: nódulo de formación heurística sobre aspectos productivos, culturales y organizativos, en lo local y lo regional.</p> <p>3.- <i>Protección y restauración ambiental</i>: nódulo instrumental sobre el cuidado de ecosistemas, el manejo de cuencas, el ecoturismo, etcétera.</p> <p>4.- <i>Gestión territorial</i>: nódulo de síntesis e integración: Aborda temas de ordenamiento territorial, producción y comercialización a escala regional, políticas públicas, redes sociales y planeación regional.</p>
Materias optativas		Derecho y Derechos en el Ámbito Rural; Derechos, Estado y Política Pública; Manejo Silvícola, Frutícola y Hortícola; Producción Pecuaria y Manejo de Fauna; Salud Ambiental y Recursos Alimentarios; Apreciación Estética; Comunicación Oral y Escrita; Creación de Públicos; Lengua y Cultura; y Salud Sexual y Reproductiva.

Fuente: Alatorre, 2009: 247-259.

“Pues yo si que siento que de la mezcla de saberes y conocimientos en los proyectos en los que andamos trabajando todos juntos saldrá algo muy bueno; que tanto ellos, los científicos y expertos de fuera de la región, como la gente originaria de las comunidades de acá, como nosotros, los estudiantes o técnicos también de acá, podemos aportar nuestros propios conocimientos para el bien común. Nosotros aportamos conocimientos más técnicos y científicos y trata como de que la gente los utilice o maneje bien su bosque. Porque la gente acá sí siembra, sí reforesta, pero le hace falta el apoyo de la parte técnica. A la gente de acá muchas veces les ha fallado que, por ejemplo, han cortado sus árboles mal, los han podado mal, etcétera. Son bastantes cosas lo que le hace falta. A la vez la gente de acá, de las comunidades, aportan sus saberes ancestrales, lo heredados de sus abuelos, y nosotros los estudiantes y egresados de la UVI tratamos de realizar aportes de conservación ambiental y de diversificación ecológica y productiva, no” (P.T.T., 11/09/2012, Tolapa).

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria de gestión de proyectos y de *investigación-acción*. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario

y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado ya comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen (Dietz y Mateos, 2010: 116).

“Todo el proyecto que se pretende hacer con mi vinculación comunitaria con los actores locales es que está en los primeros pasos. Empezó por una iniciativa de la gente de la comunidad y por una iniciativa mía, no, de al ver esa potencialidad que había y que se estaba como que perdiendo. A mí me interesó mucho esa potencialidad de saberes que había hay en la comunidad y que se estaba perdiendo pues, no. Pues a mi me intereso mucho lo que hace la gente de hay respecto a sustentabilidad (huertos de policultivo, abonos orgánicos, plantas medicinales, cultivo de hongo, etcétera), no. Con el señor que estoy trabajando, él maneja policultivos, maneja café orgánico, captación de agua y tiene un amplio conocimiento sobre plantas medicinales, lo cual a mi me interesó mucho. Me interesó mucho porque ciertamente gran parte de esos conocimientos se están perdiendo. Entonces lo que me intereso a mi es hacer algo para tratar de rescatar saberes y experiencia tradicional y que todavía se sigan conservando dentro de la comunidad, y que también puedan ser difundidas hacia afuera. Lo que yo pretendo hacer en un futuro con eso es hacer una revista, digo, no una revista grande, bueno un pequeño folleto donde aparezcan todas esas plantas medicinales y más que nada ese conocimiento se quede dentro de la comunidad más que nada, no” (M.H.S., 11/09/2012/, Tolapa).

Figura 5: Primeras aulas de la UVI-Selvas en la comunidad de Huazuntlán (municipio de Mecayapan). Graduación de la primera promoción de la LGID-Selvas



Fuente: Hernández Luis, 2013: 77.

Según René Hernández Luis (2013: 77), joven nahua originario de la comunidad serrana de Huazuntlán y primer estudiante de la UVI en alcanzar el grado académico de Maestría en Investigación Educativa por el Instituto de investigaciones en Educación (IIE) de la UV, y

como refrenda una destacada académica, intelectual, activista y miembro fundadora del PSSM A.C., en el marco de las reivindicaciones de los grupos sociales, de la organización civil y de las comunidades, la UVI llega a la Sierra de Santa Marta con un modelo innovador que busca reunir a jóvenes de la región para formarlos(as) con una visión intercultural acorde a las necesidades de la región. De tal modo sus fundamentos teóricos y metodológicos han ido construyéndose en muy diversos ámbitos: no sólo dentro de las instituciones académicas, sino también en los organismos de la sociedad civil y las ONGs que, en la práctica, están generando experiencias, métodos y conceptos útiles para la construcción de sociedades integrales, sustentables e interculturales:

“Así pues, por eso digo, que este trabajo todavía es útil y ahorita 20 años después, lo que no pudimos hacer entonces desde el PSSM, que yo le digo que fue más un aborto más que un fracaso, bueno, empezamos algo y luego se murió; y ahora otra vez hoy podemos estar de nuevo con la mira en las posibilidades de esto con los nuevos proyectos y toda la gente que trabaja desde la UVI-Selvas” (L.P.O., 26/08/2012, Tonalapan).

