



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**ENTRE EL VACÍO Y LA RAÍZ.
LOS SENTIDOS QUE LOS ACTORES ASIGNAN A LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN
ORGANIZACIONES DE LA SIERRA MAZATECA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

HOLKAN PÉREZ REYES

TUTORA:

DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA - FES ARAGÓN

COMITÉ:

DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR – FES ARAGÓN

DRA. MARÍA DEL ROSARIO SOTO LESCALE – FES ARAGÓN

DR. BONIFACIO VUELVAS SALAZAR – FES ARAGÓN

MTRA. SUSANA BENÍTEZ GILES – FES ARAGÓN

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO

SEPTIEMBRE, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

Para tí, Adriana, por estar juntos en muchos viajes, incluido este y por los que vienen; para seguir ardiendo...

A Ikal, por lo que has cambiado, por lo que inspiras, por tu construcción, por este primer año contigo

A Mundo, por creer en mí a veces más de lo que yo mismo lo hago, por lo que haces, por lo que luchas

A Rosaura, por tu constancia, por tu ejemplo, por tu cariño

A Mare, por tu energía, por tu sonrisa a prueba de todo

A Jorge Ocampo, amigo y maestro de toda la vida, con mucho aprecio, ojalá que Ikal también te pueda llamar abuelo

En Huautla de Jiménez y San Jerónimo Tecóatl:

Al profesor Alfonso García, por las puertas abiertas en muchos sentidos

A Chela García y las mujeres de la cooperativa Naxíí, por su ejemplo incansable, por su fuerza inquebrantable

A Don Aquilino, impulsor de nuevas conciencias y mundos

A Don Salvador Terán y prof. Leovardo Aguilar, con mucho respeto

Al prof. Fausto por los caminos a seguir

Ojalá que este trabajo retribuya un poco de todo lo que me compartieron, con profundo respeto y admiración.

Agradecimientos

A Adriana e Ikal, por el tiempo que no pude multiplicar, por estar, iluminarme y apoyarme

A Rosaura, Mundo y Mare... gracias por el apoyo constante y el ánimo. En verdad no se hubiera podido sin ustedes

A la Dra. Guadalupe Villegas Tapia, gracias por la confianza, el acompañamiento, el tiempo, la dedicación y todas las enseñanzas a lo largo de mi trayecto en la maestría

A la Universidad Nacional Autónoma de México por las grandes oportunidades formativas que me ha brindado y en concreto a las personas que dan vida a esa institución... a los profesores revisores de mi trabajo y trayecto formativo. A la Dra. María del Socorro Oropeza por su minuciosa revisión y los aportes a mi trabajo y formación, gracias por su tiempo; a la Dra. María del Rosario Soto por las puntuales observaciones y visión crítica de mi trabajo; Al Dr. Antonio Carrillo por las enseñanzas y la experiencia de los trabajos en San Mateo del Mar, Oaxaca; al Dr. Bonifacio Vuelvas, por los debates y grandes aprendizajes a lo largo de los seminarios y revisiones; A la mtra. Susana Benítez, por su revisión y apoyo; al Dr. José Luis Romero por su confianza y enseñanzas; a los demás profesores.

A todas las grandes personas de la mazateca alta que me abrieron las puertas y nos compartieron su café, su casa y su experiencia. A los integrantes de la asociación de cafecultores de Huautla de Jiménez, las mujeres de la cooperativa Naxii, los apicultores de Miel Néctar Mazateco, los profesores y profesoras, en fin... a todos.

A los compañeros y compañeras de la maestría, por los viajes, los debates, las discusiones, los alientos, los apoyos, las enseñanzas.

A la Universidad Autónoma de Chapingo, en particular al CIESTAAM, donde se ubica el proyecto estratégico Totonacapan-Sierra Mazateca a cargo del Dr. Jorge Ocampo, por permitirme participar en ese proyecto tan importante y por posibilitar mi estadía y trabajo en la Sierra Mazateca.

Al CONACYT por brindar las condiciones económicas y académicas para desarrollar mis estudios.

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Acercamiento a la Sierra mazateca	5
1.1. Desempleo, migración y conformismo. La situación en la mazateca, desde la visión de los actores	10
1.2. Algo se pierde, todo cambia	13
1.3. Relevancia de la investigación	22
Capítulo II. Modernidad, crisis y colonialidad. Perspectivas desde lo intercultural, los “otros saberes” y la educación en el ámbito rural	24
2.1. Modernidad: configuración, crisis y alternativas	25
2.2. La colonialidad y la interculturalidad	31
2.3. Los “otros” saberes	35
2.4. La educación de adultos, la educación popular y la educación rural. Aportes y Estado del Arte	37
2.5. El lugar de la investigación	42
Capítulo III. Estrategia Metodológica	44
3.1. Tema de investigación	44
3.2. Problema de investigación	44
3.3. Pregunta de investigación	45
3.4. Delimitación del problema	45
3.4.1. Universo de trabajo	45
3.4.2. Espacio y tiempo	46
3.4.3. Criterios de selección de los sujetos de la investigación	47
3.4.4. Objeto de estudio	47
3.4.5. Propósito de la investigación	48
3.4.6. Supuesto teórico	48
3.5. Fundamento epistémico	49
3.5.1. Perspectiva de Investigación	49
3.5.2. El estudio de los sentidos y la construcción social de la realidad	53
3.5.3. El sentido	56

3.5.4. El sentido de la acción, la acción social y la interacción social	58
3.5.5. Los sentidos otorgados a los procesos educativos y la “forma” como propuesta metodológica	60
3.5.5.1. El primer elemento de la forma de los procesos educativos: la interacción social	64
3.5.5.2. El segundo elemento de la forma de los procesos educativos: la intencionalidad y el proyecto	65
3.5.5.3. Las dimensiones de los procesos educativos	68
3.5.5.4. Criterios para la identificación de los sentidos asignados y construidos por los actores a los procesos educativos	69
3.6. Técnicas e instrumentos	71
3.6.1. La entrevista	72
3.6.2. La observación	77
3.7. Método de análisis e interpretación del material empírico	81
Capítulo IV. Los sentidos de los procesos educativos en tres organizaciones mazatecas	88
4.1. Las organizaciones rurales	88
4.2. Caracterización de las organizaciones	91
4.3. Función de las organizaciones	93
4.4. Tipificación de los sujetos	97
4.5. Los procesos educativos por organización. Categorías teóricas y primera interpretación	99
4.5.1. Categorías del análisis por dimensiones	100
4.5.1.1. Los saberes	100
4.5.1.2. Tipos de saberes: técnico-instrumentales, práctico-comunicativos y emancipatorios	102
4.5.1.3. Tipos de procesos educativos: sistematizados y no Sistematizados	106
4.5.1.4. Actores de los procesos educativos: el que enseña, el que aprende	107
4.5.1.5. Proyecto y sentidos en los procesos educativos	107

4.5.2. Los procesos educativos en la Asociación Agrícola Local de Productores de Café de Huautla de Jiménez, Oaxaca. A.C. (AALPCH)	109
4.5.2.1. 1ª Dimensión: qué, tipos de saberes	110
4.5.2.2. 2ª y 3ª Dimensión: quién y cómo	120
4.5.2.3. Para qué: proyecto y sentidos	123
4.5.3. Los procesos educativos en la Cooperativa Mujeres Unidas Naxi-i	127
4.5.3.1. 1ª Dimensión: qué, tipos de saberes	127
4.5.3.2. 2ª y 3ª Dimensión: quién y cómo	141
4.5.3.3. Para qué: proyecto y sentidos	146
4.5.4. Los procesos educativos en la Asociación de Apicultores Miel Néctar Mazateco A. C.	149
4.5.4.1. 1ª Dimensión: qué, tipos de saberes	149
4.5.4.2. 2ª y 3ª Dimensión: quién y cómo	158
4.5.4.3. Para qué: proyecto y sentidos	160
Capítulo V. Crisis de sentido, Autogestión y alternativas de sentidos desde las organizaciones mazatecas.	163
5.1. La forma de lo educativo y la posibilidad de comprensión	163
5.2. Autogestión y educación en las organizaciones	166
5.3. Entre el vacío y la raíz: crisis de sentido y construcción de alternativas desde lo educativo	171
5.3.1. “¡No m’hijo! Tú estás por encimita”. Ruptura y sentido en la cultura mazateca	173
5.3.2. “Si no lo hacemos nosotros ¿quién lo va a hacer?”. Instituciones intermedias y la construcción de alternativas desde las organizaciones.	178
CONCLUSIONES	180
Referencias bibliográficas	184
Referencias hemerográficas	193
Referencias ciberográficas	195

Introducción

En una sociedad como la mexicana donde coexisten tantos pueblos y culturas, que presenta intercambios y diálogos constantes entre ellos, a veces violentos y otras fructíferos, tanto al interior como a nivel mundial, es fundamental el trabajo en el reconocimiento y la comprensión del Otro para la construcción de diálogos interculturales más justos.

La pureza cultural pocas veces es la marca característica de los pueblos. Es decir, las cosmovisiones y prácticas culturales generalmente se han construido en el intercambio, en el diálogo, en la conquista, en la mezcla o la hibridación. Así, no encontramos en los diferentes pueblos que habitan el territorio nacional una cultura homogénea, sino que las diferencias persisten y son una riqueza importante para preservar y promover puesto que muchas culturas y lenguas se han perdido, y con ellas se olvidaron saberes, prácticas, maneras de relacionarse y actuar en el mundo. Muchas han resistido, nunca ilesas, siempre dinámicas en un mundo vertiginoso.

Las relaciones entre los pueblos son constantes y una de sus modalidades es a través de lo educativo. Desde las universidades se ha tenido una relación de muchos años con los sectores rurales e indígenas, desde diversos enfoques tanto extensionistas como de servicios, y últimamente de reconocimiento y aprendizaje. Ejemplo de ello lo encontramos en la Universidad Autónoma de Chapingo en la que existe el proyecto estratégico de servicio Totonacapan-Mazateca, que incluye actividades de capacitación, intercambio, e investigación de la universidad con habitantes de esas regiones. En el marco de ese proyecto y de la maestría en Pedagogía en la FES Aragón de la UNAM se realizó la presente investigación.

Desde un enfoque interpretativo comprensivo que rescata como un eje fundamental la subjetividad de los actores, se realizó una exploración de las problemáticas que viven los actores mazatecos desde su visión para acercarnos a

esa realidad vivida en su vida cotidiana. A partir de ello se logró identificar la percepción de una degradación cultural y pérdidas de saberes tradicionales. Elaborando un trabajo de problematización y delimitación, se procedió a estudiar dichas problemáticas desde el nivel de las organizaciones como espacios en los que se comparten sentidos particulares en relación a la comunidad, así como espacios que se construyen como alternativas de subsistencia y significación.

Muchas veces se habla o escribe sobre lo rural o los pueblos originarios con definiciones ideales de lo que son y lo que hacen, desde un pensar teórico (Zemelman, 2005) que inmoviliza nuestro pensamiento desviando nuestra mirada de la realidad y dirigiéndola a los conceptos que se han construido previamente, y se termina trabajando y pensando acerca de ideas prefabricadas y no sobre los procesos reales que suceden en la vida cotidiana. Así, la tradición, la negación a la modernidad, la relación ser humano-naturaleza estrecha y de respeto, por mencionar algunas, son explicaciones generales que no permiten ver todo el espectro de lo real en las sociedades rurales y originarias. En referencia a los procesos educativos también sucede así por lo que, situados en esa problemática, la investigación realizada buscó dar cuenta del ser de esos procesos planteando como eje los sentidos que los sujetos les asignan.

Por lo tanto se estableció la idea de lo educativo fuera del espacio escolar, y se partió del supuesto de que dentro de las organizaciones, con objetivos principalmente económicos y productivos, se pueden ubicar también procesos educativos; así se estimó pertinente estudiarlos para dar cuenta del sentido que los actores les otorgaban y dar cuenta de su relación con la problemática determinada. La investigación se realizó desde una perspectiva interpretativo-comprensiva del estudio de lo social, concretamente desde los aportes de Berger y Luckmman, Alfred Schütz y Michel Maffesoli, alrededor del estudio del mundo de la vida, de lo cotidiano y la construcción social de la realidad.

En el primer capítulo se presenta el acercamiento a la región mazateca y al contexto y problemáticas desde la subjetividad de los actores, delineando el problema de investigación: El sentido que los sujetos integrantes de tres organizaciones de la sierra mazateca otorgan a los procesos educativos en los que participan; lo que permite establecer la dirección que toma la investigación.

En el capítulo dos se desarrolla el contexto categorial del objeto de estudio desde el análisis de la modernidad y las nociones de crisis. Posteriormente se abordan tres perspectivas que, desde distintos ámbitos, proponen comprensiones y respuestas a ello; esas perspectivas son la interculturalidad, el estudio de los saberes campesinos e indígenas, así como la educación de adultos, la educación popular y la educación rural, que de manera confluyente permiten establecer el espacio y el Estado del Arte que posibilitó ubicar esta investigación. Este capítulo ubica el entrecruzamiento de diversas perspectivas y miradas que se han construido sobre temáticas cercanas a la delineada en esta tesis.

En el capítulo tres se da cuenta de la estrategia metodológica a seguir con base al sustento epistémico de la perspectiva comprensivo-interpretativa. Se desarrollan las categorías básicas del estudio de los sentidos y se establece la propuesta de la forma de lo educativo como una herramienta comprensiva que constituye el eje del proceder metodológico para la determinación de los sentidos que se otorgan a los procesos educativos, definiendo los elementos básicos de la forma y las diferentes dimensiones para el análisis de los datos empíricos. Posteriormente se presenta la construcción de las técnicas e instrumentos de recopilación del dato empírico y, por último, del método de análisis de la información siguiendo la propuesta de Bardin del análisis de contenido.

El cuarto capítulo consiste en la interpretación de las configuraciones de sentido de los procesos educativos en cada una de las organizaciones a partir de la diferenciación de cuatro dimensiones de análisis: Los contenidos, los modos o métodos, los actores participantes, así como el proyecto y sentido de estos

procesos. Esta interpretación está construída desde un trabajo de categorización empírica e interpretación teórica.

En el quinto capítulo se presentan reflexiones e interpretaciones de los sentidos identificados. A partir de una metáfora: entre el vacío y la raíz, se sustenta la idea de que en la región existe una crisis de sentido y que las organizaciones, como instituciones intermedias, son esfuerzos por responder y hacer frente a esa crisis construyendo alternativas de sentido para los sujetos que las integran. Esas alternativas tienen su fundamento en elementos comunes de la cultura mazateca, sin embargo se expresan de diversas maneras frente a lo que ellos perciben como una degradación de su cultura, materializada en las actitudes conformistas de muchas personas.

Por último se establecen las conclusiones en donde se retoman los hallazgos y aportes principales de la tesis tanto en términos de la interpretación de los datos empíricos como del proceder metodológico; lo que permite sugerir algunas líneas de investigación a la luz del avance realizado en la investigación.

Capítulo I. El acercamiento a la Sierra Mazateca

El viaje a la Sierra Mazateca, desde el momento de partir, está pleno de aprendizajes y diversidad. Dejar atrás la zona metropolitana y cambiarla por los paisajes fríos del camino a Puebla comienza a prepararnos para nuevos escenarios. Dejar en suspenso la visita a esa ciudad y virar rumbo a Tehuacán por desiertos particularísimos y llenos de vida, es impresionante, en el sentido de los drásticos cambios advertidos con pocos kilómetros de distancia. Arribar a Oaxaca en la concreta Teotitlán aumenta el calor y los paisajes poblados de cañaverales, a veces calcinados a veces verdes, y con grandes chimeneas de los ingenios a lo lejos. Estamos ya a las puertas de la región mazateca. Desde Tehuacán y Teotitlán se transportan muchas mercancías, son los principales puntos de acceso comercial y económico.

Si los territorios eran diversificados hasta este punto, aún se diversifican más. Comenzar a subir la Sierra Madre Oriental depara, por lo menos, cuatro climas distintos bien diferenciados con sus respectivos sistemas ecológicos e incluso sus puntos de cruce y cambio (ir acompañado de profesores en este trayecto te brinda unas buenas horas de clase-anécdotas) mientras la estrecha carretera de doble sentido le pone retos a tu estómago y tus nervios. Al filo de las barrancas y laderas, cada vez más altas, más profundas y más húmedas, uno que otro desbarrancamiento de monte o carretera y el mar de neblina muy común te dan la bienvenida a la Mazateca alta. Se cierra la vegetación, se alza, se enverdece más y más, se enfría. Lo pueblos recordando a Flores Magón y las múltiples raíces históricas en sus nombres son otra característica importante.

Se arriba por fin a la Mazateca alta, territorio con olor a café y tradición, lugar que inspira mucho respeto, en el que a cada escala se consume pan y café ya endulzado. Sabor a hierba santa, chocolate de agua o leche, salsa de huevo o de carne, atole agrio, mermelada de *tojsi* y demás maravillas particulares de la cocina oaxaqueña. Espacio de conflictos políticos, resistencias y luchas históricas. Se

desciende en una escala más, se pide permiso y quedan todos los lugares para preguntar y aprender lo que nos toque aprender.

Dentro del ejercicio de problematización y elaboración del proyecto de investigación, se estableció que era de la mayor importancia ubicar y contextualizar un problema de investigación pertinente dentro de la región en la que se trabaja y que corresponde a la región Cañada en la Sierra Mazateca ubicada al noroeste del estado de Oaxaca, como puede ubicarse en la siguiente imagen.

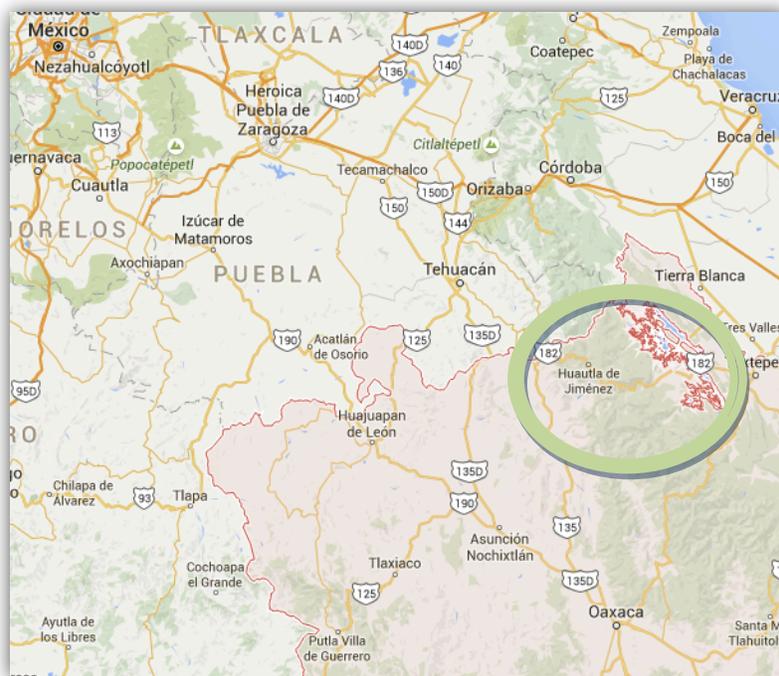


Ilustración 1. Ubicación de la Sierra Mazateca. Tomada de: Google Maps

Se eligió la Sierra Mazateca debido a que como pedagogo formo parte de un proyecto de servicio que la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) mediante el Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial (CIESTAAM) tiene en esta zona. Dicho proyecto abarca distintos ejes de acción entre los cuáles se encuentran la investigación, la capacitación, la asesoría y la formación académica a partir de actividades con personas y organizaciones de la región. De esta manera se procedió a construir el problema de investigación como se narra a continuación.

De acuerdo con Sánchez Puentes (1993), problematizar es un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. “Se puede caracterizar como un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio y un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación” (p. 2). En este sentido, la ubicación del problema de investigación implicaba la búsqueda en los sujetos de la Región Cañada en la sierra Mazateca de Oaxaca, de su perspectiva sobre las problemáticas de la región y su percepción sobre la urgencia o la importancia de ellas. El objetivo era buscar la problemática en la subjetividad de los actores, lo que es real en la experiencia de los sujetos (Schütz, 1993).

Era pertinente buscar la problemática de esta manera ya que la visión que los sujetos o las personas de la región tienen de su entorno representa la forma de vivir en la región desde un punto de vista interno, real, de las personas que lo viven y no de alguien externo que puede percibir otra cosa o imponer una problemática, que para los nativos no lo es.

Dentro del proyecto de servicio de la UACH no se contaba con un diagnóstico educativo o un trabajo acerca de las problemáticas de la comunidad sobre el cual se establecieran acciones, o por lo menos no desde el ámbito pedagógico. Hacer esta búsqueda representó un trabajo de gran importancia, teniendo en claro que la investigación brindó una perspectiva sobre las problemáticas: la de los actores. Lo que se buscó fue responder la siguiente pregunta: *¿Cuál es la problemática más urgente desde la perspectiva de los sujetos de la región Cañada?*

De esta manera se realizaron dos visitas a la sierra con el objetivo de ubicar lo que interesaba. En la primera visita, realizada del 10 al 12 de mayo de 2012, se lograron establecer distintos contactos con las personas y organizaciones con las cuales se tiene relación en el proyecto de servicio mencionado, principalmente en

Huautla de Jiménez, San Jerónimo Tecóatl y San Antonio Eloxochitlán para así ubicar a diferentes sujetos con los cuales posiblemente se pudieran realizar pláticas exploratorias. En la imagen siguiente pueden ubicarse los municipios mencionados tomando como referencia el municipio de Huautla de Jiménez:

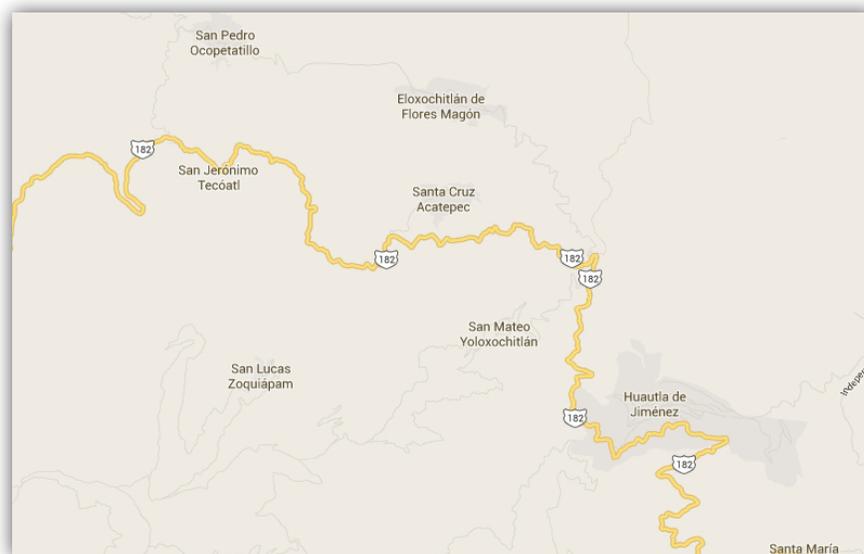


Ilustración 2. La Mazateca alta. Tomado de: Google Maps

Además se realizó un ejercicio de observación para tratar de ir ubicando distintas visiones acerca de las problemáticas de la región abarcando desde mujeres asociadas en una cooperativa de producción de conservas, campesinos, productores de miel y forestales, profesores del bachillerato integral comunitario, profesoras de un instituto de educación y desarrollo comunitario, hasta autoridades municipales y miembros de una organización cafetalera. Con todos ellos se han realizado distintos trabajos desde la plataforma del proyecto de servicio de la UACH y por tanto la apretura y disposición para el trabajo de investigación fue muy amplia.

En el posterior análisis del diario de campo se ubicaron algunas problemáticas de diversa índole, algunas muy concretas como la necesidad de capacitación en el manejo de plagas de los árboles “sombra” del café para los cafecultores o el establecimiento de etiquetas en los envases de conservas elaborados por mujeres integrantes de una cooperativa, hasta problemas más complejos como la falta de

participación de los miembros de las cooperativas, las fracturas y divisiones derivadas de conflictos y divergencias políticas profundas o la migración y abandono del campo derivados de una crisis económica y fuerte desempleo en la región.

Se planteó entonces que era importante tener un acercamiento con sujetos representativos de las necesidades de la comunidad por lo que se acudió con un guión de preguntas¹. Así se seleccionaron a las personas con los siguientes criterios:

- Que fueran nativos del lugar
- Que tuvieran relación con la producción agrícola

Se realizó la segunda visita a la sierra mazateca, del 22 al 24 de junio de 2012, ya con el objetivo de realizar las pláticas de exploración, logrando concretar 14 pláticas con distintos actores de la región en los poblados de Huautla de Jiménez, San Mateo Yoloxochitlán, Sta. Cruz Acatepec y San Jerónimo Tecotl. Las pláticas se grabaron en soporte digital de audio, posteriormente se transcribieron y a partir de los textos se realizó una tabla para sistematizar los datos, ubicar las distintas problemáticas, y sus interacciones. En esta tabla se establecieron los pasajes más pertinentes, buscando aquellos en los que coincidían, se resumieron algunos y se seleccionó el más representativo, de esa manera quedaron algunas expresiones de los actores en las pláticas a partir de las cuales se trabajó para ubicar las problemáticas.

Tabla 1. Ejemplo de sistematización de pláticas exploratorias 22-24-Junio-2012

Plática exploratoria	Problema central	Otros problemas o problemas derivados	Lo atribuyen a:	Notas/ resumen
M1AGA-HJ-M	Crisis económica	-pocos recursos económicos, salarios bajos	-Los empleadores no pueden pagar	Hay falta de recursos económicos y se traban

¹ ¿Desde su punto de vista, cuáles son los problemas que existen en la comunidad?; ¿Cuál de estos considera que es el más urgente de resolver?; ¿Cómo cree que puede resolverse?; ¿Cómo puede resolverse con la participación de la comunidad?; ¿Quién de las personas allegadas a usted podría participar para resolverlo? ¿Por qué?

		- El precio del café bajó mucho en los últimos años -mientras no hay algo de recursos pues no se puede sacar adelante pues todos los trabajos	más -no hay apoyos para proyectos	los proyectos, debido a la baja del precio del café en los últimos años y al poco o nulo apoyo para impulsar proyectos
M1ADS-SJ-N	Agua -sería lo del agua porque es de vital importancia	Drenaje, no hay salida para el agua, cuando hay Falta de capacitación para el uso de baños secos Falta de conocimientos para reforestar Machismo Puras promesas de parte de los políticos Desánimo de la gente	Deforestación Las autoridades no hacen nada -les llega su dinerito... se olvida de los ciudadanos Necesidad de la gente y por eso venden leña y talan	Debido a los pocos recursos económicos y a la falta de conocimiento de la importancia de los árboles para la captación de agua, se está contaminando y deforestando el monte y este líquido empieza a escasear en tiempo de secas, cosa que no sucedía
...				

Fuente: Elaboración propia

A partir de realizar preguntas claves al texto² (Flick, s/f; pp. 196, 203) se elaboró una construcción de la problemática de la región que se expone a continuación.

1.1. Desempleo, migración y conformismo. La situación en la mazateca, desde la visión de los actores

El problema en el que se pone más énfasis y que incide sobre otros es el desempleo, también se menciona la pobreza, la falta de preparación, la pérdida de interés en el campo y la problemática ambiental.

En la región, el cultivo del café representaba el ingreso más importante pero ahora que ya no es así la gente ha perdido interés y los apoyos destinados para el

² *Condiciones* ¿por qué? ¿qué ha llevado a tal situación? ¿cuáles son los antecedentes? ¿cuál es el desarrollo? *Interacción entre los actores* ¿quién actuó? ¿qué sucedió?. *Preguntas básicas:* ¿Qué? ¿de qué se trata aquí? ¿qué fenómeno se menciona?/¿Quién? ¿qué personas, actores están implicados? ¿qué roles desempeñan? ¿cómo interactúan?/¿Cómo? ¿qué aspectos del fenómeno se mencionan (o no se mencionan)?/¿Cuándo? ¿cuánto tiempo? ¿dónde? Tiempo, curso y situación ¿Cuánto? ¿con qué fuerza? Aspectos de intensidad/¿Por qué? ¿qué razones se dan o se pueden reconstruir?/¿para qué? ¿con qué intención, para qué propósito?/¿por quién? Medios, tácticas y estrategias para alcanzar la meta

campo se utilizan en otras cosas. Es ésta una concepción que se repite bastante, permeando la explicación de los problemas económicos a pesar de que la desaparición del Instituto Mexicano del Café (INMECAFE) acumula ya 23 años³.

La desaparición de ese instituto dejó los precios sin control y los más beneficiados de ello fueron los intermediarios o “coyotes” afectando directamente a los productores. Los recursos económicos en la zona dependían del café y al cerrarse o disminuir este mercado no quedaron muchas alternativas incluso – según mencionan- esto sucede también a las personas que estudiaron: no hay fuentes de trabajo.

El campo se está abandonando por la falta de alternativas de producción. A los jóvenes no les interesa el campo y es difícil producir en él por la falta de recursos económicos, la erosión y el cambio climático. Por lo anterior son pocas las oportunidades de emplearse en la región Mazateca. El magisterio y el comercio son las principales fuentes de empleo, en menor medida los hospitales o algunas dependencias del gobierno que se encuentran instaladas en la sierra, principalmente en Huautla de Jiménez. Otra forma de obtener recursos es a través de los apoyos sociales de programas como Oportunidades.

La migración, como en muchas partes del país, representa un fenómeno presente y un síntoma de la falta de oportunidades y la transformación de los objetivos de las nuevas generaciones: el campo no se concibe como una alternativa redituable

³ Aguirre (2005) menciona que la desaparición del INMECAFE se produjo en 1989. Por otro lado, Ocampo, Palacios y Reyes (2011) plantean la importancia de ese instituto de la siguiente manera: “El caso del café es emblemático, no sólo por la importancia económica como principal cultivo de exportación, sino también por la generación de empleos y derrama de riqueza en regiones de 14 estados. La creación y el fortalecimiento del Instituto Mexicano del Café (INMECAFÉ) abarcó poco a poco todas las expresiones del amplio sistema productivo: precios manejados por el gobierno, bodegas, beneficios, transportes, organización de cafetaleros por localidades y regiones, subsidios, apoyos, investigación y experimentación agrícola, cuotas regionales, nacionales y mundiales, control de plagas y enfermedades, marca, expendios y cafeterías *Café mexicano*, incluidos los recetarios, dotación de plántulas para ampliar y remplazar fincas, representación nacional del cultivo en la organizaciones internacionales. No había un aspecto fuera de su control: hasta los costales eran de INMECAFÉ” (2011, pp. 175-176).

ni deseable de vida. Hay, aunado a lo anterior, un problema fuerte de desempleo porque los recursos que hay en la zona se van cuando la gente compra a personas foráneas. No se cultiva café pero tampoco otros productos de manera que no hay fuentes permanentes de recursos económicos.

Esta situación se agrava cuando el abandono del campo se vincula con la deforestación ya que cada vez más los terrenos se vuelven infértiles debido a la erosión. No sólo el campo, sino también los poblados empiezan a resentir estos problemas sobre todo en la falta de agua que se empieza a manifestar en la región a pesar de ser una zona con muchos manantiales y en la que históricamente no había faltado este líquido. Una mujer integrante de una cooperativa, con quién se habló, lo explica de la siguiente manera:

No hay agua porque hay mucha gente que vive de vender leña, tienen que vender leña, pero en vez de que nos capacitemos a que siembren - yo también voy a sembrar- no, eso no lo tomamos en cuenta porque la gente necesita vender leña para obtener recursos y no tiene el conocimiento de la reforestación (M1GGR-SJ-N)⁴

El abandono del campo también se debe al desinterés de las autoridades en ese rubro, su atención se centra más en la creación de obras, de infraestructura y el campo queda relegado lo que coincide con lo expresado por una autoridad municipal (M1DRE-HJ-A⁵) cuando menciona que lo más urgente es la infraestructura.

La zona mazateca se ha caracterizado por una larga historia de pugnas políticas y organización comunitaria, por la lucha entre los intereses comunitarios y los de caciques (Luna, 2007; Boege, 1988) y de esta manera lo político tiene una gran relevancia y es otra forma de explicar la mala distribución de los recursos. Puesto que los apoyos tienen “color”, es decir que dependen de la afiliación o cercanía

⁴ El cifrado significa M1: platica exporatoria en la sierra mazateca; XXX: iniciales del nombre completo; XX: lugar; X: profesión. En este caso una mujer perteneciente a la cooperativa Naxi-i de San Jerónimo Tecóatl. Los testimonios pertenecientes a este primer capítulo corresponden al ejercicio de exploración y problematización del proyecto, de tal manera que sólo se colocan los códigos a manera de referencia.

⁵ Autoridad del municipio de Huautla de Jiménez.

política entre quien otorga y quien recibe el apoyo, dependen de los intereses personales y no del interés por la comunidad. Los proyectos no salen porque la comunidad está dividida y no se otorgan a la gente que los necesita o que puede aprovecharlos sino a los allegados políticos, en otras palabras lo que priva es el “clientelismo”.

El otorgamiento de créditos y apoyos económicos a las personas, dentro de programas de asistencia social como Oportunidades, en lugar de ayudar han creado actitudes conformistas, la gente no busca alternativas de empleo, se ampara al apoyo que reciben aunque sea poco. Esta es una percepción bastante común en las pláticas exploratorias, incluso se llega a plantear que: “Es muy triste darnos cuenta de que es como si nada más estuvieran teniendo hijos para recibir dinero y no hacer nada a cambio con respecto al dinero que reciben” (M1ACM-HJ-M)

La falta de alternativas de producción, la incertidumbre en la actividad agrícola a partir de la erosión y los trastornos climáticos, el fracaso constante de iniciativas productivas, la asignación de recursos de acuerdo a la cercanía política y la falta de mercado y buenos precios para los productos llevan al desánimo de la gente y la apatía para impulsar proyectos o buscar alternativas.

Se establece, con lo anterior, una panorámica de la problemática de la región a partir de la percepción de los actores que funciona como contexto de aparición del problema de investigación que se abordó.

1.2. Algo se pierde, todo cambia

A partir del recuento de la problemática en el campo, del abandono, de la falta de interés por parte de los jóvenes, de la falta de recursos, de la falta de alternativas de producción, era interesante advertir que se hablaba de los saberes implicados en esta problemática. Así, se procedió a ubicar, en las pláticas exploratorias

transcritas, cuándo se referían a la problemática del campo y su relación con los saberes desde un punto de vista pedagógico, es decir, rastreando lo educativo. Esta inquietud fue resultado del rescate de los intereses iniciales de la investigación, uno de ellos la relación entre los saberes de los técnicos y los saberes tradicionales en los aspectos agrícolas, trabajado anteriormente (Pérez, 2010) como una relación de tensiones en que las tecnologías como conocimientos contruidos (Ocampo, 2007) transformaban los saberes tradicionales y acortaban alternativas de producción en el campo, negaban la validez de saberes anteriores y producían dependencia de los productores y fuerte impacto ambiental.

Otro aspecto fue a partir de la revisión de literatura en torno a los saberes donde surgió un aspecto interesante: la propuesta de los saberes ambientales. Esta perspectiva plantea que en las comunidades indígenas y campesinas existen saberes en torno a la concepción de la naturaleza, la relación con ella y la producción agrícola que se nutren de racionalidades distintas a la científica occidental y que por tanto representan alternativas fundamentales para repensar nuestra forma de actuar y relacionarnos con la naturaleza en un contexto de una crisis socioambiental fuerte. (Toledo, 2003; Leff, et. Al., 2002; Barrasa y Reyes, 2011; Cayetano y Rodríguez, 2011; Noguera y Pineda, 2011)

Se retomaron las transcripciones para rastrear la referencia a los saberes, se ubicaron esas expresiones y se sistematizó esa información para acercarse a lo que se referían los actores, como puede apreciarse en la tabla 2:

Tabla 2. Análisis: saberes y producción (ejemplo).

Plática/ actor	Situación del campo	Pérdida de saber	Qué consideran que requieren saber	Revaloración de saberes (antes/otros)
M1- ECG- SM-C	...Gente que migra, osea que ya no hay gente en el campo, el problema con los agricultores es que ya no hay mano de obra	Ya la gente depende del comercio de fuera [...] cosas que aquí se pueden producir, por ejemplo las hortalizas, el tomate, las papas... pus lo de campo, los quelites se pueden	Capacitando, capacitando a ésta generación, a los jóvenes preparándolos y darle pista de los recursos	Anteriormente la gente no compraba el pollo, ni los animales, ellos domesticaban y se puede volver a domesticar...

		producir acá...	naturales [...] que son aprovechables...	
--	--	-----------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de las platicas exploratorias.

Sin embargo, en el análisis realizado no arrojó el aspecto climático o ambiental como algo preponderante, no era algo que se mencionara de manera recurrente, por lo tanto se consideró que hablar de saberes ambientales sería sesgar la investigación y negar lo planteado por los actores.

Se habla, de acuerdo al análisis realizado, de cuatro aspectos principales y que pertenecen a una misma dinámica. En primer lugar de la situación del campo mexicano cuya principal característica es el abandono y la falta de interés en él sobre todo por parte de los jóvenes; otros aspectos son la falta de recursos y apoyos destinados a éste ámbito y el cambio de intereses y actitudes a partir de los apoyos otorgados por programas como Oportunidades.

En segundo lugar se menciona frecuentemente que se han perdido saberes que permitían sobrevivir, subsistir con lo de la región, que anteriormente había otra actitud hacia el campo, que no hay eco para las personas que saben y pueden producir, que ya no se piensa en producir sino solamente se piensa en recibir y “pues la gente por eso está en malas condiciones” expresan algunos de los entrevistados, al respecto algunas opiniones son ilustrativas:

...al joven no le interesa el campo, pues la misma familia no le inculca que hay que trabajar en el campo, pues de ahí comemos. (M1GGR-SJ-N)

...la gente ya no encuentra posibilidad, no busca o trata de ver como... (M1-JJL-HJ-A)

No hay eco, no nos toman en cuenta... (M1LGA-HJ-M)

...ya se acostumbraron a recibir, a recibir, a recibir. (M1ACM-HJ-M)

...llegó un momento en que ya nadie procuró sembrar, procuró cosechar, ya no y ahorita pues prácticamente no hay algún recurso natural que sea pues de nuestra comunidad. (M1LMT-HJ-M)

De esta manera las personas identifican que había algo que se perdió o que se está perdiendo y representa un aspecto que influye en la problemática del abandono y el desinterés en el campo.

En tercer lugar se mencionan distintos aspectos en torno a algo que se considera que necesitan saber, algo distinto que no poseen, que pueden llegar a poseer y que es necesario para revitalizar el campo y mejorar la producción. Este saber lo ubican principalmente en los expertos que vienen de fuera, se menciona mucho la necesidad de capacitación, de que les digan como sembrar, producir, vender productos alternativos y/o de la región. Lo anterior se puede reconocer al recuperar las siguientes expresiones:

Pero hay muchas personas que no tienen el conocimiento no hay forma de cómo, porque inclusive aquí de nuestras plantas nativas se puede sacar sus semillas... (M1GGR-SJ-N)

Hacen falta tecnologías, todo lo que es un proceso. (M1AGR-SJ-C)

Poderlos capacitar adecuadamente. (M1ACM-HJ-M)

Porque nuestra tierra es rica pero a lo mejor se pueden hacer muchas cosas más. (M1LMT-HJ-M)

Capacitando, capacitando a ésta generación, a los jóvenes preparándolos y darle pista de los recursos naturales, que si pueden obtener, que sí, que son aprovechables y que se pueden este... crear divisas. (M1ECG-SM-C)

Apoyo de algún grupo, alguien que conozca más o que tenga más información. (M1CCF-SJ-N)

...pues que vinieran personas expertas en la materia. (M1ADS-SJ-N)

Se concibe una pérdida de saber y se expresa una necesidad de saber para producir en el campo, para generar interés y trabajarlos, porque ya se está quedando “todo en monte”.

Por último, fue recurrente la mención acerca de la importancia de rescatar saberes anteriores o distintos que se encuentran, sobre todo, en la gente grande y que se expresa como algo valioso, algo “bonito” en relación al trabajo en el campo. Formas de realizar las cosas o trabajar que daban buenos resultados y que hay

que rescatar, que enseñarles a los jóvenes para que no migren. Se pueden recuperar las siguientes expresiones:

Platicando con la gente grande de edad, que también ellos mencionan por qué razón ahora los jóvenes ya no le dedican tiempo al campo... (M1GGR-SJ-N)

Recordarles, concientizarlos, ¿verdad? De que o que hacía su papá, sus abuelos para sobrevivir... (M1-JJL-HJ-A)

Ya no le tomamos interés a lo que hacían los viejos antes, los viejos sí estaban más organizados y creo que partió de esto, también de que cada quién jaló por su lado, cuando empezó esto de los programas que para mí son paternalistas. (M1-LGA-HJ-M)

Ya lo demás que no se pierda lo que es la milpa, el frijol. (M1AGR-SJ-C)

Hay muchas personas que saben mucho en el campo, muchísimo... (M1ACM-HJ-M)

Yo soy una persona que conoce de la tierra pues aunque por más... nosotros sí tenemos tierra. (M1RGA-HJ-C)

Ya es hora de que también valora a la comunidad, sea grande o sea chico pues pero la gente necesita respeto. (M1RGA-HJ-C)

Porque en la gente está el amor, el tiempo, la dedicación y va a salir bien... (M1ECG-SM-C)

...la gente se va a volver al campo otra vez, queramos o no queramos vamos a vivir del campo otra vez. (M1CCF-SJ-N)

A partir de este acercamiento, se torna interesante esta dinámica en cuanto a los saberes de la comunidad: pérdida, necesidad, revaloración. Es decir, que frente a los cambios hay muchas posturas, no sólo de rescate tradicional sino de transformación, de incorporación de otros saberes, estableciendo rupturas con algunas definiciones idealizadas de lo rural. Zemelman (2005) plantea la necesidad de abandonar el *pensar teórico* en las ciencias sociales latinoamericanas porque presentan un desfase fuerte con la realidad. En su modo de entender, el pensar teórico es aquel que piensa sobre conceptos, sobre contenidos o afirmaciones sobre la realidad que, una vez nombradas o construidas, se quedan estáticas, nombraron un momento de la realidad, un contexto, un tipo de relaciones, que inevitablemente se convierte en pasado. La

realidad no se queda quieta, la realidad continua cambiante y diversa. Ante ellos propone desarrollar el *pensamiento epistémico* que piense a la realidad y no a los conceptos, para ello se sirve de categorías sin contenidos específicos sino con posibilidades de contenidos.

En las expresiones de los actores con los que se realizaron las pláticas podemos ubicar referencias o palabras relacionadas con conocimientos científicos (deforestación, capacitación, tecnologías, divisas, neuronas, nutrición...), llegadas de la mano de técnicos y asesores agrícolas y que representan una evidencia de la relación e intercambio de saberes, de su mutación. Pero al mismo tiempo ubicamos frases que refieren al valor de lo anterior, de la tradición y que, de acuerdo a algunas opiniones, es necesario rescatar puesto que permitía una mejor vida.

Es evidente, a partir de lo anterior, que no se apunta a una cultura, a saberes tradicionales, a una subjetividad en estado “puro”, sino a saberes que son resultado de este intercambio, saberes que se han construido en esta dinámica donde hay indicios de un conocimiento, una forma de pensar basado en lo científico que ha empujado y se ha colado a las construcciones intersubjetivas de las comunidades, pero que a su vez tampoco ha entrado “íntacto”, es decir que se apunta al conocimiento de procesos que forman parte de culturas híbridas (N. García, 2001).

Algunas preguntas se perfilaron en este análisis: en procesos de prácticas comunitarias, convivencias, asesoría, capacitación, diálogo, etc., distintas concepciones del mundo se difunden y se mezclan ¿Se re-significan al insertarse en los discursos y prácticas de los sujetos que ya poseen visiones anteriores? ¿Los sujetos de la sierra mazateca valoran, niegan, rescatan o pierden los saberes tradicionales? ¿re-construyen los saberes? ¿Qué sentido dan a esos saberes? ¿Cuáles son considerados importantes a la hora de compartirlos? ¿Quiénes son los encargados de compartirlos? ¿Para qué se comparten? ¿Qué

tipo de persona se busca formar?. Las preguntas anteriores son de la mayor pertinencia enclavados en tres direcciones: de lo científico a las comunidades, de lo tradicional a las comunidades, de la relación entre comunidades. En términos más generales hablamos de la naturaleza de **los procesos educativos** en la sierra mazateca.

Se vislumbró una preocupación central: la mención de un deterioro cultural, una degradación de “algo” en la identidad, en la construcción de los sujetos que se relacionaba con los valores, con la disposición al trabajo y al servicio comunitario. Una *erosión cultural* (Núñez, 2004) que, en voz de los actores, se materializa en la actitud conformista y de espera, fomentada, entre otros factores, por los programas gubernamentales de asistencialismo tipo Oportunidades y el ingreso de la “dieta” en los puestos de servicio público.

Sin embargo, visto así parece un tema inabarcable por lo que se requería hacer un “recorte” de la realidad a estudiar, un recorte que se hace desde el marco epistémico del sujeto cognoscente (R. García, 2000) y en este sentido se ubicaron a las organizaciones como totalidades analizables.

