

Artículos y Ensayos de Sociología Rural

Departamento de Sociología Rural

Dr. Carlos Jiménez Solares
Director

Dr. Jesús Soriano Fonseca
Subdirector Académico

Lic. Carlos R. Ferra Martínez
Subdirector de Investigación

Dra. Ibis Sepúlveda González
Coordinadora de Posgrado

Lic. Martha Iglesias Islas
Subdirectora de Administración

Artículos y Ensayos de Sociología Rural

AÑO: 2007
NÚMERO: 3
ISSN: EN TRÁMITE

Director: Carlos R. Ferra Martínez

Consejo editorial:

Coordinador: Dr. Pedro Muro Bowling

Dr. Jorge Morett Sánchez, Dr. Jesús Soriano Fonseca, Dr. Hiram Núñez Gutiérrez, Dr. Carlos Jiménez Solares

Revisión de artículos: Lic. Yolanda Navarrete Castro

Portada: Fidel Carlos Romero Ponce

Diagramación y diseño: Fidel Carlos Romero Ponce

Captura de textos: Lidia Rivera Cárdenas

Artículos y Ensayos de Sociología Rural es una publicación seriada que edita el Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo.

Las opiniones vertidas en los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente el criterio editorial de la revista. Toda reproducción parcial o total deberá mencionar la fuente.

La correspondencia deberá dirigirse a:

Universidad Autónoma Chapingo
Departamento de Sociología Rural
Subdirección de Investigación
Km. 38.5 Carretera México-Texcoco
Chapingo, Estado de México, C. P. 56 230
<http://www.sociologia.chapingo.mx>
e-mail: sub_invest_srcorreo.chapingo.mx
teléfono: 01 595 952 16 26

© 2007. Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo.

ISSN: En trámite. Esta edición consta de 500 ejemplares y se terminó de imprimir el mes de agosto de 2007.

Artículos y Ensayos de Sociología Rural

Presentación

Esta revista tiene como objetivo dar a conocer entre los miembros de nuestra comunidad académica y particularmente entre los estudiantes de licenciatura y de los diversos programas de posgrado, los análisis y reflexiones que se han alcanzado en la docencia e investigación, así como las nuevas visiones y métodos empleados para abordar los problemas de la sociología, no sin dejar de plantear sus retos y limitaciones.

En la revista se incluyen aquellos artículos y ensayos, productos del quehacer académico de la comunidad del Departamento de Sociología Rural que han sido recomendados por docentes y estudiantes para su publicación.

Con esta serie editorial se intenta conformar un acervo teórico-conceptual básico que se constituya en memoria y punto de referencia para identificar aspectos que se habrán de mejorar y fortalecer en nuestra práctica académica y profesional, además de estimular el conocimiento, la reflexión y la comunicación entre alumnos, egresados y profesores para propiciar una vida académica más intensa.

Índice

Por otra Sociología Rural

PEDRO MURO BOWLING 9

Las artes adivinatorias: ¿un problema sociológico?

ALBERTO VALDÉS COBOS 19

El juego y su posible relación con las matemáticas

JESÚS SORIANO FONSECA 33

Algunas consideraciones sobre la transferencia de tecnología y el cambio técnico en la agricultura

LUCIO NORIERO ESCALANTE 43

El movimiento indígena en México, un paso adelante y dos hacia atrás

MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTARÍA 51

Escuelas Campesinas en México: Una visión desde los Encuentros Nacionales organizados por la UACH

BERNARDINO MATA GARCÍA 63
SINECIO LÓPEZ MÉNDEZ
MA. VIRGINIA GONZÁLEZ SANTIAGO
DAVID DELGADO VIVEROS

Por otra Sociología Rural

Pedro Muro Bowling¹

Resumen

La sociología rural debe abrirse a nuevas corrientes teórico-metodológicas. Entre éstas destaca la del pensamiento complejo, que propone la fusión de diversos cuerpos de conocimiento; en este caso, de las ciencias sociales con las ciencias de la naturaleza, con lo que la sociología rural (ortodoxa) deviene en Ecosociología. Hasta ahora, en la mayoría de los casos, tal como se ha concebido e interpretado, la sociología rural es más propiamente sociología “aplicada” en el sector agropecuario, que ignora las relaciones entre los seres humanos y el ambiente físico del cual forman parte, en el que los sujetos de la sociología rural (campesinos, indígenas, etcétera.) viven, producen, y con el cual mantienen histórica y tradicionalmente relaciones objetivas y subjetivas relevantes y trascendentes.

Al integrarse la sociología rural en la corriente del pensamiento complejo se hace Ecosociología, y opera a través de los enfoques de la transdisciplinariedad y la multidimensionalidad. La transdisciplinariedad

representa la fusión de diversas disciplinas: aquí Ecología y Sociología. Otros ejemplos de enfoques transdisciplinarios se nos presentan con la Agroecología y con la Economía Ecológica. Un paso más allá representaría conformar fusiones de, por ejemplo, *Bio-Agro-Eco-Geo-Historio-Antropo-Sociología...* que logradas por equipos con enfoques transdisciplinarios contribuirían a transformar notablemente la dinámica del quehacer investigativo y a alcanzar cambios ecosociales significativos.

Con la multidimensionalidad se reconoce que los acercamientos unívocos a la realidad son sólo parciales, y su intencionalidad explícita es superar ese inconveniente. Es por ello que desde este enfoque se propone la comprensión e interpretación de —entre otras dualidades—, las conformadas por lo objetivo y lo subjetivo, así como armonizar y abordar conjuntamente nuestras percepciones de lo macro y lo micro, lo individual y lo colectivo, la estructura y la acción... y el (inseparable) vínculo entre sociedad y naturaleza.

A partir de lo anterior se proponen para la Ecosociología nuevos principios metodológicos, éticos y

de aplicación del conocimiento, basados en que no pueden estudiarse aisladamente los sistemas ambientales de los sistemas humanos. Así, no debería existir una ciencia social distinta de una ciencia ecológica y, consecuentemente, no debería concebirse una práctica social diferente de una práctica ambiental.

Por otra sociología rural

Cuando la sociología, se enfoca al estudio, explicación y transformación de los procesos que ocurren en el sector agropecuario se denomina “rural”; no obstante esta orientación, llevada tradicionalmente por las tendencias disciplinarias propias de la fragmentación y disyunción del conocimiento: —el *paradigma de simplicidad*, como lo llama Edgar Morin—, se ha desarrollado sólo parcialmente al ignorar o desatender la base física-ambiental en que ocurren los fenómenos naturales y procesos sociales en el sector agropecuario.

En el medio rural son importantes los procesos que los individuos, grupos, organismos e instituciones públicas y privadas establecen entre sí, tanto como lo son las relaciones que, de hecho, se establecen con

¹ Profesor del Departamento de Sociología Rural, de la Universidad Autónoma Chapingo.
Email: bowling@correo.chapingo.mx.

la base física-ambiental. Así, las acciones sociales no se entienden cabalmente si en su interpretación se ignoran las interrelaciones que los actores directos han establecido con la tierra y la naturaleza, con la cual han mantenido históricamente un conjunto de relaciones culturales, tecnológicas, productivas y simbólico-religiosas.

El conjunto de ciencias y disciplinas que se integran en la Ecosociología, implica la necesidad de repensar su racionalidad intrínseca y el cambio social, ambiental, político, económico, cultural... y las condiciones en que éste se lleva a cabo. La Ecosociología es, entonces, un enfoque transdisciplinario en sí mismo, representativo de la fusión de los conjuntos integrados de ciencias y disciplinas que conforman esta nueva orientación.

En esa integración de ciencias y disciplinas son relevantes en igual medida las relacionadas con los ambientes naturales y los sociales. En la sociología rural *convencional*, debido a las deficiencias de formación profesional —orientada por el *paradigma de simplicidad*— lo más frecuente es que se aborden sólo o preferentemente las relaciones sociales, dejando de lado o ignorando las que los seres humanos hemos establecido desde siempre con nuestro ambiente natural, y determinantes en la cabal comprensión de la actual ruptura y consecuente necesidad de conciliación entre sociedad y naturaleza.

Fue en la década de 1980 que se introdujo en el pensamiento social

agrario la concepción sistémica y, hacia fines del Siglo XX el *pensamiento complejo*, que tiende a explicar las actividades humanas —sobre todo aquellas relacionadas con la agricultura— como producto del conjunto de interrelaciones que establecen los individuos entre sí, y con su medio ambiente físico.

Ahora, con base en el avance que constituyen las aportaciones del pensamiento complejo y la concepción de la coevolución entre los sistemas naturales y sociales, ya no es válida la fragmentación disciplinaria y, así, cuando la sociología se hace *rural* se redefine como Ecosociología, ocupándose de integrar una dimensión ambiental en los estudios tradicionales sobre el cambio social en la agricultura y de aportar elementos relevantes para conformar una nueva teoría que se distingue por su reconocimiento de la coevolución social y ecológica; esto es, por la inseparabilidad de los sistemas sociales y ambientales.

El eje central de este replanteamiento se encuentra en el estudio y en la crítica del marxismo agrario ortodoxo, de cómo entendió tradicionalmente la evolución de las sociedades rurales —particularmente el papel de la producción campesina en el desarrollo del capitalismo en el campo— y las modalidades de relación entre ambos. Con base en esto se ha elaborado una interpretación alternativa que integra una dimensión ambiental, es decir, que estudia y explica el impacto de las prácticas sociales en el medio natural entendiendo los procesos

de producción y reproducción como conjuntos de intercambios entre el hombre y la naturaleza.

Así, la dinámica social está estrechamente relacionada con la ambiental y rechaza la vieja disyunción entre ciencias del hombre y de la naturaleza. Reconociendo esta estrecha vinculación emerge la Ecosociología, que recobra las ricas tradiciones de las ciencias del ambiente y de las ciencias sociales comprometidas con el ser humano. Su postura recupera, desde una visión de respeto por la diversidad, la búsqueda de un presente y un futuro mejor.

La Ecosociología se inscribe entonces en la perspectiva del pensamiento complejo, que se ocupa de las interacciones del ser humano con el ambiente. H. Marcuse y M. Heidegger han sugerido una revaloración de estas relaciones, del papel de la técnica, etc. Y desde la filosofía se está desarrollando una vigorosa línea de pensamiento, destacándose las contribuciones de Murray Bookchin, Edgar Morin, Arne Naess y Holmes Rolston. En estas aportaciones se concibe a la Ecosociología con una perspectiva transdisciplinaria que permite estudiar los problemas creados por las crisis sociales y ambientales, donde se da igual valor a la crítica, a la construcción, a la teoría y a la práctica.

La situación que se observa actualmente es la de unas ciencias del hombre —y para nuestro caso, la sociología rural— que se han restringido a los patrones y procesos entre humanos (y en algunos casos,

con el ambiente construido); y las naturales, que han enfatizado los patrones y procesos entre los demás seres vivos (plantas, animales, microorganismos), y lo inerte. La Ecosociología busca superar esa fractura recogiendo aportes de todas las corrientes previas: recuerda, por un lado a los ecólogos, que existe un componente social; y por el otro, a los sociólogos, antropólogos... que en su objeto de estudio existen elementos derivados del ambiente físico.

La Ecosociología se distingue de otras disciplinas en tanto representa esta riqueza en la definición de su objeto de estudio, y por el abordaje del mismo con un compromiso ético. La distinción con la sociología rural (*pic-nic*) ortodoxa, radica en cómo comprende la relación y coevolución sociedad-naturaleza. Esa ortodoxia, en tanto sólo enfatiza las relaciones entre los seres humanos, olvida o considera *sin importancia* a los componentes ambientales, construidos y naturales.

En esta nueva aproximación, tanto los dos sistemas, como su interacción, tienen la misma importancia. Por sistema humano nos referimos a la persona, o a un conjunto de individuos, desde el grupo hasta la nación o conjunto de naciones. La delimitación del ambiente se hace desde el sistema humano, y el sistema ambiental es concebido como todo aquello que interactúa con el sistema humano.