6. Conclusiones: otra forma de repensar y plantear el desarrollo es posible

De acuerdo tanto al tema de estudio, como a los objetivos marcados para esta investigación, y fundamentalmente en base los resultados empíricos alcanzados a partir del abordaje metodológico implementado, a continuación se exponen, a modo de reflexiones finales, las principales conclusiones obtenidas y algunas de las lecciones aprendidas en/con este trabajo de investigación.

El diálogo de saberes, la ecología de saberes y la colaboración social intercultural, más que un enfoque teórico-conceptual y metodológico, representan una posición ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Como se ha puesto de relieve en el capítulo V de este artículo, la participación de una variedad de actores pone de manifiesto la necesidad de contemplar, analizar y reivindicar la oportunidad que significa la articulación estratégica de los saberes indígenas campesinos y los conocimientos científico-técnicos. Este enfoque teórico-práctico empíricamente se ha revelado como primordial, en el caso de los procesos de gestión de recursos naturales en la Sierra de Santa Marta, para contribuir a contrarrestar los problemas que azotan a los territorios tropicales del Sur del estado de Veracruz y a las poblaciones que los habitan ancestralmente. Si se comprenden las *diferencias* como parte integrante de la *diversidad cultural* no es posible ignorar o desvalorizar las visiones indígenas (por lo demás disímiles entre sí), como tampoco

idealizarlas o “romantizarlas”; sino tratar de comprender y justipreciar las peculiaridades, así como buscar mecanismos de diálogo y colaboración a partir de ellas en la producción de conocimiento.

Para ello en este texto coincidimos con Santos (2006) cuando reclama la necesidad de ampliar los llamados diálogos interculturales, a menudo entendidos de forma esencializante y reducidos a intercambios epistémicos entre “representantes” de determinadas culturas, religiones o civilizaciones, hacia una ecología de saberes. Esta mirada más integral y ecológica, como se ha demostrado es el caso de las prácticas de manejo y gestión de recursos naturales en la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México), incluiría todo el “conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2005: 70).

Asimismo siguiendo a Hersch (2011: pássim) asumimos que cualquier diálogo de saberes que aspire a la optimización de las diversidades en juego, comienza por el reconocimiento de y la lucha contra la *desigualdad social*. El antropólogo mexicano Bonfil (1987: pássim) se sitúa en esta misma línea al proponer que la eliminación de la desigualdad es condición sine que non para que florezca la *diversidad*, y lo es a su vez para que prospere un diálogo de saberes en cabalidad.

Un buen ejemplo de este diálogo cabal se encuentra en los fundamentos teóricos y metodológicos sobre los que se sustenta la LGID, de la UVI-Selvas. Como hemos visto, éstos han ido construyéndose en muy diversos ámbitos: no sólo dentro desde las instituciones académicas, sino también desde la sociedad civil y las ONGs que, en la práctica, están generando experiencias, métodos y conceptos útiles para la construcción de sociedades participativas, integrales, sustentables e interculturales. Llegados a este punto, cabe recordar que estas nociones no son sólo presunciones teóricas y conceptuales asumidas en el marco teórico de este trabajo, sino que se concretan en los discursos y las prácticas de algunos movimientos sociales, de ONGs y otras asociaciones civiles, de un sector del mundo académico vinculado a éstas (UVI-Selvas) y, sobre todo, de los campesinos indígenas que habitan la Sierra de Santa Marta.

Tomando en cuenta, como referente empírico, estos incipientes proyectos comunitarios e interculturales en la Sierra de Santa Marta, consideramos que, sin estar los mismos exentos de contradicciones, conflictos y limitaciones, sí que podemos afirmar que constituyen un ejemplo de buenas prácticas para repensar y avanzar en nuevos planteamientos para la

construcción de un nuevo un modelo alternativo de desarrollo integral, sustentable e intercultural, frente a los manifiestos fracasos en múltiples y diversas partes del Planeta del modelo oficial de desarrollo de marcado corte hegemónico, colonialista y eurocéntrico, con capacidad de contribuir a la lucha por mejorar la precaria situación ecológica, demográfica y socioeconómica de de la sombría realidad de estas comunidades indígenas y campesinas veracruzanas y, por extensión, del ámbito zonal de la región mesoamericana.