En la sierra mazateca, a partir de la problemática establecida, encontramos que hay grupos de personas que deciden instituirse como organización, que deciden trabajar en colectivo haciendo frente a las dificultades que ellos encuentran. Es, de hecho, en las organizaciones donde se realizan muchas acciones educativas (capacitaciones, talleres, cursos, etc.) y parece pertinente estudiarlas en ese sentido. De acuerdo a los análisis institucionales de la corriente de sociólogos, pedagogos y psicólogos franceses de las décadas de los 60 y 70's como Lapassade, Lobrot y Loureau, las organizaciones gestan vínculos particulares de interacción con las demás instituciones, estas relaciones e interacciones implican también al ámbito de la formación. Así las organizaciones, como instituciones, definen ciertas fronteras que nos permiten ubicar procesos particulares, entre ellos: procesos educativos.

Dentro del análisis institucional se planteaba que los problemas que implican las diferentes formas de autogestión no son solamente problemas de técnica pedagógica. “No son sólo problemas de relaciones entre individuos. [...] el trastocamiento de las relaciones de comunicación y de poder afecta nuestra visión de la cultura y también de la “política”, tomada en el sentido de organización de las relaciones humanas en el marco de las instituciones” (Lourau, en: Lapassade, 1970; p. 160).

De esta manera el ejercicio de acercarse a la comprensión de la dinámica y la transformación del saber o la forma de intercambiarlo, en el marco institucional ya establecido, en una organización que autogestiona procesos que permiten su supervivencia, dentro de ellos el aspecto pedagógico, es de la mayor relevancia.

La pedagogía institucional consiste en la autogestión de las instituciones, métodos y programas por parte de los educandos (Lapassade, Guigou, Loureau, en: Lapassade, 1970; Lobrot, 1976). Y desde esta perspectiva es posible analizar: los procesos educativos, el programa; es decir ¿quién establece el saber? ¿con qué finalidad? ¿por qué es modificado? ¿por quién? ¿es posible cambiarlo o autoadministrarlo?

La autogestión pedagógica funciona como un analizador. “Llamo analizador a todo acontecimiento, a todo dispositivo susceptible de descomponer (análisis descomposición) una totalidad que, hasta ese momento, se percibía de forma global. Por ejemplo, el prisma, que descompone la luz, es un analizador” (Lapassade, 1970; pp.33, 34). Se parte de las organizaciones como espacios sociales donde las interacciones sociales les permiten a los sujetos analizar de forma particular la relación dentro de la organización y de ésta con el contexto comunitario en el cual se gestan y al cual buscan responder.

En esta perspectiva es posible, también, concebir los distintos espacios sociales como espacios educativos, que participan en la formación de los sujetos. Entender que los procesos educativos también transcurren en múltiples espacios sociales y con sujetos diferentes como en la familia, la escuela, la calle (Ruiz, 2001) o las organizaciones.

Las organizaciones productivas representan espacios interesantes y particulares contruidos a partir de la necesidad de los actores de responder a sus necesidades más inmediatas y, dentro de ellas como espacios sociales y de formación (Lapassade, 1999; Lobrot, 1976), podemos indagar, de acuerdo a Ruiz, “cómo se van incorporando los modelos de identidad que ofrece cada uno de los espacios a los esquemas de representación de los sujetos, a través de qué contenidos opera la educación, qué tipo de relación se establece entre el educador y el educando, quién educa a quién y cómo es significado todo esto para el sujeto adulto” (2001; p. 78).

La noción o preocupación central en los planteamientos de los sujetos, esta noción de “algo se pierde”, de “algo se erosiona”, que se mencionó arriba, está referida al ámbito de la subjetividad e intersubjetividad de los actores, a la comprensión que tienen de sus acciones cotidianas, al sentido que les brinda, o no, coherencia. Es la interpretación que hacen de su realidad. Es por eso que se decidió estudiarlo desde una perspectiva interpretativo-comprensiva, para dar cuenta de esa construcción intersubjetiva.

De acuerdo a Berger y Luckmann (2006) la realidad se construye socialmente, y los sentidos de las acciones de los sujetos son contruidos en un proceso interrelacionado entre las objetivaciones históricas, los proyectos individuales y la estructura de relaciones sociales (Berger y Luckmann, 1997; pp. 44-45). Existen comunidades de vida y de sentido con un cierto grado de concordancias de sentido, sin embargo:

más allá de estas concordancias básicas, hay marcadas diferencias entre las sociedades en cuanto a las distintas formas de comunidades que se

encuentran institucionalizadas al interior de ellas. La forma básica y universal la constituyen las comunidades de vida dentro de las que uno nace. No obstante, existen, también comunidades de vida por las cuales uno es adoptado y aquellas a las cuales uno se integra... (Berger y Luckmann, 1997; p. 46)

Las organizaciones, entonces, como comunidades en las cuáles se construyen sentidos particulares de las acciones, así como particulares procesos de comunicación del sentido, en interacción con un contexto más amplio y otras instituciones o comunidades de vida. Referido a la problemática que los actores enunciaron y que se analizó arriba y partiendo de la idea de las organizaciones como unidades definidas y conformadas a partir de distintos procesos parece pertinente preguntar ¿cuáles son los sentidos que los actores integrantes de las organizaciones mazatecas asignan a los procesos educativos en los que participan?.

En éste caso no parece razonable esperar sólo “un” sentido o una familia de sentidos coherente para todas las organizaciones, dado que son construcciones particulares es de esperar que existan divergencias, por tanto se decidió estudiar a tres organizaciones distintas para dar cuenta de esa diferencia y ampliar la perspectiva. De nuevo, en términos generales se refiere a ¿cuáles son los sentidos que los sujetos otorgan a los procesos educativos desarrollados en el marco de las organizaciones a las cuales pertenecen?.

1.3. Relevancia de la investigación

Los aportes de esta investigación giran en torno a la comprensión del ser de los procesos educativos en las organizaciones mazatecas, es decir “lo real” para de esa manera hacerlos visibles. Mirar de una mejor manera los sentidos y las dinámicas del proceso educativo nos permite conocernos mejor, reconocer los ideales de construcción del otro para planear, ejecutar y evaluar las prácticas que se pretendan realizar, para que sean armónicas y contribuyan a la construcción

del proyecto de los sujetos y no a la construcción de mí proyecto de manera impuesta, es decir para abonar a la construcción de diálogos interculturales.

La forma o la representación del proceso educativo construido es un intento de develar la realidad, de ver lo que hay y no lo que quisiera ver, de conceptualizarlo como algo que sucede, como un encuentro, determinado y determinante, en el que confluyen diversos factores y que es necesariamente histórico-social, que está empapado de cultura, de intereses, que existen intencionalidades... que es humano.

La conceptualización del proceso educativo, pienso yo, muchas veces empaña nuestra visión de lo real al describirse en situaciones “ideales” que muchas veces no están presentes. No se niega con esto el papel de la utopía en la acción educativa o en el análisis pedagógico, se refuerza en la construcción de “lo posible de hoy para lograr lo imposible de mañana” (Freire), en el imperante análisis crítico de nuestra realidad, en el pensar la práctica y reflexionarla para entenderla, en la unión de teoría y práctica, la praxis freireana.

Los procesos educativos tienen lugar en infinidad de espacios sociales fuera de lo escolarizado, ya sean procesos sistematizados o no sistematizados, y es posible analizarlos, comprenderlos y “explicarlos” de manera más crítica si se utiliza una “forma”, una representación de la estructura del proceso, permitiendo identificar con ello las particularidades, sentidos, etc., que los sujetos dan a esos procesos en su realización. Esto indudablemente tiene relación con la cultura, intereses e historicidad de lo humano.

La investigación cobra relevancia para comprender esta realidad de los sujetos de la sierra mazateca, que representa una lógica particular de pensamiento del mundo y concepciones de la realidad que nos enriquecerán mucho en estos tiempos y a partir de la cual podemos construir un diálogo intercultural más justo y comprensivo.

Capítulo II. Modernidad, crisis y colonialidad. Perspectivas desde lo intercultural, los “otros saberes” y la educación en el ámbito rural.

La presente investigación se puede ubicar dentro de un contexto categorial, es decir, delimitada y definida por distintos aportes teóricos y enfoques de investigación. En este apartado se da cuenta de ellos y sus relaciones. El poner atención a los sentidos de los procesos educativos de organizaciones de la sierra mazateca está relacionado con un análisis de la modernidad desde la que se constituyen tres grandes perspectivas que, a manera de confluencia, constituyen el lugar en el que se ubica esta investigación.

Se parte, en primer lugar del reconocimiento de la crisis de la modernidad. Si bien este reconocimiento no es nuevo, para muchos autores no ha terminado y las características de esta crisis tornan necesario repensar nuestra comprensión del mundo, así como de la validez y pertinencia de los conocimientos que construimos sobre él, tanto del conocimiento científico como de lo que puedan aportar sistemas cognitivos contruidos desde otras lógicas.

En segundo lugar se establece, dentro de un gran abanico de perspectivas, tres que se consideraron importantes. En ningún momento se pretende presentarlas como perspectivas homogéneas y en las que reina el consenso, se reconoce que al interior de cada una existen debates, corrientes y tradiciones epistémicas distintas, sin embargo, para esta investigación es suficiente retomar algunas ideas centrales. Estas tres perspectivas son las que se desarrollan a continuación.

La perspectiva de la interculturalidad con los análisis de la problemática de la colonialidad del poder tanto en términos políticos, económicos, sociales, culturales y epistémicos permite construir el espacio en el que emergen las características que promueven o impiden los diálogos, vislumbrar las diferencias y desigualdades implicadas en ese diálogo y la complejidad de las interacciones y construcciones culturales de los pueblos ante la modernidad.

Por otro lado se encuentra la perspectiva que desde las *disciplinas híbridas, como la etnobiología, la etnoecología, la sociología ambiental, la ecología cultural*, entre otras, se encarga de estudiar, comprender, sistematizar, rescatar y/o clasificar los saberes que las distintas culturas y pueblos han construido en sus procesos de apropiación de la naturaleza.

Por último, *la perspectiva de la educación popular*, con las confluencias y diferencias que mantiene con *la educación de adultos*, muy desarrollada entre los años 60 y 90, en la que se abrió el espacio de aparición y reconocimiento de lo educativo fuera de lo escolar así como las implicaciones políticas, culturales y sociales que eso conlleva así como la vertiente rural de estos enfoques. Se presentan a continuación algunas ideas retomadas de cada perspectiva para ubicar el lugar del que parte esta investigación.

2.1. Modernidad: configuración, crisis y alternativas

La modernidad es el nombre que se le da al mismo tiempo a una época y una cosmovisión en la cultura Occidental y tiene su origen en el desarrollo de la ciencia/racionalidad y la técnica como forma de conocimiento y acción del ser humano en el mundo.

El filósofo Luis Villoro (1992) caracteriza la figura del mundo del pensamiento moderno ubicando seis características básicas. La primera se refiere al puesto que el ser humano cree ocupar en el cosmos. En la modernidad el hombre ya no está integrado en el mundo sino que es capaz de hacerle frente, debido a su libertad se encuentra separado del mundo no humano que representa la necesidad, bases del desarrollo del individualismo. La segunda característica se refiere a la concepción de la cultura como dominación y transformación de la naturaleza y de la sociedad. La sociedad es producto del contrato voluntario de los individuos para lograr sus fines, ese orden social no solo es herencia sino que puede proyectarse

con un orden racional, base de la idea de progreso. La tercer característica está referida a la visión del mundo como objeto para el “ojo” del hombre. El único mundo del que podemos hablar es el de la experiencia consciente, el que se puede estudiar empíricamente. La cuarta característica continúa a la anterior: el mundo como un objeto para la “mano” del hombre. El mundo es considerado material moldeable, transformable en instrumento por el arte y la técnica; el mundo está allí para ser organizado, medido y estructurado por la razón y la acción humana, lo que constituye la base del desarrollo científico y tecnológico. La quinta característica determina que el fin del intelecto es transformar todas las cosas en él mismo, convertir las cosas en razón, como la capacidad de ordenar el mundo según modelos racionales en base al cálculo y la medición de los medios más eficaces para lograr un fin determinado, lo que constituye lo que llamamos la racionalidad (Weber, 1993). Por último, existe una creencia central referida a que el sentido de todas las cosas, incluido el hombre mismo, proviene del hombre.

Por otro lado Winfried Böhm (1991) plantea que la cosmovisión moderna se erige a partir de la primacía del “hacer productivo”, lo que él denomina *poiesis*, como la forma vital humana más importante frente a la actitud *teórica* (contemplación) y la *praxis* (actuar responsable), pilares de las cosmovisiones antigua y cristiana respectivamente. Este hacer productivo implica un conocimiento instrumental, basado en la certeza, que sin embargo tiene como objetivo la acción, es un saber hacer.

A partir de lo anterior, el proyecto de la modernidad surge como el paso para “superar la escasez, la opresión y la oscuridad de formas de vida tradicionales. La modernidad se entiende fundamentalmente como dominio racional sobre la naturaleza y la sociedad. Lleva implícito, por lo tanto, el remplazo de las antiguas maneras de pensar por las creencias básicas que configuran el pensamiento moderno” (Villoro, 1992; p. 93).

Y, desde esa trinchera, brindó las bases para el desarrollo tecnológico y científico, del capitalismo como modo natural de producción así como para la expansión de este modo de pensar a otros territorios y culturas concebidas como atrasadas, arcaicas o incultas. La idea de progreso permeó en lo económico y productivo como promesas de un futuro sin carencias, en que la ciencia, la tecnología y el libre mercado configurarían el mundo de manera racional, una meta universal que alcanzar.

Esta visión antropocéntrica puede por un lado dar a la naturaleza y a la historia un rostro humano pero “por otra parte, al convertirlo todo en instrumento, puede llegar a convertirse, él mismo en un engranaje de un proceso sin sentido. Así, la utopía renacentista puede desembocar en un mundo degradado en artefacto y en un hombre al que acecha la carencia de sentido” (Villoro, 1992; P. 99)

Los ideales del progreso y la racionalización creciente de la sociedad se mostraron cada vez más lejanos, el mundo capitalista y científico de la actualidad no deja de promocionar sus ventajas pero ya no puede ocultar sus profundas problemáticas.

Desempleo estructural, financiarización e hipertecnocratización de la racionalidad instrumental, significan el alejamiento de las promesas primigenias de la modernidad -libertad, bienestar e igualdad social-, así como la presión creciente y destructora sobre la naturaleza, poniendo en riesgo la vida misma sobre el planeta (Marañón-Pimentel, 2014; P. 26)

La creciente desigualdad en un mundo en el que hay mayor producción que nunca, la inequidad en la distribución de la riqueza y el acceso a los servicios básicos de salud, agua potable, vivienda e incluso el acceso a la información demuestra un panorama desalentador. En los últimos años, a partir de las críticas desde la ecología, a los sistemas productivos industriales se

puso en evidencia su irracionalidad e inviabilidad a través de la acumulación de pruebas empíricas sobre el uso de suelos, recursos hídricos, organismos vivos, genes y energía, junto con la revalorización de los sistemas productivos tradicionales o campesinos realizados desde la agroecología y la etnoecología (e.g. Altieri y Hecht, 1990; Toledo, 1990; Netting, 1993), dieron lugar a una nueva visión que, rompiendo la hegemonía impuesta por Occidente, permitió vislumbrar un nuevo esquema donde la modernización

es puesta en evidencia como un proceso ilegítimo e incluso perverso (Toledo, Alarcón-Chairés y Barrón, 2002; P. 31).

A pesar de lo anterior, el ideal del desarrollo industrial y económico representado por los países llamados de primer mundo sigue estableciendo pautas en las políticas económicas y sociales de los países de tercer mundo y en vías de desarrollo, que, con muchas diferencias entre ellos tanto sociales, culturales y económicas, tienen una característica en común vislumbrada por Villoro: “Los países del Tercer Mundo entramos en la modernidad en el momento en que empieza a ponerse en crisis” (1992; P. 104)

Al hablar de tendencias generales y estructurales pareciera que se pinta un mundo con características y direcciones de desarrollo comunes y no es así. El que los países de tercer mundo entremos después a la modernidad resulta de las historias y procesos particulares. En el caso de México, el proyecto de la modernidad se ubica en un amplio territorio mega diverso en términos ecológicos pero también con una diversidad cultural muy amplia que implica también proyectos de futuro diversos.

Nuestro país, con una profunda historia de encuentros culturales, la gran mayoría violentos bajo dinámicas de dominación y conquista, es el escenario del encuentro/enfrentamiento entre el proyecto modernizador y los proyectos de los múltiples grupos que habitan y viven el territorio. De estos encuentros se retoma el el referido a lo rural y lo indígena.

Estos últimos ámbitos tampoco son homogéneos ni constituyen totalidades “puras”, son resultado de largos procesos de encuentros entre culturas, a lo que García Canclini denomina culturas híbridas:

Las fronteras rígidas establecidas por los Estados modernos se volvieron porosas. Pocas culturas pueden ser ahora descritas como unidades estables, con límites precisos basados en la ocupación de un territorio acotado. Pero esta multiplicación de oportunidades para hibridarse no implica indeterminación, ni libertad irrestricta. La hibridación ocurre en condiciones históricas y sociales específicas, en medio de sistemas de

producción y consumo que a veces operan como coacciones (N. García, 2001; P. 22).

La modernización abarcó el ámbito rural como un espacio en el que había que suplantar las formas tradicionales de producción por formas más eficientes con base en conocimientos científicos. “El desarrollo rural es concebido como la transformación productiva, súbita o paulatina, pero ineludible y unívoca de las formas campesinas, <<tradicionales>> o preindustriales en modalidades agroindustriales <<modernas>> tanto en su versión estatal-socialista como en la del libre mercado” (Toledo, Alarcón-Chairés y Barrón, 2002; P. 31).

La dinámica económica y política internacional, así como factores nacionales y locales determinaron un desencuentro con las sociedades campesinas e indígenas y la tierra que habitaban desde las

formas modernas de significación y apropiación del territorio; la expansión anárquica de los estilos de vida urbana en las comunidades rurales; el abandono de las prácticas agrícolas y la emigración de jóvenes campesinos; la desintegración familiar y comunitaria; el sometimiento de las sociedades campesinas a los sistemas económicos capitalistas; así como la imposición de las visiones modernas de desarrollo y bienestar (Barrasa y Reyes E., 2011; p. 145)

Esta contraposición entre lo tradicional y lo moderno genera un espacio de análisis importante puesto que si las culturas no son puras y los procesos de hibridación son complejos, es posible preguntarse ¿de qué manera se vive este encuentro? ¿es siempre violento? ¿Qué es lo que se comparte y qué se resguarda? ¿Es posible la articulación fructífera? ¿a quién beneficia y cómo? ¿a quién afecta y cómo?. El análisis empírico de los procesos de hibridación “articulados a estrategias de reconversión, muestra que la hibridación interesa tanto a los sectores hegemónicos como a los populares que quieren apropiarse de los beneficios de la modernidad” (N. García; 2001; P. 17).

Desde estas consideraciones y siguiendo con la idea de Villoro acerca de que los “países del tercer mundo entramos a la modernidad cuando esta se encuentra en

crisis” (1992; p. 104), es posible vislumbrar el abanico de posibilidades. Las consecuencias de asumir un proyecto modernizador en su totalidad se han visto y la racionalidad base de este proyecto ha demostrado no ser suficiente para hacer frente a esas problemáticas. Las características de diversidad cultural brindan un espacio de enriquecimiento y alternativas de comprensión del mundo que no responden a la racionalidad científica tal y como se estableció en el proyecto modernizador. Frente a las formas muchas veces destructivas de ser occidentales y violentos una parte decisiva de la contribución de la sabiduría indígenas consiste en el sentido que encuentran los indígenas al vivir la interculturalidad “con su compleja articulación de modos de sociabilidad comunitaria y mercantil” (N. García, 2004; p. 56); porque, incluso desde el punto de vista epistemológico

la sociedad capitalista moderna se caracteriza por favorecer las prácticas en las cuales predominan las formas de conocimiento científico. Esto implica que sólo la ignorancia de éstas sea verdaderamente descualificante. Este estatuto privilegiado concedido a las prácticas científicas provoca que sus intervenciones en la realidad humana y natural sean favorecidas. Cualesquiera crisis o catástrofes que de ellas puedan suceder son socialmente aceptadas y encaradas con un costo social inevitable que podrá ser superado o compensado por nuevas prácticas científicas. Como el conocimiento científico no se encuentra distribuido de una forma socialmente equitativa, sus intervenciones en el mundo real tienden a ser las que sirven a los grupos sociales que tienen acceso a este conocimiento, En última instancia, la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva. (Santos, 2009; Pp. 114-115)

Y la injusticia cognitiva que plantea Boaventura de Sousa Santos tiene como algunos de sus destinatarios a las comunidades indígenas y rurales, pues se ha negado la validez de sus saberes por no ceñirse a los criterios establecidos desde lo científico, que esbozado en el siglo XVIII, es hasta el siglo XIX cuando se extiende el modelo de racionalidad científica incluso a las ciencias sociales, cimentando así un modelo global de racionalidad que permite variaciones al interior pero marca y defiende las fronteras con el exterior no científico, considerando irracionales, intrusos y perturbadores al sentido común y a las humanidades (Santos, 2009; P. 21). Ante este panorama es que se retoman las siguientes perspectivas:

2.2. La colonialidad y la Interculturalidad

El análisis de las condiciones actuales de los pueblos pertenecientes a culturas con raíces diferentes a la cultura occidental ha llevado a algunos autores a develar y denunciar la colonialidad del poder imperante en muchos ámbitos de las relaciones entre pueblos y culturas:

En el caso del patrón de poder actual, caracterizado por ser *mundial, moderno/colonial, capitalista y eurocéntrico*, se identifican cinco ámbitos de existencia social en los que se teje una rama de estructuras y relaciones de poder, en la que ninguna de ellas [...] tiene un rol determinante sobre las otras. Esos ámbitos son: trabajo, autoridad colectiva, sexo/género, intersubjetividad (conocimiento, memoria colectiva e imaginario social) y naturaleza. Así, el poder es entendido no como una cosa, sino como relación social de dominación, explotación y conflicto por el control de cada uno de esos ámbitos; es el resultado y expresión de la disputa (conflicto) por el control de los mismos (Marañón-Pimentel, 2014; P. 27).

Aníbal Quijano (En: Walsh, 2005; p. 42) llama *colonialidad del poder*, a los patrones de poder actuales pero que tienen su origen en la época colonial, a pesar de que de manera oficial no se nombre colonia, se pueden reconocer jerarquías raciales en la formación y distribución de identidades sociales (blancos, mestizos, etc.). Estas jerarquizaciones generalizan a los grupos en un nombre “indios” o “negros” dejando de lado las diferencias históricas, culturales y lingüísticas de cada uno. Al “promover una subordinación letrada de los indígenas y afros como no racionales e incapaces de intervenir en la producción del conocimiento, la colonialidad del poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial y epistémica” (Walsh, 2005; P. 42)

En México se ha pasado por el exterminio, el olvido o el reconocimiento de las culturas diversas del territorio, principalmente las indígenas, sin embargo “la cultura nacional y el patrimonio cultural correspondiente no expresan el pluralismo de la sociedad mexicana; antes bien, lo niegan sistemáticamente en un esfuerzo centenario por uniformar a la población en términos del modelo de cultura dominante” (Bonfil, 2004; P. 130).

Aun en el reconocimiento del aporte de los pueblos indígenas al patrimonio cultural nacional se pueden identificar los patrones de colonialidad puesto que, siguiendo a Bonfil, “finalmente lo que hacía aflorar el conflicto no era la diferencia misma, sino el empeño por imponer uno de los modelos a los demás” (2004; P. 127).

Existen estrategias de resistencia, prueba de ellos es la tenaz sobrevivencia de culturas y pueblos fincado en la reafirmación de las diferencias frente al modelo de cultura dominante. Sin embargo cuando se da una ojeada a las distintas culturas no es posible abarcarlas todas en un solo nombre debido a la diversidad. Ante ello, García Canclini (2004) asume la pregunta recurrente, ¿Qué es lo que tienen en común los pueblos y culturas indígenas? Y responde que existen varios elementos como el territorio, las redes comunicacionales, el español, el bilingüismo o trilingüismo, la experiencia de circular entre las matrices culturales diversas que representan las lenguas que hablan, comparten relatos, mitos, danzas y fiestas (algunos provenientes de sus culturas precoloniales, otros coinciden porque fueron impuestos durante la colonización, aunque la forma de apropiación difiere) comparten la mezcla de recursos tradicionales y modernos para atender necesidades de salud, comunicación, productivas y económicas, comparten el hábito de dar importancia a las relaciones de reciprocidad y confianza en sociedad articuladas con la economía capitalista, comparten la experiencia de hacer coexistir interacciones comunitarias e intercambios mercantiles, así como vivir en dos sistemas de gobierno cada una con gran diversidad: el de las autoridades y el de las relaciones nacionales e internacionales de poder.

Lo común se manifiesta a un nivel general, y los procesos históricos de hibridación constituyen culturas muy particulares, por lo que se torna importante conocer y acercarse a cada uno de ellos.

En tanto que *situaciones*, las contextualidades no nos hablan únicamente del lugar o sitio donde se encuentra la gente, sino también de la experiencia que hace –tanto en sentido activo de lo que “pone en obra” como en el

pasivo de lo que le “sucede”- en sus respectivos contextos; o sea que nos informan también sobre la *disposición* en que se está en un contexto, sobre el *estado* en que se está en él y, consecuentemente, sobre la *valoración* del mismo (Fornet-Betancourt, 2006; P. 14).

Es uno de los sentidos de la propuesta de la interculturalidad. Como proyecto social, cultural y político, la interculturalidad “señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro” (Walsh, 2007; P. 47).

El discurso sobre lo intercultural no es homogéneo, tiene diferencias de acuerdo a tendencias continentales, nacionales y regionales, se relaciona con las disciplinas que les sirven de sustento y “como tal, constituye un emergente terreno transdisciplinar que va atravesando todas y cada una de las disciplinas que están contribuyendo a este debate” (Dietz y López, 2011; Pp. 21-22).

Ante la situación de marginación y violencia sobre las culturas se han establecido varios proyectos con distintos nombres como el multiculturalismo, el pluriculturalismo y la interculturalidad.

La *multiculturalidad*, término que encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas (Walsh, 2005; P. 45)

Es decir que no reconoce las cuestiones históricas y de poder que atraviesan y determinan la conformación de esas diferencias. Desde la mirada de Dietz y López “las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre diversidad cultural” (2011; P. 24). El multiculturalismo ha permeado muchos de los discursos y políticas estatales de América Latina donde “pierde su arista crítica y transformadora [...] entendido como la incorporación o inclusión de la diversidad

étnica dentro de las estructuras sociales, políticas y de conocimiento existentes” (Walsh, 2005; Pp. 44-45), en proceso de asimilación de la diferencia.

A su vez, la *pluriculturalidad*, desde el análisis de Walsh, tiene fundamento en un reconocimiento de la existencia de diversidad cultural como algo que enriquece al país desde la perspectiva de la cultura nacional dominante sin implicar una reflexión sobre las instituciones y estructuras que marginan esa diversidad (Walsh, 2005; P. 45). Para el caso de nuestro país, y en el ámbito concreto de lo educativo, tenemos que:

La educación intercultural aparece como un discurso propio de una fase postindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina Melgarejo, 2007). Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas y sus reivindicaciones de autonomía, el antiguo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano (Dietz y López, 2011; P. 25-26).

Ante ello se propone, desde diversos frentes, la construcción teórica y práctica de la *interculturalidad* referida a intercambios y negociaciones entendidos en el contexto de relaciones complejas y de múltiples direcciones entre las diferentes culturas y en la que se “busca desarrollar una interrelación equitativa *entre* pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas y políticas del poder” (Walsh, 2005; P. 45).

En lo educativo, la interculturalidad subraya la importancia de una “pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva” (Fornet-Betancourt, 2006; P. 38) en aras de diálogos e intercambios más justos.

2.3. Los “otros” saberes

El saber rural, cuyo contenido y carga simbólica desde hace siglos han sido adjetivados de obsoletos, hoy salta a las arenas contemporáneas con el potencial suficiente para configurar poderosos referentes que contribuyen a construir un imaginario más optimista y positivo (Reyes, 2011; P. 11).

En todo el mundo, y en nuestro país con mucha fuerza, existen diversas formas de saber sobre la vida, lo real, la sociedad y lo espiritual; cada una de estas formas se desarrolla en criterios de validez propios, distintos a los establecidos desde lo científico; sin embargo muchas veces no se les reconoce validez a esos tipos de saberes, “el reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo” (Santos, 2010; P. 51).

Los saberes o conocimientos nunca están aislados, se integran en un marco de significaciones culturales, poseen y brindan sentido; y partiendo de la idea de que el carácter epistemológico de un saber lo obtienen al brindar guías de acción seguras en la realidad (Villoro, 1982) podemos empezar a abrir espacios de aparición válida de diversos sistemas cognitivos, puesto que han demostrado a lo largo de siglos su pertinencia al guiar la acción de los diversos pueblos en el mundo.

La perspectiva de los saberes de los pueblos indígenas y/o campesinos se ha abordado desde diversos ámbitos, pero en general resulta del análisis de disciplinas híbridas que se encuentran en el cruce de lo sociológico-antropológico con lo ecológico-biológico, cruce que ha demostrado ser fructífero al establecer nuevos parajes de investigación, comprensión y revaloración de los saberes construidos en espacios de larga duración y a partir de los cuales los diversos pueblos han construido proyectos y guiado sus acciones, con éxitos y fracasos, pero con la característica de que les ha permitido sobrevivir, resistir, construir y construirse en un mundo que durante siglos ha intentado borrarlos.

Así, estos sistemas cognitivos han recibido muchos nombres y han sido objeto de estudio de una gran variedad de pensadores y disciplinas:

Los saberes indígenas son parte de un conjunto mayor que se denomina “saberes locales”, “sabiduría popular”, “folklore”, o en formas más precisas: “ciencia indígena” (De Gortari 1963), “macrosistemas” (López-Luján y López-Austin 1996), “ciencias nativas” (Cardona 1986), “conocimiento popular y ciencia del pueblo” (Fals Borda 1981, 1987), “conocimiento campesino” (Toledo, 1994), y que a su vez son incluidos en dominios más amplios tales como “saberes subyugados”, “tradición científica no occidental” o “ciencia emergente”. En la literatura anglosajona se les denomina: *traditional knowledge*, *non western knowledge* o *traditional ecological knowledge*. (Leff, Argueta, Boege y Porto, 2002; p. 500).

Estos saberes dan cuenta de una compleja relación del ser humano en sus procesos de apropiación de la naturaleza así como en la construcción de sus sistemas de organización social. Se encuentran relacionados con el espectro entero de la acción de los seres humanos en el mundo: la tierra como un eje importante, la producción de alimentos y el conocimiento geográfico y ecológico, la organización social, la comprensión de la enfermedad y el cuidado salud, “el territorio y la naturaleza como espacios de elaboración y reelaboración de la identidad; el lenguaje y los sistemas de comunicación; la historia y la memoria colectiva; [...] los mitos y ritos, la religiosidad y las festividades donde se plantean las interrogantes de la vida trascendente de los pueblos” (Leff, et. Al., 2002; pp. 500-501).

Los ámbitos mencionados arriba están relacionados, desde la perspectiva de Olivé, con la diversidad axiológica de las prácticas cognitivas, lo que permite entender la diversidad de saberes construidos puesto que responden a contextos culturales específicos (Olivé, 2009; P. 28). Boaventura de Sousa Santos plantea el análisis desde lo que llama ecología de saberes y establece que una de las premisas básicas es el reconocimiento de los límites internos y externos de todo sistema cognitivo; por tanto uno de los criterios de validez y pertinencia de los saberes puede fincarse en la concepción de que el “conocimiento-como-intervención-en-la-realidad es la medida del realismo, no el conocimiento-como-

una-representación-de-la-realidad” (Santos, 2010; P. 53), noción fundamental de la racionalidad científica. Con eso se establece claramente que tanto el conocimiento científico como los otros saberes tienen límites, y ninguno, por sí solo, puede abarcar todas las respuestas a las preguntas que buscan la comprensión del mundo todo.

El diálogo horizontal y la comprensión de estos saberes podrán enriquecernos brindando perspectivas de análisis y de acción distintas ante la crisis de la modernidad y la pérdida de sentido, en referencia a aprendizajes nuestros, si los demás pueblos y culturas se enriquecen también, lo tendrán que determinar ellos.

A partir de ahí cobra sentido la propuesta de construir una:

epistemología pluralista, que explique la posibilidad y justifique la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y que sostenga por tanto que la legitimidad de los conocimientos tradicionales no debería estar basada en los mismos criterios que se utilizan para juzgar la validez de los conocimientos científicos o tecnológicos. Los criterios de validez para los conocimientos tradicionales deberían identificarse por medio de cuidadosas investigaciones en relación con los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación de esa clase de conocimientos. (Olivé, 2009; P. 25)

Es precisamente en ese lugar en el que se encuentra una investigación sobre los sentidos que se otorgan a los procesos educativos en las organizaciones mazatecas.

2.4. La Educación de Adultos, la Educación popular y la Educación Rural. Aportes y Estado del Arte.

El estudio de los procesos educativos en organizaciones, es decir, fuera del ámbito clásico de lo escolar, se relaciona con el desarrollo histórico de las perspectivas de la Educación de Adultos y la Educación Popular, que si bien comparten nociones y propuestas, tiene caudales distintos que a veces confluyen y a veces corren separados.

En los años 60 se desarrollaron amplias experiencias educativas con fundamento en las ideas de Paulo Freire, con interpretaciones a veces hasta contrarias, enfocadas en los procesos de alfabetización y la concientización, así como la transformación de la realidad (Torres, 1992). En los años siguientes, el proceso de configuración de la Educación Popular puede establecerse de la siguiente manera:

En los años 70, aparecen nuevos sentidos de la educación popular mediante el uso de la investigación social para la promoción del desarrollo y la participación de la comunidad en acciones de investigación; además existe la preocupación de contar con una memoria histórica de las experiencias educativas y los educadores populares realizan grandes esfuerzos por sistematizar las prácticas educativas; sin embargo, en los años 80 la práctica de sistematización aparece como una tarea propia de los grupos populares, con la participación de agentes internos o externos *ex profeso* para esta tarea, además adquieren importancia los estudios de impacto; finalmente, en los años 90, con la refundación de la educación popular, nociones como calidad y relevancia aparecen de manera reiterada y cobra sentido la tarea investigativa, pero ahora con la diferencia de que es concebida como un fin en sí misma (Ruíz, 2005; Pp. 53-54)

Así mismo, la Educación de Adultos se ha desarrollado en relación a la universalización de la alfabetización y la educación básica, así como a la formación para el trabajo. En los últimos años se han generado las nociones de la *educación a lo largo de toda la vida*, o la *educación permanente*, en contextos de las sociedades de la información y a partir del establecimiento de la educación como un derecho universal; implica también el análisis y determinación de las necesidades reales de las personas adultas así como de sus intereses y proyectos (Ruíz, 2005; García-Huidobro, 1994).

La educación popular se construyó sobre la idea de lo educativo como un espacio de lucha en la que no existía la neutralidad, por tanto era necesario tomar partido hacia una transformación social a través de la praxis de una educación liberadora. Así, tuvo relación estrecha con movimientos sociales, lo cuales incluso definieron su orientación eminentemente política. Posteriormente se brindó importancia a los procesos educativos significativos en las prácticas cotidianas teniendo como eje las nociones de autonomía, autogestión y organización, para transformar, desde

intervenciones rigurosas, la realidad de las personas. Las organizaciones políticas y no gubernamentales, así como comunitarias y sociales fueron sus principales impulsores.

Por otro lado, la educación de adultos se fundamenta en el reconocimiento del rezago educativo a gran escala de las poblaciones en América Latina estableciendo como ámbitos privilegiados de acción a la alfabetización, la educación básica y la capacitación para el trabajo. A partir de la promoción impulsada por la UNESCO, la educación de adultos fue incorporando y redefiniendo sus ámbitos y nociones básicas transitando por la escolarización y alfabetización en los 70; por la garantía de la educación como un derecho universal y el acceso al lenguaje en los 80; por la superación de la visión escolarizada y la satisfacción de las necesidades básicas de la población así como la inclusión de nociones como equidad y calidad, democracia y participación, educación para el trabajo, tercera edad, educación especial y diversidad en la década de los 90; para anclar en el desarrollo de la educación a lo largo de toda la vida en la década del 2000 como una educación que permitiera al adulto enfrentar los cambios y transformaciones que se producen en los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales (Ruiz, 2005; Sarrate y Pérez, 2005; Sabán, 2010; García-Huidobro; 1994).

Tal vez, uno de los puntos de confluencia de las dos perspectivas sea que se plantea que los procesos educativos deben servir, con calidad y pertinencia, a los sujetos para vivir dignamente a partir del respeto hacia ellos como sujetos autónomos y poseedores de saberes propios.

Sin embargo, dentro de esa gran complejo de perspectivas cobra relevancia lo que Ruiz (2005) ubicaba en la década de los 90 como una tendencia, dentro de la investigación tanto en Educación de adultos y jóvenes como en Educación popular, que se ocupaba de la percepción de los actores acerca de los programas y que se ejemplifica en trabajos como el de Sergio Martinic denominado “El otro

punto de vista. La percepción de los participantes de la educación popular” y que formaría parte de la corriente de la sistematización desarrollada con fuerza en Sudamérica en los años 80 y 90, y con menos auge pero todavía presente después del 2000. Estos estudios cobraron importancia, en concreto en la educación rural, arrojando resultados que:

han destacado la importancia y la efectividad de proyectos que incorporan la visión y cultura local de los educandos: que vinculan el proceso educativo al proceso organizativo local, y que incluyen contenidos útiles para la vida. Como hallazgo reiterado en los proyectos populares, se reporta que éstos son efectivos cuando se inscriben dentro de iniciativas más amplias de lucha contra la pobreza, la organización y el desarrollo comunitario o de cambio social (Ruíz, 2005; Pp. 71-72).

Se planteaba que la satisfacción de necesidades implicaba el concepto de pertinencia desde dos ámbitos de análisis “la adecuación interna de los currículos educativos a las realidades socioculturales rurales y el impacto social de los egresados de las escuelas rurales en la solución de los problemas de las comunidades campesinas” (Núñez, 2010; p. 9).

La educación de adultos, en la cual encontramos la capacitación, debe vincularse a las necesidades e intereses de los grupos diversos de adultos; no obstante, es imposible hablar de estas necesidades e intereses sin hacer referencia a las características de la realidad que ellos viven (Schmelkes, 1996)

Las realidades rurales implican perspectivas distintas, la determinación de si se respondió o no a las necesidades, de si existe pertinencia también la dan, y con una gran importancia, los participantes. Ya Freire (1998, 2004) planteaba el respeto a los distintos grupos sociales en el reconocimiento de sus intereses y su participación en la dirección de sus procesos educativos. Así, el respeto implica el reconocimiento, valorización y rescate de los conocimientos, perspectivas, sentidos y significados de los actores acerca de su realidad.

Hay experiencias que demuestran la complejidad de la realidad social así como la existencia de una multiplicidad de factores que alteran los resultados de un programa educativo –especialmente cuando se desarrolla en un contexto rural Estos factores incluyen: creencias tradicionales de las

personas en las comunidades, errores lamentables durante la operación del programa; intereses que inciden en el proceso de formulación de políticas; condiciones marginales en que se ejecutan los programas, necesidades de las personas, y limitaciones estructurales [etc.]. (Pieck, 1996; p. 54-55)

La perspectiva de los participantes (educadores, beneficiarios, promotores) representó para esta corriente una óptica muy interesante en el análisis de la aceptación o no, de la forma en la que funciona o no un programa educativo, en la respuesta a las necesidades o para conocer aspectos significativos para las personas y que no se tenían contemplados. O en un sentido más amplio: para conocer la manera en que conciben el proceso, los aspectos a los que les otorgan significado y la forma en que perciben que afecta o influye en su actuar cotidiano; aspectos que son particulares y dependen en gran medida de la forma de percibir la realidad construida en sus grupos más cercanos de interacción.

La corriente de la sistematización busca construir un lenguaje descriptivo propio "desde adentro" de las propias experiencias constituyendo el referencial que le da sentido (Martinic, 2009; p. 131). Pretende dar cuenta de la interacción comunicativa entre los participantes de los procesos educativos. Es así un proceso de reconstitución de lo que los sujetos saben de su experiencia. En otras palabras, es una reflexión sobre cómo se conoce –y por tanto cómo actúan- los participantes en el dominio de la experiencia de la que forman parte (Martinic, 1988; p. 8). Más que entenderse como una alternativa que rechaza o niega la investigación define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social. Su preocupación es dar cuenta y describir esta acción. (Martinic, 2009, P. 135)

Así, la sistematización es un enfoque vigente, el CREFAL, por ejemplo, en su revista Decisio “Saberes para la acción en educación de adultos” dedicó un número completo (No. 28 Enero-abril 2011) al tema y existe una biblioteca especializada: Biblioteca virtual sobre sistematización, CEAAL, a cargo del Programa latinoamericano de apoyo a la sistematización⁶.

⁶ Se puede consultar en la página: http://www.cepalforja.org/sistematizacion/cgi-bin/blosxom.cgi/reflexion_teorica/

Por último, esta corriente ha desarrollado trabajos desde la perspectiva interpretativo-comprensiva, en la que se busca comprender los significados que se otorgan a los encuentros, los consensos y disensos que dan identidad a la experiencia (A. Torres, 1996; Pieck, 1996).

2.5. El lugar de la investigación

Como ya se mencionó, la investigación se ubica en el cruce entre estas tres grandes perspectivas, en la resignificación de sus conceptos y categorías. Desde la noción de ecología de saberes la búsqueda de la intersubjetividad es tan importante como compleja. Desde qué diferentes prácticas de conocimiento tienen lugar en diferentes escalas espaciales y de acuerdo con diferentes duraciones y ritmos (Santos, 2010; P. 54). En un mundo en el que:

las ciencias no nos permiten comprender los más íntimos vínculos que mantienen unido al mundo. Las explicaciones objetivas desencantan el ser. La paideia no responde al clamor del hombre. La existencia sigue a la deriva. Orfandad absoluta, desolación. El hombre permanece en el mundo pero pierde todos los méritos del habitar. Trasuda horror y desesperación. Toda episteme es una ficción. Todo ethos una conflagración. (Noguera y Pineda, 2011; P. 167).

Es pertinente asomar la mirada a otras construcciones narrativas y cognitivas que nos permitan ver y dar sentido al mundo de maneras distintas.

Sabemos que el mundo está en crisis, nos lo evidencia el problema climatológico, los problemas económicos y políticos, la falta de alternativas y soluciones se relaciona con la falta de diálogos interculturales. “Si se tratase de un problema de los gobiernos nacionales, éstos pudieran encontrar la solución. Pero no lo hacen y se ponen sordos. Por eso estamos viviendo como si estuviéramos en tiempos normales, pero la crisis toca la casa terrestre que habitamos todos nosotros [...] y si no empezamos a comunicarnos, a escucharnos mutuamente y apoyarnos, vivimos fuera de la realidad” (Lenkersdorf, 2008; Pp. 150-151).

Ante ello, los sistemas de saberes se están convirtiendo en un poderoso instrumento para la reconstitución de los pueblos indígenas a los cuales pertenecen así como de contribución a otros sistemas cognitivos. El desarrollo pleno de los sistemas de saberes se dará, en lo general, en el marco del interculturalismo y la diversidad, pero se está gestando y delineando en la lucha por el pluralismo ideológico y religioso, la educación intercultural, la autogestión y la autonomía, y la transición de los estados nacionales hacia estados pluriculturales con regímenes cada vez más democráticos. (Leff, et. Al., 2002; p. 509)

De tal manera que lo que se busca es comprender procesos educativos distintos. “Queremos entender otra cultura. Para conocerla en serio, tenemos que conocerla desde la perspectiva de ella” (Lenkersdorf, 2008; P. 152).

El estudio de los procesos educativos en organizaciones mazatecas esta permeado por los aportes de las perspectivas mencionadas, sin pertenecer exclusivamente a una de ellas, abreva en sus fuentes, en ellas encuentra un lugar y pertinencia, y sin embargo, también contribuye a ellas.

Capítulo III. Estrategia Metodológica

3.1. Tema de investigación:

El tema de la investigación consiste en los sentidos que cafetaleros, apicultores y mujeres de una coopeativa otorgan a los procesos educativos que suceden en el contexto de organizaciones específicas de la región mazateca a las cuales pertenecen. Interesa la subjetividad de los actores entendida como una construcción social porque parte de la perspectiva que se afianza en las opiniones, percepciones y valoraciones de los actores, situados en un contexto social y cultural específico como lo es el de la mazateca alta.

3.2. Problema de investigación:

Desde la subjetividad de los actores fue posible delimitar la existencia de una fuerte problemática en la región mazateca caracterizada por las transformaciones que se han desarrollado en la producción agrícola, así como en la organización social y el debilitamiento de la cultura tradicional frente a formas culturales diversas provenientes de otros grupos sociales. A partir de lo anterior, algunos sujetos conforman organizaciones que les permitan hacer frente a esa problemática. Esas organizaciones implican distintos proyectos y procesos, entre ellos lo educativo, para la obtención y construcción de saberes que estiman pertinentes. El problema de investigación parte de la simplificación de la educación en nociones del “deber ser” e ideales que nublan la mirada sobre lo “que es”. Así es importante trabajar un pensar que busque en primer lugar el dato real.