Y para superar las formaciones técnicas y científicas (uni)disci-

plinarias y fragmentarias vigentes, parece ineludible apuntar a la adopción y adaptación del concepto de *pensamiento complejo*, que se hace operativo a través de los enfoques de la transdisciplinariedad y de la multidimensionalidad.

Probablemente ha sido Edgar Morin quien más ha destacado en la proposición de perspectivas epistemológicas alternativas a favor de enfoques transdisciplinarios y multidimensionales: una de sus más notables aportaciones en la transición del siglo XX al XXI es, en efecto, su crítica de la simplicidad y su propuesta a favor del *Pensamiento Complejo*:

“La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disjuntos, fracciona los problemas, separa lo que está enlazado, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, présbita, daltónica y tuerta; lo más habitual es que acabe ciega. Destruye en embrión toda posibilidad de comprensión y de reflexión, eliminando así cualquier eventual juicio correctivo o perspectiva a largo plazo (...) Incapaz de enfocar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable. Se ha vuelto mortífera. (Por el contrario) la verdadera racionalidad es abierta, y dialoga con una realidad que se le resiste. Lleva a cabo un tráfico incesante entre la lógica y lo empírico; es fruto del debate argumentado de ideas y no una propiedad de un sistema de ideas.

La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que el espíritu humano no sabría ser omnisciente, que la realidad conlleva misterio. Negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable. Debe luchar contra la racionalización que bebe en las mismas fuentes que las suyas y que, sin embargo, no contiene, en ese su sistema coherente que se quiere exhaustivo, más que fragmentos de realidad. No es sólo crítica, sino autocrítica” (Morin, E., 1995. En: Aguilera K., F., 1996).

Desde ésta perspectiva se hacen valer los conceptos y las implicaciones de nuevo conocimiento logrado a partir de acercamientos transdisciplinarios y multidimensionales. Su antecedente inmediato, el enfoque de la interdisciplinariedad, implica que sus practicantes, insatisfechos con los resultados limitados y parciales producto de la alta especialización disciplinaria del conocimiento, unen sus esfuerzos y percepciones en torno a un problema común y, así, el conjunto unificado de diversos enfoques científicos y técnicos nos proporciona explicaciones y alternativas de explicación y solución más completas a problemas hasta entonces no resueltos satisfactoriamente. Por su integración y complejidad, esas explicaciones y soluciones tienden a acercarse a lo complejo de una manera tal que resulta difícil o imposible de lograr desde enfoques meramente uni- o multidisciplinarios.

Con la transdisciplinariedad se intenta dar un paso más allá al pro-

ponerse la integración o fusión de dos o más disciplinas para favorecer la generación de conocimientos más relevantes y trascendentes. Y como enfoque transdisciplinario relevante se presentan la propia Ecosociología, la Agroecología, o la Economía Ecológica. Un paso más allá representaría conformar fusiones de, por ejemplo, *Bio-Agro-Eco-Geo-Historio-Antropo-Sociología...* que logradas por equipos transdisciplinarios contribuirían a transformar notablemente la dinámica del quehacer investigativo y a alcanzar cambios ecosociales significativos.

Por su parte, desde la multidimensionalidad se reconoce que los acercamientos unívocos a la realidad son asimismo parciales, y su intencionalidad explícita es superar ese inconveniente. Es por ello que desde este enfoque se propone la comprensión e interpretación de –entre otras dualidades–, las conformadas por lo objetivo y lo subjetivo, así como armonizar y abordar conjuntamente nuestras percepciones de lo macro y lo micro, lo individual y lo colectivo, la estructura y la acción... y el vínculo entre sociedad y naturaleza.

Transdisciplinariedad y multidimensionalidad son, así, las mejores expresiones de la operación del pensamiento complejo, y son enfoques que debieran cultivarse, alentarse y perfeccionarse en los centros (particularmente) latinoamericanos de docencia e investigación, y con especial énfasis en las escuelas y facultades de agronomía, biología, antropología, sociología rural, etc., en las cuales, por la misma esencia

de sus actividades, la consideración de la obligada coevolución entre sociedad y naturaleza debiera constituir un hecho cotidiano y normal, no excepcional, como hasta ahora se presenta. Los ejemplos de caso, históricos y prototípicos de la agronomía y de la sociología rural son en sí mismos suficientemente ilustrativos:

La agronomía como tal tiene una vieja y venerable historia en Latinoamérica, desde su primer centro de estudios: la Escuela Nacional de Agricultura –hoy Universidad Autónoma Chapingo–, en México, con más de 150 años de antigüedad. Pero los enfoques científico-agronómicos llevados de la mano de la ideología del *progreso* pervirtieron su esencia. En efecto, tal influjo ideológico prescribía que el progreso habría de alcanzarse a través de la industrialización (la visión *mecanicista* tan bien explicitada por Naredo) y, consecuentemente se “industrializó” también a la agronomía, para servir, histórica y preferentemente a los dictados propios y derivados de la posteriormente así llamada *revolución verde*, destinados a favorecer la agricultura industrial / comercial a través de la obtención de “altos rendimientos”, logrados en verdad, pero con efectos y consecuencias perjudiciales sobre los ambientes naturales y sociales.

Y es que hacia el siglo XVIII, con la esperanza depositada en un supuesto *progreso indefinido*, derivado de la primera Revolución Industrial, en la Agronomía –al igual que muchas otras ciencias–, se asumió que el mundo era lo suficientemente gran-

de y exuberante en recursos como para poder vivir sin preocuparse de sus límites, y compartió la idea de los procesos de generación y crecimiento que se atribuían a los tres reinos –animal, vegetal y mineral–, que se traducían lógicamente, a escala agregada, en la creencia en la continua expansión de la superficie habitable del globo terráqueo. Valga como ejemplo significativo el discurso de Linneo *Sobre el crecimiento de la tierra habitable*, en el que, considerando globalmente “... la máquina de este Universo que ha producido y creado la mano del Artista infinito”, concluye que, a la luz de la experiencia y de la sana razón, “...el examen ocular mismo, muestra que la Tierra aumenta cada año y que el continente dilata sus límites” (En: Naredo, J. M., 1992). Observación ésta en línea con su participación en la creencia, entonces generalizada, en el crecimiento de los minerales presente en sus trabajos, que le dieron fama como padre de la botánica moderna.

La aparición, entonces, de la agronomía como ciencia experimental ofreció un apoyo empírico a la idea de que los humanos podríamos acrecentar, recurriendo a ciertas prácticas de cultivo ya desacralizadas, la *producción neta de materia* con la que mantener y enriquecer la vida humana. Y durante el siglo XVIII permaneció viva la esperanza de extender al reino mineral los logros de la agronomía: “...lo mismo que hacemos el pan, podremos hacer los metales –se afirmaba en este siglo–; concertémonos pues con la naturaleza para la obra

mineral tan bien como para la obra agrícola, y los tesoros se abrirán ante nosotros” (Naredo, J. M., 1992).

El desplazamiento de la idea de riqueza desde su diversidad inicial hasta su unificación en torno a lo pecuniario, permitió a los economistas del siglo XIX cortar el vínculo entre el mundo físico y las nociones de producción y de riqueza, para encerrarlas con éxito en el mundo homogéneo y autosuficiente de los *valores de cambio*. Así, al circunscribir la *riqueza* objeto de estudio al campo de lo *apropiable, valorable e intercambiable*, no sólo se dejaron de lado aquellos recursos naturales que no eran objeto de comercio, sino que también se dio un trato indistinto a aquellos que sí lo eran, ignorando su capacidad de reproducción y su calidad física de *flujos o recursos*.

A partir de estas elaboraciones no importaba que las disponibilidades de *tierra* fueran limitadas, pues la *tierra* se consideró *sustituible e*, incluso, producible por el *capital*. La agronomía se fue así alejando de la “economía de la naturaleza” a la que tan vinculada estuvo en sus orígenes. La química agrícola, desarrollada por Liebig en el siglo XIX, permitió desplazar el centro de las experiencias desde el campo hacia los laboratorios y, con ello, suplantó el propósito de colaborar con el orden natural por el de tratar de modificarlo y sustituirlo.

De su parte, en Latinoamérica el inicio de la sociología rural con frecuencia se inscribió en la escuela

norteamericana, que históricamente se ubica en el marco del positivismo y que se rige metodológicamente por el estructural-funcionalismo. Así, esta disciplina y sus profesionales tuvieron que enfrentarse a la tradición propia de las ciencias “exactas”, en las que se hacían valer como criterios de cientificidad la cuantificación y la objetividad, elementos característicos de lo que en su momento debía entenderse como “conocimiento científico”. Inmersa en esta corriente, la sociología rural se vio poco favorecida por otros esfuerzos que se hacían —especialmente en Europa—, para liberarla de esas ataduras.

Entre esos esfuerzos destaca el que hacia mediados del Siglo XIX emprendieron en Rusia los intelectuales participantes en la corriente del populismo agrario, generadores del *método subjetivo* sociológico. Su argumento principal era que en este campo la objetividad científica no lo es todo, y que el conocimiento derivado de ella carece de validez si no se complementa con la consideración de la subjetividad, a partir de la cual se crean y expresan los valores, la moral y la dignidad de los seres humanos. En la actualidad, afortunadamente, y gracias al enfoque de la multidimensionalidad son pocos quienes cuestionan la importancia de considerar lo subjetivo tan importante como lo objetivo en el conocimiento social.

Otras tradiciones propias del pensamiento sociológico se expresaron durante muchos años a través de la supuesta necesidad

de conocer prioritariamente lo “macro” —en la escuela europea— o lo “micro” —en la norteamericana—, derivando de aquí un fuerte enfrentamiento histórico entre ambas corrientes. La escuela europea, basada en las teorías del conflicto primaba lo macro, y la norteamericana lo micro, a través de los enfoques propios y derivados del estructural-funcionalismo. Esa pugna se expresó también a través de intentos de hacer valer cualquiera de los extremos de otra dualidad: la que se expresa en la consideración de lo colectivo-individual, y no es sino hasta los últimos veinte años del siglo XX que esas diferencias tienden a matizarse y diluirse, reconociéndose ya explícitamente, merced a las propuestas de la transdisciplinariedad y de la multidimensionalidad, la importancia de la generación de conocimiento a los dos niveles. Los investigadores y analistas de los movimientos sociales, por su parte, también durante muchos años dividieron su atención y sus esfuerzos: en tanto que una corriente priorizó el estudio de las estructuras (principalmente de clase) dentro de las cuales, y como una expresión de las mismas se generaban esos movimientos, otra tendencia interpretativa asignó mayor relevancia al análisis de la acción desplegada en y por dichos movimientos. Ahora, una vez puestas a discusión las bases de esas corrientes interpretativas, y confrontadas con la realidad, tiende ya a reconocerse la importancia de contemplar ambas dimensiones: estructura y acción, en el estudio de acciones y de movimientos sociales.

Por cuanto hace al (inseparable) vínculo entre sociedad y naturaleza, ha correspondido sobre todo a las reflexiones propias del pensamiento complejo –una de cuyas más claras expresiones es la Ecosociología–, hacer notar la inviabilidad de separar ambas dimensiones. Este “descubrimiento”, por lo demás, se basó en la observación de lo obvio: los niveles de hiper-especialización y consecuente fragmentación del conocimiento a partir de la generación de las especialidades “científicas” han llevado al absurdo que se expresa en que las ciencias naturales tiendan a ignorar que los niveles de deterioro y degradación que sufre el ambiente natural son consecuencia de su explotación por parte de las sociedades humanas, en tanto que quienes priorizan las disciplinas sociales ignoran que cuanto ocurre en la sociedad se da sobre la base física constituida por los ecosistemas.