En definitiva, se trata, como previene Narotzky (2010), refiriéndose a los proyectos de economías alternativas, de un proceso gradual, de una “*revolución tranquila*” en base a propuestas constructivas, ambiciosas y eclécticas para superar el punto muerto actual tanto de reduccionismo teórico-conceptual como praxeológico habido en la economía y en los estudios sobre el desarrollo. Por todo lo anterior, como en el caso de estudio de este artículo, el manejo y gestión integral, sustentable e intercultural de recursos naturales en las comunidades indígenas campesinas del sureste de Veracruz, estos alentadores y esperanzadores ejemplos de diálogo de saberes, ecología de saberes y colaboración social intercultural llevados a cabo desde “las iniciativas de educación superior de de tipo intercultural podrían multiplicarse de manera creciente en los próximos años” (Mato, 2008: 65). Para este fin, este trabajo de investigación quisiera haber podido aportar su pequeño grano de arena.

7. Bibliografía

- ALATORRE, G. (2009). Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Xalapa (Veracruz): Universidad Veracruzana.
- AMIN, S. (1990). Maldevelopment. Anatomy of a Global Failure. Londres: Zed Books.
- ARGUETA, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En Arturo Argueta, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch (coords.), Saberes colectivos y diálogo de saberes en México. México D.F.: UNAM, 495-510.
- BASTIDAS, M. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. En Investigación y educación en enfermería, 27(1), 104-111.
- BLANCO, J. L. (2006). Erosión de la agrobiodiversidad en la milpa de los Zoque Popolucas de Sotepan Xutuchincon y Aktevet. (Tesis doctoral en Antropología Social). México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- BLOM, F. y LAFARGE, O. (1926). Tribus y templos. México D.F.: INI.

- BONFIL, G. (1987). El México profundo, una civilización negada. México D.F.: CONACULTA.
- BRETÓN, V. (2010). Introducción: ¿Saturno devora sus hijos?. De hegemonía(s), desarrollo(s) y posdesarrollo(s). En Víctor Bretón (ed.), Saturno devora a sus hijos. Miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas. Barcelona: Icaria, 7-31.
- CHEVALIER, J. y BUCKLES, D. (1995). Land without Gods: Process Theory. Maldevelopment, and the Mexican Nahuas. Londres: Zed Books.
- CONANP-SEMARNAT. (2006). Programa de Conservación y Manejo Reserva de la Biosfera Los Tuxtlas (México). México D.F., CONANP-SEMARNAT.
- DIETZ, G. (2009). Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach. Muenster y Nueva York: Waxmann.
- DIETZ, G. y MATEOS, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. Un ejemplo veracruzano. En Cuicuilco, 48, 107-131.
- ESCOBAR, A. (1993): The Limits of Reflexivity: Politics in Anthropology's Post-writing culture era. En Journal of Anthropological Research, 49, 377-391.
- ESCOBAR, A. (1998). La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo. Santa Fe de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ESCOBAR, A. (1999). Antropología y Desarrollo. En Maguaré, 14, 42-73.
- GALVANI, P. (2008). Transdisciplinariedad y ecologización de los saberes: pasos operacionales en el CEUArkos. En Visión Docente Con-Ciencia, 7(40), 4-13.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (2004). Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. En Néstor García-Canclini (ed.), Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 181-194.
- GUEVARA, S, LABORDE, J. y SÁNCHEZ-RÍOS, G. (2004). Los Tuxtlas. El paisaje de la sierra. Xalapa (Veracruz): INECOL - Unión Europea.
- HALE, Ch. R. (2008). Introduction. En Ch. R. Hale (coord.), Engaging Contradictions: Theory, Politics Sand Methods of Activist Scholarship. Berkeley: University of California Press, 1-30.
- HERNÁNDEZ LUIS, R. (2013). La formación del gestor intercultural para el desarrollo: el caso de los alumnos de la orientación en sustentabilidad UVI las Selvas. (Tesis de Maestría). Xalapa (Veracruz): Universidad Veracruzana.