La investigación se enfoca en *los sentidos que otorgan los sujetos a los procesos educativos dentro de organizaciones de la Sierra Mazateca*, es decir que se busca comprender que valoraciones, opiniones y percepciones efectúan los actores con referencia a los procesos en los que se implica la selección y de contenidos, modos y fines para enseñar a otros.

3.3. Pregunta de investigación:

Planteando lo anterior como una pregunta que permitiera guiar la investigación y partiendo de la idea de la diversidad de significaciones que se suponía encontrar en la indagación se estableció la siguiente cuestión: ¿Cuáles son los sentidos que los sujetos otorgan a los procesos educativos desarrollados en el marco de las organizaciones a las cuales pertenecen?

3.4. Delimitación del problema:

A continuación se presenta el proceso y criterios que permitieron delimitar el tema a investigar debido a que la región mazateca es muy amplia y las organizaciones que en ella se desarrollan son múltiples y de objetivos muy variados.

3.4.1. Universo de trabajo

Es importante considerar la perspectiva de los actores de la región, en términos de sus expectativas, sentimientos y significados, para de ahí poder derivar funciones sociales de importancia. Cada uno con sus perspectivas, cada uno con sus ideas, con sus intereses, conciben y le dan sentido a esa interacción de maneras distintas. Es primordial conocer cuáles son esas perspectivas, como confluyen o divergen, que importancia o sentido le otorga cada uno de los actores porque ello determina las acciones y relaciones sociales. Todo proceso educativo que se intente lidia con esta realidad.

En la perspectiva interpretativa el universo de estudio lo conforma una elección de los sujetos con base en características que los constituyan como sujetos inmersos en el aspecto de la realidad que se construyó como el objeto de estudio, es decir: la subjetividad de estos actores. En otras palabras sería una muestra intencional en la que se eligen criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los

finos que persigue la investigación. Los sujetos que reúnen los criterios establecidos se denominan informantes clave (Martínez, 2006).

El universo de estudio está constituido por sujetos de la zona Mazateca alta, en el Estado de Oaxaca, pertenecientes a diferentes organizaciones rurales y productivas, a saber: La Cooperativa Mujeres Unidas Naxi-i, La Asociación de Apicultores Miel Néctar Mazateco A. C., y la Asociación Agrícola Local de Productores de Café de Huautla de Jiménez, Oaxaca, A. C. Así, podemos agrupar a los sujetos que realizan sus prácticas en la vida cotidiana en una estrecha convivencia que nos permitirá acercarnos a sentidos compartidos. Para Berger y Luckmann (2006; p. 58) estos sentidos compartidos se construyen a partir de interacciones subjetivas “cara a cara” y a partir de un acopio social de conocimiento resultado de procesos de acumulación y es el conocimiento a mano para la vida cotidiana. Es en la organización y en la práctica donde se construyen los sentidos que se asignan a los procesos educativos.

Además en el proceso de trabajo de campo se estimó que era pertinente realizar la entrevista a dos profesores de educación bilingüe de la región mazateca, debido a que, siendo ellos mismos mazatecos, se han dedicado al estudio de la cultura y los saberes originarios de este pueblo. La información recabada nos permite ampliar la pauta para la comprensión de los sentidos que los sujetos brindan a los procesos educativos y, así mismo, interpretarlos.

3.4.2. *Espacio y tiempo*

La investigación se realizó en el periodo de comprendido entre 2012-2016 y se desarrolló en dos espacios:

1. El trabajo de campo se llevó a cabo en la sierra mazateca del Estado de Oaxaca, concretamente en los municipios de Huautla de Jiménez y San Jerónimo Tecóatl.

2. El trabajo de sistematización, interpretación y redacción se llevó a cabo en el Estado de México.

3.4.3 Criterios de selección de los sujetos de la investigación

Los criterios de selección para los informantes claves fueron:

- Residentes de la región: porque su experiencia y su actuar lo han desarrollado en la mazateca alta y nos puede brindar una perspectiva más profunda de la realidad que se pretende abarcar.
- Pertenecientes a una de las organizaciones establecidas en este estudio, puesto que a partir de una relación más cercana comparten construcciones de la realidad. La organización en cooperativas o en asociaciones de comercialización podemos establecerlas como la respuesta a necesidades y problemáticas que los sujetos ubican en su realidad (Silverman, 1975), en estos procesos organizativos se establecen grupos más cohesionados de personas donde podremos ubicar sentidos compartidos en torno a los Procesos educativos en los que participan.
- Que sean participantes en prácticas comunes a la organización: puesto que el enfoque del estudio se basa en este proceso.

3.4.4. Objeto de estudio:

Existe la constatación de una degradación cultural, una crisis, por parte de los habitantes de la región, y desde ahí el objeto de estudio lo constituyen los sentidos que los apicultores, cafetaleros y mujeres organizadas en cooperativa asignan a los procesos educativos en el marco de las organizaciones a las que pertenecen y con los que buscan hacer frente a la crisis cultural que perciben.

3.4.5. Propósito de la investigación:

Interpretar los sentidos que tienen los procesos educativos en el marco de organizaciones rurales mazatecas a partir de una perspectiva interpretativo-comprensiva para comprender su realidad.

3.4.6. Supuesto teórico

De acuerdo a la pregunta construida se estableció como supuesto teórico que los sentidos otorgados a los procesos educativos eran diversos, es decir no se esperaba encontrar un solo sentido sino encontrar varios e incluso algunos contradictorios, sin embargo la idea que se suponía que determinaba en general a estos sentidos era la del conflicto entre el encuentro moderno-tradicional a nivel productivo. Este conflicto definiría la comprensión y sentidos que los actores darían a sus vivencias en relaciones educativas a partir del rescate o la modernización en una situación dicotómica,

Así mismo, desde el ámbito metodológico se planteó que los procesos educativos tienen lugar en infinidad de espacios sociales fuera de lo escolarizado, ya sean procesos sistematizados o no sistematizados, y es posible analizarlos y comprenderlos de manera crítica si se utiliza una “forma”, una representación de la estructura del proceso, permitiendo identificar con ello los sentidos que los sujetos dan a esos procesos en su realización, permitiendo identificar “lo que es” y no “lo que debería ser”. Esto indudablemente tiene relación con la cultura, intereses e historicidad de lo humano

3.5. Fundamento Epistémico

Esta investigación se fundamenta en una perspectiva comprensiva e interpretativa de la realidad social, para este caso se busca acercarse a la realidad vista desde la experiencia de los sujetos que la viven, de manera que pueden ser utilizables todo tipo de recursos que nos permitan ampliar el panorama de la interpretación

que los sujetos hacen de su mundo. Esto se puede realizar con distintas fuentes informativas tanto cualitativas como cuantitativas, sin embargo, a partir de lo planteado en los profundos aportes de investigadores inscritos en perspectivas como la que se adopta en este trabajo, es necesario utilizar principalmente instrumentos que nos proporcionen datos cualitativos puesto que es en ellos donde se puede abarcar con mayor amplitud la expresión subjetiva de los actores y toda la gama de sentidos que dan a sus acciones.

Por metodología se entiende el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación (Taylor y Bogdan, 1996). Lo que implica una postura epistémica de asumir el trabajo de análisis de la realidad social y unas estrategias, coherentes con esa postura, para abordarla.

En el presente apartado metodológico se aborda en primer lugar una fundamentación de la elección de la **perspectiva interpretativa**, posteriormente se desarrollan los aportes del estudio de los sentidos desde Max Weber hasta Berger y Luckmman que se utilizaron en esta investigación; en tercer lugar se desarrolla la propuesta de la “forma” de lo educativo como una herramienta metodológica y que constituye el eje de este capítulo, a continuación se delimita el universo de estudio, después se establece la elección de las técnicas y los instrumentos para la recolección de los datos empíricos, su fundamentación y justificación y, por último, se esboza el método de análisis e interpretación de la información.

3.5.1. Perspectiva de investigación.

La perspectiva de investigación a partir de la cual se parte es la **interpretativa**; esta elección es pertinente debido a que el objeto de estudio de esta investigación se desarrolla en torno a la percepción de los actores en cuanto a sus acciones y

su realidad cotidiana. Así es necesaria una perspectiva que nos permita dar cuenta de esto.

La perspectiva interpretativa se desarrolla a partir de una tradición romántica que, de acuerdo con Gouldner (1973), toma fuerza dentro de la Alemania del siglo XIX como un movimiento de revitalización cultural, como un ejercicio de transformación de la sociedad de acuerdo a las nuevas condiciones en que se encontraban.

Este movimiento “subrayaba la debilidad de la razón y la fuerza del sentimiento” (Gouldner, 1973; p. 314), era una lucha por revalorar lo marginado, lo pequeño, lo que desde otros puntos de vista era desdeñado por no pertenecer al mundo de la razón y que sin embargo, como sabían y planteaban los románticos, son partes ineludibles de los seres humanos y las sociedades.

El ser humano no puede desligarse de la parte emocional, de sus sentimientos o de la espiritualidad, no es razón pura, no se guía sólo por la razón; en sus acciones, en sus relaciones, se entran muchas dimensiones en una complejidad no reductible y es necesario rescatarlo en el esfuerzo de la comprensión social.

El romanticismo, como se denominó a esta postura, rechaza la cosificación de los hombres y proporciona una base para una crítica de la cosificación, en la medida en que se expresa una resistencia a reglas o límites históricamente anticuados e innecesarios, el Romanticismo es realmente un punto de vista emancipador. Brinda un punto de apoyo para un gran avance hacia un modernismo sensible al sujeto, a diferencia del modernismo objetivista de la Ilustración. (Gouldner, 1973; 312-313)

En esta tradición se inscriben autores como Max Weber y Alfred Schütz, que trabajaron con perspectivas que buscaban la comprensión de las acciones de los

sujetos dentro de relaciones sociales. Estas posturas planteaban que todo ser humano o grupo puede y es digno de ser estudiado.

Maffesoli, otro autor que podemos ubicar en esta perspectiva, lo explica así:

Tal vez haya que reivindicar este término de sociología “romántica”, aunque dándole su sentido más amplio, es decir, una actitud que se adopta en términos globales, que rechaza la discriminación y evaluación de lo que sería importante y significativo, de lo que no lo sería: rechazar la “separación” que constituye el sustrato de la crítica desde el siglo XVIII. Por supuesto, el pensador, “aquel que explica el mundo”, no debe abstraerse; él forma parte de lo que describe, está dentro y por ello puede tener una visión del interior, una “in-tuición”. (Maffesoli, 1993, p.16).

La perspectiva interpretativa nos brinda la posibilidad de dar cuenta de la visión particular de actores o grupos de actores bien determinados en un contexto y espacio histórico-geográfico indisoluble de la sociedad y las formas culturales, también particulares que se gestan en él, en este caso son los actores de la sierra mazateca que comparten un contexto y, lo que es más importante en esta perspectiva, comparten una forma de percibir la realidad construida en largos procesos de interacción social engarzados y constituidos en las distintas instituciones a las cuales pertenecen.

Procesos en los cuales podemos ubicar al de la formación que, como ya planteó Gadamer (1991: 37), “es el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en XIX”.

La formación entendida como un proceso de constitución asumido por el sujeto, que implica ideas, valores, creencias, representaciones, etc., de lo que es el bien, lo correcto, lo justo para los seres humanos de la comunidad a la que pertenece (Böhm, 1991). Este proceso se despliega en una relación intersubjetiva de grupos concretos, en el desarrollo de una conciencia de la persona que opere en un sentido general y comunitario y es “bajo esta formulación [que] la esencia de la

formación se presenta con la resonancia de un amplio contexto histórico” (Gadamer, 1991; p.47).

La formación brinda una perspectiva particular para abordar el estudio de los procesos educativos: articula nuestro acercamiento a los sentidos sobre los conjuntos de saberes que los sujetos mazatecos tienen a la mano, los procesos de construcción y comunicación de esos saberes y que deciden incorporar o no a sus procesos formativos.

Brindar la atención al concepto de formación también implica incorporarse a una tradición humanista de la *praxis* pedagógica (Böhm, 1991) que pugna por rescatar y valorar la complejidad y dimensiones de los sujetos que no caben en la visión científica y moderna de las ciencias sociales encarnadas en paradigmas positivistas.

En el ámbito pedagógico no solamente lo general, lo estructural, es lo que determina a los seres humanos, sino que es en las relaciones intersubjetivas, en las acciones cotidianas y en lo particular donde hay que poner nuestra mirada ya que también influyen, de manera importante, en las realidades humanas. Piña plantea lo siguiente:

Un proyecto social sólo puede emprenderse cuando sus integrantes lo hacen suyo; es decir, cuando lo sienten como parte de su vida, cuando lo han incorporado en su ser. Cuando un proyecto social es ajeno a la comunidad o al grupo que lo debe impulsar, entonces tiene poco significado aunque se le acepte. (Piña, 1998; 25)

Lo que da cuenta de la importancia de la perspectiva interpretativa en este trabajo porque: es necesario rescatar lo que está sucediendo a ojos de los actores para tener más cercanía y pertinencia en los procesos y propuestas educativas que se pretenda llevar a cabo, como es el caso del proyecto de servicio que motivó el acercamiento a este universo de estudio.

La perspectiva de los sujetos de la región mazateca sobre los procesos educativos en los cuales participan, la importancia y validez de los distintos conjuntos de saberes con los cuales interactúan y la intencionalidad que les brindan, es decir, los sentidos que dan a esos procesos, es una comprensión fundamental para construir diálogos interculturales sobre la base del respeto al otro.

Interpretar significa “preguntarse por qué las personas actúan así y no de otra manera, y cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y reproducción de estas acciones” (Piña, 1998; 30). El trabajo del investigador es trabajar sobre la interpretación que hacen los actores de su realidad, entendida esta como una construcción intersubjetiva (Berger y Luckmann, 2006), con la intención de comprenderla y hacer de ella, a su vez, una interpretación, que en este sentido podemos llamar: una interpretación de segundo grado.

Con la expresión “comprensión de la otra persona” se quiere decir, por lo general, mucho más “[...] implica la captación de lo que está ocurriendo realmente en la mente de la otra persona, la aprehensión de las cosas de las cuales las manifestaciones externas son meras indicaciones. [...] Pero el intérprete no se satisfará con eso. Sabe perfectamente bien, a partir del contexto total de su propia experiencia, que en correspondencia con el significado externo objetivo y público que acaba de descifrar existe otro significado interno y subjetivo” (Schütz, 1989; 142). Y son esos significados particulares a los que se pretende acercarse en esta investigación.

3.5.2. El estudio de los sentidos y la construcción social de la realidad

La perspectiva interpretativo-comprensiva “está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales” (Taylor y Bogdan, 1996; 23) en las que se pueden encontrar variados enfoques y escuelas, a veces divergentes, otras coincidentes, pero siempre hay posiciones distintas. El estudio de los sentidos es una de esas corrientes, conformada por autores como

Alfred Schütz, Peter L. Berger, Thomas Luckmann o Michel Mafessoli. Desde estos aportes se abordó la investigación.

Comprender la construcción social de la realidad, los sentidos que las personas dan a sus acciones, a su vida y la forma en que, a partir de la relación con otros, se construye la percepción del entorno social. Es decir cómo a partir de mi relación con los demás (asociados, contemporáneos, predecesores y sucesores de acuerdo con Schütz) construyo formas de pensar, relacionarme e incluso de moverme que son compartidas y permiten la identificación, la construcción de grupos y sociedades, la comunicación y la comprensión del otro (Schütz, 1993).

Estas formas no son generales sino que se expresan en grupos de diversos tamaños pero que pueden ser muy pequeños y representan particularidades que no se vislumbran desde visiones macro-estructurales de la realidad social. Al respecto Berger y Luckmann nos aportan lo siguiente:

“...las acumulaciones específicas de ‘realidad’ y ‘conocimiento’ pertenecen a contextos sociales específicos y[...] estas relaciones tendrán que incluirse en el análisis sociológico adecuado de dichos contextos. Así, pues, la necesidad de una ‘sociología del conocimiento’ está dada por las diferencias observables entre sociedades, en razón de lo que en ellas se da por establecido como ‘conocimiento’.” (Berger y Luckmann, 2006; p.13)

Incluso en una misma persona de acuerdo a su situación biográfica la percepción de la realidad es particular (Schütz, 1993), es decir, conforme a las experiencias particulares que ha vivido se configura la percepción que tiene de sus acciones y su vida, esta experiencia genera una suerte de catálogo de conocimientos, de formas de pensar y de actuar que representan su conocimiento a mano. No hay una realidad única sino maneras diferentes de concebirla. (Maffesoli, 1993; p.20)

En este sentido es que se propuso acercarse a las configuraciones que se han construido sobre los procesos educativos en los cuales participan y que tienen objetivos o intenciones muy particulares en relación al análisis que los sujetos, en las interacciones específicas de la organización, hacen respecto de sus

problemáticas y la manera de hacerles frente; porque representa un proceso dinámico que pone en tensión distintas formas de concebir la realidad y por tanto se les asignan significados e importancias distintas.

La realidad social no es lo que está afuera de la mente de las personas, es la construcción que éstos hacen de ella (Piña, 1998; p. 44). Y es esta construcción la que se busca rescatar desde la perspectiva interpretativa: comprender el sentido que los actores dan a sus acciones y a su vida, se trabaja desde la interpretación de sujetos de una realidad, como un filtro, y no desde la realidad que yo, como investigador percibo.

Berger y Luckmann (2006; p. 37) plantean que esta realidad de la vida cotidiana se presenta como ya objetivada, es decir, como algo que se ha conformado antes de que el sujeto apareciera, donde se establece un orden y una designación de los objetos a partir del lenguaje. El lenguaje establece el espacio a partir del cual la realidad adquiere sentido para el sujeto inmerso en relaciones intersubjetivas.

Esa construcción cotidiana es fundamental para las prácticas de los sujetos, a partir de ella se valoran los conjuntos de saberes necesarios o importantes para las prácticas particulares y, para el objeto de este trabajo, la formación de los sujetos; “se forma de lo gris y lo dominical, de la solidaridad y la envidia, del amor y del odio. Es el pequeño mundo donde se reproduce la persona como miembro de una sociedad específica” (Piña, 1998; p. 54).

Precisamente, para dialogar y convivir en un contexto intercultural, el conocimiento del *otro*, de las formas específicas de humanización, constituye uno de los elementos imprescindibles; a partir de esto se establece “la comunicación intercultural como el puente necesario para propiciar proyectos de vida compartidos por las culturas implicadas” (San Martín Cantero y Quilaqueo, 2012; p. 67). Como un puente que permitirá conocer a un nivel más profundo lo que está sucediendo con la construcción de saberes y las prácticas de los sujetos

mazatecos, en grupos determinados como lo son las organizaciones, donde podemos encontrar sentidos compartidos, y desde los cuales se asume de formas muy particulares la relación con las distintas cosmovisiones y saberes con las que interactúan y que inciden en los procesos educativos.

Maffesoli advierte una gran importancia de asumir esta perspectiva y se refiere al eco o resonancia que podemos encontrar al acercarnos a la comprensión del otro:

Al instilar en dosis homeopáticas la subjetividad en nuestros análisis, uno se protege por una parte de su irrupción invasora, y por otra parte puede estar seguro de que, para colmo, el resultado encontrará su lugar en la polifonía social. De esta manera, la typicalidad individual y la typicalidad social pueden encajar en una convergencia que tendrá su efecto en el desarrollo de la investigación en ciencias humanas (Maffesoli, 1993; p. 32).

Para la Pedagogía también es fundamental conocer al otro, esforzarse en la ardua misión de comprender los significados que da a su realidad y los mecanismos que hacen esto posible porque inciden, de manera vertebral, en los procesos de formación de los sujetos. El fin último es la construcción de un mundo de inclusión y aprecio a la diversidad a partir de diálogos interculturales justos, donde logremos convivir en paz y armonía entre seres humanos y a nivel ecosistémico.

3.5.3. El sentido

De acuerdo al fundamento epistémico-metodológico que se ha venido construyendo es que se desarrolla la concepción del “sentido”, es decir siguiendo el planteamiento de Peter Berger y Thomas Luckmann (2006, 1997) así como de Alfred Schütz (1989, 1993).

Es pertinente mencionar que el desarrollo de una perspectiva comprensiva de las ciencias sociales o del espíritu tiene como un gran iniciador y constructor a Max Weber, quién trabajó en la construcción de un armazón conceptual, categorial y metodológico, con fundamentos y posiciones claras desde la filosofía y la epistemología, de las ciencias sociales, planteando que lo que las distinguía de las

ciencias naturales era el objeto de estudio y la forma de conocerlo, a saber: las interpretaciones que los actores hacen de su realidad. La realidad social tiene una naturaleza particular: siempre pasa por interpretaciones y el esfuerzo por estudiarlas es metodológicamente hablando un ejercicio de comprensión rigurosa y fundamentada del otro, del sentido que brinda a sus acciones (Mardones y Ursúa, 1987)

Alfred Shütz y posteriormente Berger y Luckmman, continuaron y profundizaron los desarrollos de Weber. Para estos autores, la realidad es percibida de acuerdo a un proceso social en el que todo sujeto va construyendo, a lo largo de su vida y en constante interacción social, los referentes y las herramientas que permiten aprehenderla y actuar en ella. Estos referentes permiten atribuir significación a los fenómenos, objetos, procesos y acciones de acuerdo a la relación que podamos establecer entre “aquello” que se percibe y las experiencias pasadas.

El término “sentido” se relaciona siempre con el ámbito de la conciencia del sujeto, sólo se atribuye sentido a aquello de lo que se es consciente. El ser humano tiene la capacidad de conciencia y percepción, sin embargo la conciencia no existe como tal, es un proceso, es conciencia de “algo”, en éste sentido implica la intención del sujeto, la atención centrada en “algo” sobre lo demás, la atención de la mirada reflexiva (Schütz, 1993; p. 92). Así, esta determinación de un objeto a partir de la conciencia puede permitir dar cuenta de una experiencia y relacionarla con otra, la más elemental atribución de significado, o de sentido, en términos de establecimiento de relaciones entre experiencias: “El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias” (Berger y Luckmann, 1997; pp. 31-32).

Cuando estas relaciones se empiezan a separar de su contenido y dejan de ser experiencias concretas para el sujeto, resultado de su acción en el mundo, se empieza a gestar un “tipo”, una “forma”, un “esquema” de experiencia que servirá de referencia para “comprender” nuevas experiencias (Schütz, 1993; pp. 108-112).

Estos esquemas no son elaboraciones aisladas del sujeto sino que se construyen y están determinadas por las relaciones sociales; de ellas, del acervo social y de la experiencia del sujeto, se constituyen estos esquemas (Berger y Luckmann, 1997).

3.5.4. El sentido de la acción, la acción social y la interacción social

Los esquemas mencionados en el apartado anterior constituirán la base de referencia procedimental del sujeto, sustentarán la capacidad de proyectar escenarios basados en ellos y la posibilidad de guiar la acción:

En la conciencia dirigida, esta aprehensión se transforma en experiencia; esta experiencia es captada en relación con otras experiencias [...] o relacionada con una clasificación tomada del acervo social del conocimiento [...], y puede ser finalmente integrada en un plan de acción (Berger y Luckmann, 1997; pp. 32-33)

El término “acción” se refiere, de acuerdo a Schütz a “la conducta humana basada en un proyecto preconcebido. El término <<acto>> designará el resultado de este proceso en curso, vale decir, la acción cumplida. Esta puede ser latente (p. ej. El intento de resolver mentalmente un problema científico) o manifiesta, inserta en el mundo exterior; puede llevarse a cabo por comisión u omisión, considerando la abstención intencional de actuar como una acción en sí” (1993; p. 49).

La acción es proyectada y evaluada con base en la construcción de relaciones entre esquemas: “El sentido de la acción presente se configura por anticipado. Un acto concluido tiene sentido de un modo retrospectivo” (Berger y Luckmann, 1997; p. 33), y de esa manera se puede concebir como una acción significativa.

El proceso de objetivación del sentido en la acción permite que alcance mayores niveles de complejidad y de esa manera “el sentido de una experiencia o acto cualquiera surge <<en alguna parte>>, <<en algún momento>>, como la acción consciente de un individuo <<para resolver un problema>> en relación con su

entorno (*Umwelt*) natural o social” (Berger y Luckman, 1997; P. 35); esas soluciones pueden ser también intersubjetivamente relevantes.

La objetivación se da, en la relación social, de varias maneras: gestos, señales, instrumentos y sobre todo a través del lenguaje, lo que permite socializarlas y sobre todo acumularlas en un “acervo social de conocimiento” (Schütz, 1993; p.39).

La *acción social*, la acción con sentido propio dirigida a otros sujetos (Max Weber, 1993; p.18) comparte esa estructura del sentido pero tiene además otras dimensiones, es más compleja: “puede ser directa o indirecta, mutua o unilateral, puede ir dirigida hacia otras personas, presentes o ausentes, pasadas o futuras, puede estar dirigidas a un persona en concreto o a una persona como categoría social, puede ser única o reiterarse” (Berger y Luckmann, 1997; 34).

Alfred Schütz lo define de la siguiente manera:

Llamaremos *conducta social* a las vivencias conscientes intencionalmente relacionadas con otro, que emergen en forma de actividad espontánea. Si tales vivencias tienen el carácter de haber sido proyectadas previamente, las llamaremos *acción social*. La conducta social así definida abarcará todos los Actos-del-yo específico que están intencionalmente dirigidos hacia ti como otro y yo que tiene conciencia y duración. (1989; P. 174)

Así, la acción social puede ser de distintos tipos, puede ser una orientación, es decir una acción dirigida a otro, sin necesidad de respuesta o, además de estar orientada a otro, puede contemplar y esperar una respuesta, provocar una vivencia consciente en la otra persona, es decir: actuar sobre el otro.

Los actos intencionales dirigidos hacia otro, en la medida en que son proyectados, es decir, conducta espontánea de acuerdo con un proyecto antecedente, pueden tener como su motivo-para la producción de cierta vivencia consciente en la otra persona. Llamaremos a una acción social de esta clase “actuar-sobre-el-otro”. Cada una de ellas se realiza dentro de una orientación-otro y es de hecho una acción social, pero no toda orientación-otro o toda acción social implica actuar-sobre-el-otro. (Schütz, 1989; P. 177)

Se habla de *interacción social* cuando una persona actúa sobre otra con la expectativa de que esta última responda, o al menos se dé cuenta (Schütz, 1989; P. 187-188), lo que implica que la respuesta del partícipe formará parte del proyecto y del sentido de las acciones sociales.

La interacción social está relacionada con las tipificaciones que los actores construyen del otro, en mayor medida con los contemporáneos anónimos y en menor medida con los asociados “cara a cara”. Estas tipificaciones son en términos de presupuestos de su conducta y de su comprensión de mi conducta, a partir de pautas, porque compartimos el mismo “sentido común”. (Schutz, 1993; pp. 51-52)

El estudio de los sentidos, a partir de lo desarrollado anteriormente, se refiere al estudio del significado y orientación que el sujeto da a sus acciones sociales a la luz de un proyecto preconcebido. Este proyecto es determinado a partir de esquemas construidos socialmente y en la propia experiencia del individuo; a la vez que se irá transformando en el curso de las interacciones sociales.

En términos de ésta investigación se refiere a la dirección y significación que los actores brindan a las acciones que podemos identificar como educativas, construidas en un contexto determinado (la mazateca alta) y en “comunidades de sentido” particulares (las organizaciones a las cuales pertenecen) estudiado a la luz del “proyecto” o ideal educativo que nos permitirá vislumbrar esos sentidos.

3.5.5. Los sentidos otorgados a los procesos educativos y la “forma” como propuesta metodológica

Para el estudio de los procesos educativos en las organizaciones mazatecas se propuso y utilizó una “forma” de representación que permitiera diferenciarlos en la realidad de otros procesos y así proceder a su comprensión. Este proceder constituye el eje del trabajo metodológico en esta investigación así como uno de

sus principales aportes, puesto que se resignifica el término “sentido” y se amplía para permitir el estudio de lo que aquí se construyó como la categoría de “los procesos educativos”. Sin embargo, así como lo aportes, también es pertinente reconocer que esta manera de asumir el análisis es propia de la tradición comprensiva en la cual se inscribe la investigación, como lo expresa Maffesoli:

Por lo demás es instructivo que aparte del “formismo” (Simmel) puede hacerse referencia a los “caracteres esenciales” (Durkheim), al “tipo ideal” (Weber), a los residuos (Pareto), a la tipicidad (Schütz), ideas que subrayan la necesidad metodológica de emplear un encuadre específico para destacar la variedad de los fenómenos sociales. (1993; P. 17)

Incluso desde una perspectiva constructivista de la epistemología, como la que desarrollaron Jean Piaget y Rolando García, se establece que en general hay procesos comunes a toda la construcción del conocimiento, desde los primeros esquemas y mecanismos en los niños hasta las construcciones científicas a lo largo de la historia. Rolando García resume de la siguiente manera parte de esos procesos:

...los procesos constructivos consisten también en un juego dialéctico que conjuga la organización de los “datos” del mundo exterior provenientes de las interacciones sujeto/objeto. Pero en la dinámica de esa dialéctica [...] intervienen los diversos procesos [...]. Las inferencias y constataciones dan lugar a nuevas asimilaciones que incluyen *reinterpretaciones* de los “datos” provenientes de las asimilaciones y acomodaciones previas. Pero aquí interviene también la dialéctica del “todo” y de las “partes”: se van *diferenciando* elementos que aparecían como un “todo”, y se van *integrando* datos con interpretaciones previas que aparecían como independientes. Estos últimos procesos de diferenciación y de integración que aparecen en forma incipiente desde el inicio, llegarán a constituir un mecanismo fundamental en la *organización* del conocimiento. “Organizar” significa aquí *establecer relaciones*, las cuales a su vez, se van interconectando, a través de procesos de *comparación* (que establecen las correspondencias) y de transformación. A estos conjuntos de relaciones, y de interrelaciones de relaciones, los llamé *formas organizativas*. (2000; P. 110)

En este sentido, los procesos de construcción del conocimiento tienen como base la organización, la conformación de estructuras o esquemas que permiten al sujeto comprender y construir al mismo tiempo la realidad. “Las estructuras no son sino formas organizativas consideradas independientemente de su contenido” (García,

2000; p. 111) y además son dinámicas, no son, para nada estructuras estáticas, sino que se encuentran en un proceso constante de transformaciones y reacomodaciones. Así es que podemos hablar de herramientas y procesos cognoscitivos que nos permiten dar cuenta de lo real como un proceso de construcción por parte del sujeto.

Desde la perspectiva comprensiva se han utilizado estos esquemas o formas como herramientas que posibilitan la mirada al dato social, que al ser infinitamente variado y dinámico, es susceptible de ser captado a partir de características comunes que podemos agrupar en formas estructurantes (Maffesoli, 1993; p. 18). A manera de los “tipos ideales” de Max Weber, estas formas no existen como tal en la realidad, y sin embargo, al mismo tiempo y quizás por eso, nos permiten captarla.

Para Maffesoli “se trata de proceder por acercamientos concéntricos, por sedimentaciones sucesivas, procedimientos que respetan las insuficiencias y las lagunas que, por una parte, son observables empíricamente y, por la otra, son estructuralmente necesarias para la existencia como tal pues, como se sabe, la perfección es la muerte”(1993; P. 23). Las formas así nos permiten vislumbrar lo común y respetar la variabilidad de lo real, “mientras que el concepto efectúa la función de exclusión, la forma aglutina, echa brotes y origina múltiples raicillas que a su vez se dispersan en el infinito”(Maffesoli, 1993; P. 86).

La idea de la tipicidad de Alfred Schütz, por ejemplo, explica no sólo los procesos de construcción del mundo social sino también es utilizada como herramienta de comprensión de la realidad por el investigador. “[Schütz] proporciona una idea que expresa la conjunción de lo particular y de lo universal: la de tipicidad. Esta palabra [...] por una parte, significa que la práctica cotidiana se organiza en algunas grandes polaridades; por otra, indica que éstas pueden captarse a partir de algunas construcciones estructurales. La observación, la

biografía y las historias de vida permiten detectar algunas tipicalidades que nos llevan a un proceso descriptivo” (Maffesoli, 1993; Pp. 180 y 181).

De esta manera es que se propone utilizar una “forma” del proceso educativo que nos permita ubicarlo en la amplia gama de procesos sociales que ocurren y al mismo tiempo permita percibir las particularidades en sus distintas expresiones. En palabras de Zemelman (2005) se trata de pasar de un *pensar teórico* de contenidos y afirmaciones sobre lo real que inexorablemente sufren un desfase con lo real debido a que los contenidos se mantienen estáticos y la realidad por el contrario continua diversa y dinámica, a un *pensar epistémico* que se construye con categorías vacías, sin contenidos específicos sino con posibilidades de contenidos.

Esta construcción es un proceso que se ha transformado a lo largo de esta investigación, como señala Rolando García, “el conocimiento se construye mientras se van desarrollando los instrumentos para su construcción en una interacción dialéctica” (2000; P. 110); o en la idea de Sánchez Puentes (1993), la investigación es un proceso más parecido a una “arquitectónica” donde existen varios procesos paralelos y no a una línea de pasos uno tras otro. Así mismo se ha construido esta forma: partiendo de esquemas, reacomodándolos en contraste con la realidad, retomando las construcciones previas de otros autores.

Así, la forma que se presenta del proceso educativo viene de una intuición, de una representación construida a lo largo de la experiencia del autor de este trabajo como pedagogo, se ha clarificado en el esfuerzo de análisis y comprensión de la realidad estudiada (la educación en las organizaciones mazatecas) y en ese proceso de clarificación se coincidió con una construcción, en una dirección muy similar, planteada ya por un autor, Joan-Carles Mèlich, desde la fenomenología.

Mèlich plantea que es importante construir *tramas categoriales* que permitan la comprensión de la educación en sus distintas expresiones, tanto en lo

sistematizado (como lo escolar) y lo no sistematizado (en el mundo de la vida), estas construcciones funcionan como un instrumento de comprensión de lo *que es* y no de lo *que debe ser* (Mèlich, 1994; P. 15-16).

Desde la tradición fenomenológica, a la cual pertenece Mèlich, la esencia de un fenómeno es un universal, y se determina en un esfuerzo sistemático de desvelar lo común, lo que diferencia un fenómeno de otro y que a la vez permite captar sus variaciones en lo real.

Lo educativo es un tipo de acción social. Mèlich lo llama acción pedagógica y desde ahí establece diferentes clasificaciones dentro de las cuales están las acciones formativas, instructivas, adoctrinadoras y domesticadoras, diferenciándose entre sí por el tipo de relación entre las personas participantes y las intenciones, lo cual le sirve para determinar el objeto de su estudio: la educación en la vida cotidiana (Mèlich, 1994). En este trabajo los llamaremos en general *procesos educativos*, asumiendo lo educativo como el proceso que se da en realidad, el hecho, y lo pedagógico como la reflexión sobre ese hecho⁷.

3.5.5.1. El primer elemento de la forma de lo educativo: la interacción social

El primer elemento de esta *forma* se refiere a que los procesos educativos son una *interacción social* (y por lo tanto intersubjetiva), es decir, de acuerdo a la visión de Schütz desarrollada anteriormente, son procesos en los que se actúa-sobre-otro con la expectativa de que el otro responda o al menos se dé cuenta. La categoría de interacción social permite vislumbrar lo complejo de lo educativo: se espera una respuesta y sin embargo no es segura, en la interacción social el sujeto de la

⁷ Esta noción se inscribe en una forma de entender y conceptualizar tanto lo pedagógico como lo educativo muy desarrollada en la historia del campo pedagógico y educativo en México. Como lo expresa Pontón: "En términos generales se acepta a la pedagogía como la disciplina que se aboca al estudio, análisis y sistematización de la educación como su objeto de estudio. Y por otra parte, a la educación como una práctica o quehacer sociocultural complejo y posible de ser siempre contextualizado" (2012; pp. 107-108).

acción puede o no responder, y su respuesta puede o no ser la esperada. Schütz explica de la siguiente manera elementos de estos procesos:

...hasta la interacción más simple de la vida común presupone una serie de construcciones de sentido común –en este caso, construcciones de la conducta prevista del Otro-, todas ellas basadas en la idealización de que los motivos “para” del actor se convertirán en motivos “porque” de su asociado y viceversa. A esto lo denominaremos *la idealización de la reciprocidad de motivos*. (1989; P. 51)

Mèlich diferencia estos procesos educativos de los procesos de formación, entendidos estos últimos como “la construcción de una mismidad en relación con el entorno u objetos que en él habitan”, la formación como una categoría general de lo social, la constitución del ser humano que implica varios procesos, entre ellos lo educativo (Mèlich, 1994; P. 110), con la cual se coincide en este trabajo y permite recalcar que esta investigación se enfocó solamente a los procesos definidos como educativos.

3.5.5.2. El segundo elemento de la forma de los procesos educativos: la intencionalidad y el proyecto

El segundo elemento que delimita lo educativo es la *intencionalidad* de la acción y esta es “la construcción de la subjetividad ajena” (Mèlich, 1994; P. 111). Lo educativo se diferencia de otros procesos en el fin de la acción que se realiza, implica al otro en relación a un *proyecto* de lo que debe ser, de lo que debe aprender, de cómo debe actuar, de acuerdo a la construcción particular de los sujetos participantes.

La unidad de la acción, plantea Schütz, “se constituye por el hecho de que el acto ya existe en “proyecto”, que será realizado paso a paso mediante la acción. *La unidad del acto es una función de la envergadura o aliento del proyecto*” (1989; P. 92). En palabras de George Walsh “El proyecto es entonces un complejo o contexto de significación dentro del cual cualquiera de las fases de la acción en curso encuentra su significado” (En: Schütz, 1989; p. 20); en el que se pueden

ubicar sub-acciones que “no son sino etapas de la acción total, y todos los pasos intermedios que ellas materializarán son solamente medios para alcanzar mi objetivo final, definido por mi proyecto originario. Es la dimensión de este proyecto originario la que suelda la cadena de sub-proyectos en una unidad” (Schütz, 1989; P. 52).

La intencionalidad en relación al proyecto es la característica fundamental de lo educativo puesto que permite concebirlo como un proceso *cultural* (Mèlich, 1998; 60-61), entendiendo que la cultura “abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (N. García, 2004; p. 34). Como cualquier práctica social “contiene una dimensión de significado que le da su sentido, que la constituye y constituye nuestra interacción en la sociedad” (N. García, 2004; p. 37), lo educativo está siempre ligado a las construcciones simbólicas de comunidades determinadas y por lo cual los proyectos que dan sentido a la acción se comprenden en relación al entorno cultural.

Así mismo, la intencionalidad de lo educativo permite anclar categorías como lo político, en el sentido general que Freire (2014) le asigna: a favor y en contra de alguien y/o algo; implicado en el proyecto de lo que el otro debe ser, en el ideal de persona en relación a lo social⁸. “La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos” (Freire, 1997; P. 68).

Desde aquí es que se prefiere llamar educativos, en general, a estos procesos a diferencia de Mèlich que los llama pedagógicos. Siguiendo a Freire lo educativo

⁸ “Este es un gran descubrimiento: la educación es política. Después de descubrir que también es un político, el profesor se debe preguntar ¿qué tipo de política estoy haciendo en clase?. Es decir <<Soy un profesor ¿a favor de quién?>>. Cuando se cuestiona a favor de quién está educando, también deberá preguntarse a favor de quién lo está haciendo. Está claro que el profesor que se interroga a favor de quién y contra quién está educando también debe estar enseñando a favor y en contra de algo. Esa <<cosa>> es el proyecto político, el perfil político de la sociedad, el <<sueño>> político” (Freire, 2014; P. 78).

puede ser tanto en términos de construcción libre del otro y transformación social como de opresión, alienación y la conservación de las estructuras sociales existentes: “Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva” (1993; P. 75).

Llamar educativo, en general, a estos dos tipos de proyecto, permanece en la línea de develar lo *que es*, y lo educativo puede ser eso, en la realidad presenta esas formas y le damos ese nombre, la configuración del sentido de lo educativo depende de las determinaciones culturales, sociales y de las elecciones que los sujetos participantes hacen en el proceso. En términos de la reflexión pedagógica, para comprender los procesos educativos, entre otras cosas, se puede conocer los proyectos que les dan sentido.

La intención, nos dice Mèlich, es constituyente de lo educativo, “no hay acción pedagógica al margen de la construcción (intencional o manifiesta) del sí-mismo, en cualquiera de los niveles anteriormente mencionados (conocimientos, habilidades, actitudes...), aunque puede darse unidireccional o bidireccionalmente” (1994; P. 113). Es así que la intencionalidad no siempre es explícita o está del todo clarificada por parte de los sujetos, muchas veces puede ser latente. “En la mayoría de las acciones sociales y pedagógicas no nos detenemos a pensar qué hacemos, para qué lo hacemos. Nos limitamos a actuar. Pero esto no quita *intencionalidad* a la acción pedagógica, únicamente le resta *explicitación*” (Mèlich, 1994; P. 114).

Se habla entonces de procesos educativos *más o menos sistemáticos*, en lugar de la clasificación de educación formal, no formal e informal. Lo educativo, en la vida cotidiana, puede darse de manera azarosa, momentánea o con cierta regularidad y organización. Muchas veces “no tiene lugar una concreción del problema, un análisis de las alternativas de solución de forma regulada o planificada, una evaluación de los resultados ni del proceso en su conjunto, ni una revisión de las

distintas fases del proceso pedagógico” (Mèlich, 1994; P. 117); lo cual se podría calificar de *sistematización*.

3.5.5.3. Las dimensiones de los procesos educativos

Sin embargo, para la comprensión, es posible establecer junto con Freire, distintos elementos constituyentes de este proceso de interacción social intencional que se ha venido llamando lo educativo:

A esta altura, creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo*, objetivos, sueños, utopías, ideales. De allí su *politicidad*, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral (1997; P. 68).

Para este trabajo se ubican algunas dimensiones para la comprensión de lo educativo:

- 1ª Dimensión: el “qué”, los contenidos, los saberes habilidades, valores y actitudes implicados en ese proceso.
- 2ª Dimensión: el “quién”, el tipo de interacción entre los sujetos o el papel que representan.
- 3ª Dimensión: el “cómo”, el modo en que se pretende incidir en la construcción del otro.
- 4ª Dimensión: el “para qué”, referido al proyecto o finalidad del proceso.

Estas dimensiones son parte de un mismo proceso y, por lo tanto, están determinadas (y son determinantes) por lo cultural, lo social y lo político, no son meros instrumentos sino aspectos, recortados de la realidad, de un tipo de acción social: los procesos educativos.

En la educación menos sistemática, en la más espontánea de la vida cotidiana no siempre se puede ubicar “[...] una claridad de metas (de objetivos, de proyectos,

de finalidades). Lo que ocurre es que son de orden globalizado e inscritas a menudo en el entorno axiológico en el cual tienen lugar. La acción pedagógica cotidiana es una acción no planificada de antemano y, por lo mismo, las secuencias de la intervención pedagógica no se ordenan según un orden racional o lógico” (Mèlich, 1994; P. 117).

Es así que se pretendió ubicar el sentido de los procesos, a partir de reconstruir el proyecto en relación al entorno axiológico y cultural que conforman los sujetos, ubicar ese orden globalizado que menciona Mèlich y que no siempre es explícito. En términos metodológicos la propuesta es localizar los sentidos en el análisis del cruce y la relación entre los objetivos de la organización, las significaciones culturales, los saberes que implican, así como los modos de enseñarlos y los papeles de los sujetos participantes.

3.5.5.4. Criterios para la identificación de los sentidos asignados y construidos por los actores a los procesos educativos

Los sentidos otorgados a los procesos educativos son *la comprensión y significados asignados por los sujetos a las interacciones humanas que poseen la característica de estar dirigidas a la construcción de la subjetividad ajena determinada por un proyecto particular del deber ser.*

A partir de lo desarrollado en este apartado metodológico, es posible establecer de manera sintética los siguientes criterios para identificar los *sentidos de los procesos educativos*:

- Se refieren a una *interacción social*, es decir a una acción con la expectativa de influencia sobre el otro y de respuesta (Schütz, 1989; P. 187-188).
- Se otorgan a partir de un esquema complejo de significación que da unidad a la acción que podemos denominar *proyecto* (Schütz, 1989; P. 92).

- Este esquema, en los procesos educativos, está referido a un proyecto de lo que el otro *debe ser y saber* (Mèlich, 1994; Freire, 1997).
- Este proyecto se encuentra en relación de interdefinibilidad (R. García, 2000) con el entorno axiológico y cultural específico de los sujetos (Mèlich, Schütz, Berger y Luckmann, Maffesoli)

El objetivo de la forma de lo educativo es ver la realidad:

...lo que guía nuestra investigación no es lo que un objeto es, sino la manera en que se *deja ver*. Esto resume toda la ambición del “formismo”; no revela una abdicación del espíritu, sino el deseo de ajustar de la mejor forma el relativismo y el pluralismo existenciales con la actividad intelectual. (Maffesoli, 1993; Pp. 92 y 93)

La forma o la representación del proceso educativo construido es un intento de develar la realidad, de ver lo que hay y no lo que quisiera ver, de conceptualizarlo como algo que sucede, como un encuentro, determinado y determinante, en el que confluyen diversos factores y que es necesariamente histórico-social, que está empapado de cultura, de intereses, que existen intencionalidades... que es humano.