El enfoque de la multidimensionalidad no opera a través de priorizar, en cualquier caso, lo objetivo o lo subjetivo; lo macro o lo micro, lo colectivo o lo individual, o lo social y lo ambiental; no se trata de favorecer a ninguno de los polos de esas u otras dualidades. Tampoco de ubicarnos, como investigadores, fijos en cualquiera de sus extremos. Lo que se favorece con la propuesta de la multidimensionalidad es la flexibilidad necesaria para ir de un polo a otro, constantemente, moviéndonos a lo largo del *continuo* que une a esas dualidades, sin quedarnos estáticos en ninguno de sus extremos. Así, en el proceso de investigación se

requerirá de la suficiente agilidad y flexibilidad para, dependiendo de la dinámica de la propia investigación, detectar, registrar la importancia y desplazarnos por *momentos* entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo macro y lo micro, entre lo ambiental y lo social...

Es con este bagaje epistemológico enriquecido por las perspectivas de la transdisciplinariedad y la multidimensionalidad que planteamos y proponemos nuevos acercamientos, comprensiones, interpretaciones y transformaciones de la realidad; nuestros esfuerzos en este sentido ya no pueden seguir siendo limitados, fragmentarios, unidisciplinarios, a riesgo de seguir reproduciendo viejos esquemas cuya inoperancia ha sido más que reiteradamente probada.

A partir de estos razonamientos es posible presentar una serie de postulados centrales básicos, para iniciar la delimitación de un enfoque metodológico alternativo para la Sociología Rural convencional –: el de la Ecosociología:

- a) El ser humano interactúa intensa y continuamente con el ambiente. Ni uno ni otro pueden estudiarse aisladamente, en tanto mutuamente determinan aspectos de su estructura y funcionamiento.
- b) La interacción entre los sistemas humano y ambiental es dinámica y se desarrolla en el tiempo y en el espacio.

- c) La delimitación del ambiente es contingente a cómo se define el sistema humano.
- d) El ambiente es complejo y heterogéneo en el tiempo y en el espacio.

Estos postulados enfatizan que los seres humanos y el ambiente coevolucionan e interactúan estrechamente. Si se encara el estudio aislado de uno u otro se cae en posturas fracturadas. La interpretación clave de la Ecosociología no reside sólo en la afirmación de que el hombre interactúa con el ambiente, sino también en cómo se conciben y delimitan esos dos términos.

Con el primer postulado se apunta a los individuos insertos en el ambiente, interactuando estrechamente con todo lo que les rodea. El segundo sostiene que tanto el sistema humano como el ambiental, y la relación que se da entre ellos, tienen una historia. En efecto, hay una historia de las personas, otra del ambiente, y una de las interacciones entre ellos. Esta historia no puede ser estudiada separadamente y constituye un proceso unitario.

El tercer postulado deja en claro que la delimitación y reconocimiento del ambiente se hace desde una persona o un grupo de personas: el sistema humano. Por ello, la delimitación de ese ambiente depende siempre de cómo se definió previamente el sistema humano. No es el mismo el ambiente de un campesino que el de los habitantes de un barrio urbano

marginal. Frente a estos sistemas ambientales, cada persona, de acuerdo a su cultura, su biografía y a los elementos ambientales que enfrenta, adjudica significados. Y es el ser humano quien atribuye contenidos al ambiente, ya que continuamente lo interpreta. Esta es una de las razones por las cuales el ambiente resulta siempre complejo y heterogéneo.

Este ambiente es unitario y no reducido a lo “humano” o a lo “natural”. Basta pensar en el campesino, para quien su familia, y sus plantas, son una parte importantísima de su entorno. El haber considerado separadamente y aislados lo natural de lo social parece ser el resultado de un accidente histórico y de una carencia metodológica que no debe continuar.

A propósito de los enfoques metodológicos de que se vale la Ecosociología para abordar su objeto de estudio vale también acotar las nuevas tendencias: la metodología de investigación social ya no se limita a la comprensión del conjunto de métodos válidos para llevar a cabo investigaciones sociales y ayudarnos en la interpretación de sus resultados. Ahora la metodología de investigación se concibe adicional y principalmente como una toma de posición y forma de expresión filosófica, ideológica, con base en la cual se analizan y plasman los procedimientos y resultados de la investigación.

Con esta toma de posición teórica, ideológica, a través de la nueva

concepción de la metodología de investigación, siguen siendo válidos los enfoques metodológicos generales y particulares de que se vale la Ecosociología para interpretar, explicar –y en el mejor de los casos, transformar para mejorar– los procesos y fenómenos que constituyen su objeto de estudio, y sigue dándose cabida a la multiplicidad de métodos y técnicas que para ello se considere necesario seguir, sin que tal cuestión implique caer en el eclecticismo.

La Ecosociología, tal como aquí se concibe, puede caracterizarse por tres dimensiones. Primero, es una tarea de investigación científica; segundo, incluye en un todo la acción y la promoción; y finalmente, tanto la investigación como la práctica, se realizan desde una postura ética de respeto a la vida.

A partir de estos postulados centrales de la Ecosociología se deriva una serie de principios que se refieren a la metodología, la ética y la aplicación del conocimiento. Estos principios “auxiliares” son los primeros que han resultado de la expansión de la Ecosociología, un proceso abierto que apenas ha comenzado.

Principios metodológicos:

1. No pueden estudiarse aisladamente los sistemas ambientales de los sistemas humanos, de donde no debería existir una ciencia social distinta de una ciencia ecológica.

2. Consecuentemente, no existe una práctica social que sea diferente de una práctica ambiental. El trabajo ambiental es a la vez un trabajo social.
3. Se debe recuperar la dinámica de los procesos, lo que exige poner énfasis en las historias, tanto de los seres humanos como de los ambientes.
4. En tanto cualquier persona o grupo alcanza interacciones particulares con su ambiente, el estudio de esas relaciones necesariamente debe hacerse con la participación de las personas involucradas.

Principios éticos:

1. Se reconocen valores intrínsecos en los demás seres vivos y en lo no vivo.
2. Se deben respetar las formas en las que cualquier persona conoce y siente el ambiente con el que interacciona.
3. Los resultados de la investigación no son éticamente neutros, ni en sus puntos de partida, el proceso de la investigación o el uso de los resultados.

Principios sobre la aplicación del conocimiento:

1. La tecnología debe ser a escala humana, promoviendo el desarrollo humano y acorde

con la dimensión y objetivo del problema que se enfrenta.

2. Debe ser además social y ecológicamente sustentable y equitativa, reconociendo los valores en el entorno.

En consonancia con estos principios, el enfoque metodológico alternativo para la Ecosociología reconoce que el ambiente, como sistema heterogéneo, se convierte en asiento de significados simbólicos muy diversos. Cada ser humano, enfrentado a ese ambiente decide a qué elementos les adjudica contenidos simbólicos y a cuáles no, el contenido de éstos, y su valor relativo. No existe “una realidad” verdadera, única, absolutamente abarcable: ésta depende tanto de los hombres como de los ambientes. Así, las relaciones humano-ambientales serán distintas entre diferentes personas y ambientes. La Ecosociología busca desentrañar estos procesos, y hacerlo desde una praxis éticamente comprometida con todas las formas de vida.

Recordando que la Ecosociología se desarrolla en tres dimensiones (investigación, acción-promoción y compromiso ético) se abre el camino para una nueva praxis, que incluye tanto la acción como la reflexión. Cuando esta praxis se hace desde la inserción con un grupo humano, el método básico es el proceso interactivo.

El proceso interactivo representa en sí mismo un enfoque metodo-

lógico que permite compartir un conjunto de diferentes conocimientos relativos a las interacciones con el ambiente. Es posible apuntar a lo esencial del método con la siguiente analogía: en tanto cada persona o grupo humano tiene una “visión” del ambiente, el compartir estas “visiones” permite un conocimiento más acabado del ambiente. Se parte de reconocer que cada individuo tiene un conocimiento válido de su ambiente.

A diferencia de otras perspectivas, donde solamente el investigador caracteriza y describe el ambiente con que interacciona el hombre, en la Ecosociología se le “pregunta” a esa persona cómo “ve” ese ambiente. Ciertamente, también se reconoce que el conocimiento del investigador es válido, y debe ser aprovechado, pero el trabajo interactivo con la gente permite un redescubrimiento compartido y participativo del ambiente, y de cómo se interacciona con éste.

La praxis de la Ecosociología descansa en una participación profunda y reflexiva. La reflexión obliga a reconocer que siempre existe un interjuego de poderes y por lo tanto de jerarquías, y a esto nadie escapa. Por ello la búsqueda de una verdadera participación en todas estas tareas, desde la investigación hasta la acción, es el desafío de la Ecosociología. Por lo mismo, esta disciplina es también una herramienta para la búsqueda de nuevas relaciones entre los seres humanos, y entre éstos y su ambiente físico.

El concepto de *ecosistema* permite contemplar el conjunto sin mayor dificultad: la Ecosociología no es la ciencia de los determinantes de un medio-objeto sobre los actores sociales, sino la ciencia de las interacciones entre elementos (sistemas) de naturaleza diferente (geológicos, climáticos, vegetales, animales, humanos, sociales, económicos, tecnológicos, mitológicos, etc.), en el seno de un “nicho” natural o de una aglomeración social.

Estas interacciones tienen un carácter sistémico: sufren o establecen constricciones, regularidades, ciclos, complementariedades, antagonismos... cuyo conjunto constituye un ecosistema para todos los sistemas en él inmersos.

La Ecosociología no es una disciplina en el sentido tradicional del término. Como ciencia de las interacciones de sistemas sociales y naturales diferentes requiere de profesionales transdisciplinarios para abarcar y comprender cada uno de los sistemas (geográfico, biológico, económico, antropológico, psicológico, etc.), y de investigadores policompetentes en los diversos saberes... y particularmente competentes en el estudio de interacciones intersistémicas.

Bibliografía.

Aguilera Klink, Federico, 1996. *Economía y Medio Ambiente: Un Estado de la Cuestión*. Grandes Cuestiones de la Economía, N° 10. Fundación Argentaria, Madrid.

- Bookchin, M., 1999. *La Ecología de la Libertad. La Emergencia y Disolución de las Jerarquías*. Nossa y Jara, eds. Colectivo Los Arenalejos. Madrid.
- García, Rolando, 1994. *Interdisciplinarietà y Sistemas Complejos*. En: Leff, Enrique (Comp.), 1994. *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades - UNAM, México y GEDISA, Barcelona.
- Gudynas, E. y Evia, E., 1993. *Ecología Social. Manual de Metodologías para Educadores Populares*. CLAES y Ed. Popular. Madrid.
- Kropotkin, Piotr, 1977. *La Moral Anarquista*. Biblioteca Júcar de Política, Madrid.
- Morin, Edgar, 1994. *Carta de la Transdisciplinarietà*. Convento de Arrábida, noviembre de 1994. En: *Sociología y Política*. Nueva Época, Año IV, N° 6. México.
- Morin, Edgar, 1998. *Introducción al Pensamiento Complejo*. GEDISA, Barcelona.
- Muro Bowling, P., 1998. *Elementos para una Teoría Política de la Agroecología*. Universidad Internacional de Andalucía. Sede Sta. Ma. de La Rábida, Huelva, España.
- Naredo, José Manuel, 1987, *La Economía en Evolución. Historia y Perspectivas de las Categorías Básicas del Pensamiento Económico*. Siglo XXI de España, Eds.
- Naredo, José Manuel, 1992. *El Oscurantismo Territorial de las Especialidades Científicas*. En: González Alcantud, J.A. y González de Molina, M. (Coords.), 1992. *La Tierra. Mitos, Ritos y Realidades*. Diputación Provincial de Granada, Centro de Investigaciones Etnológicas y ANTHROPOS, Barcelona.
- Sevilla Guzmán, E., y González de Molina N., E., 1995. *Ecosociología: algunos Elementos Teóricos para el Análisis de la Coevolución Social y Ecológica en la Agricultura*. Revista REIS (pp. 7-45). Barcelona.
- Wallerstein, Immanuel (Coord.). 1998. *Abrir las Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades - UNAM y Siglo XXI, México.