- HERSCH, 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 INAH. En Arturo Argueta, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch (coords.), Saberes colectivos y diálogo de saberes en México. México: UNAM, 173-200.
- JIMÉNEZ HERRERO, L. M. (2000). Desarrollo sostenible. Transición hacia la coevolución global. Madrid: Pirámide.
- LANDER, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 11-40.
- LEFF, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. En *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7, 13-40.
- MATO, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. En *Alceu*, 6(8-11), 120-138.
- MATO, D. (2008). No hay saber `universal`, la colaboración intercultural es imprescindible. En *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- MIGNOLO, W. (2003). Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- MORENO-ARRIBA, J. (2014). El diálogo de saberes en la gestión de recursos naturales en la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México): una posible alternativa sustentable a la emigración en las comunidades indígenas del Istmo Veracruzano. En *Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM)*, 4, 71-104. <<http://www.riem.es/espanol/ContadorArticulo.php?idart=41>>> [24 de octubre de 2015].
- NAROTZKY, S. (2010). Reciprocidad y capital social: modelos teóricos, políticas de desarrollo, economías alternativas. Una perspectiva antropológica. En Víctor Bretón (ed.), *Saturno devora a sus hijos. Miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas*. Barcelona: Icaria, 127-174.
- RIST, G. (2002). El desarrollo: historia de una creencia occidental. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- SANTOS, B. de S. (2005). La Universidad en el Siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. México: UNAM – CIICH.
- SANTOS, B. de S. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En Boaventura de Sousa Santos (2006), *Renovar la teoría*

- crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO, 13-41.
- SANTOS, B. (2007). *The rise of the global left*. Londres: Zed Books.
- SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- SLIM, H. (1998). ¿Qué es el desarrollo?. En Mary B. Anderson (pres.), *Desarrollo y diversidad social*. Barcelona: Icaria, 65-70.
- SPEED, S. (2006). Entre la antropología y los derechos humanos: hacia una investigación activista y críticamente comprometida. En *Alteridades*, 31, 73-85.
- TORTOSA, J. M. (2001): *El juego global: maldesarrollo y pobreza en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria.
- TRUMAN, H. (1964[1949]). *Public Papers of the President of the States United, Harry S. Truman*. Washington D. C.: U.S. Government Printing Office.
- UNCETA, K. (2012). Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y posdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. En Beatriz Pérez Galán (ed.), *Antropología y desarrollo: discurso, prácticas y actores*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 39-71.
- UVI (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Xalapa (Veracruz): Universidad Veracruzana.
- UVI (2009). *Universidad Veracruzana Intercultural: identidad*. Xalapa (Veracruz): Universidad Veracruzana.
- VELÁZQUEZ, E. (2000). Ganadería y poder político en la Sierra de Santa Marta. En Eric Léonard y Emilia Velázquez (coords.), *El Sotavento Veracruzano: Procesos sociales y dinámicas territoriales*. México D.F.: CIESAS – IRD, 11-127.
- VELÁZQUEZ, E. (2013). Migración interna indígena desde el Istmo veracruzano: nuevas articulaciones regionales. En *Liminar*, 2, 128-148.
- WALSH, C. (2003). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Nota del autor

Jesús Moreno Arriba es Licenciado en Geografía por la Universidad de Salamanca (2001). Especialista Universitario en Gestión y Conservación de Espacios Naturales (Universidad de León, 2010). Doctor en Geografía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2010) con la tesis doctoral titulada “El Alto Tormes: Transformaciones Recientes en la Comarca de El Barco (Ávila) y Perspectivas de Desarrollo Sostenible en un Área de la Sierra de Gredos”.

Entre 2011 y 2013 llevo a cabo su investigación posdoctoral en Geografía mediante una estancia como investigador visitante/invitado en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV), como beneficiario de una Beca MAEC-AECID para españoles para estudios de postgrado, doctorado e investigación en Universidades y centros superiores extranjeros de reconocido prestigio en países de Ayuda Oficial al Desarrollo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con el proyecto “Comunalismo Agrario, Solidaridad y Perspectivas de Desarrollo Sostenible en las Comunidades Castellano-Leonesas (España) y Veracruzanos (México)”.

Durante esta estadía en México cursó el Master/Maestría en Formación del Profesorado para la Educación Superior en Competencias Docentes y de Investigación (UNED, 2013) con la tesina “La Gestión Comunitaria de Recursos Naturales, Agrosilvopastoriles, Pesqueros y Ecoturísticos en la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México): El papel de la Universidad Veracruzana Intercultural (Sede Las Selvas) y la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) Orientación Sustentabilidad”.

Actualmente, es doctorando en Antropología Social y Cultural en el Departamento de Antropología Social y Cultural (Facultad de Filosofía) de la UNED con la tesis doctoral titulada “La Gestión de Recursos Naturales en la Sierra de Santa Marta en Veracruz, (México). Un Ejemplo de Alianza Estratégica de Saberes Locales y Conocimientos Técnicos-Científicos para la Sustentabilidad”, dirigida por la Dra. Beatriz Pérez Galán (UNED) y co-dirigida por el Dr. Günther Dietz (Universidad Veracruzana).