Una pedagogía descriptiva en la línea fenomenológica debe situarse necesariamente en la órbita de las ciencias del espíritu. Una pedagogía descriptiva tiene como objeto acceder al *sentido* de las acciones pedagógicas en todas sus variantes. Su objeto es el *ser* de las acciones, no su *deber-ser*. (Mèlich, 1994; P. 54)

En sintonía con lo dicho por Mèlich, la conceptualización del proceso educativo muchas veces empaña nuestra visión de lo real al describirse en situaciones “ideales” que muchas veces no están presentes. En pos del desarrollo de un pensamiento crítico es imperante partir de la comprensión de la realidad, con sus diferencias, contradicciones y convergencias, construir un pensamiento que permita comprender esa realidad de manera lúcida para desde ahí reflexionarla.

3.6. Técnicas e instrumentos

La perspectiva interpretativa de investigación implica posturas metodológicas que proporcionen o rescaten lo que se busca. Ya desde la tradición romántica se postulaba y así lo plantea Gouldner:

El romanticismo también fomentó la resistencia al estudio cuantitativo de entidades consideradas únicas e inefables. En razón de la importancia que atribuyó a lo subjetivo e interior, de la significación que dio a las ideas, los valores y las visiones del mundo, fue una fuente básica del interés por los puntos de vista subjetivos y fenomenológicos. (Gouldner, 1973; p. 332)

Al tratarse de una investigación con metodología interpretativa y comprensiva, las técnicas e instrumentos a aplicar buscan rescatar, de manera acentuada, la apertura en la recopilación de datos, el significado, la interpretación de los sujetos de la mazateca alta y, para ello, las entrevistas y la observación fueron fundamentales en el propósito de comprender las interpretaciones construidas socialmente.

Alfred Schütz establece esta relación entre la comprensión y la búsqueda de significados enfatizando que “comprender (*Verstehen*) como tal es correlativo de significar, pues toda comprensión se dirige hacia lo que tiene significado y sólo algo comprendido es significativo” (1989; p. 137).

Para lograr la comprensión de los sentidos en torno a los saberes es necesario acercarse a ese significado que se construye en un contexto de prácticas, interacciones sociales y significados a los cuales podemos acercarnos por medio de la observación y que se expresa en la interpretación a partir de signos para hacerlo inteligible. El lenguaje es el sistema de signos más importante y nos podemos acercar a esa interpretación por medio de la entrevista:

El lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo. [...] El lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de “recuperar” estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera, el simbolismo y

el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común (Berger y Luckman, 2006: p. 57).

En la entrevista es precisamente el lenguaje verbal y para-verbal lo que se busca rescatar como fuente amplia de información. De esta manera la observación directa e interpretativa nos permitirá construir un contexto sobre el cual ubicar y comprender los sentidos y la entrevista, como técnica fundamental de esta investigación, abre las puertas de la construcción personal de los actores en torno a los temas que nos interesan.

Las técnicas, entendidas como las tácticas metodológicas o procesos que nos sirven para la recopilación de los datos empíricos, fueron la observación directa y la entrevista semi-estructurada.

3.6.1. La entrevista

La entrevista en la investigación cualitativa es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con el enfoque utilizado. A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en la mente del investigador.

El propósito de la entrevista de la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. (Kvale ,1996 citado en Martínez, 2006).

La entrevista es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor. La biografía representa el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado (Alonso, 1999; pp.225 y 226). Esta definición es muy cercana a la perspectiva interpretativa puesto que centra la

atención de la técnica en lo que interpreta el actor, en lo que ha construido a lo largo de su vida y le da significado a su experiencia.

Entendiendo los sentidos como construcciones que se dan sobre todo en y para la práctica también se torna importante el que la entrevista abierta no se sitúa en el campo “puro de la conducta ni en el lugar puro de lo lingüístico sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son” (Alonso, 1999; p. 227).

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso con cierto grado de totalidad o con un argumento de la persona entrevistada sobre un tema específico y pertinente con la investigación (Alonso, 1999)

Schütz (1989) plantea que cuando palabras desvinculadas reciben un significado ocasional, constituyen un todo significativo y se transforma en discurso, dentro de él se va estableciendo un significado gradual. Es decir, que el significado se va estableciendo conforme ampliamos el contexto de significación (palabra – frase – discurso). “La entrevista en profundidad es, de esta manera, un proceso de determinación de un texto en un contexto” (Alonso, 1999; p. 230) lo cual hace imprescindible que se combine con otras técnicas de recopilación de información para lograr establecer de manera más profunda el contexto. En este caso será la observación la que nos ayude a situar y construir ese contexto.

La **entrevista semi-estructurada**, al ir estableciendo preguntas en torno a un tema nos permite la apertura para acercarnos a nuestro objeto de estudio. El instrumento, entendido como la herramienta que se utiliza para ejecutar las técnicas de recopilación de información empírica, en este caso el de la entrevista, son un cuestionario y el cuaderno de notas.

En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semi-estructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados. Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica (Martínez, 2006).

El guión se estructuró en base a tres dimensiones: la primera dimensión se refiere al “qué” del proceso educativo (los contenidos), la segunda se refiere al tipo de interacción y la dinámica del proceso (cómo se aprende, quien enseña y quién aprende) y la tercera se refiere al “proyecto” (el para qué) de sujeto a formar. En conjunto se pretende ubicar el sentido de los procesos educativos en el marco de las organizaciones mazatecas en el contexto en el cual viven lo cotidiano.

En la tabla 3 se presenta la estructura del guión de la entrevista semi-estructurada que incluye las tres dimensiones y las opciones de preguntas guía para cada una de ellas:

Tabla 3. Guión de entrevista semi-estructurada

Dimensión	Preguntas
El saber en la organización	¿Me podría platicar cómo fue que tomó la decisión de organizarse?
	¿Desde su punto de vista cómo funciona la organización?
	¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la organización?
	¿Qué actividades realizan en la organización?
	¿Qué significa para usted la práctica que realiza?
	¿Su pertenencia a la organización influye en el saber que posee?
	¿Desde sus observaciones y trabajo, es distinto el saber de las personas pertenecientes a la organización que el de las que no pertenecen?
	¿considera necesaria la organización para realizar su práctica?
	¿Qué ventajas tiene trabajar en forma organizada?
Dinámica del saber	Desde lo que ha vivido ¿cómo se aprende esa práctica?
	¿Qué es lo que se aprende?

	¿En la organización se transmite o se comparte ese saber? ¿cómo?
	¿Cómo se puede enseñar?
	¿Cómo pueden saber lo que hace falta en cuanto a esa práctica?
	¿Desde su punto de vista quiénes son las personas que saben?
Proyecto	¿Desde su experiencia qué sentido tiene ese saber?
	A partir de la problemática que usted ve en su comunidad ¿qué saberes son necesarios para resolverla?
	De acuerdo a su opinión ¿Qué características debe reunir una persona hoy en día para contribuir al bien de la comunidad?
	¿Cuáles son los saberes que requeriría una persona para realizar su práctica de la mejor manera?
	Desde su punto de vista ¿Qué se debe enseñar?

Fuente: Elaboración propia

El guión está estructurado en torno a la forma de los procesos educativos desarrollada anteriormente como eje de la investigación y entendiendo que es a partir de la subjetividad de los actores que se establecen los sentidos valiosos para su práctica, intereses y, fundamentalmente, para su constitución como persona (Böhm, 1991). También implica el concepto de prácticas ligado estrechamente al de saberes, puesto que el accionar de los sujetos está mediado por los sistemas cognitivos sobre las realidades y contextos particulares cuya transmisión se hace de generación en generación a través de las prácticas y del lenguaje (Toledo, 2003; Leff et. Al., 2002). Y por último, por la noción de organización como un dispositivo a partir del cual los sujetos instituyen procesos educativos para los sujetos que las integran y que permite a los sujetos analizar su realidad y gestionar las instituciones influyentes en su formación (Lapassade, 1997; Lobrot, 1976).

En la redacción de las preguntas se pensó sobre todo en dos elementos, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1996; p. 115) permiten guiar las entrevistas: las preguntas descriptivas y los relatos solicitados. Una característica más y muy importante de la entrevista semi-estructurada en su ejecución es pedir constantemente a los informantes que clarifiquen y elaboren lo que han dicho,

incluso a riesgo de parecer ingenuos. Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente (Taylor y Bogdan, 1996; p. 124).

A partir de estas directrices se realizó un pilotaje de los instrumentos (Visita a la sierra mazateca en febrero de 2013) con lo cual precisaron alternativas para algunas de las preguntas y se agregaron dos preguntas al cuestionario original con el objetivo de ampliar al marco para la comprensión de los sentidos. Posteriormente se realizó una estancia de trabajo de campo en la mazateca alta para la recopilación del dato empírico en que se ejecutaron las siguientes actividades:

- Aplicación de entrevistas y registro de observaciones
 - Estancia en la sierra mazateca del 26 de marzo al 7 de abril de 2013.
 - Se trabajó en Huautla de Jiménez y San Jerónimo Tecóatl
 - Se platicó con integrantes de 3 organizaciones:
 - Cooperativa de mujeres: Organización de Mujeres Unidas Naxi-i
 - Asociación de Apicultores: Miel Néctar Mazateco SP. R. de RI
 - Asociación de cafecultores: Asociación Agrícola Local de Productores de Café de Huautla de Jiménez A. C.

A continuación se muestra una relación de las entrevistas realizadas:

Tabla 4. Relación de entrevistas realizadas

#	Sujeto	Organización	Lugar
1	M-AD	Naxi-i	San Jerónimo
2	M-AA	Naxi-i	San Jerónimo
3	H-AG	Apicultores	San Jerónimo
4	M-CG	Naxi-i	San Jerónimo
5	M-CC	Naxi-i	San Jerónimo
6	M-GR	Naxi-i	San Jerónimo

7	M-GG	Naxi-i	San Jerónimo
8	H-JC	Apicultores	San Jerónimo
9	H-LM	Apicultores	San Jerónimo
10	H-LG	Apicultores	San Jerónimo
11	M-LG	Naxi-i	San Jerónimo
12	M-LoG	Naxi-i	San Jerónimo
13	M-MG	Naxi-i	San Jerónimo
14	H-MD	Apicultores	San Jerónimo
15	H-PG	Apicultores	San Jerónimo
16	H-PM	Apicultores	San Jerónimo
17	H-ST y LL	Café mazateco	Huautla
18	H-SV	Apicultores	San Jerónimo
19	M-TV	Naxi-i	San Jerónimo

Fuente: Elaboración propia

3.6.2. La Observación

En el presente trabajo, la observación no es la técnica eje, y por lo tanto se plantea como una *experiencia etnográfica de observación participante*. Lo que implica que el tiempo destinado a la observación será amplio pero no como se plantea en los enfoques que tienen el objetivo de adentrarse y convertirse en un integrante más de la comunidad para comprender toda la cultura a ojos de los actores, en este caso se está realizando un recorte teórico para mirar esa realidad y lo constituye el sentido de los procesos educativos en las organizaciones.

En cuanto a la técnica de la observación nos permitirá contextualizar y acercarnos con mayor profundidad a los sentidos que dan a los saberes en torno a sus prácticas. Es importante resaltar que esta técnica se utilizará como una herramienta que se toma “prestada” de la perspectiva etnográfica donde representa la técnica fundamental de la investigación y, acorde con esa

concepción, implica una gran profundidad y una extensión temporal amplia (Martínez, 1994; Taylor y Bogdan, 1996).

La observación no es sólo mirar, es un proceso multisensorial en el que las percepciones de los demás sentidos complementan la información que se registra. Tampoco es solamente un proceso sensitivo sino que observamos con categorías, ideas o hipótesis (García y Sanmartín, 1993). De esas categorías depende la observación, ellas determinan la información relevante para su reconocimiento.

Schütz (En: Gutiérrez y Delgado, 1999; p. 141) establece características para referirse a la diferencia entre observador y actor, así como a la diferencia entre significado objetivo (observador) y el significado subjetivo (actor). La interpretación se realizará desde la conjugación de estas dos posturas dando peso al significado subjetivo, al actor.

Esta técnica es una herramienta imprescindible por la amplitud de sus aplicaciones, la riqueza y por la profundidad de la información que aporta. El objetivo de la observación es comprender los instrumentos con los que los sujetos fabrican su mundo, sus pautas y buena parte de ellos no han sido elaborados por los autores para entrar con la palabra en el discurso, por lo que esta técnica complementa a la entrevista (García y Sanmartín, 1993; p. 126).

La observación empieza con la formación del investigador, la preparación y diseño de su investigación. Es en este proceso donde se establecen las categorías o los fenómenos significativos para la observación.

La observación pretende la armonización entre la complejidad del objeto y la del código interpretativo, provocando para ello la apertura del propio sistema hermenéutico de cuya transformación partirá la comprensión de la alteridad en la que se sumerge el observador (García y Sanmartín, 1993).

Algunos de los autores revisados plantean que toda observación es participante en el sentido de que ya sea de manera explícita con los miembros de la comunidad o no, el investigador siempre mira desde un punto de vista, siempre afecta y es afectado por la situación que observa.

Observación participante, a secas, [es] una observación interna o participante activa, en permanente proceso “lanzadera”, que funciona como observación sistematizada natural de grupos reales o comunidades en su vida cotidiana, y que fundamentalmente emplea la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativas (Gutiérrez y Delgado, 1999; p. 144).

A partir de esto, la observación participante se perfila como una técnica adecuada para ampliar nuestra concepción del sentido otorgado a los procesos educativos en los cuales participan los sujetos pertenecientes a organizaciones mazatecas, puesto que en “las situaciones ‘cara a cara’ tengo evidencia directa de mis semejantes, de sus actos, de sus atributos, etc.” (Berger y Luckmann, 2006; p.48).

Los instrumentos más utilizados de esta técnica son: el diario, el cuaderno de notas, los cuadros o plantillas de observación, los mapas, los dispositivos mecánicos de registro (Ander-Egg, 2003; p. 44). Con ellos se pretende establecer claramente los objetivos de la observación de manera que sean pertinentes y realizar un registro sistematizado para lograr la mayor y mejor información posible. Para esta investigación serán pertinentes principalmente el guión de observación, el diario y el cuaderno de notas.

El diario es el relato, escrito cotidianamente, de las experiencias en campo, de reflexiones, suposiciones, anotaciones que el investigador hace sobre los hechos observados. Puede ser redactado al final de una jornada o al término de una tarea importante. El cuaderno de notas generalmente es una libreta que el investigador lleva consigo con el objeto de tomar las llamadas “notas de campo” (Ander-Egg, 2003).

Taylor y Bogdan aportan las siguientes claves en torno a las notas de campo:

Deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca. (1996; p. 75)

Para llevar a cabo el registro García y Sanmartín (1993) establecen algunas recomendaciones:

- Durante la observación se toma nota de lo observado o apuntes que permitan luego construir la globalidad de lo observado.
- Se deben evitar inferencias y el uso de términos abstractos. Describir con la mayor minuciosidad posible los eventos, de lo contrario se puede resumir y omitir información relevante.
- En el Diario de campo y/o registro de notas deben clasificarse los registros para que la información esté disponible.
- No olvidar todo lo que pueda contradecir nuestros supuestos.

Las notas deben permitir la recuperación fácil de los datos y codificar (y fragmentar) los temas. Cada conjunto de notas deben comenzar con una carátula titulada donde se establezcan la fecha, el momento y lugar; se debe incluir el diagrama del escenario al principio de las notas; y es importante dejar márgenes suficientemente amplios para comentarios (Taylor y Bogdan, 1996; pp. 81-82).

Las notas de campo no deben incluir sólo descripciones de lo que ocurre en un escenario, sino también un registro de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconcepciones del investigador y áreas futuras de indagación (Taylor y Bogdan, 1996; p. 83).

El guión de observación debe ser flexible y se puede establecer con una delimitación amplia de las categorías a observar, y que en esta investigación se han planteado anteriormente: formación, saberes, prácticas y la organización.

Se llevó a cabo en las actividades laborales de los sujetos en las organizaciones y en reuniones de la organización con el objetivo de observar la dinámica de los saberes en tres aspectos: a) cómo se comparten, b) qué importancia les dan y c) qué sujetos se conciben como depositarios de saber importante.

En la estancia de trabajo de campo se realizaron siete observaciones utilizando el diario de campo y 4 notas de campo, más las notas de campo de las entrevistas realizadas, con el objetivo de establecer el registro del espacio, de la conversación fuera de la entrevista grabada y de aspectos significativos en el proceso de entrevista; además de diversas *charlas informales* que permitieron establecer mayor fluidez en la interacción con los sujetos participantes.

Información fundamental fue la recabada en las estancias de exploración⁹, lo que permitió, a partir de pláticas y observación, conocer a mayor profundidad a los sujetos y el contexto de significación y que brindaron una buena base para la comprensión más profunda de lo estudiado.

3.7. Método de análisis e interpretación del material empírico

La perspectiva interpretativa recurre a los datos empíricos para, vinculando las diversas fuentes, poder elaborar una interpretación con la ayuda de referentes teóricos que nos permitan la comprensión de los sentidos que los actores dan a sus prácticas y conocimientos. Esta interpretación se logra a la luz de un contexto:

Cualquiera sea el contexto de significado que enfoco cuando estoy vivenciando estas indicaciones exteriores, ese contexto adquiere su validez de un contexto de significado correspondiente que está en la mente de la otra persona. Este último contexto debe ser el mismo dentro del cual las actuales vivencias del otro se van construyendo paso a paso. (Schütz, 1989; p. 133).

⁹ Actividades realizadas para la construcción del problema de investigación y que se explican en la primera parte de este trabajo.

La tarea interpretativa resulta facilitada por el carácter expresivo de las acciones humanas. No sólo actuamos, además en un proceso paralelo, y en relación indisociable con ella, expresamos a nosotros mismos y a los demás el sentido de esa acción (Navarro y Díaz, 1999; p. 178). Esta expresión del sentido puede ser rescatable en las entrevistas que, una vez transcritas, se convierten en materiales analizables utilizando el método de análisis de contenido propuesto por Bardín (1996).

Es importante realizarlo con el mayor rigor posible y para esto podemos utilizar métodos “intermedios” de análisis (el análisis de contenido es uno de ellos) de la información que nos permitan interpretarla de mejor manera. “Se trataría, pues, de diferenciar la teoría analítica –definidora de la metodología concreta del AC [*Análisis de contenido*]- de la teoría interpretativa que debe producir los resultados últimos de la investigación” (Navarro y Díaz, 1999; p. 180).

En este caso es pertinente el uso del método de Análisis de Contenido que ha de concebirse como un procedimiento destinado a “desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes” (Navarro y Díaz, 1999; p. 182).

Para ellos es importante como primera etapa ubicar el fenómeno o tema de interés, hecho esto se procedió con el análisis de contenido, Bardín (1996) establece tres fases, tres polos cronológicos del análisis de contenido:

- 1) El preanálisis
- 2) El aprovechamiento del material
- 3) El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación

El preanálisis es la fase de organización del proceso, corresponde a un periodo de intuiciones. Tiene por objetivo la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida para poder llegar a un sistema preciso de desarrollo de las

operaciones sucesivas, a un plan de análisis. Por eso es importante establecer de antemano el fenómeno a analizar.

Tiene tres misiones: la elección de los documentos que se van a someter a análisis, la formulación de las hipótesis y de los objetivos, la elaboración de los indicadores en que se apoyará la interpretación terminal que se pueden desglosar en los siguientes procesos:

- a) La lectura superficial. Primeras impresiones, orientaciones
- b) La elección de los documentos (que cumplan los criterios de exhaustividad, representatividad, homogeneidad, pertinencia)
- c) La formulación de las hipótesis y los objetivos (opcional)
- d) La señalización de los índices y la elaboración de los indicadores
- e) La preparación del material

En relación a esta primera fase se tomaron en cuenta las dimensiones del proceso educativo (qué, cómo, quién, para qué) para establecer los criterios de análisis.

La segunda fase de explotación del material se refiere principalmente a la administración sistemática de las decisiones tomadas, es decir, a la ejecución de lo establecido en el preanálisis.

El tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos precisa que los resultados brutos son tratados de manera que resulten significativos (que “hablen”) y válidos, para esto se codifican, se transforman según reglas precisas y se agregan en unidades que permitan describir el contenido. Estas unidades se denominan de registro y de contexto:

- a) La unidad de registro. Es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización. El criterio de descomposición en el análisis de contenido es siempre semántico. De

hecho la unidad de registro se encuentra en el cruce de unidades perceptivas (palabra, frase, documento material, personaje físico) con las unidades semánticas (temas, acontecimientos, individuos).

- b) La unidad de contexto. Sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro. (Bardin, 1996)

Schütz (1989) plantea que cuando palabras desvinculadas reciben un significado ocasional, constituyen un todo significativo y se transforma en discurso. Entender que el todo es lo que brinda significado a las acciones, en este caso el discurso. Palabras (significado) – frases (contexto de significado) – Discurso (contexto significativo). Es aquí donde cobra sentido el cruce establecido por Bardin entre unidad de registro y la unidad de contexto.

El análisis cualitativo “corresponde a un procedimiento más intuitivo, aunque también más flexible [...]. Permite sugerir relaciones posibles entre un índice del mensaje y una o varias variables del locutor” (Bardin, 1996; p. 87). La inferencia es la característica principal del análisis de contenido, y podemos entenderla como una construcción teórica de las relaciones entre los datos y su contexto, lo cual también le otorga validez al análisis (López-Aranguren, 1993).

Una vez establecida la codificación se procede a categorizar, lo que implica clasificar las unidades de registro establecidas con criterios establecidos y que permitan agruparlos bajo un título genérico (Bardin, 1996; p. 90). A partir de la construcción de categoría se procede a la interpretación a la luz de aportes teóricos pertinentes que den cuenta de las inferencias que realizamos con el análisis:

Es capital la comprensión exacta del sentido. [...] De ahí la importancia del contexto. Contexto del mensaje, pero también contexto exterior a éste: ¿cuáles son las condiciones de producción?, o dicho de otro modo, ¿quién habla a quién, en qué circunstancias, cuál es el momento y lugar de la comunicación, cuáles son los acontecimientos anteriores o

contemporáneos? Por otra parte, más que la aproximación cuantitativa, fija, la aproximación cualitativa, evolutiva, es confrontada con el riesgo de “circularidad” (Bardin, 1996; p. 88).

El contexto junto con la teoría son elementos fundamentales para la comprensión e interpretación del sentido. Es importante resaltar que cuando se habla del “contenido” de un texto –y, en general, de cualquier realidad expresiva-, a lo que se está aludiendo en realidad no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, a lo que se refiere ese texto o esa expresión, en cierto modo como instrumento. Desde este punto de vista, el “contenido” de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido (Navarro y Díaz, 1999; p. 179).

La interpretación se realiza en torno a una dinámica tipificante que permita distinguir las orientaciones de los sentidos de los actores. Desde la perspectiva cualitativa “estas acentuaciones tipificantes son, en cierto modo, hilos directores que permiten dar a las metáforas empleadas comparativamente un valor cognoscitivo innegable” (Maffesoli, 1993; p. 18). En este sentido plantea Schütz (1989; p. 138) que lo que puede captarse sólo es siempre un “valor aproximado” del concepto límite: “el significado al que otro apunta”.

Así, en el método de análisis lo que se realizó fue revisar las transcripciones de las entrevistas y desplegar los elementos significativos en una tabla. Esta tabla se utilizó como instrumento a partir del cual se realizaron filtros del contenido de las entrevistas buscando, perfilando, o acercándose al significado esencial de lo dicho por la persona.

Estos significados se recuperaron a la luz del contexto en el cual fueron expresados y posteriormente se tipificaron en una categoría empírica dependiendo de la coincidencia o no entre los distintos elementos expresados por los sujetos. El camino del análisis comenzó con el rescate de la frase o párrafo significativo (la

unidad de registro), posteriormente se buscó el núcleo básico o palabra clave, esto permitió agrupar en categorías las distintas expresiones de los sujetos para posteriormente analizarlas e interpretarlas con ayuda de los aportes teóricos de los autores del sentido y de los autores relacionados con las dimensiones pedagógicas que emergieron.

El análisis de los elementos significativos se realizó a partir de tres dimensiones que integran la construcción de los instrumentos de recopilación del dato empírico: la primera dimensión se refiere a los contenidos de los procesos educativos en la organización, la segunda se refiere a la dinámica de estos procesos (cómo se aprende, quien lo enseña) y la tercera nos permite acercarnos al proyecto (relacionado con los valores, ideales, el para qué de los procesos) necesario para los sujetos mazatecos, es decir el sentido que tienen estos procesos para la formación en el contexto en el cual viven lo cotidiano.

A partir del trabajo con los datos empíricos y la reflexión se consideró pertinente separar, para lograr una mayor claridad, el análisis de la 2ª Dimensión (quién y cómo) y dejar así, al final 4 dimensiones de análisis como se puede apreciar en la siguiente tabla que representa el formato utilizado como un instrumento de análisis de contenido.

Tabla 5. Instrumento de análisis de contenido del dato empírico por dimensiones de lo educativo

Contexto	Unidad de registro	Núcleo básico	Categoría Empírica	Categoría teórica	Interpretación 2º nivel	Dimensión
						<i>1ª Dimensión: Qué</i>
						<i>2ª Dimensión: Quién</i>
						<i>3ª Dimensión: cómo</i>
						<i>4ª Dimensión: para qué</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de la construcción de la forma de lo educativo y la propuesta de Bardín (1996).

A partir de la construcción de las categorías empíricas se procedía a agruparlas en categorías teóricas de acuerdo a las dimensiones de análisis. Para la jerarquización y relación entre categorías se elaboró una representación gráfica global de los procesos educativos por organización y en base a la construcción de la forma de lo educativo, estos esquemas se presentan en el siguiente capítulo.

En este punto es importante establecer una aclaración: Esta construcción metodológica es un proceso dialéctico, un ir y venir entre las construcciones, los análisis y las reconstrucciones de los ejes de análisis y las categorías. Para fines de este trabajo y en pos de una mejor expresión se plantea la construcción final, lo cual no significa que la construcción haya estado siempre así, se fue reacomodando, se fue reconstruyendo.

Capítulo IV. Los sentidos otorgados a los procesos educativos en tres organizaciones mazatecas

A continuación se presenta el análisis e interpretación con miras a clarificar los sentidos de los procesos educativos en tres organizaciones mazatecas. Como se ha trabajado, para la comprensión e interpretación de los sentidos es importante tener presente la relación estrecha, la interdefinibilidad¹⁰ (R. García, 1994) de los procesos organizacionales con el entorno cultural de la comunidad en la que tienen lugar. El desarrollo del contexto de las organizaciones estudiadas se realizó en el capítulo 1.

4.1. Las organizaciones rurales

En general, los actores entrevistados, plantean que la organización surge de una necesidad que percibían y a raíz de la cual determinaron que era importante organizarse con otros o unirse a una organización ya existente para satisfacerla. Esas necesidades son diversas, pues se refieren a situaciones tales como problemas sociales y económicos relacionados a la venta de los productos a intermediarios y todo lo que ello implica, a la falta de oportunidades de empleo y de recursos económicos, a la falta de espacios de participación en las decisiones de la comunidad, a la falta de conocimientos para llevar a cabo su actividad productiva, etc.

Es, entonces, una primera característica de las organizaciones que ayuda a delimitarlas:

El surgimiento de una organización requiere que un grupo suficiente de individuos tome conciencia de que se vive una situación compleja y de que ésta no será superada mediante la acción individual. Entonces por organización se entiende a un grupo estructurado sobre la base de

¹⁰Concepto tomado de Rolando García (1994) que, en relación a su propuesta de estudio de los sistemas complejos, hace alusión a la mutua influencia y dependencia entre las funciones de un sistema. En la presente investigación no se partió desde la metodología de los sistemas complejos, sin embargo el término expresa una característica importante del vínculo en términos culturales entre la comunidad y los grupos particulares en que se gestan los sentidos.

procesos formalizados, cuyos integrantes tienen objetivos comunes (Piñeiro y Fernández, 2008; p. 2).

David Silverman, desde un enfoque accional e interpretativo hace un análisis de las organizaciones y coincide también en este punto al plantearlas como instituciones “creadas conscientemente en un punto temporal determinable; sus fundadores les asignan metas que por lo general son importantes como símbolos legitimantes; la relación entre sus miembros y la fuente de la autoridad legítima está definida con relativa claridad” (1975; P. 187).

En este sentido, las organizaciones son agrupaciones de sujetos, a partir de una decisión y un análisis particulares, para llevar a cabo procesos que les permitan lograr fines determinados, son *unidades sociales artificiales* (Lapassade y Loureau, 1981; P. 153), es decir formadas intencionalmente.

Un actor lo expresa de la siguiente manera: “Surgió la idea de organizarnos con otros compañeros para poder bajar recursos y para poder tener también mercado del producto y por suerte se decidió pues agruparse entre los compañeros” (MD-SJ-MNM)¹¹.

Las nociones de organización son diversas. Cuando se plantea que “en organización se trabaja mejor” (SV-SJ-MNM) o cuando se dice “ya nos reunimos y entre todas empezamos a organizarnos bien, y cada quien con su, ahora sí que cada quien su área de trabajo y así empezamos” (LG-SJ-NXI), se están planteando modos de accionar, de hacer las cosas. Cuando se habla de “la situación de estar organizados” (PM-SJ-MNM) o del “adentro y afuera”, la organización es más como un sitio, un lugar o un conjunto.

¹¹En esta capítulo se presentan los códigos de las entrevistas a manera de referencia. Las letras representan las claves de los actores entrevistados y dan cuenta del nombre de la persona (primer bloque de iniciales), del lugar de residencia (segundo bloque) que pueden ser dos: San Jerónimo (SJ) o Huautla de Jiménez (HJ); y por último, de la organización a la que pertenecen (tercer bloque) y pueden ser tres: Asociación Agrícola Local de Productores de Café (AAL), Asociación Miel Néctar Mazateco (MNM) o Cooperativa Mujeres Unidas Naxi-i (NXI).

Para Lapassade y Loureau (1981; p. 154-155) la idea de organización tiene dos sentidos, por un lado son los conjuntos prácticos, colectividades que buscan objetivos distintos y, por otro lado, son procesos sociales tales como la organización de actividades, la búsqueda de los medios necesarios para alcanzar los objetivos colectivos, entre ellos podemos ubicar los de la producción, las distribución de bienes o los objetivos educativos. Son al mismo tiempo, estado y proceso.

Las organizaciones no son todas iguales, existe una gran diversidad de tipos de organizaciones y de criterios para diferenciarlas. En este caso se retoma la propuesta de Piñeiro y Fernández (2008) en relación a las organizaciones rurales para establecer algunas características que permitan ubicar, diferenciar y presentar con mayor claridad a las tres organizaciones del presente estudio. Estos autores plantean algunos criterios de clasificación:

- 1) La función principal de la organización
 - a) Político-reivindicativas
 - b) Económico-productivas
 - c) Técnico-productivas
 - d) Mixtas
- 2) La cobertura, en términos territoriales
 - a) Locales
 - b) Regionales o zonales
 - c) Nacional
 - d) Regionales internacionales
- 3) El grado, de acuerdo al tipo de integrantes o socios de la organización.
 - a) Organizaciones de 1er grado. Socios: Personas físicas
 - b) Organizaciones de 2do grado. Socios: Organizaciones de 1er grado
 - c) Organizaciones de 3er grado. Socios: Organizaciones de 2do grado
- 4) Grupo social de referencia

De estos criterios el punto 1 requiere, a partir de la diversidad de nociones, un mayor desarrollo que los demás y se analiza al final puesto que es la definición de la función de cada organización lo que nos puede dar luz al mismo tiempo sobre el sentido de la organización, en general, y de los sentidos de los procesos educativos que tienen lugar en esa organización. Están estrechamente ligados a los proyectos hacia los cuáles tienden las acciones en el contexto organizativo particular. Por tales motivos se analiza al final. También se agrega, como otro punto, el tiempo que tiene la organización de instituida¹².

4.2. Caracterización de las organizaciones

a) Asociación Local De Productores De Café De Huautla De Jiménez, Oaxaca, A. C.

Esta organización tiene una cobertura regional puesto que trabaja con personas de varias comunidades pertenecientes a la mazateca alta. Es una organización de primer grado pues sus integrantes son todas personas físicas. El grupo social de referencia son campesinos productores de café.

La organización de productores de café se constituyó en 1960, contando con 65 años de existencia al día de hoy. La organización nació como una respuesta a la problemática de los “intermediarios” y por esto mismo ha tenido una historia de

¹² Silverman (1975) considera que desde un análisis accional de las organizaciones se deben tomar en cuenta seis áreas interrelacionadas: 1) La naturaleza del sistema de roles y la pauta de interacción construidos en la organización. 2) La naturaleza del compromiso de los actores típicos (por ejemplo, moral, alienante, instrumental) y la jerarquía característica de fines que ellos persiguen (satisfacción en el trabajo, recompensas materiales, seguridad). 3) Las definiciones actuales que los actores dan de su situación dentro de la organización, y sus expectativas con respecto a la conducta probable de los otros. 4) Las acciones típicas de los diferentes actores y el significado que éstos asignan a sus acciones. 5) Las consecuencias de la acción y las expectativas de los actores dentro de la organización. 6) Los cambios en el compromiso y en los fines de los actores, y en el sistema de roles, y su fuente tanto en el resultado de la interacción de los actores como en el cambiante caudal de conocimientos exterior a la organización. Áreas que resultaron de mucha utilidad para el trabajo comprensivo e interpretativo de las organizaciones, teniendo en cuenta que se estudiaron los procesos educativos dentro de las organizaciones y no toda la dinámica general, es decir, el estudio no se enfocó a la comprensión de toda la organización sino a un tipo de procesos dentro de ella.

fuertes conflictos, incluido el asesinato de uno de sus líderes en 1962. En palabras de los actores:

...grandes hombres aquí de Huautla, hombres intelectuales que veían que estaban sufriendo, como siempre, los pequeños productores, entonces, se constituyeron en una organización, precisamente para beneficiar y organizar, porque no había organización. Entonces cuál fue el motivo, el motivo que estaban siendo explotados por los ricos, por los intermediarios, por los acaparadores. Porque esa es organización de pequeños productores, es hasta ahí nada más. Entonces eso fue un triunfo organizarse (ST-HJ-AAL).

Esta organización es pionera de las organizaciones cafetaleras en la zona y a raíz de diversas situaciones dio origen a otras más, así como construyó y mantuvo alianzas a nivel regional.

...surgió la red 5 de diciembre con la asociación como fundadora junto a otras organizaciones. en esta red se destacó el señor Fidel Morales Meza, como promotor y fundador de la Coordinadora Estatal de Productores de Café de Oaxaca (CEPCO) y de la red 5 de diciembre, ante el abandono ocasionado por la disolución de Inmecafe por parte del estado mexicano (OJ-HJ-AAL)

b) Asociación De Apicultores Miel Néctar Mazateco A. C.

La organización cuenta con 14 años de vida y agrupa a productores de varias regiones aledañas a San Jerónimo Tecóatl como San Antonio, San José Vista Hermosa, Los Naranjos, Santa Cruz Zacatepec, San Pedro Ocopetatillo y San Mateo Eloxochitlan. En este sentido es una organización regional. Sus integrantes son todas personas físicas por lo que podemos considerarla como una organización de 1er grado. El grupo social de referencia son los apicultores, sin embargo cabe señalar que en muchos casos no es la apicultura la actividad principal de los miembros, algunos son campesinos, profesores, panaderos, etc.

La asociación tiene como objetivo principal el acopio y venta de la miel producida en la zona y para ello gestionan apoyos para producción y capacitación principalmente. El trabajo que desarrollan está encaminado a la homogenización en la producción de la miel para poder vender calidad y cantidades cada vez más

constantes que les permitan, aunado al trabajo organizativo, el acceso al mercado del producto, como lo expresa uno de los entrevistados: "...organizarnos con otros compañeros para poder bajar recursos y para poder tener también mercado del producto" (MD-SJ-MNM).

c) Cooperativa De Mujeres Unidas Naxi-I

La organización denominada Naxi-í (piedra grande en mazateco) se constituyó en el año 1999 y la integraron mujeres pertenecientes a la comunidad de San Jerónimo Tecóatl¹³, es, en ese sentido una organización local. Es de primer grado puesto que sus integrantes son todas personas físicas. El grupo social de referencia son las mujeres, con distintas ocupaciones pero la mayoría se dedican al trabajo doméstico.

Las mujeres entrevistadas expresan distintos objetivos de la organización dentro de los cuáles el principal es ofrecer apoyos a las socias en distintos proyectos productivos y de empleo, aunado a esto también se manifiesta la búsqueda de espacios de participación comunitaria de las mujeres y la capacitación en ámbitos diversos como producción de conservas, agricultura familiar y manejo de invernaderos, cría de animales de traspatio, género y gestión, entre otros.

4.3. Función de las organizaciones

La función principal de cada organización es definida, en este trabajo, de acuerdo a lo expresado por las personas entrevistadas quienes expresan distintos objetivos y funciones, por lo que podemos observar organizaciones de dos tipos, las organizaciones que trabajan en la construcción de identidades o procesos que

¹³ "En la época prehispánica la región mazateca enfrentó durante décadas el asedio de los mixtecos. Fue controlada por la expansión azteca en el siglo XV, y de ahí que se denominen mazatecos, en nahua *habitantes de la región del venado*. En mazateco la denominación puede ser *éyoma*, gente sencilla. Este dominio mantiene restos que se expresan en el nombre de Cerro Azteca y Barrio Mixteco. A los mixtecos se les impuso la función de control y vigilancia sobre los mazatecos durante el dominio azteca. Con la conquista española, el pueblo se denominó San Jerónimo. Tiene, entonces, tres nombres: el mazateco, Naxi-í; el azteca, Tecóatl (culebra en la piedra); y el español, San Jerónimo. Oficialmente es San Jerónimo Tecóatl. Los mazatecos mantienen Naxi-í. Así también es la resistencia" (Ocampo, 2016, p. 6).

incluyen formación, trabajo en la comunidad, diversos proyectos, y que reclaman un trabajo más de tipo social y otra que centra su trabajo en la comercialización de los productos y la capacitación técnica de sus integrantes.

En palabras de Piñeiro y Fernández (2008) todas serían mixtas, puesto que implican más de un tipo de función al mismo tiempo. Podemos ubicarlas de la siguiente manera:

La organización de cafecultores plantea una función Político-reivindicativa al asumir a su organización como un espacio de rescate y promoción de las prácticas tradicionales de cultivo, poniendo el acento en la reconstrucción de la identidad mazateca y el respeto por la sabiduría tradicional. Al mismo tiempo plantean una función Económico-productiva evidenciado en la asunción del rescate de la tradición como estrategia para la particularización y promoción del producto: el café etno-ecológico; incluso, de acuerdo al recuento histórico que comparten los entrevistados, la organización surge con el objetivo de procurar mejores condiciones de venta de su producto y por tanto económicas a sus integrantes, funcionando también como una organización de acopio y venta.

Las integrantes de la organización de mujeres “Naxii” entienden el espacio organizativo como un espacio de lucha contra la marginalización de las mujeres de la vida pública, un espacio en el que a base de lucha dentro de la comunidad han construido una identidad y una referencia de trabajo organizado, de éxito y conflicto. Alrededor de este espacio se desarrolla la mayor parte de las actividades cotidianas de las integrantes.

En base a lo anterior es posible establecerla como una organización con funciones mixtas Político-reivindicativas y económico-productivas. Es tal vez en esta organización, donde se puede ubicar con mayor claridad estas dos funciones puesto que las entrevistadas mencionan que la organización es un “apoyo”, palabra que tiene muchas aplicaciones y que significa que la organización le brinda oportunidad de trabajo e ingresos económicos complementarios a partir de

los diversos proyectos que se gestionan (producción de conservas, invernaderos caseros, cría de animales y aves de traspatio, manejo de un café-internet, etc.); al mismo tiempo, se hace presente que la organización ha trabajado por que a la mujer se le escuche y que no ha sido un trabajo fácil pero en el cual han tenido avances y se ha logrado principalmente a partir de trabajos educativos (en materia de género y organización) con las integrantes.

Los integrantes de la organización de apicultores conciben dos funciones muy específicas de la asociación: en primer lugar la capacitación en aspectos técnicos del manejo de las abejas y sus plagas, a través de vínculo con veterinarios o asesores técnicos, y en segundo lugar el acopio de la miel para su venta. Al trabajo dentro de la asociación e interacciones con los otros miembros destinan un día al mes de manera constante, y los días en que se organizan eventos de capacitación.

Es, por tanto, una función de corte distinto a las anteriores puesto que no incluyen aspectos político-reinvidicativos en su discurso, si no que establecen claramente las funciones económicas y técnico-productivas.

Las organizaciones se significan de manera distinta, sin embargo guardan en común que además de ser espacios que permiten satisfacer necesidades de los sujetos que las integran (alimento, trabajo, relaciones sociales, etc.) también son espacios educativos en los que se aprende de manera sistematizada (cursos de capacitación principalmente) y de manera no sistematizada (en el trabajo, en las pláticas, en los encuentros, etc.)

A muy grandes rasgos, los contenidos de los procesos educativos son diversos y se relacionan con el tipo de organización a la que pertenecen los actores. En la cooperativa Naxii se tratan diversas cuestiones como equidad de género, organización, reciclaje, deforestación, técnicas para la producción de conservas de alimentos y agricultura de traspatio. Así los saberes que se reconocen como

importantes para sus intereses provienen de expertos en la materia, sobre todo desde el punto de vista técnico, y de personas con experiencia en organizaciones similares.

Los saberes importantes para ellas son aquellos que permiten transformar las formas tradicionales de relación en la comunidad y que les brinden herramientas para sustentar sus necesidades de trabajo y económicas. Se han formado a partir de prácticas que les han permitido posicionarse ante los hombres y las mujeres de la comunidad que tienen “ideas machistas”, así, las mujeres de la organización se posicionan frente a una tradición que buscan cambiar.

En la organización de cafecultores se rescatan saberes tradicionales de la cultura mazateca que implican una estrecha relación con la tierra a partir de mediadores como lo son los sabios, que pueden comunicar con los guardianes del monte, que pueden curar y alegrar a las plantas, para ellos estos saberes, que muchas veces se olvidan, son muy importantes puesto que las técnicas agrícolas a veces no son suficientes. El mundo funciona de un modo que los sabios mazatecos saben trabajar, saben ofrendar para pedir. Sin embargo no se niega ni se rechaza el saber técnico, en la organización se buscan cursos de capacitación para sus integrantes, cursos que ayuden al manejo de plagas por ejemplo o a desarrollar prácticas productivas alternativas al café.

Para los apicultores las prácticas correctas vinieron, hace 40 o 50 años, de técnicos que enseñaron como trabajar bien a las abejas, antes se hacía de otra manera pero no producía la cantidad ni con la calidad debida. El saber en la práctica es lo que determina a un buen apicultor. Al mismo tiempo la apicultura es una actividad complementaria, antes de ser apicultores tienen otra ocupación que es la principal: panaderos, agricultores, maestros, etc.

Así podemos empezar a vislumbrar la complejidad de los significados que otorgan a sus prácticas y saberes. Un aspecto que es común entre los entrevistados es la

referencia a una práctica que se está perdiendo: el cumplir. Las comunidades en la zona tienen una organización social basada en un escalafón de vida que implica ascender en el reconocimiento social y hacia la sabiduría a través del servicio a la comunidad en distintos encargos como mayordomías, asociación de padres de familia, etc., hasta ser la máxima autoridad municipal “cuando a uno le toca”.

Ésta organización, por usos y costumbres, se está perdiendo debido, sobre todo, al cambio en las pautas políticas y los pagos (la dieta) en los cargos públicos. La gente –mencionan- ya no llega a cumplir sino a servirse. Es como un vacío en la identidad mazateca que no permite asumir el trabajo por la comunidad. Cuando se aprende y asume el gusto por el trabajo, en bien de los demás y como obligación social, los saberes tradicionales, los científicos, no tienen contradicción. Sin embargo los programas asistencialistas, los pagos, el interés individual, están golpeando fuerte y debilitando las prácticas y la formación de los sujetos mazatecos en torno a la idea básica de cumplir.

4.4. Tipificación de los sujetos

Comprender la realidad y a los sujetos por medio de la recurrencia a las características típicas, es decir comunes y concurrentes, es característica de la vivencia y comprensión de la realidad (Schütz, 1995).

Berger y Luckmman, continuando los desarrollos de Schütz, lo explican de la siguiente manera:

Así como personas que son diferentes reaccionan de manera similar a desafíos similares, puede llegar a ocurrir que también esperen estas mismas reacciones en los demás o que incluso se obliguen unas a otras a afrontar dicha situación típica de ésta y de ninguna otra forma. Ésa es la precondition para que los actos sean transformados en instituciones sociales (1997; p. 36).

Referido a los sujetos abarcados en esta investigación a pesar de que se pueden ubicar características comunes dependiendo de la organización, estas no son homogéneas en cuanto a los actores particulares que las componen puesto que

no todos otorgan el mismo sentido a la organización ni a los procesos educativos dentro de ella.