Las artes adivinatorias: ¿un problema sociológico?

Alberto Valdés Cobos*

Resumen

Desde que surgió la ciencia moderna en la civilización occidental, el saber y las creencias mágico religiosas han sido relegadas y descalificadas a través de falsos antagonismos como creencia versus conocimiento. Esta situación ha creado círculos viciosos en las ciencias sociales, especialmente en antropología y sociología. La antropología surge como ciencia social eurocéntrica, que se aboca al estudio de lo premoderno. Mientras que la sociología se especializa en el examen de las instituciones modernas, desdeñando teóricamente el escrutinio de otro tipo de saberes populares como las artes adivinatorias, que coexisten con la ciencia en sociedades heterogéneas como la mexicana.

Palabras clave: ciencia, antropología, conocimiento, sociología, artes adivinatorias.

Abstract

Ever since modern science in the western civilization arose, the knowledge and the religious beliefs magical

have been relegated and disqualified through false antagonisms like belief versus knowledge. This situation has created vicious circles in social sciences, specially in anthropology and sociology. The anthropology arises like eurocentric social science, that is led the study of the premodern thing. Whereas sociology specializes in the examination of the modern institutions, scorning theoretically the popular scrutiny of another type of saberes like the divinatory arts, that coexist with science in heterogeneous societies like the Mexican.

Key words: science, anthropology, knowledge, sociology, divinatory arts.

Las artes adivinatorias: ¿un problema sociológico?

La sociología mecanicista, determinista, reduccionista, cuantitativista y cuestionarista había desencantado al mundo social; una sociología refundada redescubre en él la complejidad, la riqueza, la belleza, la poesía, el misterio, la crueldad y el horror: la vida y la humanidad.

Edgar Morin, *Sociología* (1995)

“Aficionada de siempre a las cábalas, brujas, tarotistas, adivinadores, Marta es también una ferviente católica (...) católica en sus formas y pagana en sus contenidos, en la sociedad mexicana el movimiento mensual financiero de adivinos, santos, brujos y compañía se estima en una cifra que ronda los 700 millones de dólares. Una de las primeras consultantes es la primera dama (Olga Wornat, *Crónicas malditas desde un México desolado*, Grijalvo, 2005: 38,39).

“Catemaco, Ver. En medio de uno de los procesos electorales más reñidos en la historia del estado, corren apuestas y los ánimos se exaltan, sobre todo en la región de los Tuxtlas, donde políticos y candidatos visitan en secreto a brujos y chamanes, blancos o negros, que les preparan pócimas, fetiches y amuletos mágicos, y los someten a purgas y limpiezas, con ramas de ruda, romero, albahaca y huevo. Pero también pagan bien a quienes dicen tener pacto con *Adonai* (Satanás), el *Ángel de la noche* que sella la derrota de sus enemigos y adversarios (Jeanette Becerra Acosta, “priistas y perredistas buscan su futuro en Catemaco”, en *Milenio Semanal*, 29 de marzo de 2004:21).

* Alumno del Doctorado en Ciencias Agrarias, Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, Edo. de México. Correo electrónico: albertov198@latinmail.com

“De acuerdo a investigaciones de *Milenio Semanal*, una persona fanática de los quehaceres mágico-religiosos se gasta en promedio 600 pesos mensuales en mercados populares de la Ciudad de México –Martínez de la Torre, Sonora, Xochimilco, Santa Rosa, Lagunilla, San Felipe de Jesús, entre otros-- donde se ubican lugares especializados en estas artes que cuentan con todo lo necesario para la hechicería, la magia negra, el vudú, la astrología o la magia blanca (Ricardo Blanco Velásquez, “La cura por sugestión”, en *Milenio Semanal*, 11 de octubre de 2004:31).

¿Qué tienen en común los párrafos anteriores? ¿Por qué “razones” la ciencia descalifica las artes adivinatorias? ¿Por qué la antropología nació como ciencia social eurocéntrica? ¿Cómo se manifiesta el monopolio cognitivo de la ciencia? ¿Qué diferencias semánticas y sociológicas separan al “conocimiento” de la “creencia”? ¿Qué supone el concepto de cultura popular para las artes adivinatorias? ¿Qué prejuicios arrastra la sociología ortodoxa frente a las artes adivinatorias? Este conjunto de preguntas será materia de análisis y discusión en este trabajo, el cual tiene como objetivo explorar la ideología legisladora que tiene la ciencia (¿sociológica!) sobre otras creencias y conocimientos populares que “perviven” en la sociedad contemporánea. Una sociedad que *teóricamente* ha sido fragmentada en parcelas de estudio por las ciencias sociales, donde a la sociología se le ha encomendado el estudio de las instituciones moder-

nas; mientras que a la antropología se le ha prescrito el estudio de las sociedades y culturas premodernas. Este reduccionismo, junto a las limitaciones de la epistemología y sociología positivista (y en algunos casos marxista), ha impedido que el sociólogo “husmee” en lo que se ha considerado el territorio del antropólogo, sin embargo, en una sociedad como la mexicana, donde coexisten tradición y modernidad, ciencia y creencias mágico-religiosas, tal encasillamiento no sirve de mucho para que las ciencias sociales redescubran las diversas facetas del *Homo complexus* que sugiere Morin, ¿Por qué no abordar *sociológicamente* el estudio de las creencias mágico-religiosas, y también, por qué no abordar *antropológicamente* el estudio de la ciencia moderna? Este planteamiento hipotético puede concebirse como un punto de partida para incursionar en el escrutinio sociológico de un tipo de conocimiento y creencia popular poco valorado y estudiado por los sociólogos, como lo son las artes adivinatorias. De nadie es desconocido que estas prácticas sociales forman parte de una cultura popular que amerita la “apertura” del investigador social, por tanto, uno de los objetivos de este trabajo será el tratar de dilucidar los problemas sociológicos que enfrentan las artes adivinatorias en el contexto de una modernidad antagónica y contradictoria (de la cual forma parte la sociología ortodoxa) que minimiza y descalifica “la falta de seriedad” de las artes adivinatorias. Cabe destacar que en la realización de este trabajo se recurrió a la revisión

documental de los campos sociológico, antropológico y periodístico.

La antropología: ¿una ciencia social eurocéntrica?

La antropología estudia todas las formas corrientes de conocimiento, no sólo lo que marcan los estereotipos más populares que se tienen de ella como: los cráneos, los mitos, las leyendas, el folklor, las creencias populares, las religiones, la magia o la brujería. En un mundo globalizado, la antropología no puede reducirse al estudio de sociedades simples o poblaciones campesinas, sino que debe abarcar el estudio de toda la diversidad humana, incluidas las sociedades modernas. Así, los antropólogos pueden estudiar, por ejemplo, un amplio abanico de cuestiones que afectan la vida de los ciudadanos norteamericanos, franceses, japoneses o mexicanos, como pueden ser la relación ciencia-eutanasia-religión, el *atractivo popular de la astrología*, el elitismo cultural, el racismo de los partidos de derecha, el confucionismo y su relación con la ciencia, el culto a la santa muerte o el atractivo popular que suscitan los ovnis. En el caso de México, los antropólogos podrían estudiar (por qué no) el impacto cultural de *Big Brother* o *La Academia* en la juventud, los “problemas culturales” de la ciencia o los prejuicios que ésta tiene contra las “ciencias ocultas” y la herbolaria. Al revés de la antropología, la sociología podría estudiar lo que se ha considerado como temáticas “típicamente antropológicas”. El estudio de la “realidad

sociocultural”, no se puede reducir a la óptica parroquial de una antropología marxista o de una sociología positivista, por ejemplo. Se requiere de visiones enfoques *ad hoc* al objeto de estudio, no la transposición mecánica de teorías que de entrada subestiman, minimizan y descalifican la existencia de *otros mundos, realidades, conocimientos y creencias*.

Tanto el marxismo ortodoxo como el positivismo tienen limitaciones importantes para estudiar los aspectos simbólicos de la vida humana. En todo caso las ciencias sociales que estudien lo que teóricamente se han considerado “temas tradicionales de la antropología” tendrán que basarse en enfoques *ad hoc* a la “singularidad” que encierran cuestiones tan complejas como el satanismo, el vudú, la santería, la práctica de la astrología o el culto a la santa muerte. Afortunadamente las convulsiones históricas de las últimas décadas del siglo XX (la caída del socialismo real, la crisis del marxismo, los usos políticos de la ciencia y sus impactos en el medio ambiente) han provocado una serie de debates al interior de universidades y centros de investigación, promoviendo con ello el cuestionamiento de teorías otrora dominantes en el mundo académico de las ciencias humanas: la *antropología simbólica*, la *teoría de las representaciones sociales*, la *sociología de lo imaginario*, la *etnometodología*, el *interaccionismo simbólico* y el *constructivismo social*, son sólo algunos ejemplos paradigmáticos de un mercado de teorías y enfoques que se encuentran a la disposición del sociólogo, antropólogo, histo-

riador o psicólogo social interesado en abordar el estudio de fenómenos no tan nuevos que los medios de comunicación dan a conocer en un mundo globalizado donde las fronteras disciplinarias y espacio-temporales comienzan a agrietarse.

Sin lugar a dudas, las transformaciones que ha venido enfrentando el objeto de estudio de la antropología (la desaparición constante de las sociedades simples y la urbanización de las poblaciones campesinas), ha llevado a algunos autores a diagnosticar la “crisis” de la disciplina, que comenzó a manifestarse a partir de la década de los sesenta del siglo pasado. De acuerdo con Esteban Krotz (2002) la crisis por la que atraviesa la antropología se debe, entre otras cosas, al *proceso de conversión en ciencia de la antropología*, es decir, el nacimiento y consolidación de la antropología como disciplina científica: “el nacimiento de la antropología científica a fines del siglo antepasado, significó para los especialistas un parteaguas en la historia de la civilización que dividió para siempre el estudio de los fenómenos socioculturales en dos épocas absolutamente diferentes: la *precientífica* y la *científica*, esta última considerada la verdadera antropología (...) desde entonces, la antropología *precientífica* y la *extracientífica* son a la antropología científica lo que la alquimia es a la química moderna, *los horóscopos a las revistas de astronomía*, los ciclos de conferencias de cultura general a los seminarios universitarios: en el mejor de los casos se les concede una bienintencionada posición de aficionados, en casos

menos benevolentes se les considera charlatanería” (Krotz, 2002:44).

Desde el siglo XIX y hasta nuestros días el *espíritu científico* penetró en la antropología, y por ello, según Krotz, la antropología como *ciencia del hombre* nació mal: “la ciencia es un fenómeno específico que surge en una civilización determinada y en un espacio de tiempo relativamente bien delimitado. La ciencia es una forma de conocimiento que se distingue de otras por sus características específicas de producción, transmisión y transformación del mismo, a pesar de que, por supuesto tiene cosas en común con esas otras formas de conocimiento (...) aun cuando la ciencia no se instaló en la misma medida en todos los estratos de la población ni en todas las comarcas del mundo, su prestigio y su importancia teórica y práctica aumentaron con tal fuerza y velocidad que hoy, en muchos sentidos, representa la *forma de conocimiento dominante* de la humanidad y encarna la esencia de un conocimiento confiable, aplicable y, en general, que produce y promete progreso” (Krotz, 2002:41).

El monopolio cognitivo de la ciencia

Desde que el hombre vive en sociedades estratificadas las antinomias –políticas, económicas e ideológicas– han evidenciado la existencia de relaciones de poder entre individuos, grupos, castas, clases sociales y naciones. En este sentido, todos los sistemas de conocimiento y creencias dominantes, han ju-

gado un papel fundamental en las sociedades humanas para justificar el *estatus quo*: mitos, religiones, filosofías, ideologías y saberes de la más diversa índole han permeado las relaciones asimétricas de poder simbólico presentes en toda sociedad humana, así las dicotomías filosofía vs. mito, religión vs. brujería, ciencia vs. filosofía, ciencia vs. creencias populares o “charlatanerías”, son sólo algunos ejemplos que podemos encontrar en la mayoría de las sociedades contemporáneas

¿Qué es el conocimiento? ¿Qué es la realidad? ¿Quién y cómo define ese conocimiento y esa realidad en diferentes contextos socioculturales? ¿Qué posición tiene en la estructura social? ¿Acaso los parámetros de *verdad, fiabilidad, objetividad y neutralidad* propuestos por los filósofos de la ciencia son superiores a los parámetros del chaman o del astrólogo? ¿Por qué las “realidades mágico-religiosas” son vistas como superstición y charlatanería? ¿Es válida la jerarquía entre conocimientos *superiores* y conocimientos *inferiores*? Este conjunto de preguntas atañe a una rama de la antropología que podríamos denominar *Antropología del conocimiento*, es decir, lo que los seres humanos —en su diversidad sociocultural— definen, simbolizan y consideran como conocimiento. Si bien es cierto que la *Sociología del conocimiento* es una disciplina interesada por la naturaleza social del conocimiento, la antropología del conocimiento —a diferencia de la sociología— ofrece una perspectiva transcultural que trasciende la *parcela etnocéntrica*

de lo que intelectuales y científicos definen como conocimiento en las sociedades modernas.

Generalmente los libros de metodología de la investigación de nuestra época suelen presentar exposiciones completas sobre los aspectos históricos y metodológicos de la ciencia. Así, las “universidades” señalan que todo universitario promedio debe contar en su formación básica con ciertas nociones de ciencia y su método que destaque el conocimiento de los precursores del método científico, las obras, las características y el perfil de procedimiento de una forma de conocimiento confiable, práctica y comprobable que ayude al futuro egresado a resolver problemas que le presenta la sociedad moderna. La ciencia, según Ernst Cassirer (1992), es una dimensión que junto a otras formas simbólicas como el mito, la religión, el lenguaje, el arte y la historia define y edifica la condición cultural y espiritual del hombre. La ciencia representa el último paso en el desarrollo del hombre y puede ser considerado como el logro máximo y característico de la cultura. Se trata de un producto verdaderamente tardío y refinado, que no puede desarrollarse sino en condiciones especiales. Ni siquiera la concepción de la ciencia, en su sentido específico, existió antes de la época de los grandes pensadores griegos. Esta concepción primera pareció olvidarse y eclipsarse en los siglos siguientes; tuvo que ser redescubierta y restaurada en la época del Renacimiento. Después de este redescubrimiento el triunfo de la ciencia pareció ser completo

e indiscutible. No hay ningún otro poder en nuestro mundo moderno que pueda ser comparado con el del pensamiento científico. Se considera como el *summum* y la consumación de todas las actividades humanas, como el último capítulo en la historia del género humano y como el tema más importante de una filosofía del hombre. En la historia del pensamiento científico la alquimia precede a la química, *la astrología a la astronomía*. La ciencia pudo avanzar más allá de estos primeros pasos introduciendo una nueva medida, un nuevo patrón lógico de verdad (Cassirer, 1992:304).

Ahora bien ¿Qué características presenta la ciencia? De acuerdo al filósofo de la ciencia Mario Bunge (1973), la ciencia contiene un inventario de quince características que la distinguen de otras formas de conocimiento (Bunge, 1973:27-35).

1. El conocimiento científico es fáctico: parte de los hechos, los respeta hasta cierto punto, y siempre vuelve a ellos.
2. El conocimiento científico trasciende los hechos: descarta hechos, produce nuevos hechos y los explica.
3. La ciencia es analítica: la investigación científica aborda problemas circunscritos, uno a uno, y trata de descomponerlo todo en elementos.
4. La investigación científica es especializada: una consecuencia del enfoque analítico de los problemas es la especialización.
5. El conocimiento científ-

co es claro y preciso: sus problemas son distintos, sus resultados son claros.

6. El conocimiento científico es comunicable: no es infame, sino expresable, no es privado, sino público.
7. El conocimiento científico es verificable: debe aprobar el examen de la experiencia.
8. La investigación científica es metódica: no es errática sino planeada.
9. El conocimiento científico es sistemático: una ciencia no es un agregado de informaciones inconexas, sino un sistema de ideas conectadas lógicamente entre sí.
10. El conocimiento científico es general: ubica los hechos singulares en pautas generales, los enunciados particulares en esquemas amplios.
11. El conocimiento científico es legal: busca leyes de la naturaleza y la cultura y las aplica.
12. La ciencia es explicativa: intenta explicar lo hechos en términos de leyes.
13. *El conocimiento científico es predictivo: trasciende la masa de los hechos de la experiencia, imaginando cómo puede haber sido en el pasado y qué podrá ocurrir en el futuro.*
14. La ciencia es abierta: no reconoce barreras a priori que limiten el conocimiento.
15. La ciencia es útil: porque busca la verdad, la ciencia es eficaz en la provisión de herramientas para el bien y el mal.

Este inventario de características de la ciencia presentada por Bunge, es a todas luces una concepción antagónica que descalifica otro tipo de saberes y creencias: basta señalar, por ejemplo, que algunas revistas de divulgación científica como *Ciencia y desarrollo* de Conacyt, presenta una sección algo extraña, “la ciencia y sus rivales” (extiéndase por rivales a la astrología, la santería, el espiritismo, el culto a la santa muerte y todo tipo de creencias y prácticas populares).

Distinciones: conocimiento y creencia

Generalmente el conocimiento se ha definido como lo opuesto a creencia, que prolonga los antagonismos estériles de la modernidad y que oponen lo verdadero a lo falso, lo racional a lo irracional, la luz a la oscuridad, lo moderno a lo tradicional, el presente al pasado, lo científico a lo supersticioso. Sin embargo, poco o nada se ha teorizado sobre las implicaciones ideológicas que suele acarrear la definición y diferenciación etnocéntrica de estos términos comunes en la cultura intelectual de las sociedades modernas. Sobre todo cuando se ignora o no se repara en reflexiones como la siguiente: ¿Por qué se define el conocimiento verdadero en función de lo que se puede ver, oír y tocar y se descalifica como irracional lo que no encaja en este “realismo ingenuo”? ¿Por qué se niega el estatus de conocimiento a un conjunto de creencias – como las artes adivinatorias, por ejemplo—que han acom-

pañado a la humanidad desde antes que surgiera la ciencia moderna?

Las interrogantes anteriores constituyen un punto de partida para romper con una perspectiva eurocéntrica que antepone la idea de que la modernidad (el conocimiento científico y sus productos) ha de ser el objeto de estudio de la sociología; mientras que el objeto de la antropología será la sociedad simple, las sociedades campesinas del tercer mundo, los pueblos indígenas y la cultura popular. Como corolario de lo anterior, se hace necesario evitar los círculos viciosos en los que han caído la antropología y la sociología, sobre todo cuando las fronteras de sus objetos de estudio están más que desdibujadas: sólo las “miradas constantes en el ombligo” de cada una de estas disciplinas, así como un diálogo multidisciplinario entre la *antropología de la antropología* y la *sociología de la sociología* podrán garantizar la superación de los estragos etnocéntricos a que han llevado distinciones tan burdas como las que se describen en este artículo.

Al respecto, autores como Luis Villoro, al estudiar la complejidad semántica, psicológica y filosófica del conocimiento, se han topado con muchas dificultades como por ejemplo la diferenciación epistemológica entre *creer*, *saber* y *conocer*. Otros, como el lingüista holandés Teun Van Dijk, abordan la relación entre creencia y conocimiento en un marco analítico-conceptual multidisciplinario (cognición-sociedad-discurso) relacionado con la producción discursiva de las ideologías. Estas

propuestas analíticas y multidisciplinarias constituyen una promesa para una imaginación sociológica que incorpore el examen minucioso de otras facetas cognitivas de grupos y sociedades humanas ajenos a los parámetros de la epistemología dominante en las ciencias sociales.

De acuerdo con Villoro (2002) las formas de conocimiento son muchas; sin embargo, dos prejuicios, frecuentes en la actualidad, tienden a restringir considerablemente su uso. Al primero podríamos llamarlo *prejuicio cientificista*: consiste en la tendencia a restringir la teoría del conocimiento al estudio de los conceptos científicos. El fabuloso desarrollo de la ciencia incita a verla como la forma paradigmática de conocimiento, pauta y norma con que mide cualquier otra. Así, el contenido de la epistemología se identifica, a menudo, con el de la filosofía de la ciencia. Reducir el conocimiento válido al saber científico ha sido un programa del positivismo, pero la ciencia, con ser la más segura de las formas de conocimiento, es sólo una de ellas (Villoro, 2002:21).

Frente al saber científico, la mayoría orienta su vida por otras formas de conocimiento. El sentido común, la moral, la religión, también pretenden suministrar conocimientos. ¿Y no hay acaso un conocimiento en el arte, en la literatura, en la poesía? Para muchos no es la ciencia, sino alguna forma de “sabiduría” la manifestación suprema del conocimiento. Sea el que fuere el valor de esas pretensiones, lo cierto es que los conceptos

epistémicos no se reducen al campo de la ciencia. La teoría del conocimiento no puede limitarse a ella. Los conceptos que analice deberán ser aplicables a distintos tipos de conocimiento (Villoro, 2002:21).

Por lo que respecta al concepto de creencia, Villoro la define como la disposición de un sujeto considerada en cuanto tiene relación con la realidad tal como se le presenta a ese sujeto o, lo que es lo mismo, en cuanto tiene relación con la verdad. Mientras la creencia sería la disposición determinada por hechos tal como son aprehendidos por un sujeto, el conocimiento sería la disposición determinada por hechos tal como son en realidad. El concepto de creencia remite así al de saber y viceversa. Ambos remiten, a su vez, a los conceptos de “mundo objetivo”, “mundo real”, “mundo común a todo sujeto”, “verdad” (Villoro, 2002:61).

Por su parte Van Dijk (1999) señala que en el lenguaje diario “el concepto de creencia se usa como el opuesto de conocimiento. Las creencias, en este sentido, son subjetivas y por tanto pueden ser erróneas, infundadas o desviadas. El conocimiento, por el contrario, es el (producto del) pensamiento que se considera verdadero, las creencias son los ladrillos de la mente. El conocimiento, en este caso, es solamente una categoría específica de creencias, a saber, aquellas creencias que *nosotros* (como grupo, comunidad, cultura, caso particular o institución) consideramos *creencias verdaderas*, de acuerdo con

ciertos fundamentos o criterios (de verdad)” (Van, 1999:35). Van Dijk reconoce que el concepto de creencia presenta algunos problemas de definición, puesto que la ambigüedad teórica de la noción conlleva la posibilidad de describir las creencias en diferentes niveles de abstracción. Otro asunto que atañe al concepto en cuestión tiene que ver con su caracterización, para la cual Van Dijk ofrece una solución constructivista: representar al mundo, incluso los hechos de la naturaleza, involucra la interpretación de ese mundo en términos de categorías conceptuales. En este sentido, las creencias constituyen el mundo-según-nosotros. Obviamente, esto no significa que el mundo natural o social no exista independientemente de nuestras creencias, sino tan sólo que las personas lo estructuran, comprenden y experimentan (directamente o por medio de instrumentos) en términos de sus creencias (Van, 1999:41).

El análisis multidisciplinario de la ideología, por ejemplo, lleva a Van Dijk a reflexionar sobre el *rol del poder* para definir el conocimiento como creencia verdadera, “un análisis del papel de la ideología en el estudio del conocimiento no sólo abarca una epistemología abstracta o ciencia cognitiva, sino también muchas dimensiones sociales que tienen que ver con el establecimiento de verdad, de los criterios de verdad y de lo que cuenta como conocimiento en la sociedad. El poder es una de estas dimensiones. Existen varias maneras de abordar este asunto. La primera es cambiar la definición de conocimiento. En lu-

gar de decir que el conocimiento es *creencia verdadera justificada*, podemos decir que el conocimiento para una cultura o sociedad dadas nunca puede ser más que *creencia justificada*, sea o no objetivamente verdadero. Esta solución también está en línea con el pensamiento discursivo analítico y el pensamiento microsociológico y etnográfico, que enfatiza el papel del conocimiento como generalmente presupuesto y dado por sentado dentro de una sociedad o cultura. También es consistente con un enfoque histórico y político, que podría afirmar que lo que cuenta como conocimiento en cualquier período o comunidad está determinado por quien tiene en la sociedad el poder de definición o algún otro poder de determinación de la verdad, tal como la opinión pública, la iglesia, los medios o la ciencia” (Van, 1999:148).