Así, a manera de esbozo, podemos identificar tres tipos de actores dentro de las organizaciones a partir de su concepción y valoración de la organización, el trabajo que se realiza en ellas y los procesos educativos.

- En primer lugar están los que podríamos denominar “comunitarios” puesto que entienden a la organización como un espacio de aprendizaje y de construcción de bienestar para la comunidad, en el que se comparten saberes y, a partir del ejemplo, se motiva a las personas de la comunidad para que retomen el gusto por el trabajo y tengan alternativas de sustento.
- En segundo lugar podemos ubicar a los “pragmáticos” puesto que entienden a la organización como un espacio que debe brindarles apoyos y beneficios a corto plazo, estos beneficios se traducen en la obtención de asesorías, capacitaciones, facilidades de venta de los productos y gratificación por el apoyo brindado a la organización.
- Por último están las “transformadores” que ven en la organización un espacio a partir del cual se puede transformar a la comunidad en pos de un lugar mejor, ya sea rescatando saberes ancestrales con valores cercanos al bien común o buscando saberes que permitan resignificar el valor de las personas en la comunidad, como la participación de las mujeres en la vida pública y la eliminación del machismo.

Esta tipificación permite comprender que a pesar de los sentidos generales, siempre hay divergencias y diversidad de posiciones al interior de las organizaciones. De acuerdo a Lapassade y Loureau las organizaciones son conjuntos prácticos con fines específicos, son un medio para lograr esos fines, “pero cuando está montada, un mecanismo interno hace que la organización tenga necesidades propias, como la de mantenerse” (1981; P. 168), así como procesos

y dinámicas propias, entre ellos los procesos educativos que desarrollan a continuación.

4.5. Los procesos educativos por organización: categorías teóricas y primera interpretación

A partir de la forma de lo educativo se evidenció la pertinencia de representarlo de manera gráfica (esquema), un esfuerzo por mostrar la imagen total que sirviera de marco para la comprensión de los procesos educativos, de “levantar grandes configuraciones que engloban –sin reducirlos- los valores múltiples y a veces antagónicos de la vida común y corriente” (Maffesoli, 1993; p. 85)¹⁴. Se establece entonces por cada organización, de manera introductoria, la elaboración de una visión de conjunto de los procesos educativos en la que se busca dar cuenta en primer lugar de la integración y simultaneidad de las distintas dimensiones que componen el proceso; es decir, de la pertenencia e interrelación de cada dimensión. En segundo lugar se pretende dar cuenta de las categorías empíricas principales, es decir de las variaciones de los componentes de cada dimensión de análisis. Y, en tercer lugar, se presenta como un referente-guía para el desarrollo posterior.

Este apartado se coloca como antesala interpretativa de los datos empíricos, es decir, como una explicación de las categorías que se utilizan en la presentación de los análisis realizados por cada organización. Sin embargo colocarlos primero no significa que se partió de la teoría para analizarlos, al contrario, los datos empíricos dictaron la búsqueda de categorías que permitieran comprenderlos. Con todo, la decisión de colocar este apartado antes responde a intereses didácticos y de claridad del escrito.

¹⁴ Este esquema no pretende suplantar lo “real” puesto que, siguiendo a Maffesoli “en tanto tal no existe, es un conjunto vacío, aunque permite la posibilidad de comprender las apariencias existentes: comprenderlas cualitativamente, ya que los estereotipos corrientes no se juzgan en función de otra cosa, no son rechazados ni disminuidos, se aclaran con una luz nueva, y pueden tomar su lugar en el gran juego de las ilusiones que estructura el dato mundano” (1993; P. 86).

4.5.1. Categorías del análisis por dimensiones

Los esquemas están estructurados a partir de la categorización empírica y la posterior interpretación. En términos generales consisten, primero, en la ubicación de la organización y los objetivos que persiguen de acuerdo a lo expresado por los actores como un referente fundamental puesto que se relaciona estrechamente con el sentido de las acciones dentro de la organización¹⁵.

En segundo lugar, a manera de conjunto, se representan las cuatro dimensiones de análisis: en un nivel constitutivo se establece la dimensión del “qué” (contenidos/saberes implicados), del “cómo” (modos del proceso) y del “quién” (Rol de los actores y tipo de relación dentro de los procesos educativos), cada uno de ellos agrupados en categorías empíricas conformadas a partir de lo encontrado.

4.5.1.1. Los saberes

En la dimensión del “qué”, se utilizó el término *saber* porque se muestra con mayor pertinencia en relación a esta investigación. Al respecto, el filósofo Luis Villoro realizó, desde la filosofía analítica, una revisión de los significados y usos de los términos conocer y saber. A partir de las conclusiones de Villoro se puede establecer que hay un *conocimiento general* concebido como un “estado disposicional a actuar, adquirido, determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos, que se acompaña de una garantía segura de acierto” (1982; p. 221). Este conocimiento general tiene dos formas fundamentales: “saber” y “conocer” los cuales tienen características en común y rasgos que los diferencian.

¹⁵De acuerdo a Silverman “...las organizaciones son creadas por una persona o un grupo específico. Resulta entonces necesario preguntar quiénes son esas personas y cuál es la naturaleza de los fines y definiciones de la situación que los lleva a formar una organización con una meta particular. Además ¿cómo se relacionan la pauta de expectativas y el tipo de autoridad legitimada dentro de la organización, con el caudal de conocimientos característicos de la sociedad, y con las provincias finitas de significados de sus fundadores?” (1975; Pp. 187-188).

El conocimiento requiere que la aprehensión sea personal y directa, diferente del saber que puede ser compartido por otro sujeto, no implica necesariamente la experiencia directa. Lo que brinda el carácter epistémico a estas nociones es el de orientar nuestras acciones con una garantía de estar determinado por lo que realmente existe y una garantía de acierto; para el saber esa garantía es objetiva y para el caso del conocimiento es personal (Villoro, 1982; p. 220).

Octavi Fullat (1983) plantea que el término saber es general y no “prejuzga” el valor de lo sabido, a diferencia del término conocer, que además, tiene cercanía semántica con el vocablo ciencia (P. 29). La diferencia entre el saber científico y el no científico puede establecerse también desde esta óptica y, siguiendo con la argumentación de Villoro, establecer que la sabiduría es el tipo de conocimiento en el que predomina el “saber” (en el que la objetividad depende del acuerdo de una comunidad epistémica, su anclaje a la realidad es societario); y en la ciencia predomina el conocimiento personal (Villoro, 1982; p. 222).

Así mismo utilizar el concepto *conocer* implica, generalmente, capacidades de tipo intelectual, a diferencia del término *saber* que puede referirse a un “saber que”, a “saber hacer” (Villoro, 1982; p. 206) “saber actuar”, etc., lo cual brinda una mayor pauta para comprender las distintas aplicaciones de lo compartido en los procesos educativos que se estudiaron y que no son exclusivamente referidos a capacidades intelectuales o teóricas, el acento está puesto en el hacer y actuar.

Para efecto de comprensión de los procesos educativos el término saber tiene pertinencia cuando se hace la construcción para comprenderlos como contenidos educativos, puesto que “cualquier saber es compartible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia, [...] Por ello los saberes pueden consignarse en discursos razonados y anónimos” (Villoro, 1982;

P. 211)¹⁶; y en función de esta investigación, concebirlos como la dimensión de los contenidos constitutivos de los procesos educativos.

4.5.1.2. Tipos de saberes: técnicos-instrumentales, práctico-comunicativos y emancipatorios

Es posible interpretar los saberes expresados por los actores a partir de la misma referencia y explicación de su realidad, así como cuando explícitamente los mencionan como un saber a compartir. La noción del “acervo de conocimiento a mano” trabajado por Schütz, Berger y Luckmann, se relaciona directamente con lo anterior.

Dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. La acumulación es, por supuesto, selectiva, ya que los campos semánticos determinan qué habrá que retener y qué habrá que “olvidar” de la experiencia total del individuo como de la sociedad. En virtud de esta acumulación se forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. Vivo en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. Más aún: sé que los otros comparten al menos parcialmente ese conocimiento, y ellos saben que yo lo sé (Berger y Luckmann, 2006; P. 58).

Los criterios de clasificación de los saberes son variados. En los trabajos referidos a los saberes campesinos y/o rurales, la atención está centrada generalmente en los saberes referidos al hacer productivo: ecológicos, técnicos, relación ser

¹⁶ Permítase la cita extensa puesto que la argumentación de Villoro tiene elementos importantes: “Para transmitir un saber a otro sujeto, basta con justificarlo ante él, mostrándole las razones en que se basa. En efecto, si el sujeto A exhibe ante B razones objetivamente suficientes de su saber que *p*, B comprobará esas razones y sabrá, por lo tanto, igualmente, que *p*. El saber es directamente transmisible porque se funda en razones compartibles por cualquiera. Por ello la relación de saber es transitiva. Si A sabe que *p* y B sabe que A sabe que *p*, entonces B también sabe que *p*. En cambio justificar ante los demás nuestra creencia de que tenemos un conocimiento no implica transmitir éste. Si alguien, digamos A, trata de justificar ante otro, sea B, su conocimiento de *x*, B puede saber que A conoce *x*, esto es, B puede tener razones objetivamente suficientes para aseverar que A conoce *x*, pero no por ello comparte el conocimiento de A; B no conoce a su vez lo que A conoce. Para ello B debería colocarse en circunstancias semejantes a A y tener experiencias similares. El conocimiento, a diferencia del saber, no es directamente transmisible” (1982; P. 211).

humano-naturaleza. Desde ahí se realizan subdivisiones.¹⁷ Sin embargo esas clasificaciones no dan cuenta de la variedad de saberes que se expresaron en los datos empíricos recopilados para esta investigación, los saberes referidos a la esfera social no quedaban abarcados.

Era necesario comprenderlos y para ello el ejercicio de tipificarlos era importante, puesto que los sujetos y sus interacciones en lo social están objetivados en signos y conocimientos (Berger y Luckmann; 2006) que se pueden estudiar y que son fundamentales para entender lo social. “Estos <<conocimientos>> –costumbres, situaciones codificadas, rituales, sentido común y sabiduría y cultura populares– son organizados como <<tipo>> por la experiencia colectiva y pueden explicarse mediante distintas formas de <<tipicalidades>>” (Maffesoli, 1993; P. 181).

En el trabajo de categorización empírica de las tres organizaciones se pudieron ubicar tres grupos de saberes:

- I. Los saberes sociales, referidos a la comprensión de procesos y dinámicas entre los distintos grupos, a la explicación y comprensión del contexto social de la región que habitan, estos a su vez implican subtipos:
 - a. Saberes referidos a la Dinámica Social (DS)
 - b. Saberes referidos a lo Dinámica Económica (DE)
 - c. Saberes referidos a la Dinámica Organizacional (DO)
 - d. Saberes referidos a los Dinámica Histórica (DH)
- II. Los saberes técnicos, referidos a la realización de procesos productivos en relación al conocimiento del ambiente, encaminados sobre todo a una dimensión del hacer productivo, al cómo se realizan o deben de realizar esos procesos. Estos a su vez se pueden diferenciar en tres subtipos:

¹⁷ Ejemplos de ello los podemos encontrar en los trabajos “Etnoecología mazateca” de Cabrera y otros (2001) y en “Interculturalidad, saberes campesinos y educación” de Díaz Tepepa y otros (2004). Al respecto, Landini expresa que “El conocimiento que campesinos y pueblos originarios tienen, en torno a las prácticas productivas y al medio natural en el que viven, ha sido conceptualizado de diferentes maneras, siendo la denominación de saber local la más utilizada. Se trata de conocimientos sobre suelos, clima, gestión de cultivos y otros aspectos de la actividad productiva, desarrollados por la comunidad a lo largo del tiempo y por medio de la experimentación y la observación minuciosa y atenta de la naturaleza” (2010, p. 22).

- a. Los tradicionales
 - b. Los técnico-científicos
 - c. Los adaptados
- III. Los saberes actitudinales, referidos a la posición y acción respecto de las diversas situaciones que se susciten y a las cuáles se enfrentan cotidianamente, desde una óptica del “deber ser”, de los valores de cada grupo o persona. Para este análisis fue útil diferenciar entre las actitudes dependiendo de la situación:
- a. Actitud hacia la organización
 - b. Actitud hacia el trabajo
 - c. Actitud hacia la comunidad

Una categorización similar es la realizada por Tejeda (s/f) en relación a los saberes comunitarios y que se refiere a tres grupos de saberes con sus subdivisiones: a) Los saberes como contenidos conceptuales, referidos al *saber qué* en relación a la sociedad y a la naturaleza, abarcan datos, hechos y principios; b) los saberes como contenidos procedimentales, el *saber cómo*, que implica además de las técnicas y estrategias, la reconstrucción de procesos (antes, ahora y después); c) los saberes como contenidos actitudinales, el *saber por qué*, que implica valores, normas y actitudes.

Sin embargo, en el ejercicio de interpretación de los sentidos fue útil y coincidente, retomar la propuesta de los intereses rectores del conocimiento desarrollada por Jürgen Habermas (1990). Esta propuesta da cuenta de tres ámbitos fundamentales de acción humana que implican un respectivo tipo de conocimiento, a saber, el ámbito de la acción instrumental, el de la acción comunicativa o práctico y el emancipatorio.

Desde ahí se ubican dos grandes esferas del actuar humano: el trabajo y la interacción. El primero también corresponde con lo que Winfried Böhm (1991) denomina el ámbito de la *poiesis*, es decir, del hacer productivo, y el segundo con

el ámbito de la praxis o la acción responsable¹⁸. Habermas define de la siguiente manera los intereses:

Llamo *intereses* a las orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al *trabajo* y a la *interacción*. Esas orientaciones básicas miran, por tanto, no a la satisfacción de necesidades inmediatamente empíricas, sino a la solución de problemas sistemáticos en general (1990; P. 199)

De esas condiciones dice que implican procesos de comprensión y aprendizaje relacionados a un interés cognoscitivo contextualizado en la relación con la naturaleza y en la interacción humana, esferas generales de la actividad humana que también expresan Berger y Luckmann:

El cúmulo social de conocimiento me proporciona, además, los esquemas tipificadores requeridos para las rutinas más importantes de la vida cotidiana, no solo las tipificaciones de otros que se mencionaron anteriormente, sino también tipificaciones de toda clase de hechos y experiencias, tanto sociales como naturales (2006; P. 60)

De esos procesos de comprensión se construyen dos tipos de enunciados relacionados a dos tipos de saberes:

Los enunciados acerca del ámbito fenoménico de cosas y acontecimientos (o acerca de estructuras profundas que se manifiesten a través de las cosas y los acontecimientos) sólo pueden retro-traducirse en orientaciones para la acción racional con respecto a fines (en tecnologías y estrategias), mientras los enunciados acerca del ámbito fenoménico de personas y manifestaciones (o acerca de las estructuras profundas de los sistemas sociales) sólo se pueden retro-traducir en orientaciones para la actividad comunicativa (en saber práctico) (Habermas, 1990; P. 324).

Así, se pudieron agrupar e identificar los tipos de saberes categorizados desde el dato empírico en el saber técnico-instrumental referido al hacer productivo y el saber práctico-comunicativo referido a la comprensión de lo implicado en toda

¹⁸Böhm (1991) hace un recuento del uso de los conceptos de Teoría y Práctica para esclarecer la confusión que a su juicio tenemos respecto a la idea de práctica. Rastrea sus orígenes y distingue tres grandes esferas de la vida humana, la *teoría* (contemplar), la *praxis* (accionar) y la *poiesis* (hacer). A partir de ellos caracteriza tres grandes cosmovisiones de la cultura occidental y deriva tres modos de concebir y realizar lo educativo. La confusión del concepto actual de *práctica* es que puede implicar tanto el *hacer productivo* como el *accionar responsable*, y estas esferas son distintas entre sí, por lo que el autor denomina como *poiesis* a la primera y como *praxis* a la segunda.

interacción humana. El tercer ámbito referido al saber con interés emancipatorio tiene como eje la acción de reflexión de parte del sujeto, no es directamente una esfera de la acción humana como las antes mencionadas sino que “posee un estatuto derivado” (Habermas, 1990; P. 325).

El tercer ámbito tiene como pilar la noción de reflexión como acto de hacer consciente un acto objetivado es el proceso de reflexión (Habermas, 1990, p. 53). Este proceso de reflexión es un momento, es generación de conocimiento que en el caso del ámbito técnico genera una relación teórico-técnica, el saber de producción y en el caso del ámbito práctico genera una relación teórico-práctica, y un saber de reflexión (p. 67).

El interés cognoscitivo emancipatorio está referido a la autoreflexión, un conocimiento por el conocimiento, que tiene como meta la realización de la reflexión como tal (Habermas, 1990; P. 201). Por lo que un “acto de autorreflexión que <<cambia una vida>> es un movimiento de la emancipación” (P. 214)

4.5.1.3. Tipos de procesos educativos: sistematizados y no sistematizados

En cuanto a la dimensión del “como” las dos categorías básicas son: procesos *sistematizados* y procesos *no sistematizados*. Como se desarrolló con anterioridad los procesos sistemáticos son aquellos que cuentan con determinación de objetivos, estrategias y resultados; y los no sistemáticos son aquellos que se dan de manera espontánea, sin explicitación de objetivos y estrategias, que sin embargo posee cierta regularidad y organización (Mèlich, 1994; P. 117).

4.5.1.4. Actores de los procesos educativos: el que enseña, el que aprende

En la dimensión del “quién” se expresan en relación a los roles preponderantes que se les asignan en la relación educativa, es decir el que *enseña* y el que *aprende*. Esta dicotomía responde a lo expresado por los actores y a una tipificación para la comprensión, puesto que si bien se ha determinado por varios estudiosos de lo educativo (por ejemplo Freire y Mèlich) que esos roles no son estáticos ni excluyentes (educador-educando y educando-educador), los sujetos asignaban roles bastante definidos dependiendo de la situación educativa.

Los sujetos se presentan, a partir de lo anterior, categorizados como *principalmente enseñante* y como *principalmente aprendiente*, y posteriormente tipificados de acuerdo a la interpretación del dato empírico como los abuelos, técnicos, comunidad, jóvenes, etc.

4.5.1.5. Proyecto y sentidos en los procesos educativos

Por último se colocó, en la parte inferior de los esquemas, la dimensión del “para qué”, abarcando a las otras dimensiones y que, en realidad, las permea en todo momento, es decir que no es independiente sino que se encuentran, como ya mencionamos, en relación de interdefinibilidad.

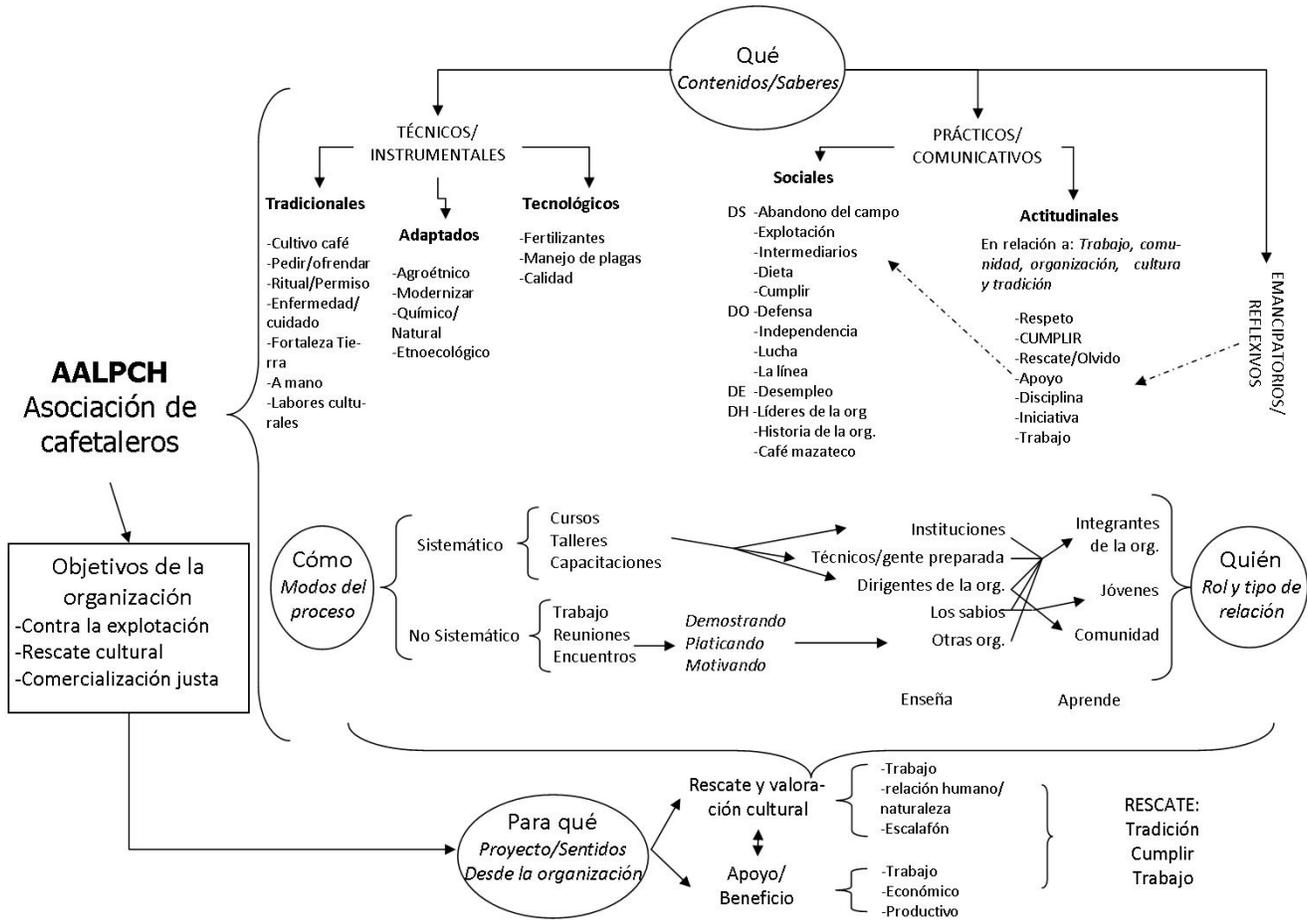
Las elementos fundamentales de esta dimensión son las de “proyecto” y “sentido”, las cuales nos brindan la pauta de esta investigación: cómo están significados los procesos educativos desde las organizaciones, qué dirección llevan, cuál es el proyecto que unifica la acción educativa, qué sentido se otorga a las acciones a la luz de ese proyecto. Los sentidos otorgados a los procesos educativos son *la comprensión y significados asignados por los sujetos a las interacciones humanas que poseen la característica de estar dirigidas a la construcción de la subjetividad ajena determinada por un proyecto particular del deber ser.*

Como ya se desarrolló en el apartado metodológico, los criterios para identificar esos sentidos fueron los siguientes:

- Se refieren a una *interacción social*, es decir a una acción con la expectativa de influencia sobre el otro y de respuesta (Schütz, 1989; P. 187-188).
- Se otorgan a partir de un esquema complejo de significación que da unidad a la acción que podemos denominar *proyecto* (Schütz, 1989; P. 92).
- Este esquema, en los procesos educativos, está referido a un proyecto de lo que el otro *debe ser y saber* (Mèlich, 1994; Freire, 1997).
- Este proyecto se encuentra en relación de interdefinibilidad (R. García, 2000) con el entorno axiológico y cultural específico de los sujetos (Mèlich, Schütz, Berger y Luckmann, Maffesoli)

4.5.2. Los procesos educativos en la Asociación Agrícola Local de Productores de Café de Huautla de Jiménez, Oaxaca. A.C. (AALPCH).

LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ORGANIZACIÓN AALPCH



Esquema 1. Los procesos educativos en la organización AALPCH. Fuente: Elaboración propia

A continuación se explica cada dimensión por separado, tomando en cuenta que forman parte, siempre, de un proceso más grande y todas están relacionadas unas con otras.

4.5.2.1. 1ª Dimensión: Qué, tipos de saberes

En la organización de productores de café los saberes que se toman en cuenta y son valorados por los entrevistados son de diversos tipos, pero tienen estrecha relación con la “línea” de la organización: es decir a una lucha política de más de 60 años en contra de los intermediarios y de los caciques de la región, una lucha por el bienestar de los pequeños productores de café.

En el contexto de la organización de cafeticultores, a partir de lo expuesto anteriormente, el *saber social* tiene un desarrollo amplio en el discurso de los entrevistados mostrando una relación muy estrecha de la comprensión de la dinámica social y la dinámica económica con los saberes históricos, es a partir de la recuperación y sistematización de la historia de la organización que se sustenta la fuerza e identidad mazateca que buscan (de acuerdo a lo expresado por los actores) y que forma parte de lo que se pretende enseñar tanto a los miembros de la organización como a otros productores. También es la historia que rescatan lo que los posiciona para entender y participar de las dinámicas de las comunidades a las que pertenecen.

En términos históricos se definen los orígenes del cultivo del café en la región de mano de caciques españoles que introdujeron el cultivo y los modos de hacerlo alrededor del año 1850¹⁹, estableciendo grandes fincas (finca de Cataluña, de Mallorca, de María Luisa, etc.) en las que trabajaban los pobladores mazatecos y a partir de las cuales se empezó a difundir ese cultivo hasta constituirse en el principal producto de la zona, puesto que

“la gente se dieron cuenta de que era mucho negocio el café y empezaron a sembrar café los pequeños productores [...]. Entonces empezaron a ver que sí es el café de muy alta calidad y por eso se establecieron muchas fincas.” (LA-HJ-AAL).

¹⁹ “Por lo que respecta al café, éste fue introducido a la región a mediados del siglo XIX, en 1875 según Incháustegui (1962). Primeramente cultivado en fincas propiedades de extranjeros, se extendió posteriormente a agricultores mazatecos”. Cabrera y otros (2001). P. 76

Se diferencia claramente a los grandes productores de los pequeños en una relación desigual: “Y esas fincas pues claro que explotaba a los trabajadores, a los agricultores, eran ellos los que producían el café” (ST-HJ-AAL) constituyéndose así la categoría de *explotación* como un elemento importante de contenido en sus procesos educativos y se puede ubicar como un saber social.

La explotación como una categoría que proviene de la tradición organizativa y que da cuenta de la injusticia encubierta en el hecho de que los dueños de las fincas, sin realizar trabajo, se enriquecen a costa del trabajo de sus peones, trabajo que reditúa en ganancia pero que no llega a manos del peón.

Posteriormente se transformó la situación en relación a la producción de café en la región. Ya no sólo las grandes fincas eran las que cultivaban el café sino que los mazatecos trabajadores de esas fincas fueron aprendiendo el cultivo y posteriormente se dedicaron a trabajarlo por su cuenta, constituyéndose como pequeños productores, un actor lo expresa así: “Y la gente se dieron cuenta de que era mucho negocio el café y empezaron a sembrar café los pequeños productores” (LA-HJ-AAL).

Esta práctica pronto se diseminó por la región conformándose, cada vez más, como una de las actividades económico-productivas más importantes, lo que configuró de manera distinta las relaciones sociales y económicas, particularmente una nueva problemática: la aparición de los *intermediarios*. Así, la situación que dio origen a la necesidad de organizarse se plantea de la siguiente manera:

Estos productores de café estaban siendo explotados por los intermediarios, por los coyotes, por los que tenían más dinero. Aquí vamos a hablar de aquellos años que se inició la organización. Fueron grandes hombres estos viejos [...] grandes hombres de aquí de Huautla de Jiménez, hombres intelectuales que veían que estaban sufriendo, como siempre los pequeños productores, entonces se constituyeron en una organización, precisamente para beneficiar y organizar, porque no había organización (ST-HJ-AAL)

La categoría de *intermediarios* es otro elemento que sustenta las explicaciones de lo social en la organización, a partir de ella se comprenden los objetivos planteados por el grupo y la historia que han vivido.

Sobre este rubro y en relación al origen de la organización un actor comenta: “El motivo que estaban siendo explotados por los ricos, por los intermediarios, por los acaparadores” (ST-HJ-AAL). El intermediario es así la figura que compra el café a los pequeños productores a precios muy bajos, logrando reunir cantidades que le permiten re-venderlo a mejor precio, con lo cual obtiene una ganancia mucho mayor que la del propio productor y con la diferencia de que el intermediario no realizó el arduo trabajo del cultivo y la cosecha; al mismo tiempo estas personas son llamadas acaparadores puesto que a partir de su relación con otras figuras (autoridades y empresariales) logran privilegios en la compra y negociación, en detrimento de las posibilidades de vender, de manera directa, de los productores²⁰; al mismo tiempo participan en el mantenimiento de esos privilegios con el uso de la violencia y el poder.

La organización entonces, se significa como una respuesta, como la defensa de los pequeños productores que se encontraban en desigualdad frente a los intermediarios y que de manera aislada no podían hacer frente a su problemática:

“El 11 de marzo de 1960 se constituyó la asociación, siendo el primer líder el Sr. Erasto Pineda García, quien promovió se aglutinaron los productores de café de la sierra mazateca, su objetivo era eliminar a los intermediarios, mismos que se molestaron por estas actividades” (OJ-HJ-AAL).

Se concibe al trabajo organizativo alrededor de la categoría de la *lucha*, una concepción política que implica seguir la *línea* de la organización, posicionados políticamente desde la izquierda, en contra del poder de los caciques ligados sobre todo al PRI y la gente de dinero, y que a decir de los entrevistados acarrió

²⁰ Ocampo y otros, hablan de la vía *usurario-comercial de dominio* “caracterizada por los controles regionales de la red de dominio establecida comercialmente por caciques y coyotes; [los cuales] controlaban bodegas, transportes de personas y cosas, producción agrícola [...] de beneficios de café, [...] comercios, servicios, puestos públicos y de gobiernos municipales, regionales y estatales, políticas y leyes con sus beneficios, organizaciones productivas, sindicales, agrarias y sociales, etc.” (2011, p. 164).

serias consecuencias como el asesinato de algunos líderes fundadores de la organización, puesto que afectó intereses económicos grandes.

En relación con la cosmovisión mazateca tradicional, en la que los ancianos son gente de mucho respeto e importancia para la comunidad, no solo por la edad y la experiencia que han ganado a lo largo de su vida, sino en relación a los cargos públicos que han desempeñado (Boege, 1988) y que los ha posicionado como gente importante, así se significa a los líderes de la organización, hay una gran memoria de la lucha de los “grandes líderes” que vieron la explotación y actuaron para eliminarla.

Los considerados grandes hombres mantuvieron la entereza y el interés por los asociados a la organización, cuando alguno no cumplió la palabra se generaron conflictos fuertes que implicaron la división de la organización y el abandono de la organización por parte de muchas personas, acusando de corrupción puesto que no hubo respuestas claras ni aclaración de cuentas.

Incluso, para el análisis de lo social, los líderes de la organización plantean que hay una línea política a seguir, sobre todo en tiempos de elecciones, en la que el criterio es el mismo:

Y estamos dando línea, vienen aquí los compañeros, vamos a entrarle, vamos, que no sigamos sufriendo. [...] Que no los obliguen a votar, véanlo ustedes, de acuerdo a nuestras tradiciones, quién ya cumplió con los cargos municipales en el pueblo, ¿quiénes son? Esos son los buenos (ST-HJ-AAL).

Es así que anclamos en una de las categorías centrales que puede verse como saber social, pero sobre todo en relación al “deber ser”: *el cumplir*. Alrededor de esta idea se comprenden gran parte de las dinámicas sociales. El sistema social mazateco tradicional implica un escalafón de vida, una serie de cargos públicos a desempeñar por obligación. No se hacen por la paga sino por la responsabilidad que se asigna, y sólo aquel que había cumplido todos los cargos podía ser presidente municipal porque “le toca”.

Sin embargo la situación ha cambiado desde que se introdujo la *dieta*, es decir el pago por desempeñar cargos públicos:

Son como quince cargos desde abajo para llegar a ser presidente, ahí tengo toda la relación, lo mismo que las mujercitas... pero vemos aquí jóvenes, ahorita, que de la noche a la mañana quieren... entonces ¿cómo damos línea a nuestros...? Veán, quiénes han pasado a cumplir, esos son, esa es nuestra línea (ST-HJ-AAL).

Esta concepción de “está cambiando”, del antes y el ahora, no se refieren a lapsos breves de tiempo, más bien son procesos de larga duración, al igual que la reestructuración económica y productiva alrededor del cultivo del café en la mazateca alta. Ya desde los 70's se evidenciaba esta situación en el cambio político²¹, es decir que por lo menos hablamos de procesos de 40 años.

La política “divide”, puesto que ya no se hace alrededor de la responsabilidad social y la obligación, sino que se hace porque se busca el beneficio, se gestan grupos de intereses, cada quién jala para su lado y se olvida lo importante.

El *cumplir* adquiere mayor sentido si se interpreta desde lo actitudinal, desde el deber ser. La obligación implicaba un esfuerzo importante y de tal manera brindaba reconocimiento social²², pues había incluso que dar de su propio dinero, y ahora no:

...porque ahora cual más quieren ¿no? Pues ahora hay mucho dinero ¿no? No, antes era uno ¡qué bueno si no llegaba a ser! porque tenía que gastar lo último que tenía porque ahí si llega a gastar, no había dinero, pero ¿qué hacía entonces? Consultaba sabios (ST-HJ-AAL).

²¹ Eckart Boege (1988; pp. 80-85) da cuenta de esta tensión en la organización social y política en la mazateca desde los años 70's y 80's, donde establece los conflictos en la asunción del poder entre el consejo de ancianos y diversos grupos.

²² “En cuanto a la organización social, ésta se basa en la familia extensa patrilocal donde el más anciano con trayectoria de cargos de comunidad es el que goza de mayor respeto en la constitución del organismo de autoridad local (Boege, 1988). El “consejo de ancianos” o *shuta chinga* o *chontaj chinka* es la forma original de gobierno del grupo étnico mazateco que ha perdido fuerza hoy día y sólo se le encuentra en la parte serrana mazateca (Carrera y Doersburg, 1992)” En: Cabrera y otros (2001; P. 65).

Lo actitudinal está relacionado en esta organización principalmente a la comunidad, a la cultura y tradiciones mazatecas, al trabajo y a la organización. En cuanto al trabajo se significa el respeto, la disciplina y la iniciativa. La lectura de lo social que realizan los actores evidencia un abandono del trabajo, del campo, de las tradiciones, que esta empobreciendo el ser mazateco, se ha perdido el respeto.

El *respeto* referido al tipo de organización social que tiene como figuras primordiales a los hombres de conocimiento, los sabios y los ancianos, reconocidos por una vida de cumplir, una vida de responsabilidad pública y de acercamiento al conocimiento profundo de la cosmovisión mazateca, a su comprensión del funcionamiento del mundo y la forma de pedir, es aquel que se dirige con seriedad, palabras “místicas” y “poéticas”, y que podían definir rumbos de la comunidad como figura de poder.

Cumplir no es un camino fácil y exige disciplina y trabajo constantes, así como el rescate de esas formas, de las tradiciones mazatecas que están cayendo en el olvido.

Los saberes referidos a lo *técnico-instrumental* en la organización de cafeticultores tienen también un amplio desarrollo y se muestran complejos en el sentido de que se pueden distinguir tres tipos: tradicionales, tecnológico/científicos y adaptados.

En la organización de cafetaleros se tiene un desarrollo incluso sistemático de los saberes referidos al cultivo, encaminados principalmente al rescate de los *saberes tradicionales*. Es un objetivo que se tiene muy claro al establecer que: “es necesario que se conozca bien el proceso productivo, pues ese es el objetivo de la asociación” (OJ-HJ-AAL).

En términos generales se habla del rescate de la manera tradicional de sembrar el café, la manera de los mazatecos que desarrollaron a lo largo de su experiencia

como productores de café desde que se introdujo el cultivo hace alrededor de 110 años y desde la cosmovisión mazateca.

Pero esta manera tradicional tiene una historia muy dinámica de diálogos entre grupos de culturas distintas. En las entrevistas se mencionan dos encuentros importantes, primero el de los pobladores originarios con los productores principalmente españoles que mostraron la forma de cultivo, en una relación de grandes terratenientes y mano de obra por parte de los mazatecos y, segundo, el encuentro con las formas “modernas” de producción que impulsaba el INMECAFE a partir de capacitaciones y requisitos de producción para la venta del grano.

Como organización dedicada, en parte, al acopio y venta del café, se busca que el café sea de calidad: “El lema debe ser <<café de calidad de la sierra mazateca>> donde es necesario tener las parcelas limpias, sin residuos que afecten a la naturaleza” (OJ-HJ-AAL); y para ese fin desarrollan un trabajo de rescate y difusión de las formas tradicionales del cultivo y con un enfoque de lo *orgánico*.

Entre los saberes técnicos que podemos ubicar como tradicionales se encuentra en la base, una concepción compleja de la naturaleza, de su conocimiento y por ende, de la forma de cultivar. Este conocimiento responde a una visión particular del mundo en la que coexisten además del mundo de los hombres, otros mundos estratificados, desde las esferas más altas de divinidad hasta los seres sobrenaturales que rondan en la naturaleza. Para la cosmovisión mazateca todo tiene dueño y todo está vivo:

Ahora sí la cosmovisión, algo así le dicen ¿no? En otro término ¿no? Pero aquí es, es un trato muy especial para las plantaciones ¿no? Y luego hay unas versiones, que se le dirige a las... porque todo tiene dueño pues (LA-HJ-AAL).

Y esos dueños son los que tienen la capacidad de brindar salud, pero también enfermedad si no se sienten respetados. En ese sentido para el cultivo del café y para la producción se debe procurar la fortaleza de la tierra, la fortaleza de las

plantas y eso se logra pidiendo y ofrendando con respeto a los dueños del monte, de las plantas.

La forma de hacerlo es a partir de rituales donde se pide permiso, se muestra respeto y se reconocen las normas que se deben seguir, que nunca se deben de “violarse” puesto que si no se acatan no se logra el favor de los señores, así lo menciona uno de los entrevistados cuando refiere que “qué tal si alguno de los participantes de la ceremonia viola las normas ¡ahí se acabó todo!” (ST-HJ-AAL).

Sin embargo, la comunicación con este mundo sobre natural no está al alcance de todos, hay personas con el conocimiento y el poder necesarios para hacerlo, personas que saben la manera de dirigirse y lo que hay que ofrendar, que saben interpretar las respuestas simbólicas que dan estos seres; “sabios” se les llama a esas personas.

Son ellos los que se encargan de los rituales, los dirigen y establecen las normas que deben seguir las personas, siempre con mucho respeto. Estos sabios, no solo influyen en lo referente al cultivo y la relación hombre-naturaleza, sino a toda la vida mazateca, como ya se vio en lo referido a los ámbitos sociales.

El cultivo y el trabajo del café implican toda una serie de procedimientos, desde escoger la semilla que de manera natural cae, siempre con seguimiento y ayuda del sabio para “fortalecer” la tierra, y cuidar el desarrollo de la planta, después del cultivo, despulpar en metate, fermentar en cajón de madera, lavar con agua de manantial, asolear en petate o tierra firme, mortear, tostar con fogón natural, endulzar con panela (ST-HJ-AAL), todos permeados de significados a partir de la cosmovisión mazateca.

La fortaleza del cultivo y las plantas es algo muy importante, puesto que también están vivos y si no están fortalecidos el cultivo no rinde, así mismo pueden espantarse:

...cuando hay huracán, cuando hay lluvias tormentosas, cuando hay rayos, inmediatamente hay que atender esa planta también porque se asusta también, pues hay que echarle, o sea, prepararle agua de la misma planta que se cura del espanto ¿no? Rociarle, rociarle, la planta va a sobrevivir no pasa nada ¡no! No pasa nada pues, no pasa nada, igual que le hace a la milpa, los frijoles, a los árboles frutales, o sea a todo se le tiene que cuidar, profundamente por eso, tener muy presente los productores eso, pero los productores que se han modernizado mucho tienen que ir a traer herbicida, fungicida, este... fertilizante y todo eso y entonces se echa a perder la plantación, sino que se tiene que buscar aquí mismo la naturaleza hay plantas, hay flores, hay todo esto y la misma tierra por decirlo la misma tierra (LA-HJ-AAL).

Las labores culturales en el trabajo del café tienen así un marcado sentido hacia lo tradicional, la forma de antes, relacionada a toda la sabiduría mazateca. Lo plantean incluso como un rescate porque ya los jóvenes no se acuerdan, si no se acuerdan ya no piden permiso ni respetan a los dueños de las cosas naturales y por eso pasan muchas cosas:

Por el sólo hecho de pedirme permiso y me respetan sí, porque ya mis hijos o sea, la gente de Huautla, ya no se acuerda de mí [dice el dueño del monte]. Es precisamente lo que les estaba diciendo aquí el maestro: todas esas cuestiones se pueden evitar [...] ¿por qué? Se meten sin pedir permiso pues les puede ocurrir lo que sea (ST-HJ-AAL).

En ese sentido es cosa muy seria el reconocimiento de los dueños y señores del mundo, puesto que en las anécdotas y cuentos, hay consecuencias fuertes, incluso fatales cuando no se guarda el debido respeto. El poder de los seres sobrenaturales es muy grande, y su ayuda no es incondicional.

Esa manera de trabajar el café es lo que se trabaja en la organización, frente a la modernización de los productores, la cual ha tenido como consecuencia, sobre todo, el debilitamiento de la tierra. Pero no se plantea como un enfrentamiento insalvable, puesto que muchos de esos conocimientos “modernos” son necesarios y se pueden aprovechar.

Hay, a partir del encuentro con los técnicos algunas dicotomías, como la que se establece entre lo “químico y lo natural” en la producción, buscando producir de

manera natural para la venta del café orgánico. Esta dicotomía es evidencia del encuentro de dos sistemas cognitivos. El modo de cultivo tradicional es ya, en sí mismo, natural desde la óptica científica, es decir que es compatible con la noción de café orgánico insertada en dinámicas de mercado y certificación desde lo científico. De esa manera es que se ubicó como un saber adaptado, sin el encuentro con otro sistema cognitivo no habría necesidad de reconocer esa dicotomía o de nombrarlo de esa manera debido a que es un saber ya construido por los sujetos mazatecos en otra lógica y con otros fundamentos.

Lo “agroétnico” o “etnoecológico”, nombres utilizados por ellos, es otro elemento de esta categoría, puesto que además de lo natural plantean la importancia de lo tradicional en su cultivo como una característica promocional en la venta. No solo se vende lo natural sino que se agrega y se implica a la cosmovisión mazateca, es decir, las prácticas y rituales mazatecos como elementos diferenciadores y enriquecedores del producto.

Los saberes tecnológicos están muy difundidos en los productores mazatecos, el INMECAFE realizó labores de capacitación e introdujo varias técnicas modernas desde los semilleros hasta la fertilización química y el combate de plagas y enfermedades a base de fungicidas, herbicidas, etc.

Un elemento importante es el de *calidad*, el café se vende y en el mercado se exige cierta calidad, ciertas características a cumplir para obtener precios adecuados o mínimos, por lo que los requisitos que implica se establecen desde sistemas de saberes tecnológico-científicos.

Esos son, a grandes rasgos, los saberes que se han considerado importantes y que forman parte de lo que se comparte en los procesos educativos dentro de la organización.

4.5.2.2. 2ª Dimensión: Quién y cómo

Estas dos dimensiones se funden y es difícil exponerlas por separado. Los sujetos y el tipo de interacciones no se comprenden el uno sin el otro.

En esta organización el tipo de relación dentro de los procesos se puede tipificar como mayoritariamente *vertical*. De la manera en que ya se ha desarrollado, se da una importancia capital a la tradición mazateca, en ella, hay jerarquías muy definidas del que sabe, del que posee el conocimiento. Situación que se refleja en la definición de los depositarios del saber y de los que pueden enseñar cosas; lo cual significa que las interacciones principales y comunes son de este tipo, existiendo, en menor medida interacciones más horizontales.

Dentro de los *modos sistematizados* de los procesos educativos se abarcan principalmente las modalidades de talleres, capacitaciones y cursos, nombres que se usan de manera indistinta por los actores para referirse a procesos planificados, convocados, con duración y temáticas determinadas previamente. Podemos ubicar dos vertientes de estos procesos: a) los que están a cargo de las instituciones y los técnicos, b) los que están a cargo de los líderes de la organización; ambas vertientes tienen como destinatarios e interlocutores a los socios de la organización.

Las instituciones principales que se mencionan recurrentemente han sido dos: El INMECAFE que de manera histórica fue una entidad que brindó muchas capacitaciones en la región y contribuyó a integrar formas “modernas” de trabajo; y el Instituto Nacional Indigenista (INI) después llamado Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)²³, que “apoyó a los líderes, a los indígenas” (ST-HJ-AAL).

²³ El INI se creó en 1948, en 2003 se abrogó la Ley de creación del INI y se expidió el decreto de Ley en el que se convierte en CDI (CDI, 2012; p. 5).

Los técnicos que son concebidos como “gente preparada” e incluyen a técnicos agrícolas, a los “profesionistas”, expertos de diferentes universidades como Chapingo y la universidad indígena, entre otros.