Por su parte los sociólogos Ken Plummer y John Macionis (1999) hacen la distinción entre *verdad*, *valores* y *creencias*, y señalan que “cuando decimos que sabemos algo, podemos querer decir muchas cosas distintas. Alguna gente, por ejemplo, mantiene que Dios existe. Sólo un reducido número de personas dice haber tenido algún contacto directo con Dios, pero todos los creyentes saben que Dios existe. Llamamos a esta forma de saber creencia o fe. Una segunda forma de verdad es la que se basa en el juicio de los expertos. Sabemos que tenemos tal o cual enfermedad porque el médico nos la ha diagnosticado. Un tercer tipo de verdad es la que se basa en los acuerdos

y entendimientos comunes de la gente con la que vivimos. Llegamos a saber, por ejemplo, que robar está mal porque prácticamente todos y cada uno dicen que está mal. *Las verdades son distintas en distintas sociedades (...) en nuestras vidas cotidianas aceptamos distintos tipos de verdades. Pero la ciencia es una forma muy distinta de obtener conocimiento*, de intentar llegar a la verdad que se ha impuesto en el mundo moderno (...) los *valores* son principios amplios y generales que sirven de base a las creencias. *Las creencias son enunciados específicos que las personas consideran ciertos*” (Plummer y Macionis, 1999: 37, 112).

Las artes adivinatorias como cultura popular

Al igual que otros términos, cultura popular es un concepto binario que también tiene su polo opuesto. En este caso, la cultura elitista, es decir, la cultura de los de arriba, de la clase alta, de una elite que opone su cultura a la cultura de los de abajo, de la clase popular: de la cultura que nace *del* pueblo y *para* el pueblo. En ese sentido, la diversidad cultural también se observa entre las clases sociales, donde el concepto de cultura adquiere connotaciones clasistas de cultura dominante y cultura dominada. Esta cultura elitista define —a través de sus gustos y estilos de vida— su concepto de cultura, lo verdadero y lo falso, lo válido y lo no válido. Desde este punto de vista, las artes adivinatorias, como creencia y conocimiento popular,

corresponden a una práctica social que históricamente ha sido creada y recreada por los de abajo.

En el lenguaje corriente entendemos por *cultura* algo sofisticado, como la danza, la música clásica, la literatura, la escultura o la pintura; y nos referimos a los profesores universitarios, a los directores de teatro o a los grandes artistas como gente culta, entendiendo con ello que esas personas son capaces de apreciar cosas que el común de la gente encuentra aburridas; por el contrario, no solemos utilizar palabras tan solemnes cuando nos referimos a las preferencias musicales o las lecturas de la mayoría de la gente, dando con ello que tienen menos valor. Juicios como estos muestran claramente que el gusto es también cuestión de clase social (o, mejor dicho, que las elites sociales refinan sus gustos para diferenciarse de quienes no están a su altura). Los sociólogos hablan de *cultura elitista* para referirse a las *manifestaciones culturales de las que se sirven las elites para distinguirse del resto de la sociedad* y de *cultura popular*, para referirse a las *manifestaciones culturales ampliamente difundidas entre los miembros de una sociedad*. El uso común de la palabra cultura puede hacer que caigamos en la tentación de pensar que la cultura elitista es superior a la cultura popular. Los sociólogos no se meten aquí; eso es cosa de los críticos de arte o de los que se dedican a la estética. Cuando los sociólogos hablan de cultura no se refieren a la música clásica o las grandes obras de arte o de la literatura. Se refieren a todas las manifestacio-

nes culturales que se encuentran en una sociedad. Los sociólogos, por decirlo en dos palabras, no entienden que unas clases sean cultas y las otras incultas (Plummer y Macionis, 1999:115,116).

Situaciones como la anterior han sido señaladas por una infinidad de autores, por lo menos desde los años setenta y ochenta del siglo pasado: la investigación, análisis y conocimiento de las mentalidades populares en México –de acuerdo con Leonel Duran (1997)–, hasta el presente, la investigación análisis y conocimiento han sido epidérmicos, superficiales, externos. No hemos sido capaces de enterarnos, de darnos cuenta que se trata de una interpretación diversa, de una visión diferente del mundo y de la vida.

Ajenos a ellas, fácilmente se nos escapa que uno de sus sustentos, una de sus raíces, proviene de una cultura sumergida, casi clandestina, porque frente a las elaboraciones ideológicas de los estratos dominantes se sitúan las mentalidades populares, de una diversidad muy amplia. Con frecuencia, a estas manifestaciones se les ha llamado supervivencias culturales, es decir, persistencia de costumbres, inteligibles sólo a la luz de su historia pasada. Se piensa que se trata de rasgos culturales que ya no cumplen ninguna función, pero que pueden servir para construir cuadros etnológicos de culturas pretéritas o en proceso de extinción. De manera ilustrativa se pueden citar los siguientes ejemplos extraídos del ámbito religioso popular: religiones indígenas, peregrinaciones, concheros, graniceros,

curanderismo, hechicería y milenarismos. En México, frente a una cultura dominante se da una cultura popular basada en diferentes tradiciones culturales. Los participantes de la cultura dominante y popular hablan dos lenguajes distintos, por lo que no se entienden: tienen dos cosmovisiones diferentes. No hay acuerdo entre ellos en virtud de los diferentes componentes de sus lenguajes, signos y símbolos (Durán, 1997:67-69). Para Durán, hablar de cultura popular y mentalidad popular en un México clasista y pluriétnico, significa hablar de lo mismo. En este sentido propone que la historia, la antropología y la sociología estudien estas realidades para dar cuenta de una riqueza cultural poco analizada y valorada.

Los saberes populares constituyen una práctica social característica de las sociedades latinoamericanas que –a raíz de la conquista y la colonia– combina tradiciones autóctonas con elementos foráneos. Dichos saberes podemos localizarlos en comunidades rurales y mercados populares de las grandes ciudades. Estos saberes han sobrevivido gracias a la preservación que han hecho de ellos sus usuarios directos: campesinos, indígenas, brujos, adivinos y pueblo en general.

Los saberes populares se caracterizan, según Francois Laplantine (citado por Bernice Tapia, 1999:54), por presentar los elementos siguientes:

1) *Noción de tradición.* Transmisión oral o escrita que pasa por la familia biológica o simbólica.

2) *Contacto y proximidad física.* Se da importancia al cuerpo, a lo que es visto, escuchado, sentido, palpado y tocado.

3) *Prácticas mágicas y remedios empíricos.* La magia es la confianza en cierto orden de la naturaleza y en cierto número de procedimientos que pueden actuar sobre esta última, manipulando fuerzas cuyo conocimiento se obtiene por iniciación. Los remedios empíricos son recetas a base de productos vegetales, animales y minerales. Constituyen tanto conocimientos como experiencias que se inscriben en el marco de la medicina empírica.

4) *Relación estrecha entre medicina y religión, entre salud y salvación.* Establecen una relación entre el cuerpo y el espíritu, el ser humano y los otros, el ser humano y la naturaleza, la medicina y la religión; o sea, reconocen el vínculo indisociable entre la enfermedad, el enfermo y su sociedad.

Según Bernice Tapia, a principios de la década de 1960 muchos científicos sociales comenzaron un proceso de autocritica en torno a los problemas de los valores, la objetividad, la neutralidad, la relevancia social de las investigaciones y el compromiso sociopolítico de las ciencias sociales. Como resultado de este cuestionamiento, en América Latina por ejemplo, algunos sociólogos y antropólogos empiezan a reexaminar y revalorar la ciencia popular o la ciencia del pueblo (folclor, saber o sabiduría popular) (Bernice, 1999:57).

Algunos antropólogos han definido los saberes populares practicados en el medio rural como *etnociencias*, cuyo objetivo explícito es dar cuenta de los saberes campesinos, así la etnohistoria, la etnoarqueología, la etnomedicina, la etnobiología, la etnoecología, la etnoveterinaria, la etnoedafología, la etnoentomología y todas las etnociencias han recabado información que forma parte de los saberes campesinos (González, 1999:57). En nuestros días, una diversidad de saberes populares coexisten (muchas veces de forma conflictiva) con las distintas manifestaciones de la ciencia moderna. En ese sentido, las sociedades contemporáneas ofrecen una diversidad de contrastes sociológicos, como podemos ver a continuación.

como la antropología cultural, la sociología de la cultura, la sociología del conocimiento, la sociología de la religión y la sociología de la medicina. La especificidad de la medicina y adivinación popular como un tipo especial de cultura popular, conocimiento, práctica mágico-religiosa y solución a problemas somático-espirituales que agobian a las personas que recurren a ellas, puede convocar el interés de distintas subdisciplinas en el escrutinio de una misma práctica social.

La *sociología de la medicina*, por ejemplo, trata temas como la organización, las relaciones de rol, normas, valores y creencias de la práctica médica como una forma de conducta humana (Cocker-

el estudio de la profesión médica de las sociedades modernas, los sociólogos de la medicina también prestan atención a las medicinas alternativas, y al papel que juegan los *chamanes o curanderos* de distintas culturas en el tratamiento de enfermedades somático-espirituales.

Desde hace milenios, en todos los continentes, hombres y mujeres conjugan en el seno de las sociedades simples, primitivas y subdesarrolladas las funciones de médico, sacerdote, profeta, mago, adivino y sabio. En el México contemporáneo, las habilidades y propósitos de quienes se dedican a estas funciones, es decir, chamanes o curanderos (que en el caso mexicano son lo mismo) no han cambiado, quizás hayan cambiado las formas, pero no los contenidos. La adivinación practicada por curanderos y astrólogos del siglo XXI, como dimensión mágico religiosa de la vida social, se resiste a ser arrasada por la modernidad científica, que la ha tachado de superstición y charlatanería.

Desde tiempos inmemoriales, el hombre ha pretendido percibir lo desconocido haciendo uso de su componente divino. Los campesinos vaticinaban el tiempo por los avisos ambientales; temblaban los pusilánimes al oír el canto del tecolote y las amas de casa creían descubrir lo distante en el crepitar del fuego. Pero el manejo eficaz de las artes adivinatorias estaba reservado a los especialistas, cuyas facultades tenían fuentes muy similares a las de los magos. Con la adivinación se pretende conocer el futuro, el

Tabla 1. Manifestaciones de la ciencia y los saberes populares

Dimensión sociológica	Ciencia	Saberes populares
Agricultura	Agronomía <i>Botánica</i> <i>Zoología</i> <i>Entomología</i> <i>Ecología</i> <i>Edafología</i>	Saberes campesinos o Etnociencias <i>Etnobotánica</i> <i>Etnozoología</i> <i>Etnoentomología</i> <i>Etnoecología</i> <i>Etnoedafología</i>
Futuro	Ciencias del Futuro <i>Futurología</i> <i>Prospectiva</i> <i>Planeación Estratégica</i>	Artes Adivinatorias <i>Astrología</i> <i>Adivinación chamanica</i> <i>Tarot, Quiromancia</i>
Salud y enfermedad	Medicina <i>Psicología</i> <i>Cardiología</i> <i>Geriatría</i> <i>Nutrición</i>	Medicina Alternativa o Etnomedicina <i>Acupuntura, Homeopatía</i> <i>Santería, Temascales</i> <i>Partería de comadronas</i> <i>Herbolaria</i>

El examen de las conexiones entre medicina alternativa y adivinación del futuro, por ejemplo (en tanto que saberes populares), es objeto de estudio de una diversidad de subdisciplinas de las ciencias sociales,

ham, 2002:15). Los sociólogos de la medicina exploran una diversidad de influencias culturales y ambientales que inciden en la enfermedad y la salud de las personas; además de hacer énfasis en

pasado distante y el presente oculto. Se busca saber, entre otras cosas: 1) la ubicación de las personas (esposas huidas, familiares extraviados); 2) el origen de las enfermedades; 3) el tratamiento adecuado de los pacientes; 4) el sino de los enfermos; 5) el clima futuro; 6) la suerte de las batallas; 7) las calamidades que se ciernen sobre la población; 8) el destino de las empresas; 9) la autoría de los robos, y 10) el sitio donde se encuentran los animales perdidos o robados (López, 2004:28,29).