En esta primer vertiente los procesos educativos están referidos a los saberes técnico-instrumentales, en la vertiente de “modernizar” la producción, como lo expresan los actores: “Luego vino el INMECAFE y promovió la fertilización química y otras cosas con lo que acabaron con las plantas” (OJ-HJ-AAL), se establecieron campos demostrativos y se introdujeron a la región distintas variedades de café. Sin embargo no siempre se significa como una relación de beneficio, sobre todo cuando los actores lo comprenden desde su posición actual encaminada al rescate de lo tradicional y lo natural.

Los saberes que vienen a manos de técnicos e ingenieros son valorados en la medida en que pueden acoplarse a la manera de producir que promueven y por lo tanto se establece un encuentro de diálogo: “debemos combinar nuestras costumbres apoyados por las nuevas técnicas, con la presencia de Chapingo” (OJ-HJ-AAL).

La segunda vertiente de los procesos educativos sistematizados tiene mayor importancia para los entrevistados en dos sentidos, el primero es que está a cargo de los líderes de la organización, y el segundo es que no sólo está referido a los saberes técnico-instrumentales sino que implican un rescate de la cosmovisión mazateca y una relación con lo que en esta investigación agrupamos como lo actitudinal.

La significación de los líderes se refiere a “gente preparada”, “intelectuales” mazatecos que poseen una gran visión de la injusticia y que sus acciones se orientan al apoyo del pueblo mazateco, al beneficio de los pequeños productores. A partir de la sistematización de la historia de la organización también se construye esta figura en el reconocimiento de los esfuerzos y el sacrificio que

llevaron a cabo, y en el señalamiento de aquellos que se comportaron de manera negativa corrompiéndose.

En cuanto a los procesos educativos *no sistematizados* podemos ubicar tres momentos principales en los que se realizan, en el trabajo de cultivo y producción, en las reuniones de la organización y en los encuentros regionales, nacionales y/o internacionales con otras organizaciones y otros productores.

Así mismo los enseñantes son principalmente los sabios, los dirigentes de la organización y productores de otras organizaciones, teniendo como destinatarios e interlocutores a los socios de la organización, los jóvenes e incluso a las personas de la comunidad.

Estos procesos están referidos tanto a los saberes técnico-instrumentales como a los saberes práctico-comunicativos. Son estos procesos cotidianos en los que se van gestando y construyendo los significados y las prácticas que permean con más fuerza dentro de la organización.

En ellos se realizan diferentes modos que podemos comprender a partir de tres categorías: Demostrando, Platicando y Motivando.

La *demostración* se refiere a enseñar en la práctica, en la parcela: “las actividades que estamos realizando es también salir al campo, orientar allá en la parcela, ver directamente allá en la parcela, nosotros hacemos reuniones en ella, entonces en las reuniones visitamos su parcela” (LA-HJ-AAL). Los contenidos tratados son principalmente los saberes técnicos tradicionales y la relación es de los dirigentes a los socios, en el momento de cultivo y producción.

En ese mismo momento es cuando se da la relación sabio-integrante de la organización, es en la parcela donde el sabio orienta, organiza los rituales,

establece las normas y la vigilancia, donde dice qué acciones se deben de llevar a cabo para fortalecer o curar a la tierra y a la planta.

El *platicar* se entiende como un proceso en un grupo de personas, se encuentran, “platicándoles qué hacer, cómo hacer, ¿qué les parece?” (ST-HJ-AAL), es decir en relación a lo técnico-instrumental pero buscando comprensiones más profundas. Implican las relaciones entre sabios-integrantes de la organización/jóvenes, dirigentes-integrantes de la organización/jóvenes, y los encuentros con otros productores. Se realizan en los tres momentos mencionados, caracterizando más a las reuniones de la organización y los encuentros con este modo del proceso.

El *motivar* no siempre significa lo mismo que platicar, tiene su distinción en la finalidad del encuentro, en el platicar es compartir el cómo, el qué, incluso el porqué de las cosas; en el motivar es incitar a la acción, provocarla, lograr convencimiento, es más actitudinal, como lo expresa un actor:

...con ese estímulo que le hicimos –¡oye pues qué estás haciendo allá si aquí está la riqueza!, aquí está la riqueza- o sea que llegó su abuelo -¿qué es?- -no- pues que dice –que mi nieto, le gustó bastante la plática de ustedes, pues que ya se va a regresar- no está mal, no está mal, que venga con nosotros y nos vamos a trabajar el campo con él, yo ya no puedo más pero sí puedo estar con él (ST-HJ-AAL).

La valoración del trabajo en el campo, el gusto, el beneficio que se puede obtener. Para ello la motivación es muy importante y es una forma recurrente en los discursos de los actores. Esta incluye a todos los tipos de relaciones incluyendo a la comunidad; así como los tres momentos mencionados.

4.5.2.3. Para qué: proyecto y sentidos

El proyecto que subyace a las acciones educativas en esta organización está referido al *rescate* de tres elementos básicos del ser/saber mazateco y que comprendemos en las categorías de *cumplir, trabajo y tradición*.

Se parte de una valoración fundamental de la antigua *tradición mazateca*, como una construcción que comprende el verdadero funcionamiento del mundo y que brinda las pautas adecuadas de acción en él; tanto en el ámbito técnico de la relación ser humano-naturaleza, como en el ámbito práctico de la interacción social.

Los jóvenes las han olvidado, en la organización social se han relegado, en la producción se han diluido, las condiciones en general de vida se han visto disminuidas. Desde la óptica de los actores es necesario recuperar, con respeto, la grandeza y complejidad de los saberes y prácticas basados en esa tradición que persiste, que se resguarda, aunque relegada, en las personas de conocimiento.

Es significada como el pilar de la identidad mazateca, el orgullo, y lo que brinda unidad y armonía a las acciones, lo que permite darle sentido a la vida social y a la producción del café. De ella se desprenden dos características básicas deseables en los hombres mazatecos, el cumplir y la actitud hacia el trabajo.

El cumplir es una categoría vertebral y sumamente compleja, que articula las acciones educativas dentro de la organización. El ideal del ser mazateco se encuentra cifrado en la idea de los hombres de conocimiento: los grandes líderes, “intelectuales que veían que estaban sufriendo, como siempre, los pequeños productores, entonces se constituyeron en una organización, precisamente para beneficiar y organizar, porque no había organización” (ST-HJ-AAL). El cumplir significa trabajar en bienestar de la comunidad, implica responsabilidad social, sacrificio, pero también comprensión de lo que pasa en la comunidad, “visión” le llaman los actores. Es una obligación (si se espera ser hombre de conocimiento) que de asumirse, otorga reconocimiento y respeto; pero que de no asumirse tiene consecuencias de señalamiento y aislamiento social.

El hecho de constituir una organización está estrechamente relacionado, puesto que es el trabajo por la comunidad, por el beneficio de los pequeños productores,

es un compromiso que se asume, una responsabilidad social. En eso consiste la línea de la organización, en lograr que las personas vean quién ha cumplido, a quién “le toca”, quien ha ganado el reconocimiento con una vida ejemplar y una gran visión de las cosas.

La otra categoría, el trabajo, complementa este proyecto del deber ser. Los hombres mazatecos son hombres de trabajo con iniciativa y gusto, el trabajo se debe hacer con gusto, es en la acción de los hombres en donde se vive la tradición, en el trabajo en el campo, en el trabajo por la comunidad, en el trabajo que implica el respeto y la disciplina, ser puntuales, dar seguimiento a las cosas.

Así, este ideal, no es único en la región, es una posibilidad, es un posicionamiento frente a otras posibilidades del ser mazateco. Es una opción que se elige y que define, en este caso, el complejo de significación, de otorgación de sentido, desde esta organización.

Los sentidos de los procesos educativos tienen así dos grandes vertientes. La primera está referida a lo económico-productivo: la interacción social educativa tiene como fin que los productores retomen y/o conozcan la forma tradicional de producción, hecha de manera natural y con sus fundamentos en la cosmovisión mazateca; lo que les brindará beneficios económicos a partir del fortalecimiento de la tierra, para obtener mejor producción con la calidad adecuada y venderlo como producto orgánico. Implica la motivación para construir una actitud disciplinada, con iniciativa y gusto en torno al trabajo, compartida en la relación cara a cara, en la plática y el ejemplo: “Por eso nosotros mismos necesitamos saber de nuestro producto, sabemos nuestro producto y por eso aquí están nuestros socios” (LA-HJ-AAL).

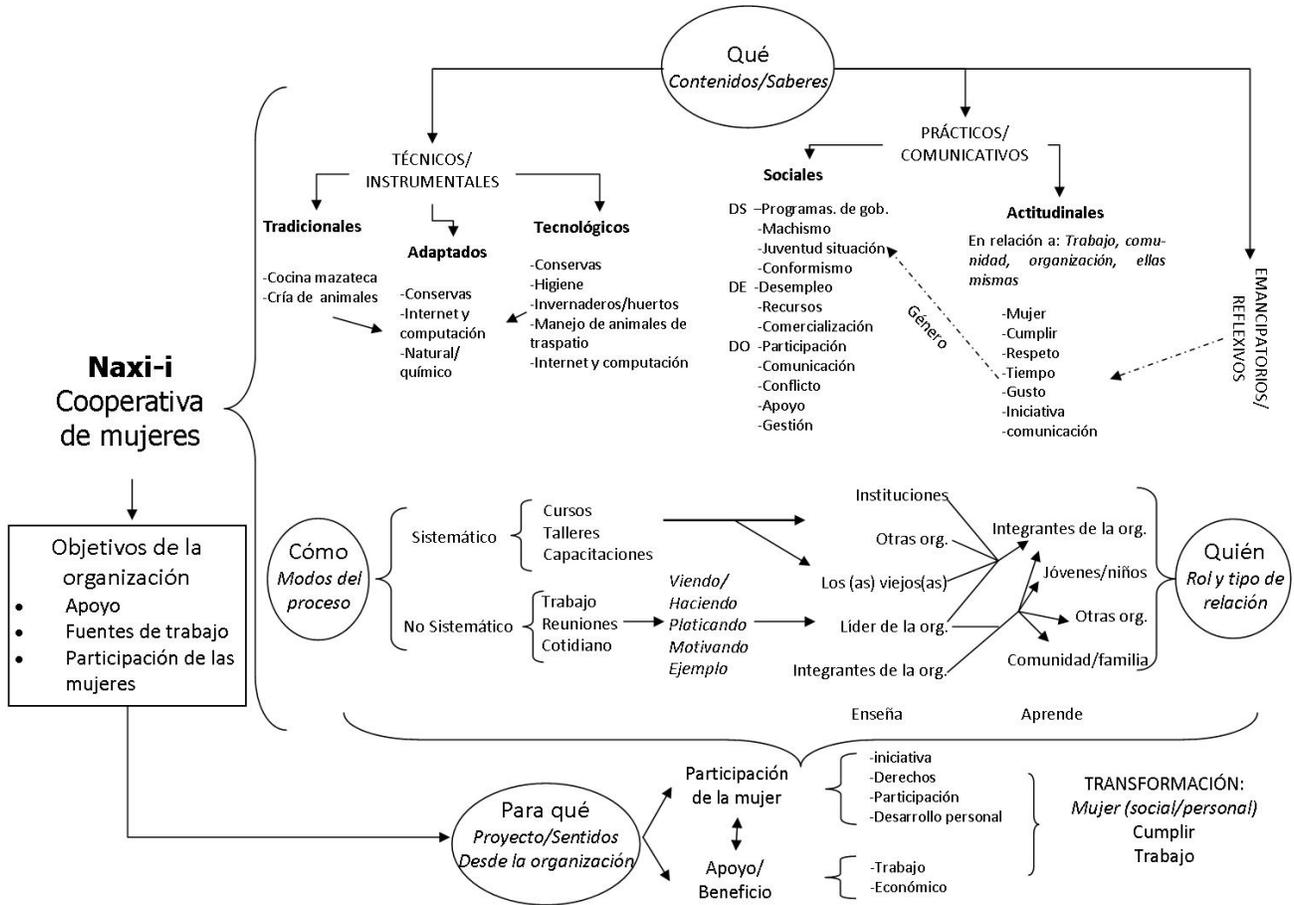
La segunda vertiente está referida a la identidad mazateca: Los procesos educativos tienen como finalidad que los integrantes de la organización retomen, valoren los elementos profundos de la tradición mazateca y actúen en

consecuencia. Esos elementos se concretan en tres ámbitos. El primero es la actitud hacia el trabajo, como lo expresa un actor: “Aquí estamos por gusto, sin que se obligue a nadie, porque nuestra organización no es lucrativa, y si nadie les da vida como estamos acá, pues así va a desaparecer” (LA-HJ-AAL), una actitud de respeto, compromiso e iniciativa; el segundo es el saber tradicional sobre la relación ser humano/naturaleza; y el tercero está relacionado a la asunción del escalafón de vida para ser hombres de conocimiento, una forma de elevarse en términos sociales y en con relación con los seres que gobiernan el mundo.

Estas dos vertientes son construcciones hechas a partir del dato empírico, lo que implica que en los procesos concretos pueden estar presentes al mismo tiempo, o con matices.

4.5.3. Los procesos educativos en la Cooperativa Mujeres Unidas Naxi-i

LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ORGANIZACIÓN NAXI-I



Esquema 2. Los procesos educativos en la organización Naxi-i. Fuente: Elaboración propia

4.5.3.1. 1ª Dimensión: qué, tipos de saberes

En la organización de mujeres los saberes que muestran un desarrollo más amplio a partir de lo dicho por las entrevistadas son los técnico-instrumentales en la vertiente científico-tecnológica, y los saberes prácticos; y ese desarrollo podemos comprenderlo en función de la orientación de la organización hacia el apoyo a las mujeres de la comunidad, en términos de empleo y económicos, así como en la construcción de espacios de participación, como mujeres, dentro de la organización social comunitaria.

Los saberes técnico-instrumentales significados con mayor importancia para su actividad son los tecnológico-científicos que han llegado a la región de la mano de las capacitadoras, los técnicos, y los expertos, porque les han dado la oportunidad de mejorar su producto para la venta, para lograr mayor calidad, sin embargo estos confluyen con los saberes tradicionales para mejorarlos, de suerte que la forma en la que ellas producen ahora y que enseñan a las nuevas integrantes es un saber adaptado.

La organización de mujeres maneja varios proyectos productivos, algunos simultáneos y en otros casos sólo se trabajan un tiempo determinado. El proyecto de *conservas* de alimentos es el “proyecto estrella” (GR-SJ-NXI) de la organización, es el proyecto que más continuidad ha tenido y al cual se le dedican más esfuerzos, que incluyen la construcción de dos talleres de producción, la compra de maquinaria especializada y utensilios, así como la venta y promoción del producto.

El proyecto consiste en el acopio de frutas y verduras de temporada y principalmente de la región por las integrantes de la organización. Lo acopiado se lleva al taller de la cooperativa y se prepara en alguna conserva dependiendo del alimento, pueden ser en mermeladas, en vinagre, en escabeche, en almíbar, etc., una vez preparados se envasan y se venden dentro de la comunidad y fuera de ella.

Los saberes muestran dinamicidad, constante interrelación. Las mujeres ya sabían preparar los alimentos a manera de conservas, lo que podemos ubicar como un saber tradicional, sin embargo es a partir de los intercambios con las técnicas modernas de producción que ellas toman conciencia de nociones como la *higiene* en términos de venta del producto, de la presentación a la cual ponen mucha atención y forman “arreglos especiales casi artísticos” (Ocampo, 2016, p. 5); o de las técnicas de envasado:

...este pues los chiles ya los sabía preparar... nada más que yo no los sabía envasar y cuando vino la señorita de Profeco y me dijo: -tú vas a ser la maestra porque de hecho tú nos vas a enseñar- Y ya pues le dije cómo se iban a preparar los chiles entonces lo que yo no puedo, le digo, es que o sea se agriaban los chiles (LoG-SJ-NXI).

Desde los saberes tradicionales hay formas de preparación de los alimentos muy importantes y complejas, permeados de toda la cosmovisión de la cultura mazateca²⁴ que se comparten entre generaciones, lo que incluye la preparación de los frutos para las conservas, y saberes acerca del tipo de frutos a utilizar como el tepejilote (una especie de palmitas) o el tojsi (una fruta agridulce particular de la región que ellas saben aprovechar), el durazno que se da mucho en la región y muchos otros productos, así como de las temporadas en que se aprovechan más; estas formas se vieron mejoradas a partir de la incorporación de las nuevas técnicas:

...bueno el durazno pues lo preparamos a base, una técnica que nos vino a enseñar pues Profeco, una bonita técnica. A veces pues nosotros cometimos tantos errores y decían –no, es que se tienen que quitar todos los anillos, los aretes, lavarse bien y si alguien está enferma- dice –no pues que se salga- dice – si no pues nos puede contaminar aquí los productos- dice, y sí, se nos quedó muchísimo eso (AD-SJ-NXI).

Esta mejora se expresa en la incorporación de las técnicas de higiene en la producción de las conservas, el uso de tapabocas, batas y gorros, el lavado de manos y de productos, así como en la *esterilización* de utensilios y envases

Otro de los proyectos importantes de la organización es el de *invernaderos*, que consistió en la capacitación de algunas de las integrantes en el manejo de invernaderos pequeños (una especie de invernaderos de traspatio) y cultivo de hortalizas; estas compañeras a su vez compartieron lo aprendido con otras integrantes de la organización. Posteriormente se bajó un apoyo para la compra de plástico e insumos básicos, el apoyo no cubría todo el material por lo que se

²⁴ La organización de Mujeres Unidas Naxii, entre sus actividades realizó un video denominado "Los sabores olvidados", en el que se rescatan recetas y saberes tradicionales de la cocina mazateca, a cargo de las mujeres integrantes de la organización y la asociación Ojo de agua comunicación A.C., en colaboración con CAMPO A.C.; el video está disponible en: <https://vimeo.com/117820754>

podía acceder con una cooperación. A partir de ahí algunas de las integrantes cuentan con sus invernaderos y los trabajan.

Los saberes científico-tecnológicos implicados en estos procesos se relacionan con la producción orgánica de hortalizas, la instalación y mantenimiento de los invernaderos, los mecanismos de riego, así como al manejo de plagas y enfermedades.

...hay mucho que se puede aprender, por ejemplo con el invernadero, el invernadero pues se puede sembrar por ejemplo jitomate, zanahoria, todo lo que consume uno dentro de la casa, a lo mejor no es mucho lo que se cosecha pero si para el autoconsumo de uno mismo como familia; pues sí está bien porque todo lo que se siembra pues es natural, se riega con agua limpia... (CC-SJ-NXI).

Existe un saber tradicional alrededor del cultivo, sin embargo pocas mujeres de las entrevistadas lo mencionaban, puesto que ese saber es mayoritariamente compartido con los hijos varones en las familias²⁵. Es así que se planteaba más como un saber que provenía de los técnicos agrícolas.

Relacionado con estos ámbitos de los saberes técnicos existe una categoría dicotómica de *natural/químico* que expresa múltiples aspectos. Lo natural es lo limpio, lo sano y tiene relación con la producción orgánica de alimentos en la que el riego se realiza con agua *limpia*, el abonado es realizado con compostas, el manejo de plagas tiene acentuación en lo preventivo o con remedios naturales; pero también tiene relación con la preparación de los alimentos para conservas, en las que no se le “echa ningún químico”, para que sean más sanos y nutritivos. Lo químico, al contrario, se ha establecido como lo dañino al cuerpo y a la tierra.

Lo que nosotros no queremos ponerle tanto químico, sino tener una fruta eh... una fruta pues de la región, en no ponerle tantos productos químicos porque a la larga pues a nosotras nos hace daño o a las personas que vamos a venderle nuestros productos pues vamos a dañar ahí su organismo. Esa es la plática que hemos llevado a cabo aquí con las compañeras, con las abuelitas y dicen -no pues tanto químico a la larga pues se enferma mucho-. Nomás vemos aquí a la abuelita de la casa pues

²⁵ De acuerdo a las investigaciones de Eckart Boege sobre la identidad mazateca “estar fuera del trabajo agrícola significa en la cultura campesina <<ser mujer>>...” (1988, p. 173)

ya tiene 93 años y aquí nosotros dice -pues con puros productos de la región que lo quelites, que los frijolitos, con eso nos alimentamos- dice y luego tanto producto que viene de las ciudades que le ponen ahí que ya es el jamón, que mucho pollo pues de granja y todo eso y qué es lo que comen dice -pues puras cuestiones de química- dice, mucho alimento. Pues sí, tiene razón, este, eso es lo que comentamos que nuestro productos pues son sin conservadores, sin conservadores, todo natural. Por ejemplo lo único ahí lo de los chiles, ahora sí lo químico sería la sal y el vinagre, eso es lo único químico que lleva... (AD-SJ-NXI).

Esta dicotomía lleva aparejada una idea de nutrición y del bienestar de sus familias, de los niños sobre todo:

...primero porque nos damos cuenta que consumimos productos naturales, que nosotros no les ponemos nada de químicos porque escuchamos luego en las noticias, en los libros, vemos que hay productos que hacen daño ¿no? Y nosotros no le ponemos nada de esos productos, puro natural y los niños también lo consumen, entonces para mí es importante eso ¿no? que si nosotros estamos viendo como lo sembramos, lo regamos con agua limpia, estamos al pendiente de los invernaderos (MG-SJ-NXI).

Otro saber importante del ámbito técnico es el referido al manejo de *animales de traspatio*, también parte de otro proyecto de la organización que consistió en bajar distintos apoyos, que incluían pie de cría, insumos y capacitación, para la cría de animales de traspatio: guajolotes, pollos y cerdos principalmente. Estos saberes tienen mayor énfasis en lo tradicional en términos del cuidado y alimentación puesto que la práctica de los animales de traspatio es común en la región; lo referido al manejo de plagas y enfermedades en un saber con énfasis en lo científico-tecnológico.

Por último, otra de las actividades importantes en la organización es la referida al manejo del “cibercafé” parte de un apoyo gestionado por la organización que implicó la capacitación a mujeres de la organización, así como en la donación de una computadora y el servicio de internet por un año, posteriormente a partir del trabajo de la organización se amplió a más computadoras y contratar a cargo de la organización el servicio de internet, lo que por varios años fue de los únicos servicios abiertos al público para el acceso a internet y a computadoras en la comunidad.

Esta actividad implicó saberes muy específicos que podemos agrupar como científico-tecnológicos consistentes en el manejo de las computadoras, mantenimiento básico y manejo de programas incluidos en el paquete office, el manejo del internet en la búsqueda de información, así como en el rubro del manejo de programas de comunicación e interacción social, asumidos como un gran reto por las mujeres de la organización y como una actividad que requirió coraje para aventurarse en ella: “Y de ahí fue, veníamos así, veíamos la compu y ni en cuenta nosotras y pues... sino ya de las últimas dijimos –pues órale, vamos a ver qué rollo ¿no?–” (GG-SJ-NXI).

Los saberes técnico-instrumentales tienen, como se mostró, una diversificación amplia puesto que están relacionados con los diversos proyectos que emprenden las mujeres en la organización, y se buscan de acuerdo a las necesidades emergentes en sus actividades.

Los *saberes prácticos-comunicativos* en esta organización también muestran gran complejidad, y son producto de diálogos entre los saberes construidos a partir de la reflexión de lo social en la comunidad por parte del núcleo básico o más activo de la organización de mujeres, reflexión que implica las problemáticas de la comunidad y de entre ellas una especial relevancia a la situación de las mujeres; y los saberes sobre gestión, participación, género y comercialización que se comparten en relación con las personas que llegan desde asociaciones e instituciones diversas.

Este diálogo, esta relación, es muy importante para comprender los saberes, puesto que las construcciones que se hacen sobre lo práctico-comunicativo tienen sus fundamentos en ellos.

En los saberes sociales encontramos determinaciones de las problemáticas de la comunidad, en primer lugar en términos de lo que categorizamos como las

dinámicas económicas. El *desempleo* y la falta de recursos son características que permean a la región, no hay donde trabajar y falta dinero y materiales para los que tienen la iniciativa de hacerlo: “bueno pues por acá no hay trabajo, no hay... pues sí, ni de qué trabajar, por eso muchos jóvenes se van pues porque no hay trabajo acá” (TV-SJ-NXI). Los que sembraban café ya no obtienen lo mismo de antes por su producto, así también con los demás productos agrícolas, como lo menciona una de las entrevistadas:

“pues sí hace falta muchos proyectos de acá, de equipo y eso que casi aquí no hay nada pues, casi no hay nada, aquí es trabajo sencillo así en campo, así como para los hombres son trabajo de campo y ahorita como ya empieza la lluvia y todo eso pues la verdad casi no se trabaja y no hay dinero y no... es lo que pasa aquí” (AA-SJ-NXI)

Esa situación está directamente relacionada con las categorías de la *situación de la juventud* y el *conformismo* referidas a dinámicas sociales. Ante la falta de empleo los jóvenes prefieren irse a las ciudades a buscar mejores oportunidades, es decir que la juventud está abandonando la región y, más específicamente, el trabajo en el campo; la misma televisión y el internet están haciendo que ya no se interesen en lo que le enseñan los padres, “ahora son muy rebeldes”.

Pero no es fortuito, es una forma extendida, que se comprende con la categoría del conformismo. No solamente no hay empleo, sino que ya las mismas gentes de la comunidad no quieren trabajar, se han acostumbrado a recibir, a depender de los distintos programas de gobierno que les dan dinero sin hacer nada. Es ésta situación uno de los análisis más importantes desde la organización, es algo a lo que se hace frente, que no es deseable para la comunidad, y que se comparte al interior de la organización, como se evidencia en la recurrencia del análisis en los discursos de las entrevistadas.

...desgraciadamente ahorita por ejemplo con los apoyos que está dando el gobierno de Oportunidades, que da apoyos para la siembra para lo del maíz, cualquier apoyo que dé el gobierno como que ya la gente se está volviendo un poquito más conchuda más floja ya no quiere trabajar, nada mas con lo del maíz, el café por ejemplo antes el café qué precio tenía antes y ahorita los cafetales están abandonados, ya la gente no quiere trabajar porque, porque ya recibe dinero ya nada mas están esperando el

dinero que el gobierno da y de cierta forma yo digo que como que el gobierno está haciendo gente muy conchuda muy como que dice -pues yo voy a esperar ese dinero- porque hasta cuándo van a cobrar dicen, cuando van a recibir su apoyo dicen -voy a cobrar- pero ¿qué van a cobrar si no están trabajando? si no están trabajando no. Entonces así como que también ahí pues sí es un error muy grande porque ahorita ya ni en el campo quiere trabajar la gente ahorita; cómo cuesta trabajo por ejemplo buscar alguien que nos vaya a trabajar la hierba, que vaya a trabajar allá, pues ya no quiere la gente porque, porque ya se están mal acostumbrando a cobrar un dinero que nada mas está recibiendo. Ahora esos apoyos de maíz o no sé qué apoyos dan ahí del maíz pues de la misma manera porque dan el recurso pero a veces ni lo ocupan para eso, ya nada mas lo ocupan para otras cosas. Entonces si también es complicado con la gente de la comunidad porque ya como que se están volviendo más floja, en cuestión del campo porque pues ya ni quieren sembrar ya no quieren nada, ya no quieren ni trabajar nada pues; y pues yo creo que... yo soy de esa idea de que digo, no porque no lo reciba, porque no me lo den, si no que si es cierto que el apoyo es para la gente que más lo necesita pero que realmente fuera para la gente que más lo necesita pues qué bueno, pero pues a lo mejor aunque lo necesiten pues ya no quieren trabajar su campo, le digo que nada mas el café pues ya está abandonado (CC-SJ-NXI).

El extracto anterior da cuenta de esas categorías: el abandono, el conformismo, la relación con los programas de gobierno, la actitud hacia el trabajo (que se retoma más adelante en lo referente a los saberes actitudinales), una especie de degradación cultural en la comunidad.

También referido a lo social hay otro ámbito fundamental para las mujeres de la organización y es el *machismo*. En la comunidad históricamente no se tomaba en cuenta a las mujeres en las decisiones del pueblo, tampoco para las actividades comunitarias ni para los proyectos productivos, no se les permitía participar.

...primeramente no éramos tomadas en cuenta en el municipio, o sea, cuando aquí se acostumbra a hacer tequio y siempre nada más cuando voceaban o iban a dejar los citatorios nada mas a puros hombres y cuando había un proyecto, por ejemplo que iban a hacer algo para la comunidad, siempre los hombres eran los únicos que decidían qué se iba a hacer (MG-SJ-NXI)

Alrededor del año 1998 un familiar de la ahora principal dirigente de la organización llegó a ocupar el cargo de presidente municipal, porque le tocaba de

acuerdo al sistema de cargos de servicio público por usos y costumbres. Este fue un momento importante puesto que a partir de ahí se empezaron a contemplar a las mujeres como beneficiarias de algunos apoyos municipales, algunos de ellos requerían la constitución de una organización para poder otorgarse y es así que se impulsa la organización de mujeres en la comunidad.

Eso no fue visto con “buenos ojos” por muchas personas, puesto que además de recibir apoyos las mujeres empezaron a participar o querer participar de las decisiones en el pueblo y las actividades comunitarias. Hubo conflictos fuertes puesto que se transgredía la organización y la forma tradicional; a las mujeres se les acusaba de “chismosas”, de “revoltosas”, de mujeres sin nada que hacer en sus casas, de mujeres desobligadas.

Es de conocimiento común el rol doméstico asignado culturalmente a la mujer, y la cultura mazateca no es la excepción, de tal manera que las obligaciones de la mujer, de acuerdo a esta asignación, son en casa, procurando al marido y a los hijos, a la familia, a la cocina, a la limpieza y al cuidado. Cuando las mujeres deciden participar de la comunidad se les acusa de dejar sus responsabilidades, de ser desobligadas.

...pues empezamos allí a organizarnos pues invitando a las señoras, voceando ¿sí?. Pues vamos a... llamó mucho la atención porque se hacía mucha basura, empezamos a barrer, principalmente la planta baja del palacio porque tiraban mucha basura, en seguida el perímetro de la iglesia y no nada más quedó ahí sino nos fuimos a la cancha Ah! Pero ya fue, fueron habladas, que nosotros ya estábamos quitando de allí, costumbres de la comunidad, que cómo las mujeres se iban a meter allí a barrer, que miren nada más vestidas de... así vestidos de falda, que cómo les entrará allí el polvo, y etcétera, etcétera, y no nos importó, bueno a mi no me importó y habían otra compañeras pues allí –ya aplican allí sobre religiones, que los católicos y los bautistas- y nosotros, bueno llegaban a nuestros oídos ahí con los chismes, pero no hacíamos caso. Y ya llegaban las señoras –no que así...- no haga caso señora, no haga caso, vamos a hacer lo que, ora sí, el apoyo social que nos pide la autoridad, vamos a hacerlo le digo –bueno- (AD-SJ-NXI).

El párrafo anterior da cuenta de la complejidad de la problemática suscitada a partir de la decisión de las mujeres de participar en lo comunitario, puesto que tiene que ver con costumbres, con religión, con ideas sobre el decoro, con la presión social sobre la mujer y el miedo que genera.

El conflicto llegó a momentos muy álgidos de insultos y ataques a las mujeres, que eran corridas de las asambleas en las que participaban; a la división de la comunidad y de los órganos de gobierno, el cabildo, entre los que estaban “con las mujeres” y los que no, hasta desembocar en la salida, apenas a un año de servicio, del presidente municipal que apoyaba a las mujeres; lo cual apaciguó los ánimos, pero no terminó el conflicto ni la organización de las mujeres.

Desde esa problemática se construyen los saberes alrededor del machismo como problemática social y de la participación de las mujeres frente a ella. Otra categoría relacionada, muy particular, es la de la *organización del tiempo* de cada mujer para poder realizar sus actividades. Es recurrente el llamado a organizar el tiempo en las labores de casa para poder disponer de momentos que les permitan a las mujeres de la comunidad asistir al trabajo en la organización.

...éramos bastantes, eran varias señoras pero las señoras dicen que no tienen tiempo, que no les da tiempo; y luego mi hermana dice -no, para todo hay tiempo, cuando uno se sabe organizar, todo hay tiempo, luego ya ves- yo les dije -¡ay! es que no puedo por mis niños- no dice -tú te tienes que... tienes que organizarte y vas a ver que sí-. Y sí es cierto porque nosotros aquí, la autoridad nos pidió un curso de cocina y este... fueron casi tres meses y yo le dije a mi hermana: -yo si quiero ir a aprender, le digo yo me voy a ir; - ¿y cómo le vas a hacer aparte acá? Le digo, mmm no sé cómo le voy a hacer pero yo me voy a ir a aprender a hacer los pasteles, los postres, todo y aprendí (AG-SJ-NXI).

A pesar de que en el discurso se refiere como un problema de distribución temporal de los quehaceres, implica más, implica una negociación familiar para redistribuir labores domésticas, lo cual en un ejemplo muy concreto consiste en que “el marido se caliente el sólo la comida”; situaciones que tienen una gran significación puesto que ellas mismas no plantean en su discurso el dejar de hacer cosas en casa, sino de hacerlas de manera distinta, como una negociación para

salvar una de las mayores dificultades para la participación de las mujeres en la organización: sus obligaciones en casa y la presión familiar y social que se ejerce de no cumplirlas, como se muestra a continuación.

...la mujer a lo mejor va pero esta allá trabajando pero no está pensando en el trabajo ni está poniendo atención, ¿por qué? porque está pensando en que tiene cosas que hacer en la casa o dejaron trabajo en la casa, o a lo mejor está pensando que el esposo ya está enojado que va a llegar y que esto, porque muchas parejas aquí no apoyan de esa forma a su pareja a su esposa (CC-SJ-NXI).

Existe otro ámbito de los saberes prácticos y son los referidos a las *dinámicas de la organización*. Estos saberes provienen de la experiencia organizativa, es decir de aprender haciendo, y de los saberes a cargo de expertos en rubros de gestión, participación y comercialización, principalmente.

La categoría de *participación* comprende lo referido a las actividades a realizar, a lo que hay que cumplir como integrantes de la organización, a la problemática mencionada sobre las dificultades de las mujeres de la comunidad. Se enseña a participar dentro de la organización, se señala cuando hay falta de compromiso; lo que implica una buena *comunicación* de la información al interior de la organización y con todas las asociadas.

Las decisiones se someten a votaciones, y cuando alguna información no llega de manera adecuada, es origen de conflictos importantes; se “debe comunicar todo”, gestiones, apoyos y requisitos, condiciones para recibirlos, destino del capital acumulado, inversiones, etc.

La participación se relaciona también con el recibir los *apoyos*, tal vez una de las construcciones centrales en la organización, puesto que para eso, entre otras cosas, se forma la organización, para gestionar apoyos que significan en este caso recursos económicos y materiales, así como cursos y capacitaciones. La participación es uno de los requisitos para recibir los apoyos.

El *apoyo* también se significa como la complementariedad económica en la familia. Las mujeres, con su trabajo en la organización pueden apoyar en la economía familiar, ya sea con las conservas que preparan, con el apoyo en dinero que en ocasiones reciben por su trabajo dentro de la organización, con lo que cosechan y el ahorro que significa, o con los aprendizajes que les permiten autoemplearse de manera independiente.

Así mismo, es la razón por la que muchas de las integrantes deciden entrar a la organización, aunque no todas lo significan de la misma manera. Para algunas es necesario recibir apoyo a corto plazo, en función de sus intereses y necesidades, para otras el apoyo se significa más como el aprendizaje y el beneficio que les brinda a largo plazo. Cuando no cumple con las expectativas el no recibir apoyo es, de la misma manera, una razón suficiente para dejar la organización:

Pues porque nos apoyen ¿no? Pero que no nos vayan a engañar porque también nosotros no nomás vamos a las reuniones ¿no? Nosotros vamos también para que no apoyen algo pues, que es verdad que necesita uno. Es lo que dice uno, porque es lo que platicábamos, no que dice mi esposo –no pues quieren que les apoyen pero ¿a qué van pues? ¿van nomás porque van? No pues que les apoye algo- porque fácil dicen a usted rápido vamos, pues no, yo veo que dice -¿quieres entrarle? Pues así te apoyaremos- pero de todos modos das dinero (AA-SJ-NXI).

Los saberes actitudinales se refieren, en esta organización, al trabajo, a la organización, a la comunidad y a ellas mismas como mujeres.

Un trabajo fundamental para muchas de las entrevistadas es lo referente a generar *iniciativa* y *gusto* por el trabajo, en contraposición a la inercia conformista que está permeando en la comunidad. La falta de empleo se relaciona también con la actitud, con la falta de búsqueda, con que muchas personas ya no quieren trabajar.

Muchas mujeres no quieren participar en la organización, por ejemplo, porque no quieren “enchilarse”. El trabajo en las conservas tiene como uno de sus productos principales la preparación de diversos tipos de chiles ya sea en vinagre o en

escabeche. Es algo conocido por las mujeres que cuando “pelas chiles en cantidad se enchilan las manos”, las yemas de los dedos, y las partes del cuerpo que te toques, al punto del ardor, de sentir el roce de las sábanas en la piel cuando van a dormir, pero es parte del trabajo y se asume como tal. Esa situación es una de las razones por la que muchas personas (jóvenes y mujeres principalmente) deciden no trabajar en las conservas: “le tienen miedo para cortar chiles” (LoG-SJ-NXI), es decir, es cuestión de actitud y decisión, y se comparte al interior de la organización.

La noción del *cumplir* también se expresa en esta organización, aunque la referencia a la tradición mazateca no es tan explícita como en el caso de los cafetaleros. En la organización hay obligaciones, se debe cumplir con el trabajo, las cooperaciones y la asistencia a las reuniones, a manera de compromiso a veces y otras, como obligación (una ambivalencia característica de esta idea). Esta categoría tiene mayor significado cuando se habla en relación a la comunidad, a la organización social y política, al deber ser mazateco, que en base a lo expresado por ellas, tiene mucha relación con la organización.

Como mujeres es importante para ellas rescatar el *respeto* que se tenía antes, sobre todo en lo referido a la relación jóvenes-mayores. El saludar, el reconocer, son valores que se necesita rescatar:

pues para, con los niños para bien de ellos, que respeten a las personas grandes y los abuelitos, les tienen que tener respeto, si, bueno por aquí en este pueblo, aquí se respeta el tío, tía, aunque no sean las familias, aquí se respeta, hay unos que de plano no respetan pues se van como animalito, y se le llama la atención, así le digo, no pues respeta hija, pasen usted, buenos días, qué les cuesta de hablar, o sea que hablar a la gentes, se tapa uno, se va por el... y así hay que uno, se llama la atención para los niños y también si ellos se hablan así...(AA-SJ-NXI).

El papel de la *mujer* en la comunidad mazateca es una categoría más compleja puesto que, en términos de interpretación, es transversal a los saberes actitudinales y sociales, articulado por una acción de reflexión social y de autoreflexión como mujeres, esta reflexión se realiza también en el diálogo con las

personas que imparten los talleres sobre género, de tal manera que podemos ubicarlo como un *saber emancipatorio*. Un saber que, a partir de la reflexión, busca transformar la sociedad por una mejor, más igualitaria en el sentido de los espacios de participación de la mujer, como podemos identificar en el siguiente extracto:

...bueno, creo que en mi caso pues eso de que cómo pues lo aprendí aquí de que... a mí, cuando empezamos, le platicaba yo ayer no, de todas dificultades que tuvimos para organizarnos y recibí, ahora sí que... cómo le dijera yo, ataques ya personales, insultos, hasta golpes, porque sí, todo eso lo viví yo. Entonces eso me dio la oportunidad de mi persona decir –todo esto que pasa aquí, por muchas razones, que hay veces nosotras mismas lo afectamos, lo afectamos y no hacemos nada por remediar las cosas ¿no?- le decía yo que a mí eso de trabajar así con la gente pues me nació desde que empecé en esto ¿no? pero nunca me imaginé que tuviera yo tantos problemas ¿no? porque yo escuchaba de otras compañeras de otras comunidades que no era así la situación de ellas, que recibían apoyos, tanto de su comunidad como de su misma autoridad, y aquí no se dio eso. Y eso como que me hizo, en mi persona, hizo que yo dijera -pero ¿por qué? ¿por qué esa situación con la mujer? Si como mujeres también tenemos los valores y tenemos derechos ¿por qué tanto atacan a nosotros como mujeres?- entonces eso me enseñó a que digo -¡no! no voy a permitir esta situación, yo tengo que aprender muchas cosas- desde ahí nació esa inquietud mía de decir –tengo que aprender porque si no pues voy a seguir en esas mismas situaciones- y si nosotros queremos cambiar como mujeres, cambiar la mentalidad de la mujer pues tenemos que hacer algo por ello (GG-SJ-NXI).

Implica como actitud, superar el miedo, que todas sintieron o sienten aún, debido a la presión y los problemas que les acarrea en la comunidad, el miedo al enojo del marido, a hablar en público frente a los hombres, a que las tachen de “chismosas” o “revoltosas”, a salir de su casa y que digan que son “desobligadas”, a tener sus propias actividades, a poder decidir ellas mismas.

Los saberes, así expresados en una construcción general como contenidos no siempre están presentes en todos los actores, se toman en cuenta de forma diferente dependiendo de las personas que participen de los procesos educativos, es decir, en relación con las otras dimensiones del proceso.

4.5.3.2. 2ª Dimensión: Quién y cómo

Dentro de la organización de mujeres, los *procesos educativos sistematizados* tienen la modalidad de cursos, talleres y capacitaciones. Y están a cargo de las instituciones con las que se ha tenido relación o con las que se han gestionado apoyos, de tal manera que muchas veces los cursos que se les dan son respuestas a peticiones de la organización, de sus necesidades en términos de los aprendizajes necesarios, en ese sentido son relaciones más horizontales en términos jerárquicos, hay reconocimiento de saberes previos, se dialoga con ellos, sin dejar de ser una relación educador-educando.

Los que otorgan las capacitaciones están tipificados como las *Instituciones* en sintonía con el discurso de las entrevistadas, así se refieren ellas a las personas que imparten los cursos, como “la señorita de Profeco”, “las personas de CAMPO”, pocas veces se nombran individualmente o como los expertos.

Han sido muchas las instituciones con las que han tenido relación y que les han impartido cursos, sin embargo existen dos que son significadas con mayor importancia. En primer lugar está el Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño A. C. (CAMPO), asociación que comenzó la relación con la organización al principio en los convenios con el municipio cuando apoyaba a las mujeres y que, posteriormente, continuó las relaciones con la organización de manera muy estrecha.

La relación con CAMPO gira alrededor de la capacitación a partir de saberes prácticos en términos de organización, gestión, participación comunitaria, género, pero también de los saberes técnicos como es la producción en huertos e invernaderos familiares, así como la cría de animales de traspatio, entre otros.

En segundo lugar está la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO) que en conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres) trabajó saberes

técnico-instrumentales alrededor de la producción de conservas principalmente, así como saberes prácticos en talleres de género.

La relación con PROFECO tiene una historia significativa: viendo un anuncio en un periódico de la Ciudad de México, en el que la dependencia ofrecía cursos en la preparación de conservas, la dirigente decidió hacer el viaje y acudir a las instalaciones sin mayor información. Llegando a las oficinas preguntó por los cursos, pero la modalidad que ella solicitaba (que les fueran a impartir los cursos a las mujeres a la sierra mazateca) no estaba contemplada en la oferta publicada, sin embargo la historia e iniciativa de esta mujer llamó la atención, sorprendía que viniera de tan lejos, les llamaba la atención que fuera en representación de una organización de mujeres y la iniciativa que mostraba a ojos de los que la atendieron en PROFECO. Esa situación generó que se hicieran gestiones inmediatas y se vinculara con el INMujeres para poder ofrecerle lo que pedían. Dos meses después estaban recibiendo con cohetones el primero de varios cursos gratuitos en la comunidad de San Jerónimo Tecóatl.

A partir de la relación con estas instituciones también se promovieron encuentros con otras organizaciones de mujeres en las que se comparten experiencias y saberes, y que podemos ubicar como sistematizados puesto existen objetivos, metodologías y resultados específicos y explícitos.

La orientación de la interacción social se da desde las Instituciones-*principalmente enseñantes* hacia las integrantes de la organización-*principalmente aprendientes*:

...en ese curso yo participe en el de PROFECO que vinieron a dar este, que nos vinieron a dar la capacitación de cómo podíamos transformar el, elaborar el chile canario, cómo elaborarlo todo pues el proceso que lleva desde que se escoge el fruto, la limpieza, el cortado, el envasado, cómo lo debemos de cocer. Todo ese proceso pues yo ahí lo aprendí independientemente de que antes ya lo sabíamos elaborar pero muy así a la... como lo podemos hacer nosotros pues en casa pues ya se elaboraba el chile canario, pero ya para que se mantuviera más tiempo envasado, para que durara y no se echara a perder pues esa capacitación la recibimos de PROFECO, ajá, vinieron de México, entonces todo ese proceso nos dieron ellos esa capacitación (CC-SJ-NXI).

En relación más horizontal en los encuentros con otras organizaciones:

Yo no sabía, ahí vi muchas cosas, ahí vi todas las organizaciones que iban, porque fueron varias organizaciones, comentaban sus experiencias, decían –nosotros sembrábamos esto- y ahí en esa misma organización tienen muchos invernaderos. A mí me gustó cómo se veían los tomates, todo grande, todo lo que ellos sembraban, entonces dije –también nosotros lo podemos hacer si nosotros queremos- y así fue como también empezamos a trabajar con eso (MG-SJ-NXI).