Para el antropólogo Julio Glockner (2004), el pensamiento mágico-religioso se sustenta en la plena convicción de que la realidad no se agota en todo aquello que perciben nuestros sentidos cuando estamos despiertos. En la milenaria perspectiva de los pueblos tradicionales que ordenan su visión del cosmos desde la noción de lo sagrado, hay un mundo espiritual que existe simultáneamente al mundo material que consta a nuestra percepción cotidiana. Ese mundo espiritual no es concebido como “Otro mundo” ajeno y distante, sino más bien como otra forma de existir en el mismo mundo. Lo espiritual y lo material conforman una sola y compleja realidad, un solo mundo en el que algunos especialistas rituales, hombres y mujeres, han adquirido la facultad de actuar en ambas dimensiones (Glockner, 2004:40-42).

A diferencia del científico, el chamán, como representante del conocimiento mágico-religioso discrepa del primero porque la “lógica del conocimiento cha-

manico” es distinta a la realidad estudiada por la ciencia moderna. La respuesta del chamán a preguntas como *qué es la realidad, cómo podemos conocerla y cuál es el sentido que encierra*, no se responde apelando a “la lógica de la investigación científica”, sino a una serie de elementos sumamente complejos que pueden revestirlo de autoridad moral y merecedor del calificativo de sabio-consejero en materia de incertidumbre que enfrentan los individuos y grupos humanos.

De acuerdo con el especialista en la obra del antropólogo Carlos Castañeda, Martín Broussalis (1998): Don Juan es un brujo yaqui y yuma. Siempre pensando en sus antecedentes universitarios, Castañeda lo visita durante un año en su casa de Sonora, México. En este momento, es un clásico inmigrante latino, ya afianzado en Estados Unidos. Está imbuido de la lógica del desarrollo entendido así: el conocimiento válido y legítimo, que otorga poder, está dado en el medio académico. Pone mucho empeño en esta empresa. Su forma de pensar es la de la clásica lógica lineal del pensamiento occidental y de la tradición cultural europea. Su razonamiento científico evalúa todo en función de pruebas, verificaciones y teorías explicativas. Se hacen amigos. Pasan juntos largas temporadas. Los años que transcurren entre 1960 y 1973, relatados en sus libros, son muy significativos: *Castañeda aprende otra manera de vivir y de percibir la realidad. El brujo le propone otra forma de conocimiento, que no se funda en las*

relaciones de causa y efecto sino en un saber de tradición milenaria que tiene su propia lógica y significado. Se basa en las fuerzas energéticas presentes en todos los seres. También difiere el método de aprendizaje, que requiere un esfuerzo extraordinario por parte del aprendiz. Don Juan lo somete a burlas feroces, a intensas caminatas por el desierto y por las mesetas, a jornadas de caza, a encuentros con entidades desconocidas y con fuerzas impredecibles (Broussalis, 1998:13-15).

Las artes adivinatorias como problema sociológico

¿Cuántos sociólogos contemporáneos han abordado el estudio empírico o la reflexión teórica de las artes adivinatorias más allá de lo que han explorado Michel Maffesoli y Edgar Morin, por ejemplo? *¿Por qué las principales revistas de sociología que se editan en la Ciudad de México no han dedicado algún número al análisis sociológico de las artes adivinatorias? ¿Por qué no decir algo de los mercados populares de artes adivinatorias que convocan a cientos de miles de personas a buscar el futuro de sus biografías en rituales y cartas de adivinos? ¿Acaso no suscita curiosidad sociológica el boom de publicaciones esotéricas que invaden centros comerciales y puestos de revistas en los meses de diciembre y enero?*

Muchas respuestas a las preguntas que aparecen en cursiva tienen que ver con lo que ya se señaló al principio del artículo; es decir, con el encasillamiento disciplinario al que

se ha visto reducida la sociología, además de que los modelos epistemológicos y teóricos convencionales de la sociología, nunca han visto con buenos ojos a la “charlatanería y las supersticiones”. Otra posible respuesta a las interrogantes anteriores podría ser: dado que los sociólogos prefieren el estudio de grandes instituciones de la sociedad moderna, el estudio de las artes adivinatorias aparece como un conjunto de creencias populares y fenómeno de masas superfluo, nimio y carente de interés teórico y práctico (sobre todo porque a ciertas corrientes de la sociología se les pide que den soluciones a problemas sociales, y no que pierdan el tiempo en *vulgaridades*). En todo caso, han sido los periodistas y otras disciplinas las que han explorado los secretos y misterios que encierran las artes adivinatorias para las masas, las clases bajas y los políticos. Por ejemplo, han sido los periodistas los que han transparentado las “relaciones poco visibles” entre políticos y adivinos. Y para muestra basta un botón: desde la primera semana del mes de diciembre de 2005, los distintos medios de comunicación han venido presentando “análisis de cartas astrológicas” dedicados al escrutinio biográfico y psicológico de cada uno de los cinco candidatos a la presidencia en las elecciones del 2 de julio de 2006.

¿En que manual, antología o libro de introducción a la sociología aparece el análisis sociológico de las artes adivinatorias? ¿Qué sociólogo de moda ha echado un vistazo a esta realidad social? Si uno revisa

el índice de los libros ortodoxos de introducción a la sociología pronto se dará cuenta que al análisis sociológico de las artes adivinatorias brilla por su ausencia. Ni siquiera el capítulo dedicado a la exposición de la religión como institución social dedica un apartado al examen de esta cuestión. Aún así la religión tiene muchas conexiones e imbricaciones con las artes adivinatorias, como lo ha venido demostrando la antropología. Los chamanes o brujos, por ejemplo, son el puente (*o médium*) entre el mundo de los dioses y espíritus y el mundo de los mortales que imploran por saber lo que les depara el futuro: al respecto, la santería afrocaribeña y la brujería de Catemaco, Veracruz, son dos ejemplos fehacientes de lo que se describe.

Según Anthony Giddens (2002), la *magia es la capacidad de influir en los acontecimientos mediante el uso de pociones, cánticos o prácticas rituales*. Generalmente la practican individuos, no una comunidad de creyentes. La gente opta muchas veces por recurrir a la magia en situaciones de desgracia o peligro. Aunque las prácticas mágicas han desaparecido en la mayor parte de las sociedades modernas, en situaciones de peligro las supersticiones de tipo mágico siguen siendo comunes. *La adivinación de la fortuna mediante la observación de las estrellas, que se basa en creencias astrológicas heredadas de ideas mágicas de la Europa medieval, todavía tiene adeptos, aunque probablemente la mayoría de la gente no se la tome demasiado en serio* (Giddens, 2002:672,673). ¡Sin comentarios!

Cuando hablamos de libros ortodoxos de sociología, hacemos referencia a libros (y autores) que comulgan con la mayoría de teorías macro-sociológicas (funcionalistas, marxistas, teoría de sistemas y teorías de la acción, por ejemplo), es decir, con las *teorías oficiales* legitimadas al interior de universidades, departamentos y centros de investigación sociológica. Sin embargo, no todo es opaco, porque existen excepciones al interior de la sociología que pugnan por abrirse al estudio de “todo lo que hacen los seres humanos, sin importar su vulgaridad”, incluidas las “charlatanerías” que el *elitismo sociológico* suele descalificar e ignorar. Dentro de esta heterodoxia podemos ubicar a sociólogos de la talla de Michel Maffesoli y Edgar Morin, por ejemplo.

Desde la *sociología de lo imaginario*, Maffesoli ha asesorado y dirigido tesis de estudiantes franceses de sociología sobre la astrología, que muchos de sus colegas le han reprochado por no apegarse al rigor y a la metodología de la sociología positivista: más allá de la actitud simplificadora característica de la epistemología moderna y contemporánea, se acepta describir la vida social como una mezcla inseparable de lo inteligible y lo sensible, de *sapiens* y *demens*. Se trata de una pista para la investigación, que reintroduce en el análisis social las dimensiones míticas e imaginarias que el racionalismo occidental creía haber borrado hace tiempo y para siempre. Ahora bien, resulta que las aportaciones conjuntas de la antropología, la sociología y la etnología

hacen ver que estas dimensiones imaginarias siguen presentes, o incluso que actualmente cobran nuevo ímpetu. Se puede pensar, de manera prospectiva, que van a afirmarse con fuerza en los futuros decenios. Entonces es importante estar bien preparado para captar sus perfiles y comprender sus manifestaciones (Maffesoli, 1993:66).

Por lo que respecta a Morin, en su libro *Sociología* (1995), que prácticamente es una introducción heterodoxa a la sociología, dedica un apartado al análisis socio-antropológico del devenir histórico de la astrología en la sociedad moderna. Pero, ¿por qué Morin comete esta “herejía”? ¿Qué “razón sociológica” le ha llevado a conectar la astrología con la evolución de la estructura social de diferentes sociedades a través de la historia? Las respuestas a estas cuestiones tienen que ver con el radicalismo epistemológico que plantea su *Sociología de la Complejidad*, pues como se sabe, Morin trata de romper esquemas y moldes disciplinarios, de superar formulas y explicaciones simples. Intenta apartarse del reduccionismo y el determinismo de una concepción ortodoxa de la sociología que ignora la complejidad de lo real y lo imaginario que caracterizan al *Homo complexus*. A diferencia de Giddens, que considera la adivinación como un asunto poco serio, Morin señala que la astrología no es un “folclor residual” que la sociedad moderna vaya a hacer desaparecer.

A manera de conclusión

Cuando contemplamos las artes adivinatorias como problema sociológico estamos dando a entender que en una sociedad culturalmente heterogénea como la mexicana, las artes adivinatorias, lo mismo que otros conocimientos y creencias populares, no deberían “definirse” solamente como objeto de estudio de la antropología. La sociedad mexicana está muy lejos del tipo ideal weberiano: desencantada o purgada de toda creencia y conocimiento mágico religioso; en México existe una “tensión sociológica irreducible” entre tradición y modernidad, cultura popular y cultura elitista, conocimiento y creencia, ciencia y “superstición”.

Llama la atención, por ejemplo, la ausencia del “análisis sociológico” sobre las artes adivinatorias y otras creencias populares en las principales revistas de sociología que se editan en el centro del país (y citamos como ejemplos a *Sociológica*, *Revista Mexicana de Sociología* y *Estudios Sociológicos*). En todo caso han sido antropólogos, historiadores y periodistas, quienes han dado cuenta de prácticas y creencias populares (como los horóscopos) que podemos encontrar en revistas, periódicos, celulares, Internet, programas de radio y televisión, así como en mercados populares y comunidades rurales. Ignoradas por una serie de prejuicios ilustrados que aún arrastra la sociología, estas creencias y conocimientos proliferan en una época donde se supone que la modernidad se encuentra en crisis.

¿Acaso la práctica y proliferación del esoterismo, los rituales prehispánicos, la medicina alternativa y el *New Age* son una reacción a la crisis de la modernidad ilustrada o una parte constitutiva del *Homo sociologicus complexus* que la sociología ortodoxa había enviado al calabozo de lo premoderno? ¿Por qué la “sociología del conocimiento” que se enseña en las universidades no ha abordado el estudio de las artes adivinatorias?