En ocasiones ellas mismas van a impartir cursos a otras mujeres u organizaciones, por lo que se convierten en las educadoras:

Nos llevó ella, la presidenta pues nos llevó a un pueblo a enseñarle a unas señoras pero pues no, es que allá hay mucha fruta en ese pueblo, pero creo que no, no le pusieron ganas, nosotros fuimos a enseñarle como se elaboraba la conserva, ellos tienen mucha manzana y durazno (LG-SJ-NXI)

Los procesos educativos *no sistematizados* dentro de la organización se dan principalmente en tres momentos; en las reuniones, en el trabajo y en la convivencia cotidiana que se realiza en la organización. Los saberes implicados son diversos, en estos procesos se mezclan, muestran toda su interrelación, no hay fronteras tan definidas entre lo técnico y lo práctico, entre lo actitudinal y lo social.

Entendiendo, que esas fronteras son construcciones hechas por el investigador; en este caso, fronteras que me permiten aprehender lo real caracterizado fundamentalmente por el movimiento y la interrelación. Así se presentan los saberes. Al ser construcciones sociales, lo técnico y lo práctico siempre se implican, están relacionados; no son esferas de lo humano aisladas e independientes la una respecto a la otra

De tal manera que podemos observar como a las mujeres se les invita a trabajar para que aprendan viendo y *haciendo*, lo que implica el proceso de producción y al mismo tiempo se *platica* con ellas sobre la organización del tiempo para que no se enoje su marido y porque ellas tienen derecho a sus propias actividades; se le

invita a formar parte de la organización *motivando* a recuperar el gusto por el trabajo, porque en la comunidad se está perdiendo, además de que será un apoyo para ella y su familia, ahora que hay tanta carencia.

Son los tres modos principales del cómo en la relación educativa, es decir, haciendo, platicando, motivando.

En las reuniones se platica, se comparte lo relativo a los saberes técnicos y a los prácticos referidos a la organización: "...ah, pues hacemos nuestras reuniones y cada quien da su punto de vista, si, cada quien lo que tenga en mente te lo dicta ahí cuando tenemos una reunión" (LG-SJ-NXI), pero no está ausente lo actitudinal.

En el trabajo y en lo cotidiano se comparten los saberes técnicos y las problemáticas familiares, sociales, de la comunidad.

Las integrantes de la organización, sobre todo un núcleo básico familiar alrededor de la dirigente principal, se convierten en las que enseñan, a las asociadas, a otras organizaciones, pero también a los hijos, a las familias y a la comunidad:

Hemos impactado en la comunidad en el sentido de que hemos hecho cosas que ahora ellos vienen y preguntan -¿y cómo le hicieron? Y nosotros queremos entrar ahí- sobre todo con los invernaderos que nos ha dado muy buen resultado para autoconsumo familiar, entonces vienen –que nosotros queremos estar ahí, que nosotros queremos uno también, y ¿cómo le hacen?- entonces, hasta los mismos hombres, los que antes no creían en nosotros ahora vienen y se acercan que una actividad para la comunidad, siempre nos invitan (MG-SJ-NXI).

Una de las entrevistadas desarrolla ampliamente lo expuesto, el siguiente extracto nos da cuenta de los procesos educativos en los talleres, posteriormente en la organización y en la familia:

los talleres que nos han venido a dar nos ha ayudado mucho, yo creo que a todas, en lo personal a mí me ha ayudado muchísimo y también yo veo en las compañeras porque antes las compañeras decían –es que yo no puedo ir porque mi esposo llega tarde de trabajar y yo le tengo que calentar la comida, yo le tengo que servir- -y no es que mi hijo yo le tengo que dar esto- y nosotros o sea, hemos aprendido mucho y nos han enseñado en los

talleres, que los esposos también se pueden servir, que también tienen manos!, que ellos también se pueden calentar la comida!, que ellos también nos tienen que ayudar, y nosotros nos sorprendió mucho porque siempre era el pretexto que decían primero –hay, es que mi esposo va a venir y yo tengo que darle de comer y si no estoy se enoja- y es que mi hijo y no sé qué tanto, y mis pollos y bueno, ponían bastantes pretextos y entonces nosotros y las personas que vinieron fuimos a decirles –no mujeres, pero es que mira, haz la comida para que tu esposo llegue le dices mira, caliéntate, yo ya dejé la comida- fueron muchas, muchas... y después nos sorprendió mucho porque cuando se hacían las reuniones, veíamos que llegaban todas y les preguntábamos y decían –no pues yo dejé la comida, ahí mi esposo sabe si se sirve o no se sirve- como que de tanto y tanto y tanto, les fue entrando que ellas tenían derechos a salir un ratito, a platicar de sus problemas entre señoras y todo eso, entonces yo creo que todo eso fue la comunicación no? De estarles diciendo, estar platicando y estar diciendo no pues le tienes que hacer así y los talleres que nos daban pues nos ayudaban mucho (MG-SJ-NXI).

Por último, es importante que se enseña por medio del *ejemplo*. Todos aprendemos viendo, dicen, y cuando se trata de trabajar y de lo actitudinal, el ejemplo es primordial, lo que implica vivir y actuar conforme a lo que se dice, para enseñar a los más jóvenes:

¡ah! pues que los niños también vean, aprendan a organizarse, y que también desde niños, empezarles a enseñar a trabajar ¿no? A que... bueno yo, lo que usted me está preguntando es muy importante y nosotros siempre lo hemos... fíjese que nosotros cuando se puso el ciber, muchas de las compañeras estaban renuentes y decían –¡no!- ¡muchas! No todas, decía –no pero ¿cómo le vamos a hacer para pagar el ciber?- porque se paga cada mes, pero de dónde vamos a sacar dinero, eran como 5 compañeras que decían no, no querían, y entonces las demás compañeras le dijimos –mire, hay que entrarle, porque finalmente es beneficio para nuestros hijos- si nosotras no hacemos el esfuerzo, sí, eso se va a ir a la basura, tenemos que ver por nuestros hijos, que nuestros hijos al rato ellos son los que van a ocupar esa tecnología, sí? Ellos son los que van a venir acá a hacer tareas, a investigar, entonces de tanto en tanto, dijeron que sí, entonces los niños también se dan cuenta, por ejemplo yo que tengo una niña, mi niña ya sabe por ejemplo que yo le digo –mira hija yo voy a la organización, voy a una reunión- o sea, los enseñamos también a ser responsables porque les dejamos también el quehacer de la casa y nos tienen que ayudar, que vamos al huerto –mira a ti te toca hacer esto, a ti te toca recoger acá, limpiar acá y todo eso- yo creo que los niños de ahí aprenden, entonces sí es importante también hacerles y que ellos vean, porque ellos observan y usted sabe que los niños todo lo que ven ¡aprenden! Entonces ellos ven lo que hacen, porque luego los niños dicen –

nosotros cuando seamos grandes también vamos a formar una organización (risas)- nuestros hijos pues, de las señoras, entonces es importante que ellos vean también (MG-SJ-NXI)

Esos son los modos y roles dentro de los procesos educativos en la organización de mujeres, lo que nos permite ya definir el proyecto y los sentidos.

4.5.3.3. Para qué: proyecto y sentidos

En la organización Mujeres Unidas Naxi-i podemos reconstruir el proyecto a partir de la categoría de *Transformación*; la organización busca transformar las condiciones de la mujer respecto a lo social-comunitario y en lo personal en relación a su crecimiento o desarrollo; en base a las nociones de *trabajo* y el *cumplir*.

Mujeres con iniciativa y gusto por el trabajo, que no sea “dejadas” en el sentido de asumir un rol sumiso, dependiente del marido:

...que pues como mujeres tomemos esa iniciativa, de darnos, ahora sí que como mujeres, una misma como mujer, no seamos ahora sí las mismas que entre nosotras nos pongamos piedritas, porque es lo que pasa, que tratemos ahora si de decir sí puedo, soy mujer pero sí puedo hacer las cosas, porque hay muchas mujeres que son muy dejadas, que se dejan... (CC-SJ-NXI).

Y en el sentido de no abandonarse a la inmovilidad, al conformismo, al contrario, una mujer que le guste “salir” a aprender cosas, sabiendo que también tiene derecho a ello; aprendizajes que le permitan desarrollarse como mujer y al mismo tiempo apoyar en la casa, no sólo en el rol tradicional de procurar el hogar y la familia, sino en términos productivos y económicos:

Yo veo ahora a las muchachas tienen libertad, tienen todo pero no les gusta trabajar, yo no sé por qué, porque a mí sí me gusta todo eso, a pesar de que yo tengo a mi esposo, mis hijos tengo que atenderlos pues hay un curso de cocina pues me voy, yo no me quedo aquí (risas), ¡yo me voy!, a mí sí me gustó mucho todo eso (LG-SJ-NXI).

El trabajo también es para las mujeres, y se debe asumir con gusto, disciplina y organización, constituyendo un ejemplo para otras mujeres, para su propia familia,

en especial los hijos, y para la comunidad. De esa manera la mujer apoya a la comunidad, lo que es una manera de cumplir:

Pues le digo, inculcarles todo el trabajo que uno hace ¿no? Decirle así - ¡mira, tu comunidad tiene que estar bien si tú apoyas! Porque ¿quién lo va a hacer? Más que uno como ciudadano; pues irnos a apoyar aquí al pueblo si se va a hacer limpieza ¡vete!- porque yo veo a muchos muchachos que nada más se ríen de las personas, están yendo a la calle y no debe ser así, le digo -si ustedes no van ¿quién lo va hacer? Yo sí mando a mi hijo o su papá le dice -¡vete! ¡apoya! Yo ya estuve en la presidencia ya todo ya lo sé pero cuando pueda voy a apoyar, pero ustedes que no han pasado ¡vayan! ¡apoyen a la limpieza del pueblo, lo que sea, cualquier apoyo que necesiten!- (LG-SJ-NXI).

Es pertinente mencionar que una de las primeras actividades que realizaron las mujeres en su proceso organizativo fue limpiar y barrer espacios públicos, es decir, participar de las actividades comunitarias que constituyen el fundamento de la idea mazateca del cumplir.

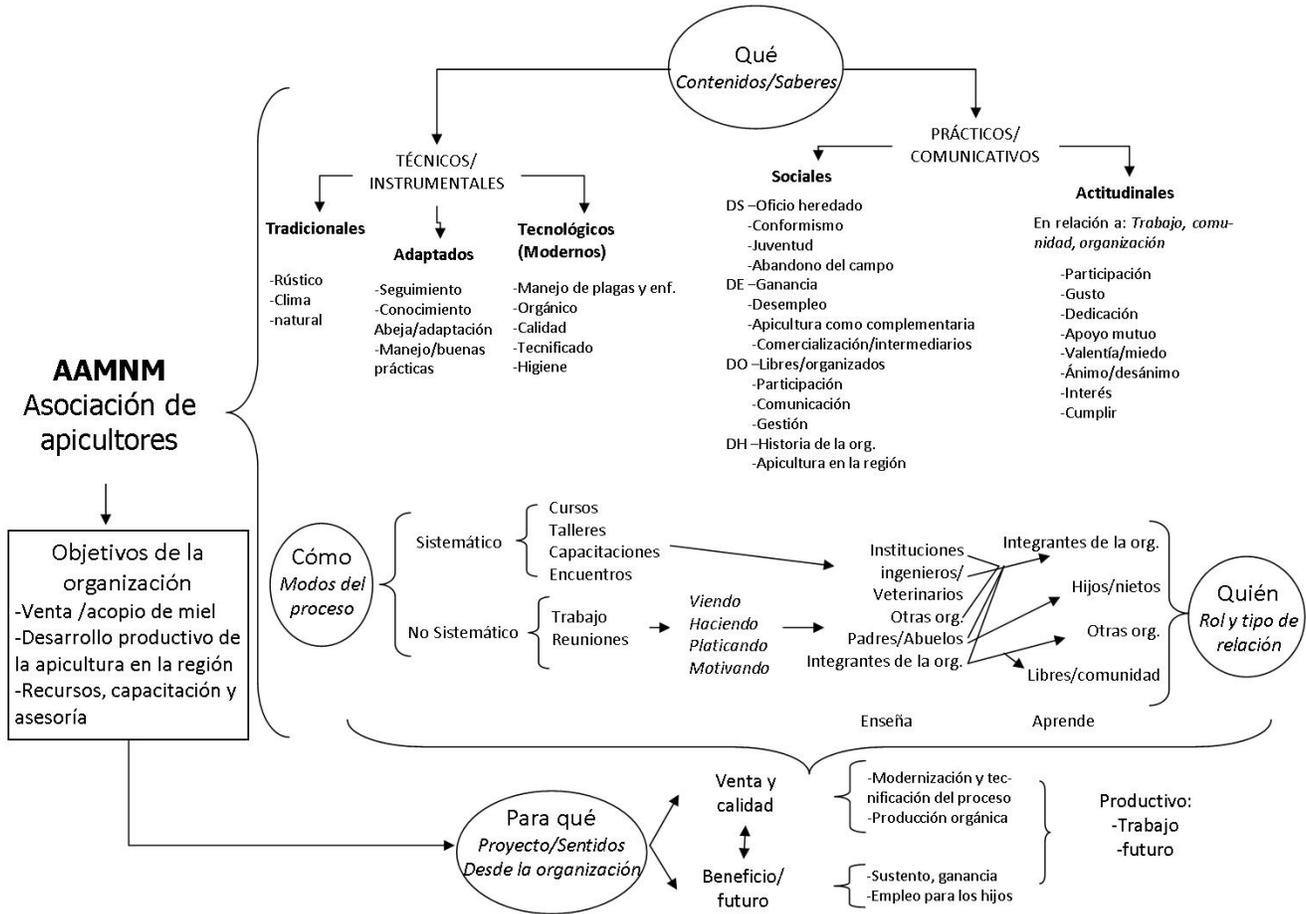
En función de ese proyecto podemos ubicar dos sentidos de los procesos educativos en la organización de mujeres. El primero, como ya se vislumbra, tiene que ver con la construcción de la mujer mazateca participativa. Lo que implica el aprendizaje de saberes que le permitan apoyar, así como saberes que le permitan comprender las condiciones sociales en que se encuentra para transformarlas en unas más igualitarias respecto a los hombres, para ellos es angular que la mujer encarne las nociones del trabajo y del cumplir, a partir de las cuales se encontrará en igualdad de circunstancias y su voz tendrá más fuerza en los espacios públicos.

El segundo sentido es más pragmático. Los procesos educativos tienen la finalidad del apoyo a un nivel económico, es decir, que la mujer aprenda habilidades productivas que resulten en aportes económicos y materiales en su hogar. Pareciera que este sentido está incluido en el anterior, pero en la realidad no siempre es así. La diferencia estriba en que para algunas mujeres no son relevantes las nociones del cumplir o la igualdad de la mujer, la organización representa un espacio que les brinda, a corto plazo, apoyos en función de sus

necesidades y cuando no lo hace pierde relevancia. Este sentido se da sobre todo en la periferia de la organización, respecto del núcleo básico que se forma alrededor de la dirigente.

4.5.4. Los procesos educativos en la Asociación de Apicultores Miel Néctar Mazateco A. C.

LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ORGANIZACIÓN AAMNM



Esquema 3. Los procesos educativos en la organización AAMNM. Fuente: Elaboración propia

4.5.4.1. 1ª Dimensión. El qué, Contenidos, saberes

En la organización de apicultores los *saberes técnicos* desde lo científico y su adaptación tienen mayor preponderancia, puesto que se tiene que responder a las exigencias de calidad establecidas en el mercado, para obtener buenos precios de venta de la miel; así mismo los *saberes prácticos* giran alrededor de la categoría

del trabajo y la problemática del desempleo a la que se hace frente desde el proceso organizativo. En primer lugar se desarrolla lo referido al ámbito técnico.

Bueno, yo tengo desde mis abuelos, de mi papá, que ellos tenían cajas rústicas, yo veía cómo pues ellos tenían sus cajones, cómo sacaban la miel en forma rústica y, a raíz de eso, mi papá pues tenía sus cajas y ya me las dejó. Nosotros empezamos a ver de poderlas modernizar porque eran cajas rústicas. Entonces nos fuimos modernizando, metiendo cajas modernas, empezamos a trabajar con la miel. Hubo un curso, por parte del INI, bueno en ese tiempo, lo que es la CDI ahora y yo estuve participando en un curso allá en Huautla, de buenas prácticas de la apicultura pero me engañaron; me iban a dar un recurso y resulta que este recurso no me llegó pues, sino que lo mandaron a otro lado, pero pues yo no lo di por perdido porque obtuve conocimientos en cuanto al buen manejo de las abejas (MD-SJ-MNM).

El extracto anterior es representativo de gran parte de lo implicado en los procesos educativos en la asociación de apicultores, a continuación se desarrollan las categorías que nos permitan comprender todo lo que está implicado en lo que nos mencionó el apicultor.

Podemos establecer en primer lugar la diferenciación clara entre los tipos de saberes tradicionales y los modernos. La categoría de *rústico* designa la forma de trabajar las abejas de manera tradicional, como lo hacían lo abuelos, con cajas de jabón que antes había, con los utensilios que tenían a la mano, incluso tenían a las abejas en sus casas porque eran más dóciles.

Lo rústico implica una significación de prácticas tradicionales como mal realizadas porque no se tenía el conocimiento adecuado. Se hacía “así nomás”, sin higiene, sin tener en cuenta las magnitudes adecuadas o los materiales que se podían ocupar, a la hora de cosechar se cortaba sin fijarse y se llevaban todo, mataban larvas, se revolvía el polen. Pero al mismo tiempo es el fundamento práctico del manejo de las abejas, la mayoría aprendió a manejarlas de manera rústica y ya de ahí se modernizó; el saber tradicional implica la comprensión del clima, de los

procesos naturales, del comportamiento de las abejas y la forma de trabajar en base a ellos.

Lo rústico se modernizó. Lo *moderno* en el manejo de las abejas llegó con el INI, con los ingenieros, los médicos y los veterinarios; y tiene dos momentos en cuanto a los saberes que abarca.

El primer momento es lo relacionado al manejo de enfermedades y plagas en las abejas, así como a la tecnificación del proceso. Abarca la sustitución de materiales e instrumentos para realizar la apicultura; pasar de aprovechar los que tenían a la mano (como las cajas de jabón) a utilizar los elementos fabricados especialmente para la actividad. Máquinas de extracción, de sedimentación, “ahumadores”, equipo de protección (overoles, máscaras, botas, guantes), mismos que implican cambiar algunos modos de “hacer” para adecuarse a las tecnologías.

El *manejo de plagas y enfermedades* es de los saberes científicos a los que mayor importancia se les brinda y que constituyen una respuesta a la principal problemática de la apicultura en el ámbito técnico. Son los veterinarios y médicos quienes enseñan cómo manejarlo.

El segundo momento de la modernización tiene que ver con las categorías de lo *orgánico* y la *calidad*:

pues primero porque ellos lo veían como un trabajo de que nosotros... no nosotros sino que nos exigían de que tenían que venir a darnos talleres, capacitaciones, o curso, lo que sea, lo que se pueda llamar, entonces a veces pues ellos decía –no pues no, yo no tengo tiempo y pues ya sé que mi miel es orgánica, mi miel es pura, mi miel es de, ahora sí que de campo, no tengo fumigación las flores, todo, no tiene plaga...- bueno, sí es cierto no usas fungicidas pero viéndolo bien ya con los técnicos, con los ingenieros, con los médicos que nos han venido a capacitar pues ya no hemos dado cuenta y ellos le hemos platicado –no, no es cierto, está... tiene ciertos pues cosas que no deben de estar, que no deben de estar como es...- para la miel orgánica, para empezar debe estar de 30 centímetros las colmenas, deben de estar 30 y deben de estar tapadas con láminas de... de... o sea lámina blanca, no lámina de corcholata, eso no es aceptable... (PG-SJ-MNM).

Para la venta de la miel la organización ha asumido la vertiente orgánica, dado que implica mejores precios y ganancias para los apicultores, sin embargo lo orgánico, desde la lógica de certificación y del mercado, implica ciertas condiciones en cuanto a insumos, instrumentos y manejo para lograr la calidad necesaria. Los saberes modernos implican el uso específico de materiales para trabajar las abejas en el sentido de que no contaminen la miel (lo vemos cuando el productor especifica que no deben usar lámina de corcholata), el uso de insumos específicos (no plaguicidas ni pesticidas); así como el manejo de los apiarios (distancia entre cajas) para el logro de la pureza adecuada de la miel (sin polen, cera, ni restos de larvas y abejas, por ejemplo), una pureza relacionada con la noción de higiene.

Estas características no coinciden con el manejo tradicional rústico y por tanto es importante sustituir las formas de trabajo en la apicultura de la región.

En términos de los saberes técnicos estos son las diferencias más grandes, sin embargo muchos ámbitos del trabajo en la apicultura son *adaptaciones* de los saberes modernos.

La categoría del *seguimiento*²⁶ es un hilo que nos permite comprender lo anterior. Los apicultores, en su trabajo cotidiano dentro de la organización, realizan seguimientos de lo que hacen, es decir revisiones y observaciones del comportamiento de las abejas y la efectividad de sus procedimientos, llevan bitácoras y comparten entre ellos lo que observan; lo que les permite realizar adecuaciones en el manejo, de ahí que se pueda plantear que las *buenas prácticas* en la apicultura no provienen únicamente del saber moderno:

...esa experiencia intercambiamos, en el caso mío pues sí me ha gustado – cuándo vas enseñarme?- no pues voy y pues bastante porque vemos cosas que... a veces ahí mismo nos corregimos, pues el mío... por ejemplo ahora fui a revisar mis abejas tiene como hace 17 días y llegué, ahora sí que fui

²⁶ Esta categoría no es exclusiva del ámbito técnico, tiene relación también con lo social y lo actitudinal.

solo porque la persona que me acompaña, auxilia, pues no estaba, salió de la comunidad, entonces llegué y ya vi que empezó a fallar mi ahumador porque se quemó de su hule o su cámara que tenía, pues se... entonces lo que hice, nosotros acostumbramos siempre llevar un alza cuando ya está lleno una, entonces le intercalamos, o sea levantamos esa alza, quitamos y metemos una que va a estar vacía, pero ya no me dio... tres cajas ya no lo pude hacer, nomás los encimé. Entonces ya, como nadie iba yo con ellos entonces ya pregunté entre compañeros, inclusive don Aquilino y otros, le pregunté -fui antier o ayer- le digo -fui solo pero me falló el ahumador, ya no puede quitar la alza que estaba encima de la cámara, entonces tuve que encimarlo nada más- -ah no, no hay problema- Entonces ahorita, precisamente, antier tuve un compromiso, ayer y ya el día de ayer, hoy iba a ir pero ve que amaneció... entonces iba yo a checar pero ya con el otro compañero -sí- le comenté también -fíjate que...- es mi tocayo que dice -no, no hay problema- dice, pero le digo que ahora voy a ir a desengañarme por mí mismo a ver si de veras no hubo problema o sí hubo problema (risas) Si, pues para saber qué pasó, si es así como dicen mis compañeros pues qué bueno y subieron la miel, ya está lleno el de arriba... y si ahí... pues ahora sí que trabajamos con bitácora, llevamos todo ese control... (PG-SJ-MNM).

Un saber muy específico y significativo para los apicultores es al trabajo con las especies de abejas y la adaptación al clima de la región, algunos están trabajando en el manejo y las abejas que de manera silvestre se encuentran en la región, porque “¿para qué comprar reinas de fuera?”, si con las que tenemos aquí podemos trabajar y muchos ya lo han hecho.

Los *saberes prácticos* en la organización de apicultores se comprenden a partir del análisis, compartido con las otras organizaciones estudiadas, de la problemática principal de la región en términos económico-sociales, es decir, el *desempleo* y el *abandono del campo*.

Los mazatecos son agricultores que siembran maíz, frijol, café, entre otras especies; sin embargo el café era el producto principal porque redituaba. Con la caída de los precios del café ya no se podían mantener sólo de la actividad agrícola o sólo de ese producto y hubo que buscar otras áreas. El dinero que llegaba a la región era menos y el trabajo comenzó a escasear. El análisis sobre el

conformismo en la región a partir de los programas de apoyo gubernamentales también se comparte en esta organización.

La *juventud* está emigrando, ya los jóvenes, al no tener oportunidades están dejando de lado el campo o no quieren trabajar. Ante esa problemática la actividad de la apicultura se significa como una alternativa que se refleja en *ganancia* económica, incluso más que en otras actividades del campo.

Desde la organización se comparte el análisis de que no mucha gente ve esa oportunidad, en la región muchas personas significan a la apicultura como una *actividad complementaria*, es decir que tienen otros trabajos, al mismo tiempo se dedican a otra actividad.

En relación a lo anterior, la comprensión de la organización puede expresarse a partir del esfuerzo por vender el producto de la apicultura. Si uno lo vende solo, no obtiene el mismo precio y generalmente la ganancia se va con los *intermediarios*. Es por eso que buscaron organizarse, para buscar mercado y mejores precios, porque “en montón es más fácil”.

Desde la asociación hay una clasificación de los apicultores de la región, los que pertenecen a la asociación son los *organizados*, y los que son independientes son los *libres*. No es una clasificación que siempre excluye puesto que se trabaja también con los libres para comprarles miel y para que se unan a la organización. Se organizado tiene ventajas en términos de saber y apoyos, se saben cosas que los libres no conocen debido a las capacitaciones que reciben, así como la mayor posibilidad de acceso a apoyos materiales y económicos como créditos. Los libres tienen la ventaja de trabajar como ellos quieran y no tener que asistir a reuniones y de no realizar los trámites que implica pertenecer a la organización.

La relación de la organización con el *mercado* es crucial, puesto que son las exigencias para la venta lo que determina los apoyos que se gestionan²⁷, muchas veces implican que los apicultores deben recibir cursos en determinados ámbitos para producir de manera estandarizada y puedan comercializar su miel adecuadamente.

Sin embargo esa *gestión* no siempre se hizo de la mejor manera:

Bueno de un inicio como toda organización pues también se desanima ¿no? uno de que pues no funciona pues bien, cada quien tiene sus ideas, cada quien tiene su forma de pensar entonces no puede uno ponerse de acuerdo. De tantas malas experiencias, de tantos años de estar organizado pues poco a poco pues va uno enmendando los errores que se cometen por parte de la directiva, por parte de los socios y es así como la organización cae, se levanta, o sea ha tenido sus momentos ¿no?. Los compañeros que teníamos, bueno, hemos buscado buenos mercados y este... pues la mala... posiblemente el desconocimiento de algunos compañeros pues no este... posiblemente no tenían ese conocimiento de sacar buena miel y se perdían los mercados que se conseguían pues. Ya de ¿Qué será? De 5 o 6 años para acá ya se empezó a normalizar bien la organización y ha empezado a caminar poco a poco, ahí vamos, poco a poco, se consiguieron buenos mercados, bueno ahorita y allí estamos con todos los compañeros (MD-SJ-MNM).

Las visiones distintas dentro de la organización detuvieron por momentos su crecimiento. Los problemas de *comunicación* son grandes, porque es una dificultad muy grande ponerse de acuerdo cuando cada quién tiene su opinión, y por lo tanto afectan a los buenos resultados que se puedan tener. En las reuniones y las discusiones se platicaban esas problemáticas.

²⁷ Ocampo y otros, se refieren a la vía *agroindustrial de dominio*. "Una característica de este modelo es la proletarianización del productor en su propia tierra, con varios mecanismos. El más importante, sin embargo, y que lo diferencia definitivamente de la vía usuario-comercial, es que el productor directo ya no controla el proceso técnico de producción. Este proceso ha sido asumido por la industria mediante el control por medio de créditos, con lo que subordina al productor directo mediante la supervisión técnica que impone tiempos, actividades y manejos, y los obliga a mantener una norma de calidad impuesta por las empresas y el mercado. Con ello, la agricultura se convierte en una parte de la industria y el productor rural en un trabajador asalariado en su propia tierra" (2011, p. 166).

Cuando se asume de manera más consensuada la dirección de la producción hacia lo orgánico y se obtienen mejores precios de venta es cuando se logra “jalar más parejos” dentro de la asociación y por ende mejores resultados, en ese camino se encuentran actualmente y sobre ello construyen sus objetivos. El *seguimiento* de las actividades, el acompañamiento entre los miembros, es parte medular de ello.

La *participación* de los miembros tiene significación importante para esos objetivos de crecimiento. Es necesario asistir a las reuniones mensuales, ahí se discute y deciden los procedimientos y el camino a seguir. La participación tiene relación estrecha con la noción del *cumplir*, en la organización, como en la comunidad se debe de cumplir (lo que lo ubica a esta categoría también en el rango de actitudinal), a partir del trabajo, el compromiso y el seguimiento, lo que implica hacer un esfuerzo:

Siempre hay fallo ¿no? porque hay unos que no... pues por ejemplo ¿no? porque tenemos reunión pues, hacemos reunión, a veces fallan 2, 3, esa fecha pues y pues es donde hay un poquito de fallo pues, porque fallan pues los amigos, no asisten pues, no asisten a la reunión pues, que nos citen ¿no? Aunque hay y les dicen y les dice uno pues que no fallen pues siempre fallan. Pues sí, es que a veces que pues hay otro trabajito pues y por eso fallan también, porque no nada más nos basamos en este trabajito ¿no? siempre hay otros trabajitos pues, que nosotros aquí pues vamos varios trabajitos, que por ejemplo separábamos milpita, ahora hay que preparar el terrenito, ahora cosechamos cafecito... o sea pues haciendo nuestra luchita, entonces por eso es de pues a veces los amigos pues como que no asisten pues esa fecha que ponemos para hacer el diálogo pues, así es esto pues (SV-SJ-MNM).

Otro saber, en el ámbito práctico, es lo que categorizamos como el *oficio heredado*. Ante la problemática de la región la herencia de padres a hijos tiene mucha importancia, se heredan las tierras y los bienes, se reparten entre los hijos, pero no sólo, también se hereda el oficio a quien “lo quiera agarrar”, es asunto de decisión y de interés personal, de gusto por el trabajo:

Por ejemplo, lo que me heredó mi papá yo le tengo que heredar a los míos, porque al rato no estén sufriendo igual. Así que ven que les voy a enseñar y el día de mañana pues aquí está tu parte y cada quién, ahora sí como a mí me dijeron –si quieres aprovechar aprovéchalo sino pues déjalo ahí- así

igual es mi idea, yo lo tengo. No tengo otro que darle más que ese trabajo, el trabajo del campo (PM-SJ-MNM).

La necesidad determina en gran parte esa característica, pero también es cultural, así se ha hecho, en el campo y en la apicultura, el oficio se hereda dentro de lo familiar de padres a hijos, pero no es la única manera, puede ser a un sobrino o a los nietos:

mmm... o sea, esto ya tiene años que venimos trabajando esto porque... bueno, no venimos trabajando sino que una abuelito tenía esos animalitos, entonces por eso fue de que seguimos trabajando pues con ese trabajito. Sí, porque tuvo mi abuelito, hace años eso (SV-SJ-MNM).

El oficio se hereda para que no se pierda. Junto al trabajo con las abejas también se puede heredar su lugar en la organización, en el siguiente párrafo el apicultor le habla a su nieto:

-Se va a perder las abejas. ¡Si te quedan a ti, tú le sigues! Cuando salga de la organización le entras tú-; sí, así platicándole pues, animándolo pues, sí. Y sí se ve que pues le está gustando, le digo que ya empieza en todo esto a sacar los bastidores... (LM-SJ-MNM).

Lo anterior nos permite comprender el ámbito actitudinal de los saberes. El *gusto* por el trabajo es importante, que los hijos vean que el padre trabaja, que no está ahí nomás de ocioso, que le pone dedicación a las cosas.

La enseñanza del trabajo de apicultura tiene en cuenta el *interés* y el gusto, no sólo por el trabajo como una actitud de vida, sino por el trabajo con las abejas en específico, se toma en cuenta el interés del que va a aprenderlo. No a todos les gusta, sobre todo por los piquetes. El trabajo de la apicultura es muy "bonito" pero no todos tienen la *valentía* para hacerlo. Es necesario incluso, pues si te pican y te da miedo y te mueves mucho, las abejas te pican más. En cierta medida la valentía se tiene de por sí, pero también se puede generar esa actitud con los niños por ejemplo:

Hay muchos que no, hay muchos que no. Yo por ejemplo tengo a mi chavo de 10 años, de 12 años... yo ando con él ahorita, ando pa'cá y pa'llá, ya sabe él, ya más o menos ya... ya le empieza y tengo otro chiquito que tiene 7 años y también le empieza a tener... a quitarse ese miedo de los piquetes

pues, desde el principio desde la casa he traído abejas nomás pa' que le piquen pues, que sienta con uno o con dos, yo digo pues pa' que vayan agarrando esos chavos... (PM-SJ-MNM).

El gusto por el trabajo también se conserva con el seguimiento, es el *ánimo*, significado como el poder palpar los resultados así como en el acompañamiento con otros productores, en el apoyo mutuo, trabajando en conjunto las cajas de los apicultores.

4.5.4.2. 2ª Dimensión: Quién y cómo

Los procesos educativos *sistematizados* tienen como actores principales a los médicos, los veterinarios y los ingenieros, independientes o de diversas instituciones como por ejemplo la Secretaría de Agricultura, Ganadería, desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA); como instituciones es significativa las acciones del INI-CDI en la región para la modernización de la apicultura.

Las modalidades en las que se dan esos procesos son capacitaciones, cursos y talleres; y a decir de los actores, principalmente están referidos a los saberes técnico-instrumentales. Las funciones en estos procesos son alrededor de necesidades específicas de producción y manejo, plagas y enfermedades, algunos productores indican que ellos dan lo “teórico”, pero también les “enderezan” los saberes que ya poseen. La interacción social es de tipo vertical o jerárquico corre de los expertos a los integrantes de la organización.

Los encuentros con otros productores, de otras organizaciones y regiones, son una modalidad sistematizada, puesto que son encuentros organizados explícitamente para el intercambio de experiencias. En ellos se comparten saberes técnico-instrumentales, pero también actitudinales y sociales, sirven de punto de referencia, de comparación, o de elemento para construir sus propios objetivos como productores y como organización:

yo estuve el día 18 del mes pasado, marzo, 19 ahí en una reunión, entonces allí pues sí me... no me... pero sí varios nos sorprendimos que

ahí hay una organización por Pochutla, Oaxaca, que son 7 jóvenes que se están dedicando a la apicultura y de esos 7 jóvenes son hijos de apicultores, que ya no trabajan los apicultores, entonces ellos a “Mizoc” le ofrecieron pues medio contenedor de miel, de esos 7, entonces a mí se me ocurrió preguntarles -¿disculpen compañeros ¿cuántas colmenas tienen ustedes?- Pues el que menos, menos tiene son de 150, 140 pero de ahí tenemos más dice y tienen 1080 colmenas y pues, ahora sí que se nos hizo muy... muy de sorpresa pues cuando nos dicen –miren, ellos se ofrecieron con medio contenedor, pero de esa misma cosecha y ese mismo día ya no dijeron medio sino que era un contenedor dice- ¿sí? ¡Ya iban a ser 20 toneladas! Ya no iban a ser 10. Y dice que sí de la misma cosecha, del mismo periodo de cosecha pues, sin decirles ahí para la otra vamos a cosechar más o a un año, no, en la misma cosecha –no- dice –ya no van a ser 10- ahí estuvieron presentes. Y eso que vimos que estaban dando y ya pues fue. Entonces me imagino que ellos han de trabajar con más alzas, le han de poner de a 3, de a 4 alzas. Porque acá en la sierra máxime lo que le ponemos es de a 2, el mío ahorita tiene de a 2 y de a 1... (PG-SJ-MNM).

En ellos la interacción es más horizontal, entre iguales, y es una interacción bidireccional o dialógica.

En los procesos educativos *no sistematizados* hay varias vertientes. Los momentos principales en que se realizan son en el *trabajo* y en las *reuniones*. Los modos son *viendo/haciendo, platicando/motivando, y con el ejemplo*.

Aquí es mayor la diversidad de actores participantes de los procesos. Como *enseñantes* están los integrantes de la organización y como *aprendientes* pueden ser otros integrantes en una interacción de tipo más horizontal:

Por ejemplo si, por decir así, tú como estás controlando la Roa, que haces, cambio de panales, porque es muy indispensable el cambio de panales, uno ya están deteriorados o viejos les decimos acá, que hay que poner el nuevo, que intercambiamos experiencias [...] es muy importante eso porque se reúne uno, juntamos experiencias, es como si fuera un tequio ¿no? donde nos juntamos todos... (AG-SJ-MNM)

También como aprendientes están las personas de la comunidad o los productores libres, en una interacción de tipo más vertical:

Luego hay personas que a veces bueno... en mi persona llegan personas que vienen y dicen –oye, quiero que me enseñes- estuve yendo a Teopoxco con... ahí empezaron con tres personas, me vinieron a ver –oye, queremos

iniciar en esta actividad ¿no puedes enseñar?- -¡sí!- entonces estuve trabajando con ellos un buen tiempo y hoy ya son bastantes, ya tienen abejas, tienen sus colmenas (MD-SJ-MNM).

Otra vertiente importante es de los padres/abuelos, cuando se hereda el oficio, y está dirigida hacia los hijos/nietos/sobrinos, en una relación de tipo vertical:

Mi nieto, él me está apoyando ahorita ahí y ya ahí pues, pues aprende, ya el día que ya no pueda yo pues el va a seguir, el va a seguir [...]. Pues tiene que poner su equipo bien protegido pues y ya yo este me pongo a sacar los bastidores y ahí lo van echar, o a veces le digo sácalo, me da el ahumador y le digo sácalo, saco mis bastidores pero así acomodado estas son las reinas, zánganas, estas son las obreras y así, así le voy enseñando (LM-SJ-MNM)

En estos procesos, al igual que en las otras organizaciones estudiadas, los saberes se comparten interrelacionados, abarcando los tres ámbitos: saberes técnico-instrumentales, así como saberes prácticos tanto sociales como actitudinales.

4.5.4.3. Para qué: proyecto y sentidos

El proyecto educativo en la asociación de apicultores podemos caracterizarlo como *Productivo* en relación a las categorías del *trabajo* y del *futuro* de los descendientes.

La construcción de la apicultura y su desarrollo productivo como actividad central para la región, en términos económicos, es uno de los objetivos principales de la organización en relación a las crecientes posibilidades de venta y ganancias económicas que brindan beneficios a la comunidad. Ello implica homogenización de prácticas productivas en relación a lo moderno y lo orgánico.

Tiene fundamento en la categoría de trabajo puesto que no es posible realizarlo sin considerar ya sea explícita o implícitamente la asunción de una vida de trabajo, con gusto, interés e iniciativa. Aspectos que se están perdiendo y es importante

retomar. El trabajo en la organización requiere de compromiso y participación, es decir, de trabajo.

El ideal del hombre mazateco trabajador tiene una gran significación en relación a la construcción de alternativas de empleo y beneficio económico para sus familias en el presente y sobre todo en el futuro. Ante la pérdida de las alternativas que tradicionalmente se tenían en la agricultura y el cultivo del café, los beneficios de la apicultura brindan buen grado de certidumbre referido a la capacidad de mantenerse mediante un oficio.

Estas dos categorías conforman al mazateco apicultor productivo, que de alguna manera contribuye al bienestar de su comunidad, es decir que cumple.

Los sentidos de los procesos educativos, estrechamente relacionados entre sí, son los siguientes:

El primero se refiere a la intencionalidad de mejorar los saberes y las acciones productivas en base a la modernización y el manejo orgánico. Implica generar la concepción de la apicultura como una actividad central y no solamente complementaria con la que hay que comprometerse puesto que brinda un beneficio tanto en términos individuales como familiares principalmente. Con esos elementos podemos determinar un sentido pragmático.

Para algunos actores esos mismos elementos constituyen la base de otra intencionalidad, el beneficio no se termina en lo individual sino que trasciende como organizacional/grupal, hasta comunitario. Este desarrollo productivo es un desarrollo personal en base a ser un hombre que trabaja con todo lo que ello implica, para constituirse en un ejemplo familiar y comunitario. La significación de importancia radica en la noción del futuro para los descendientes:

aquí cada mes con todos los compañeros igual se trasmite eso, se trasmite lo que aprendemos, y se trasmite a los jóvenes que es lo que a mí más me interesa, para que los jóvenes aprendan, el final para que no se pierda

porque muchos jóvenes ahorita no quieren porque dicen que pican las abejas. Pero ya hay manera de cómo cubrirse con guantes y velo, overoles, ya no hay problema, el chiste es de que el joven o niño le guste pues, le guste. Es un trabajo muy bonito pues porque te vas al campo y no estás como con los chivos, con los chivos diario y diario hay que estar con ellos, y las colmenas no, ellas solitas trabajan nada más hay que tenerles un poquito de paciencia, te vuelvo a repetir cada 15 días hay que revisar en este tiempo marzo, abril y mayo, ya en junio, julio ya cada mes vas a ver (AG-SJ-MNM).

Para que no se pierda, no sólo la apicultura, sino la construcción mazateca de hombre de trabajo.

Capítulo V. Crisis de sentido, autogestión y alternativas desde las organizaciones mazatecas. La interpretación teórica.

5.1. La forma de lo educativo y la posibilidad de comprensión

En la investigación se trabajó un ámbito muy específico: los sentidos de los procesos educativos que otorgan los sujetos pertenecientes a las organizaciones. Ello implica varias reflexiones. En primer lugar la determinación de lo educativo, para lo cual se trabajó en la construcción de la forma o estructura, desde una visión constructivista del conocimiento en la que el conocimiento de la realidad es una relación entre la acción del sujeto que construye esquemas para aprenderlos y la reestructuración constante de esos esquemas a partir de lo real.

La determinación del ámbito de estudio referido a una interacción social en la que existe la intencionalidad de la construcción de la subjetividad ajena: los procesos educativos; permitió ampliar esta visión más allá de lo educativo confinado a lo escolar para rastrearlo en la vida cotidiana y los espacios sociales orientados a otros ámbitos como lo económico, lo productivo, lo cultural, etc.

Ruíz (2009) ya lo reconocía así al establecer lo educativo

como un proceso social amplio y complejo que transcurre en múltiples espacios sociales y en las prácticas discursivas del ámbito social de las personas. La escuela, la familia, la iglesia, las asambleas vecinales y las organizaciones civiles se configuran en espacios sociales productores de sentidos pedagógicos, éticos, políticos y de otros muchos tipos, los cuales juegan un papel central en la formación y constitución intelectuales de los sujetos (p. 25).

La autora denominó archipiélago educativo a lo anterior. Esos espacios, que operan en niveles sociales básicos como la interacción cara a cara, los pequeños grupos y las organizaciones a las que pertenecen los sujetos en la cotidianidad, no son independientes, están relacionados y “en ellos se desplazan sentidos y saberes pedagógicos y de otro tipo en torno a la participación, la solidaridad, la igualdad y la democracia por mencionar algunos conceptos” (p. 27).

Como se observó en la comprensión de las organizaciones, efectivamente la dimensión de la identidad mazateca es el eje que articula esos procesos a partir de compartir saberes que los ligan entre sí y con la cultura de la que forman parte.

Sin embargo, en este trabajo se abordaron solamente los sentidos referidos a lo educativo desde la organización, como ya se mencionó, cuando la interacción social tiene intencionalidad educativa; Ruiz plantea que “las personas adultas que integran los sectores populares aprenden a lo largo de su vida, aún ante la ausencia de una intencionalidad educativa” (2009; p. 27), con lo que se coincide en esta investigación, sin embargo desde la propuesta de la forma de lo educativo que se realizó, más que denominar a todos esos espacios e interacciones “otra educación” como lo hace Ruiz, serían más cercanos a la noción de aprendizajes.

Esto implica que desde la óptica del archipiélago educativo se puede ampliar el trabajo de investigación a los saberes que se integran en los procesos formativos de los sujetos en interacciones sociales no educativas.

Por otro lado, comprender los sentidos de los procesos educativos implicó la construcción metodológica de una forma que permitiera hacer un recorte de la realidad para ubicarlos y diferenciarlos, desde la lógica de la investigación, para poder estudiarlos y comprenderlos.

Lo que implicaba la interrogante acerca de si estableciendo fronteras teóricas era posible abarcar lo diverso en lo real. Sin embargo la forma de lo educativo busca constituir una estructura vacía, es decir que no es un concepto que excluye o normativiza lo real, sino que establece pautas generales, con el fin de diferenciar elementos de lo real que siempre están en movimiento, son interrelacionados y no poseen fronteras discernibles a primera vista. En términos metodológicos, la forma de los procesos educativos es una herramienta que permite la comprensión y posibilita vislumbrar la diversidad del dato empírico, de la realidad.

El hecho educativo es un proceso complejo. Las dimensiones que se utilizaron para su análisis y comprensión permitieron vislumbrar esa complejidad en términos de interrelación puesto que el desarrollo comprensivo de cada uno permitía la comprensión de las demás. El desarrollo de los saberes, como contenidos educativos, permitía a su vez comprender las dinámicas de relación entre los actores y la tipificación desde lo cultural de cada uno de ellos (expertos, instituciones, líderes, comunidad, familia, etc.) lo que posibilitaba comprender qué tipos de saberes se compartían dependiendo de los participantes del proceso educativo.

Así mismo la noción de proyecto es vertebral para la comprensión de los sentidos. Sin embargo tiene una dificultad metodológica y se refiere a que es necesario reconstruirlo, no se presenta como tal en la realidad. Este proyecto, en relación a los procesos educativos no sistematizados que se dan en la cotidianeidad, no es un todo coherente y explícito, por lo que hay que rastrearlo y reconstruirlo como investigador, implicando ya una interpretación de segundo orden de la interpretación que de lo real ejercen los sujetos.

El *proyecto*, como ya se desarrolló a partir de los planteamientos de A. Schütz, es el esquema de significación que da unidad a una acción. Permite así concebir proyectos con diferente magnitud, pero siempre guiando las acciones en lo real. Desde la óptica del análisis institucional, Castoriadis plantea lo siguiente:

El proyecto es el elemento de la praxis (y de toda actividad). Es una praxis determinada, considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concretada de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de esa transformación, que toma en consideración las condiciones reales y que anima una actividad [...] Pero el proyecto apunta hacia su realización como momento esencial. Si hay desfase entre representación y realización, no es por principio, más bien depende de otras categorías que de la distancia entre “idea” y “realidad”: remite a una nueva modificación tanto de la representación como de la realidad. En este sentido, el núcleo del proyecto es un sentido y una orientación (dirección hacia) que no se deja simplemente fijar en “ideas claras y distintas” y que

supera la representación misma del proyecto tal como podría ser fijada en un instante dado cualquiera (Castoriadis, 2013; pp. 124-125)

La observación anterior tiene la relevancia de señalar que el proyecto, a pesar de guiar en todo momento las acciones en lo real, no siempre se concreta en su totalidad o de la manera prevista. Situación que da cuenta de la dificultad de su reconstrucción y, al mismo tiempo, de la posibilidad de profundización, como una línea de investigación, en los proyectos particulares, ya sea de cada organización como de cada sujeto, dado que “la tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida (Berger y Luckmann, 1997; p. 40), y esos sentidos no se configuran homogéneamente ni en relación a un comunidad ni en relación a una organización, existen diferencias. Sin embargo, el proceder metodológico a partir de la forma permite comprender esa diversidad.

5.2. Autogestión y educación en las organizaciones

Algunos de los procesos implicados en el vida de las organizaciones pueden comprenderse a partir del término Autogestión que “se refiere a un proyecto de organización social caracterizado por el pleno ejercicio de la democracia y la capacidad de las personas –organizadas socialmente- por decidir sobre los asuntos que le conciernen” (Guerra, 2013, p. 97) en diferentes ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales.

Se observa en las organizaciones estudiadas cómo las acciones y estrategias están determinadas, en parte, por el análisis y delimitación de las problemáticas y su respectiva urgencia realizado por los sujetos: La búsqueda del mercado para su producto y las características de producción que se los permitan; la construcción de espacios en los que las mujeres puedan ser productivas y apoyar a su familia/comunidad; o la reconstrucción y sistematización de una tradición que agrupe y brinde la base para una particularización del producto en sintonía con la cosmovisión mazateca.

En los procesos educativos desde las organizaciones es relevante la determinación de las finalidades, modos y contenidos educativos a partir del análisis de las propias necesidades que realizan los sujetos integrantes de esas organizaciones. Es parte del fundamento de la pertinencia de la búsqueda de los sentidos en los actores que formaron y conforman actualmente la organización.

Las relaciones educativas con sujetos externos muchas veces son la respuesta a una inquietud formulada por los integrantes de las organizaciones, es decir que hay una búsqueda, una iniciativa. Ya Freire planteaba como fundamental para una educación dialógica que se realizara a partir del interés de los educandos, que no fuera una pedagogía de la respuesta a preguntas no formuladas como sucede comúnmente en los ámbitos escolarizados, sino que partiera de las preguntas hechas por los sujetos, y en última instancia se dirigiera al desarrollo de la capacidad de realizar preguntas pertinentes.

Los expertos, técnicos, o integrantes de las instituciones asignarán sus propios sentidos a los procesos educativos de los cuales son partícipes en relación con los integrantes de las organizaciones. No fueron esos sentidos el objeto de esta investigación. El interés se centró en los significados que desde las organizaciones se otorgaban a esos procesos lo que implicaba comprender las preguntas o inquietudes que buscaban resolver.

Desde la corriente francesa del análisis institucional se acuñó el término de autogestión pedagógica como un proceder en las aulas que buscaba la construcción de espacios libertarios dentro de sociedades profundamente autoritarias, contruidos desde los cimientos por los sujetos partícipes, evitando en la medida de lo posible las imposiciones externas.

Algunos elementos de esa propuesta pueden dar luz sobre los aspectos que se estudiaron en este trabajo, sin olvidar las diferencias claras entre los procesos y sus contextos.

El acto de tomar iniciativa en la gestión de sus procesos educativos, la función “no directiva” de los docentes externos, sino de los integrantes de la organización, implica un proceso de análisis y reflexión sobre el saber, al respecto Lapassade expresa que:

la autogestión no debería basarse en la idea positivista según la cual los alumnos podrían “administrar” espontáneamente el saber instituido, sino, por el contrario, en la “negación” de ese saber y en la elucidación del no-saber que, más que un saber ilusorio, guía nuestros actos; [...] La autogestión pedagógica funciona, así, como un analizador. Llamo analizador a todo acontecimiento, a todo dispositivo susceptible de descomponer (análisis descomposición) una totalidad que, hasta ese momento, se percibía de forma global. Por ejemplo, el prisma, que descompone la luz, es un analizador (1970; pp. 33-34).

Fue posible indagar cómo en las organizaciones se realizan análisis particulares de la realidad, a partir de ellos se construyen y comparten saberes específicos de el grupo social organizado e incluso se determina el “no saber” en relación a ese análisis, un ejemplo claro lo tenemos en la diferenciación entre los libres y los organizados respecto a la Asociación de Apicultores; en ella, pertenecer a la organización les brindaba una visión distinta de las cosas y le significaba también un saber específico.

La autogestión determina las posibilidades del comportamiento de los educandos “quienes se dan una organización, finalidades [y] establecen un programa en función de las instrucciones impartidas por las instituciones externas” (Lapassade, 1999; pp. 291-292), es decir que en relación a un contexto que impone límites y/o condiciones, en procesos de autogestión los integrantes determinan las instituciones internas.

Las instituciones pedagógicas están constituidas por la interacción entre dos subtipos de instituciones, las instituciones internas y las instituciones externas. Las instituciones pedagógicas internas constituyen la dimensión estructural y regulada de los intercambios pedagógicos, así como el conjunto de las técnicas institucionales susceptibles de ser utilizadas en clase (Lapassade, 1970; p. 30) o en el proceso educativo.

La institución externa es la organización que instituyó la práctica (Lapassade, 1970; p. 30), es decir la que estableció los contenidos, los tiempos, el tipo de evaluación, la pertinencia, etc., que en este caso, podríamos considerar a la inserción en un mercado como una institución externa que dicta los contenidos válidos en cuanto al proceso agrícola que busca certificarse y venderse; o, en otro sentido, el proyecto educativo como la institución interna que dota de sentido a los procesos educativos. Las instituciones externas no son directamente modificables por los sujetos al contrario de las instituciones internas que están sujetas a la actividad instituyente de los sujetos.

Estas relaciones son significativas si tomamos en cuenta las diferencias en el diálogo moderno-tradicional para el café y la apicultura en cuanto a la compatibilidad de los sistemas cognitivos, es decir en la dimensión de los contenidos.

En la apicultura los requisitos de mercado no son compatibles con los modos tradicionales de producción de miel, se los llamó rústicos (peyorativamente) y se trabajó por instaurar “buenas prácticas” incluyendo tecnología y cambiando los modos. La forma de extracción es uno de esos modos, se necesita miel “pura” sin polen ni larvas. Incluso lo orgánico requiere de una cuidada higiene que no estaba presente en el modo rústico de producción de miel.

En el café es distinto, el mercado orgánico es muy compatible con los modos tradicionales de producción y por lo tanto permite el rescate de lo tradicional y su

significación, ellos no le llaman “rústico” sino “nuestra forma”, nuestro café, lo tradicional, etc., lo peyorativo no está tan presente.

Así mismo, es interesante notar que lo “tradicional” no es algo puro. Lo tradicional en las organizaciones tiene una historia de encuentros, que la mayoría de las veces se realizan dentro de relaciones asimétricas de poder entre los sistemas cognitivos, estableciendo contradicciones, pero caracterizando las culturas híbridas como lo plantea García Canclini: “en un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales” (2001; p. 18).

En el caso de los saberes campesinos se partía, como un supuesto, de una contraposición entre lo tradicional y lo moderno. Sin embargo no siempre se expresa así, a veces hay posibilidad de interacción y de asimilación de saberes en base a la problemáticas a resolver. Así lo plantearon Díaz Tepepa y otros:

Es importante señalar que el conjunto de conocimientos campesinos no es un sistema cerrado. No lo es ni respecto a otros conocimientos campesinos de otras regiones, ni respecto a los conocimientos tecnoproductivos modernos. De hecho en la región central mesoamericana no es raro encontrar un “mestizaje” en las prácticas técnicas y productivas. Las prácticas modernas se incorporan definitiva o temporalmente al conjunto de prácticas productivas campesinas tradicionales y de paso al sistema de creencias culturales si así conviene. En otros términos, la tradición no está reñida con la incorporación de nuevos saberes (vengan de dentro o de fuera), es decir, con la innovación. Más bien lo que ocurre en la comunidad campesina es un “acoplamiento de saberes y conocimientos para la resolución de problemas productivos”. Válidamente se puede establecer la existencia del binomio “técnica y tradición” sin que esto signifique una contradicción; por el contrario, se puede, legítimamente, hablar de relaciones interculturales en el plano tecnológico y productivo. (2001, pp. 62-63)

Lo que significa que sin olvidar las relaciones de dominio e imposición de saberes, también se puede hablar de proceso de diálogo y asimilación.

5.3. Entre el vacío y la raíz: crisis de sentido y construcción de alternativas desde lo educativo

A continuación se desarrolla y sustenta la idea de que en la región mazateca existe una crisis de sentido relacionada a cambios económicos, sociales y culturales. Esta crisis de sentido lo es en relación a que categorías básicas de la identidad mazateca, como el trabajo y el cumplir, se están transformando; lo cual desde las construcciones de los actores se interpreta como una pérdida o degradación. Ante ese panorama, las organizaciones representan una construcción de subjetividades alternativas en torno a esas categorías básicas como una reivindicación de la identidad mazateca que sin embargo no son homogéneas, al contrario, compartiendo elementos básicos crean alternativas muy diversas.

Las organizaciones no son sistemas cerrados, siempre están en relación a un contexto ambiental, económico, social y cultural por lo que “el *sentido de las organizaciones y de los grupos está siempre en el exterior*, en la historia, en el modo de producción y en la formación social en donde esta organización se ha configurado” (Lapassade y Loureau, 1981; P. 164). Así, en términos estructurales y en relación al ámbito rural en México, Ocampo y otros (2011) plantean que hay una crisis general del sistema capitalista, dicha crisis es de larga duración; tiene diferentes dinámicas y es posible analizarla desde diferentes enfoques entre los cuales se puede hablar de una

crisis agrícola (de desplome de los precios de los productos, de aumento de los precios de los insumos, de deterioro de las formas de producción, de abandono de los campos, de cambios en el patrón de cultivos –maíz y trigo por sorgo y soya-, etc.), [así como de] una *crisis rural* (es decir, derivada del abandono de los cultivos, de migración, de pérdida de fuerza de trabajo de los jóvenes y de los adultos experimentados, de pérdida de cultura rural, de técnicas y de conocimientos productivos, de semillas, de animales, de instrumentos, organizaciones, de tradiciones y costumbres, etc.)” (p. 160)

Lo que arriba se denominó crisis rural también se hace presente desde la visión de los actores, en la que se expresa una situación de pérdida cultural, evidente en las

actitudes conformistas de las personas, en la pérdida del interés por el trabajo, en la “flojera” que han establecido programas asistencialistas como el de Oportunidades, en la pérdida de valores básicos como el respeto, en la fuerte división en torno a la política, en la transformación de la organización social y sobre todo en lo referido a la ocupación de cargos públicos ya no por usos y costumbres sino incluido en el sistema partidista, en lo que se significa como la inclusión de la dieta (pago por servicio público) en detrimento del cumplir (Servicio por compromiso y escalafón social).

Es una constante en los análisis de los actores que ya había vislumbrado Boege cuando expresa que “este ciclo de creación, circulación y consumo de cultura propia es interrumpido, o sesgado cuando menos, en el momento en que se trabaja para un salario o para el mercado y se consumen productos generados quién sabe en dónde, cómo y por quién (1988; p. 27). Las transformaciones son grandes y desde la subjetividad de los actores se significan con mucha importancia en el desempleo, la migración y el conformismo.

La realidad se construye socialmente. Desde esa óptica los seres humanos interpretamos al mundo, nos comunicamos y comprendemos siempre mediados por las construcciones culturales. La cultura “es una forma de *construir* el mundo. Toda sociedad humana, desde la más simple a la más compleja, posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que da *sentido* a su existencia” (Mèlich, 1998; p. 57).

Berger y Luckmann explican que existen grandes categorías o esquemas biográficos de sentido que reúnen “modelos de acto en las áreas más diversas y los acomoda en una proyección de sentido que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte. Este esquema de sentido relaciona la totalidad de una vida con una época que trasciende a la existencia concreta de un individuo” (1997; p. 39). Brindando concordancias de sentido en las subjetivaciones individuales.

En otras palabras, la idea es que “cada sociedad humana sobrevive porque se mantiene unida alrededor de un mito, de un “arquetipo central” “que actúa como capullo de mariposa uniéndola y protegiéndola de los procesos de disgregación, entropía y muerte cultural” (Fericgla, 1989; Citado en: Mélich, 1998; p. 73). Una construcción básica y profunda que brinda las pautas de la comprensión en el mundo, lo que Castoriadis denomina el imaginario social:

Este elemento, que da a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica, que sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, creación de cada época histórica, su manera singular de vivir, de ver, de hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones; este estructurante originario, este significado-significante central, fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos –este elemento no es otra cosa que lo imaginario de la sociedad o de la época considerada (2013; p. 234).

La crisis puede entenderse siguiendo a Mélich como la ausencia de la distinción básica, madre de todas las diferencias y que se encuentra en la base de la interpretación antropológica, entre lo sagrado y lo profano. A partir de ahí se construye el universo simbólico del símbolo, el mito y el rito (Mélich, 1998, Pp. 61-61); en palabras de Berger y Luckmann (1997) la crisis de sentido es la pérdida de lo dado por supuesto en el contexto de sociedades plurales, es decir, con mayor diversidad de opciones de sentido.

5.3.1. “¡No m’hijo! Tú estás por encimita”. Ruptura y sentido en la cultura mazateca.

En la investigación y la búsqueda de comprensión de la cosmovisión mazateca, se platicó con Don Alfonso García, mazateco, profesor de mucha experiencia en educación básica intercultural en Huautla de Jiménez, promotor y conocedor a profundidad de la cultura mazateca; en entrevista se le preguntaba sobre esa impresión de una “pérdida” de algo en los mazatecos y si tenía relación con el

encuentro de sistemas cognitivos en lo productivo. Es decir de los conocimientos productivos tradicionales siendo suplantados por los científicos o modernos.

La respuesta es compleja e integra muchos elementos que permiten la comprensión de la crisis de sentido en la gente mazateca, es por eso que el profesor mencionaba que no había que buscarla en la superficie sino ir más al fondo de la cuestión²⁸.

No es el encuentro de saberes productivos o técnicos lo que provoca, por sí solos, una ruptura en la conformación de los mazatecos. Los saberes pueden articularse y no representan, *a priori*, una contradicción. Muchos actores lo plantearon: “que vengan los técnicos” nos ayuda, nos beneficia, nos fortalece. La identidad, la conformación profunda del ser mazateco brinda el soporte y la articulación para que así sea. Así ha pasado por muchos años. Las culturas híbridas son una constante.

La verdadera ruptura es cuando olvidan quiénes son y por qué están aquí: es decir que se está en este mundo para ser una persona íntegra y cabal, para cumplir. El profesor Alfonso respondió a partir de un cuento²⁹, por lo que se transcribe, con su autorización, en estas páginas:

Hay una anécdota de una madre tierra, de una abuelita que vivió muchísimo tiempo, así nos data la historia. Esta abuelita tenía muchas mazorcas pero vivía solita, y tenía su fogata y los demás alrededores, gente de entorno no tenía ni que comer. Acaparaba mucho esta abuelita, es como una sentencia que nos dan de los mazatecos, si te vas a portar así pues te va a ir como le fue a la abuelita ¿no?. Entonces esta abuelita tenía la fogata siempre tenía unos leños bien fuertes y siempre tenía humo en su casa y los demás no

²⁸ El término profundidad es entendido aquí en el sentido que Berger y Luckmman le asignan: “En las <<profundidades>> (el término no se usa aquí en el sentido freudiano de la psicología profunda) se encuentran las interpretaciones que se dan por supuestas. Ésta es la esfera del conocimiento incursionado, que se da por cierto. Alfred Schütz lo llamó el nivel del <<mundo que se da por supuesto>>” (1997; p. 88).

²⁹ Una versión similar de este cuento es trabajada por Eckart Boege (1988; pp. 86-126) quien realiza un análisis minucioso de este y otros cuentos (en diferentes versiones) en relación a la estructuración y comprensión del mundo mazateco y sus orígenes desde el conocimiento mítico. Es a partir del análisis de Boege, de lo trabajado en esta investigación, y de la plática con el profesor Alfonso García, que se intenta la comprensión en relación a lo educativo que se expone el análisis siguiente.

tenían, no tenían calor, no tenían fogata, no tenían nada. Entonces empieza de esta manera: llega la persona, abuelita quiero que me regales una mazorca, ¡no! yo no doy nada; otros llegan -abuelita queremos que nos dé un poquito de fuego-, ¡no!. Pues se reunieron todas las especies de pájaros, toda la familia de pájaros se organizaron, (y así narra esto, para allá va, sustentándolo un poquito lo abstracto en el plano real) pues dice que se organizaron todos los pájaros, todas las especies y que platicaron cómo le iremos a hacer a la abuelita, es muy coda, no comparte. Estaban platicando todos los pájaros cuando llega la tuza (¿si conoce la tuza? es un animalito que hace cañón subterráneo) ¿qué hacen pajaritos? ¿Qué platican? ¿Por qué no socializan? No pues qué bueno que vienes, te necesitamos, pues adelante, para eso estoy, no le den tanta vuelta, no estén cantando mucho ustedes, yo actúo de manera estratégica, ustedes también son muy necesarios, ustedes son útiles, a nadie vamos a desacreditar aquí, ahorita les voy a dar su tarea les dice la tuza, voy a tumbar primer orcón así se llama ese poste, primer castillo, primer orcón de madera, voy a tumbar desde abajo, y me voy a pasar de este lado para tumbar el otro extremo y también voy a tumbar este lo voy a picar hacia abajo y por último voy a picar el de allá y ustedes se suben en el caballete de la casa con todo el peso de ustedes, con sus alas con el aire que jalan sus alas empiecen a menear desde arriba se va a caer y una vez que se riegue agarren una mazorca y siembren maíz donde quieran multipliquen y en eso va llegando el representante del pueblo, ¿quién es el representante del pueblo de los mazatecos? El tlacuache, le faltaba un elemento, si es cierto nos faltaba un elemento, pues aquí estoy yo, yo soy el representante del pueblo soy el tlacuache yo soy el organizador, nada mas están hablando ustedes del maíz pero ahora vamos a hablar del fuego que es muy importante yo voy a meter mi cola y le voy a repartir fogata a todas las familias cercanas no importa aunque se chamusque mi cola. Por eso el tlacuache, revísalo detenidamente no tiene pelambre, todo está pelado por eso quedó así; ¡abusado amigo! ¡Ahí está! colorín colorado (risas) ¿cómo ves? (entrevista a Alfonso García, 2013, archivo personal).

De acuerdo a la idea de los hombres de conocimiento que ya se ha desarrollado, las personas mazatecas tienen ante sí, como trayectoria de vida, un escalafón de cargos públicos que se asumen como un compromiso y de los que no se espera remuneración. Se comprendieron en esta investigación a partir de la categoría del *cumplir*. Lo anterior se puede comprender en el contexto de categorías como la *comunalidad* propuestas por diversos pensadores pertenecientes a los pueblos originarios de Oaxaca y que se sitúan desde una posición decolonial (Maldonado, 2013) y que parte del proceso organizativo y la capacidad de establecer un tipo de relación social con la comunidad para definir a los pueblos a los que pertenecen,

lo que se vive en relación al compromiso de una persona con la vida comunitaria al darle vida a instituciones colectivas como Asamblea, el Tequio o el Sistema de Cargos (Aquino, 2013).

A partir de ello una persona necesita de compromiso y una vida de ejemplo para ser reconocida y respetada como una persona limpia, honesta y recta, que pueda transmitir su experiencia, sus conocimientos y sus consejos de vida. Es decir, hablamos de la construcción de un ideal mazateco, que al encarnar brinda reconocimiento y respeto social. Es un antecedente espiritual desde la cosmovisión mazateca que determina el comportamiento de las personas, siempre a partir de una decisión, es decir que se asume voluntariamente y que implica una ofrenda y el recibimiento de dones o gracias; desde esa comprensión se establece que todo, en la vida de los mazatecos, tiene antecedentes y consecuencias ya sean benéficas o negativas.

Para la sociedad mazateca el comportamiento a base de envidia, egoísmo o violencia tiene una consecuencia, una sanción consistente en el aislamiento social, en el señalamiento y la pérdida de reconocimiento que puede ser extendida a la familia. Las personas mazatecas siempre están observando, saben quién es el otro en relación a esas acciones, pero no sólo, también las acciones se realizan para los dioses mazatecos, para que los miren con buenos ojos el día de mañana, al término de sus días.

Las cosas materiales y el saber se deben socializar, se deciden en sociedad y se comparten, es decir que la idea básica se refiere a que en grupo se obtienen mejores soluciones. Incluso podemos leer la anécdota desde la historia de la sierra mazateca en la lucha contra el caciquismo y los acaparadores, que muchas veces fueron personas del mismo grupo étnico (Boege, 1988), que olvidaron esas premisas básicas o decidieron ignorarlas, a esas personas “ya no se les toma en cuenta”.

Nos habla también del respeto a los hombres de conocimiento, porque lo han ganado, han trabajado y han ofrendado en lo comunitario y en lo espiritual. En las reuniones su voz tiene peso, es escuchada, como gente de conocimiento pueden “dar la cara”, porque su vida está sustentada.

La acción de organizarse también puede encontrar fundamento en estas historias: ante una problemática hay que reunirse y encontrar las decisiones, las estrategias, con la participación fundamental de los hombres de conocimiento y respetando las jerarquías que implican, en asambleas o reuniones de las organizaciones o en un nivel comunitario con las faenas o tequios.

Es necesaria una reconstrucción antropológica muy profunda para develar la construcción básica de la identidad mazateca, que excede los alcances de esta investigación. En este trabajo se plantea que esa construcción, sea cual sea, tiene relación estrecha con las categorías del cumplir y del trabajo.

El cumplir como ya se ha desarrollado implica la obligación y la decisión, se cumple como una actitud enseñada, por el temor a las consecuencias negativas y al mismo tiempo como la asunción voluntaria de una trayectoria de vida respetable. El trabajo por su parte, es una acción básica en la construcción del ser mazateco en su relación con el mundo natural y sobrenatural así como en la relación con los Otros, como lo vislumbró Eckart Boege:

El nosotros trabajamos –aun cuando sembrar sea a veces una acción individual- tiene detrás de sí a la aldea o las aldeas. En efecto, las estrategias de trabajo están fundamentadas en primera instancia en la organización de la comunidad –pero también la experiencia que surge por el trabajo en el monte, así como el conocimiento colectivo, la transmisión del manejo de determinados ecosistemas, la manera de aproximarse a la naturaleza [...]. Compartir este conocimiento unifica a los grupos serranos, sembrar la milpa en un espacio determinado liga al campesino con la naturaleza que lo rodea. El maíz con sus cultivos genera la cultura... (Boege, 1988; p. 26)

Los sentidos asignados por los sujetos de la investigación a los procesos educativos que se identificaron en las tres organizaciones se comprenden alrededor de estas construcciones.

5.3.2. “Si no lo hacemos nosotros ¿quién lo va a hacer?”. Instituciones intermedias y la construcción de alternativas desde las organizaciones.

Se pueden concebir los procesos organizativos y sus respectivos procesos educativos como esfuerzos por la reconstrucción de lo “sagrado”, de lo esencial imaginario, pero con la característica de la multiplicidad, de expresarse en construcciones similares en elementos vertebrales pero con expresiones distintas.

Así lo expresan también Berger y Luckmman:

La causa de las incipientes crisis de sentido se encuentra en la estructura básica de las sociedades modernas. En estas sociedades, sin embargo, también hay estructuras parciales, principalmente las <<instituciones intermedias>>, que impiden que estas crisis de sentido se agraven hasta afectar a toda la sociedad. El grado de éxito que aquellas puedan tener depende de su calidad y cantidad. Si existen condiciones estructurales básicas similares, el nulo desarrollo de las fuerzas neutralizadoras o su abierto debilitamiento pueden dar lugar a la propagación de crisis de sentido, mientras que su fortalecimiento puede ayudar a contenerlas (1997; p. 115).

Las organizaciones mazatecas con las que se trabajó se pueden comprender entonces como *instituciones intermedias*. En este caso, la organización parte de un análisis de una problemática, no sólo económico-productiva sino social y cultural de degradación. Ante ello, se construye desde el *trabajo* (con iniciativa y gusto) y la participación (con respeto y compromiso) un proyecto del ser mazateco con eje en la noción del *cumplir*. Lo que puede observarse cuando varias veces se repite en las distintas organizaciones: “si no lo hacemos nosotros ¿quién?”; lo que podríamos interpretar como “No es opción dejar que se pierda la cultura mazateca, poca gente está trabajando por ella, nosotros a partir de la visión y saber de esa

situación (hombres y mujeres de conocimiento) trabajamos para preservarla, es decir cumplimos”.

Los esquemas de significación que circulan en las sociedades actuales mazatecas son muy diversos y provienen de culturas distintas entre sí, lo cual está relacionado a los cambios productivos, económicos, políticos, sociales y culturales característicos de los últimos tiempos. Como lo plantea García Canclini, “en un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales” (2001; p. 18).

Esta situación permite comprender junto con Eckart Boege a la identidad mazateca en medio de contradicciones:

En este sentido la etnia como tal se va aglutinando alrededor de múltiples identidades grupales contradictorias, que se pueden denominar fidelidades diferentes y que contribuyen a la desagregación de la identidad étnica como tal. Esto se puede analizar a partir de la observación de cómo en las distintas subregiones económicas se van estableciendo formas diferenciales de organización social y política que reflejan las distintas correlaciones de fuerza entre los diversos sectores y clases sociales (Boege, 1988; p. 56).

En esta investigación se dio cuenta de tres de esas formas de organización social a partir de sus particulares procesos educativos. La asociación de cafetaleros y su esfuerzo por rescatar y valorar la cultura tradicional mazateca en toda su complejidad y profundidad, para dar repuesta a la problemática social y económica en la que viven; La cooperativa de mujeres con su lucha emancipatoria por la participación de la mujer en las comunidades y la generación de espacios de autoempleo y apoyo a las familias mazatecas; así como la asociación de apicultores que fincados en el desarrollo de la actividad productiva pretenden mejorar las oportunidades presentes y futuras de sus familias.

CONCLUSIONES

La investigación dio cuenta de los sentidos que los sujetos integrantes de las organizaciones estudiadas asignan a los procesos educativos en los cuales participan. Se logró comprender la configuración global del proyecto de ser que da unidad y significado a la interacción educativa.

Se estableció que era posible interpretar desde una perspectiva interpretativo-comprensiva el sentido de lo educativo en el contexto e interacciones particulares que representaban las tres organizaciones mazatecas trabajadas; y a partir de los resultados se confirma esa suposición. Efectivamente, esta perspectiva permite acercarse con rigor y profundidad a esa comprensión, a dar cuenta de los sentidos discerniéndolos de otros procesos en el complejo cultural del que forman parte tanto a nivel organizativo, comunitario y regional.

Metodológicamente también se mostró pertinente el análisis a partir de la construcción de formas o estructuras para observar, estudiar, comprender e interpretar lo real; principalmente en el sentido de que siendo una construcción muy general, permitió vislumbrar las particularidades sin diluirlas en el trabajo de categorización.

La investigación desde el enfoque comprensivo tiene la pertinencia de acercarse a lo que es, a dar cuenta de las configuraciones reales elaboradas por los sujetos en relación a contextos de significado más amplios, para comprenderlas e interpretarlas.

Como resultado de la investigación se considera un aporte importante la interpretación de las organizaciones como espacios en los que se construye y comparte entre los actores un análisis de las problemáticas comunitarias y regionales. Ese análisis les conduce a la determinación de la existencia de una crisis de sentido en la cultura mazateca determinada por la transformación de los

fundamentos identitarios y de organización social, esta crisis tiene relación con el cambio de las condiciones económicas, de las prácticas productivas así como de los intereses y valores que se encarnan, en un diálogo, a veces fructífero y a veces violento, entre lo tradicional y lo moderno.

Desde esa determinación, las organizaciones emergieron como *instituciones intermedias*, espacios en los que se construyen alternativas para hacer frente a esa crisis de sentido, y para lo cual los procesos educativos juegan un papel vertebral. Dichas construcciones son muy complejas y profundas, se refieren a la configuración de esquemas que orienten la comprensión del mundo y la práctica en éste brindando coherencia. Los sentidos educativos se comprendieron alrededor de esa idea, y se mostraron elementos comunes así como divergencias.

Un elemento común, proveniente de la tradición mazateca, son las categorías del cumplir y del trabajo como ejes de la construcción de ser mazateco. Estas categorías permiten comprender el sentido y la importancia que tiene trabajar el campo, en la naturaleza, pero al mismo tiempo participar en lo social. Sin embargo, a pesar de compartir esos elementos fundamentales, las construcciones son diversas y se pudieron identificar tres: El rescate de lo tradicional, la transformación de lo social para la participación de la mujer y la garantía del futuro a partir de lo productivo.

Los procesos educativos, estudiados desde esta perspectiva, mostraron una gran complejidad, en el sentido de ser un conjunto con múltiples elementos e interrelaciones diversas entre ellos, que se vislumbró gracias a la visión panorámica que permitió la herramienta metodológica de la forma. Desde el análisis por dimensiones fue posible identificar las congruencias y divergencias entre el saber que se construye y comparte, la forma de compartirlo, y los actores participantes.

El estudio de “los sentidos otorgados por los actores a los procesos educativos” conforma uno de los aportes principales de esta investigación. Como ya se mencionó, la construcción de la forma de lo educativo tiene varios elementos y rastrear la unidad de la acción social a la luz de un proyecto, en este caso, educativo, es a la vez resignificar y ampliar el concepto del estudio de los sentidos. Generalmente se comprende en acciones pequeñas y múltiples de la vida cotidiana, sin embargo también puede ampliarse y estudiar acciones de mayor duración y complejidad (en el sentido de estar conformadas por varias sub-acciones).

Por otro lado, es posible identificar algunas líneas de investigación en las que se puede explorar basados en los resultados obtenidos. En primer lugar está la profundización antropológica de la identidad mazateca, trabajo que realizó Eckart Boege de manera exhaustiva en los años setentas y ochentas, y que hoy a casi 40 años, es pertinente la actualización con nuevos elementos y configuraciones. Los enfoques de la complejidad y la investigación interdisciplinaria tienen mucho que aportar a esta veta de trabajo.

Otra línea de investigación es la comprensión de otros procesos educativos en diferentes organizaciones así como en diversos contextos culturales, hay una riqueza enorme para reconocer, valorar y aprender; referida a las construcciones profundas de significación de la enorme diversidad de pueblos y culturas que se desarrollan en México, y que conforman la base de su comprender y actuar en el mundo, como alternativas (en términos de profundidad cultural y de relaciones ecológicas) en una época en la que las problemáticas ambientales y culturales a las que nos enfrentamos son tan grandes y complejas.

La profundización en cada una de las dimensiones de lo educativo también representa líneas de investigaciones amplias y pertinentes puesto que abarca, en primer lugar, la dimensión del “qué” o de los contenidos, referida a la comprensión exhaustiva de los saberes construidos y compartidos, tanto técnicos como

prácticos, en su genealogía y sus particularidades, lo que tiene relación con los estudios actuales desde diversas disciplinas sobre los saberes campesinos, los saberes ambientales, los saberes comunitarios, etc., y que ha dado lugar a la generación de nuevas disciplinas como la Etnoecología, la Etnobiología, la Etnobotánica, La Geografía Agrícola, entre otras. Parece pertinente recalcar, como se hizo en este trabajo, el estudio no sólo del ámbito técnico y la relación hombre-naturaleza, sino voltear la mirada también a las construcciones sobre el ámbito práctico o de las interacciones sociales. En segundo lugar abarca la profundización en la dimensión del cómo, las diversas formas de llevar a cabo las acciones educativas, desde un enfoque etnográfico y pedagógico, comprender las *estrategias y herramientas didácticas*, por llamarlas de algún modo, que se utilizan en estos espacios así como la relación que guardan con el tipo de actores participantes: sus implicaciones sociales, políticas y filosóficas.

Por último, otra línea de investigación es el estudio, desde un enfoque interdisciplinario más amplio que el comprensivo, hacia las relaciones de estos procesos educativos con los contextos organizacionales, comunitarios, regionales, globales, geográficos y ecológicos. Es decir, además de lo comprensivo que describe lo que es, trabajar también en construcciones explicativas, no desde el punto de vista positivista, sino desde propuestas constructivistas e interdisciplinarias del estudio de los sistemas complejos como la que propone Rolando García (2000, 2006); dando seguimiento a uno de los aprendizajes más importantes que dejó esta investigación al autor: la posibilidad del diálogo e interacción entre sistemas cognitivos diversos, fructífero cuando se realiza con rigor y sin olvidar las corrientes o tradiciones epistémicas de cada uno, para la comprensión y explicación del mundo en el que vivimos que es tan amplio y diverso, el cual queremos transformar en uno más justo y digno, basados en el reconocimiento mutuo.

Referencias bibliográficas

Alonso, Luis Enrique (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (eds.). *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

Ander-Egg, Ezequiel (2003). *Métodos y técnicas de investigación social: técnicas para recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen

Bardin, Laurence (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal

Barrasa García, Sara y Felipe Reyes Escutia (2011). Recuperación de saberes ambientales en comunidades campesinas en reservas de biosfera en Chiapas. En: Reyes Escutia, Felipe y Sara Barrasa (coords.). *Saberes Ambientales campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades indígenas y mestizas de México*. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Berger, Peter y Thomas Luckman (2006 [1968]). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.

Boege, Eckart (1988). *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*. México: Siglo XXI

Böhm, Winfried (1991). *Teoría y praxis*. Pátzcuaro: CREFAL-OEA

Bonfil Batalla, Guillermo (2004). Pensar nuestra cultura. En: CONACULTA. *Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del primer seminarios "Diálogos en acción", primera etapa.* México: CONACULTA

Castoriadis, Cornelius (2013 [1983]). *La institución imaginaria de la sociedad.* México: Tusquets Editores

Cayetano T., Luz María y Silvia del amo Rodríguez (2011). Paisaje, memoria y cultura. Una trilogía para la conservación y el bienestar de las comunidades totonacas. En: Reyes Escutia, Felipe y Sara Barrasa (coords.). *Saberes Ambientales campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades indígenas y mestizas de México.* Tuxtla Gutierrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

CDI (2012). *Instituto Nacional Indigenista - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948 – 2012.* México: CDI

Díaz Tepepa, Ma. Guadalupe; Pedro Antonio Ortiz Báez e Ismael Núñez Ramírez (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación: un debate con la diversidad cultural.* Tlaxcala: El Colegio de Tlaxcala, Fundación Böll, SEFOA.

Dietz, Gunther y Laura Selene López Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: SEP-CGEIB

Flick, Uwe (s/f). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI

Freire, Paulo (1998). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI

Freire, Paulo (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI

Freire, Paulo; Ira Shor (2014). *Miedo y osadía*. México: Siglo XXI

Fullat, Octavi (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC

Gadamer, Hans-Georg (1991 [1977]). *Verdad y Método*. Salamanca: ediciones Sígueme.

García Canclini, Néstor (2001). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García Ferrando, Manuel y Sanmartín Ricardo (1993). La observación científica y la obtención de datos sociológicos. En: García Ferrando Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial

García-Huidobro, Juan E. (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En: UNESCO-UNICEF. *La educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago de Chile: UNESCO-UNICEF

García, Rolando (1994) Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En: Leff, Enrique (comp.). *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona: Gedisa-UNAM

García, Rolando (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa

García, Rolando (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa

Gouldner, Alvin (1973). *La sociología actual. Renovación y crítica*. Alianza editorial.

Gutiérrez, Juan y Delgado, Juan Manuel (1999). Teoría de la observación. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (eds.). *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

Habermas, Jürgen (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus

Lapassade, Georges (1970). *Autogestión Pedagógica ¿Es posible una educación en libertad?*. Barcelona: Gedisa

Lapassade, Georges (1999[1974]). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa

Lapassade, Georges y René Loureau (1981). *Claves de la sociología*. Barcelona: Laia

Leff, Enrique; Argueta, Arturo; Boege, Eckart y Porto Gonçalves, Carlos Walter (2002). Más allá del desarrollo sostenible: la construcción de una racionalidad

ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina. En: Leff, Enrique; Ezcurra, Ezequiel; Pisanty, Irene y Romero L.; Patricia (Comps.). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. México: INE-SEMARNAT, UAM, PNUMA.

Lenkersdorf, Carlos (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés

Lobrot, Michel (1976). *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas

López-Araguren, Eduardo (1993). Análisis de contenido. En: García Ferrando Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Luna Ruiz, Xicohtécatl (2007). *Mazatecos. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI.

Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: FCE

Marañón-Pimentel, Boris (2014). Crisis global y decolonialidad del poder: La emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria. En: Marañón-Pimentel, Boris (coord.). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas

Mardones, J. M. y Ursua, N. (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara

Martínez, M., Miguel (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas

Martinic, Sergio (1988). El otro punto de vista: la percepción de los participantes de la educación popular. En: Martinic, Sergio y Horacio Walker (editores). *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular*. Santiago, Chile: CIDE

Mèlich, Joan-Carles (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos

Mèlich, Joan-Carles (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós

Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina (1999). Análisis de contenido. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (eds.). *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

Noguera de Echeverri, Ana P. y Pineda Muñoz, Jaime Alberto (2011). Concepciones de mundo y sentidos de realidad. Pensamiento ambiental y educación en clave estética-compleja. En: Reyes Ruiz, Javier y Castro Rosales, Elba (coords.). *Contornos educativos de la sustentabilidad*. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria de Guadalajara, CUCBA, Maestría en educación Ambiental.

Ocampo L., Jorge (2007). *Paradigmas tecnológicos, sujetos tecnológicos. Ciencia, tecnología y sociedad No. 2*. México: Universidad Autónoma Chapingo, CIESTAAM-PIHAA.

Ocampo L., Jorge, María Isabel Palacios Rangel y Rosaura Reyes Canchola (2011). Una trayectoria ineludible: La movilización rural en México (1940-2011). En: Palacio Muñoz, Víctor H. (Coord.). *Avatares del campo mexicano: economía y política*. México: INIFCPPG-PRD

Ocampo L., Jorge (2016). *La organización social en la sierra mazateca*. México: UACH-CIESTAAM. En prensa

Olivé, León (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Olivé, L.; Santos, B. Et. Al. *Pluralismo epistemológico*. La Paz: Muela del Diablo, Comuna, CLACSO, CIDES-UMSA

Pérez Reyes, Holkan (2010). *Diseño, realización y evaluación de un curso-taller de capacitación: Curso-taller Producción de Abonos Orgánicos y Lombricultura* Informe Académico por Actividad Profesional, Licenciatura en Pedagogía, México: FFyL, UNAM.

Pieck Gochicoa, Enrique (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: el Colegio Mexiquense-UNICEF.

Piña Osorio, Juan Manuel (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés

Piñeiro, D. Y Fernández, E. (2008), Organizaciones rurales. En: Marta Chiappe, Matías Carámbula, Emilio Fernández (Comp.). *El campo uruguayo: una mirada desde la sociología rural*. Montevideo: Dpto. de publicaciones Facultad de agronomía, U. De la R. Pp. 105-136

Pontón Ramos, Claudia (2012). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: UNAM-IISUE

Reyes Ruiz, Javier (2011). Prólogo. En: Reyes Escutia, Felipe y Sara Barrasa (coords.). *Saberes Ambientales campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades*

indígenas y mestizas de México. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Ruiz Muñoz, María Mercedes (2001). Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto. En: Gómez Sollano, Marcela y Bertha Orozco Fuentes (Coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. México: SADE-Plaza y Valdés.

Ruiz Muñoz, María Mercedes (2005) (2ª Ed.). *Imbricaciones de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios de caso*. Pátzcuaro: CREFAL

Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: Universidad Iberoamericana, CREFAL

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, Universidad de la república-Extensión Universitaria.

Schmelkes, Sylvia (1996). Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. En: INEA (2000). *Lecturas para la educación de los adultos: Aportes de fin de siglo. Tomo II: Conceptos, políticas, planeación y evaluación en educación de adultos*. México: Ed. Limusa

Schütz, Alfred (1989). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. México: Paidós

Schütz, Alfred (1993). *El problema de la realidad social*. México: Amorrortu editores.

Silverman, David (1975). *Teoría de las organizaciones*. Buenos Aires: Nueva Visión

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós

Tejeda Molina, Artemio (s/f). *Los saberes comunitarios. Su recopilación, sistematización y uso didáctico*. Oaxaca: ENBIO.

Toledo, Víctor M. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. México: PNUMA, Universidad Iberoamericana.

Toledo, Víctor; Alarcón-Chairés, Pablo; Barrón, Lourdes (2002). *La modernización rural de México: un análisis socioecológico*. México: SEMARNAT-INE, UNAM

Torres, Alfonso (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. En: Erika Santibañez R. y Carlos Álvarez S. (editores) (1996). *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago: CIDE

Torres, Rosa María (1992). Discurso y práctica en educación popular. En: Mingo, Araceli y Schmelkes, Silvia. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Antología. México: UNAM-CESU

Villoro, Luis (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI

Villoro, Luis (1992). *El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento*. México: FCE, El Colegio de México

Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En: Castro Gómez, Santiago y Ramón Crofoguél (Comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central-Instituto de Estudios Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana

Weber, Max (1993). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

Referencias Hemerográficas

Aquino Moreschi, Alejandra (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, Año 18, No. 34, enero-junio, Oaxaca.

Cabrera, Abraham, Carlos Incháustegui, Alfonso García y Víctor Toledo (2001). Etnoecología Mazateca: Una aproximación al complejo kosmos-corpus-praxis. *Etnoecológica*, Vol. VI, No. 8-9.

Guerra, Pablo (2013). *Un acercamiento teórico a la autogestión para comprender las prácticas de economía solidaria en América Latina*. RIDAA, Núm. 61-62-63.

Landini, Fernando (2010). La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Algunos aportes desde un estudio de caso. *Cuadernos de Desarrollo Rural* 7, (65): 21-43

Maldonado, Benjamín (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, año 18, No. 34, enero-junio, Oaxaca.

Martinic, Sergio (2009). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. *Diálogo de saberes*, No. 3, Septiembre-diciembre, 2009, caracas, pp.130-138

Núñez, Jesús (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 52/7, 10/06/2010, OEI.

Sabán Vera, Carmen (2010). Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 52, pp. 203-230

San Martín Cantero, Daniel y Daniel Quilaqueo Rapimán (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, num. 136, 2012, México: IISUE-UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*. Julio-septiembre, No. 61. UNAM-CESU

Sarrate Capdevila, Ma- Luisa; Pérez de Guzmán Puya, Ma. Victoria (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, Núm. 336, pp. 41-75

Walsh, Catherine (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, No. 46, Vol. XXIV, enero-junio

Referencias Ciberográficas

Aguirre, Francisco (2005). Características políticas de la cafeticultura en México. *Vinculando, Revista de divulgación sobre Desarrollo Sustentable*. Recuperado de: http://vinculando.org/comerciojusto/cafe_mexico/cafe_caracteristicas_politicas.html

Fornet-Betancourt, Raúl (2006). La interculturalidad a prueba. *Concordia Reihe Monographien*, Band 43, Aachen, Verlag Mainz. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

Martínez, Miguel (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología*, Vol. 9, No. 1, Facultad de Psicología UNMSM, Perú. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Google Maps/Google Earth (2015). Mapa de México, punto de referencia: Huautla de Jiménez. Recuperado de: <https://goo.gl/maps/wTudbjraBYp>

Núñez, Jesús (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, Caracas, v. 19, n. 2, jul. 2004 . Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872004000200003&lng=es&nrm=iso

Zemelman, Hugo (2005). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. IPECAL, Enseñar a Pensar. Disponible en: www.ipecal.edu.mx