La “falta de racionalidad, seriedad, rigurosidad o de verdad” que algunos sociólogos achacan a estas prácticas populares no es razón suficiente para ignorarlas o descalificarlas: el etnocentrismo ilustrado, el cientificismo epistemológico y el elitismo sociológico no son buenos compañeros en el examen de este carnaval social que llamamos “saber”. Una definición sociológicamente amplia de lo que los distintos individuos y grupos de la sociedad definen y simbolizan como conocimiento no puede reducirse al conocimiento cultivado por la sensibilidad estética del escritor, ni a las teorías, ideas e ideologías del intelectual, o al conocimiento científico cultivado en universidades y centros de investigación.

La *ideología legisladora* desplegada por la modernidad ha revelado una serie de consecuencias sociológicas que dejó mal parados los conocimientos y creencias populares no sólo de Europa sino también de otras latitudes. De acuerdo con Sygmunt Bauman (2005), la auto-definición antagónica de la modernidad se explica de la siguiente

manera: una difícil pero finalmente victoriosa lucha de la *Razón* contra las emociones o los instintos animales, la ciencia contra la religión y la magia, la verdad contra el prejuicio, el conocimiento correcto contra la superstición. Esta conceptualización ya estaba implícita en el pensamiento de los *philosophes*; encontró su plena expresión en los escritos de Condorcet y otros ideólogos; fue codificada por Comte y desde entonces se la tomó como un canon y marco obligatorio de la versión *whig* de la historia; alcanzó su punto culminante y su más completa elaboración en la visión weberiana de la historia como una racionalización progresiva y de la sociedad moderna como una ruptura radical que, sobre todo, ponía al descubierto que su propio pasado había sido el prolongado dominio de la conducta irracional (Bauman, 2005:161).

Lo anterior nos conduce al problema del elitismo sociológico, cuestión que la ortodoxia sociológica no ha podido resolver. Una alternativa a este elitismo se encuentra en la sociología de lo imaginario, el pensamiento complejo, el constructivismo social y otras variantes de la sociología fenomenológica *pre-dispuestas* a abordar el estudio de una multitud de realidades y saberes populares: “uno de los valores de la sociología es la atención cuidadosa a cuestiones que otros eruditos podrían considerar vulgares e indignas del honor de ser materias de investigación científica; algo que casi podríamos llamar un foco de interés democrático en el enfoque sociológico. Todo lo que sean o ha-

gan los seres humanos, sin tomar en cuenta su vulgaridad, puede llegar a ser importante para la investigación sociológica” (Berger, 2004:232).

El sociólogo se ocupa del conocimiento, incluso del conocimiento científico, como de un fenómeno natural, por lo que su definición del conocimiento será bastante diferente tanto del hombre común como de la del filósofo. En lugar de definirlo como una creencia verdadera, o quizá como una creencia justificadamente verdadera, para el sociólogo el conocimiento es cualquier cosa que la gente tome como conocimiento. Son aquellas creencias que la gente sostiene con fiabilidad y mediante las cuales viven. En particular, el sociólogo se ocupará de las creencias que se dan por sentadas o están institucionalizadas, o de aquellas a las que ciertos grupos humanos han dotado de autoridad (Bloor, 2003:35). El sociólogo se interesa por el conocimiento generado por intelectuales y científicos, pero también se interesa por explorar el conocimiento de chamanes y adivinos que coexisten con los primeros en una sociedad heterogénea como la mexicana.

Bibliografía

Bauman, Zygmunt (2005). *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Becerra Acosta, Jeannette (2004), “Priistas y perredistas buscan su futuro en Catemaco”, en *Milenio Semanal*, núm. 341, marzo 29.

Berger, Peter (2004) *Introducción a la sociología*. Limusa. México

Blanco Velásquez, Ricardo (2004). “La cura por sugestión”, en *Milenio Semanal*, núm. 369, 11 de octubre.

Bloor, David (2003). *Conocimiento e imaginario social*. Gedisa. Barcelona, España.

Broussalis, Martín (2005). *Castañeda para principiantes*. Era Naciente. Buenos Aires, Argentina.

Bunge, Mario (1973). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo Veinte, Buenos Aires, Argentina.

Cassirer, Ernst (1945). *Antropología filosófica*. FCE. México.

Cokerham, William (2002). *Sociología de la Medicina*. 8ª Edición. Prentice Hall. Madrid, España.

Duran, Leonel (1997). “Cultura popular y mentalidades populares”, en la cultura popular. Columbres, Adolfo (compilador).. Ediciones Coyoacan, México.

- Giddens, Anthony (2002). *Sociología*. 4ª Edición. Alianza Editorial. Madrid, España.
- González Santiago, María Virginia (2003). *Saberes y agricultura como forma de vida. Estudio comparativo entre los hñahñus de San Juan Tuxtepec, Chapa de Mota y los campesinos mestizos, Jilotepec, Estado de México*. Tesis de Doctorado. ENAH. México.
- Glockner, Julio (2004). “Chamanismo en los volcanes”, en *Arqueología Mexicana*, núm. 69. Vol. XII. Editorial Raíces. México
- Krotz, Esteban (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la Antropología*. Coedición FCE-UAM-Iztapalapa. México.
- López Austin, Alfredo (2004). “La magia y la adivinación en la tradición mesoamericana”, en *Arqueología Mexicana*, núm. 69. Vol. XII. Editorial Raíces. México
- Macionis, John y Plummer, Ken (1999). *Sociología*. Prentice Hall. Madrid, España.
- Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. FCE. México.
- Morin, Edgar (1995). *Sociología*. Tecnos. Madrid, España.
- Tapia, Bernice (1999). “Ciencias sociales y otras formas de conocimiento”, en *Introducción a las Ciencias Sociales*. Lizandra Torres y Lina Torres. Thompson Editores. México.
- Van Dijk, Teun (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa. Barcelona, España.
- Villoro, Luis (1982). *Crear, saber, conocer*. Siglo XXI. México.
- Wornat, Olga (2005). *Crónicas malditas desde un México desolado*. Grijalvo. México.

El juego y su posible relación con las matemáticas

*Prólogo y selección de lecturas:
Jesús Soriano Fonseca¹*

Prólogo

Por razones meramente semánticas resulta difícil establecer dicha relación. En primer lugar por el significado de la palabra juego (actividad lúdica o lúdrica según el Diccionario de la Real Academia Española) y juego simbólico interpretado por Piaget. En segundo lugar, la palabra matemáticas con el conectivo “y”, para cuyo entendimiento se requiere un pensamiento lógico-matemático (análisis-síntesis-deducción-abstracción y generalización), y en tercer lugar, el llamado constructivismo el cual para Rolando García (1997) es algo que hay que construir. No obstante, se trata de que cada uno se explique tal relación. La presente selección de lecturas se dividió en cinco apartados tomando en cuenta al antecedente más remoto del juego y su importancia en las etapas más tempranas del niño. Se inicia con Platón antes de Cristo y Quintiliano, después de Cristo, quien hace énfasis en la enseñanza de la matemática con la idea de desarrollar el pensamiento lógico, objeto de preocupación de muchos maestros de ahora. Como

segunda parte, se hace un abordaje del juego como una necesidad natural y animal propia de toda especie en las primeras etapas de la vida.

Es bien sabido que el individuo que no jugó en la infancia, tiende a neurotizarse su comportamiento en la edad adulta. Asimismo, se hacen una serie de recomendaciones sobre el juego en niños con capacidades educativas diferentes. La tercera parte comprende la interpretación del juego simbólico hecha por Piaget y su colaboradora más cercana B. Inhelder en un periodo o estadio que comprende de los 2-3 a los 5-6 años de edad. Según estos autores el niño no se adapta a lo real sino que asimila lo real. La cuarta parte, abarca los supuestos psicológicos para un mejor aprendizaje en la solución de problemas matemáticos. Aquí se hace énfasis en la necesidad de los procesos lógicos del pensamiento: análisis-síntesis-deducción-abstracción y generalización. Esta propuesta contraviene en muchos sentidos a la forma tradicional de enseñar la matemática, pero particulariza otros elementos para cubrir el objetivo, tal es el caso del uso de materiales comunes. La última lectura es un cuestionamiento: enseñar a los niños a ser matemáticos

o enseñar matemáticas a los niños. El punto central de esta lectura es la matematización de los procesos familiares por parte de los niños de forma amena y natural para convertirlos en procesos matemáticos. Por otra parte, es práctica común que se enseñe la parte formal de las matemáticas a los niños, de esta forma muchos tendrán dificultades para acceder a ellas.

A. Platón (427-347 A.D.C.) y Quintiliano (42-118 D.D.C.) como antecedentes. Tomado de: Konstantinov N.A, Medinski E.N. y Shabaeva M.F., 1994. Historia de la pedagogía. ASBE Editorial.

Platón como representante de la aristocracia ateniense, planteó la teoría del dominio eterno de la aristocracia. Concibió un Estado aristocrático ideal en el cual debían existir tres grupos sociales: los filósofos, los guerreros y los artesanos y agricultores. Los filósofos serían los dirigentes, los guerreros cuidarían el orden estatal y el tercer grupo trabajaría y mantendría a los dos primeros. En este Estado se conservaría la esclavitud. Carecerían de derechos tanto los esclavos como los artesa-

¹ Profesor del Departamento de Sociología Rural, de la Universidad Autónoma Chapingo.

nos y agricultores. A ellos correspondería solamente la parte sensible e invariable del alma, así como la virtud de obedecer y perecer.

El objetivo de este Estado es, según Platón, el acercamiento a la idea superior del bien. Esto se realiza principalmente mediante la educación. La educación, señala Platón, debe ser organizada por el estado y debe corresponder a los intereses de los grupos dominantes: los filósofos y los guerreros.

Con su sistema pedagógico Platón aspiraba a unir algunos rasgos de la educación ateniense y de la espartana. Los niños desde los 3 hasta los 7 años practicarían **juegos** en las plazas bajo la dirección de educadores designados por el Estado. Platón concedía una gran importancia al **juego** como medio de educación de los niños pequeños, así como a la selección de los materiales para la narración infantil, y era partidario de la educación social de los niños desde la más temprana edad.

De los 7 a los 12 los niños asistirán a la escuela estatal donde aprenderían a leer, escribir y a contar, así como la música y el canto. De los 12 a los 16 años asistirán a la escuela de educación física, a la *palestra*, con los ejercicios habituales de gimnasia. Después de la *palestra* y hasta los 18 años, los niños estudiarían Aritmética, Geometría y Astronomía, preferentemente con fines prácticos (para la preparación de los guerreros). De los 18 a los 20 años recibirían, como *efebos*, preparación de gimnasia militar.

Desde los 20 años los jóvenes que no manifestaban inclinación hacia las actividades se harían guerreros. Aquella minoría, que había manifestado aptitud para el pensamiento abstracto pasaría, hasta los 30 años la tercera etapa, que era el nivel superior de la enseñanza, estudiando Filosofía, Aritmética, Geometría, Astronomía y Teoría de la música, pero ya en el plano filosófico teórico. Se prepararían para los deberes estatales; y algunos que hubieran mostrado dotes excepcionales continuarían su formación filosófica durante 5 años más (hasta la edad de 35 años) después de la cual pasarían a ser dirigentes del Estado.

Platón consideraba que la educación de las mujeres debía ser en forma semejante a la de Esparta. Toda la educación en el sistema de Platón está basada en un profundo desprecio al trabajo físico. A los futuros filósofos y guerreros les estaría prohibido “incluso pensar en él”, y a los hijos de los esclavos no se les permitía estudiar. Sin embargo, Platón expresó una serie de ideas sobre la educación preescolar, acerca de la secuencia del sistema estatal de educación, acerca de la necesidad de que la educación se realizará a través del ejemplo, etc.

Las concepciones y métodos pedagógicos de la Roma antigua.

El más conocido de los pedagogos romanos fue Marco Fabio Quintiliano (42-118 d.d.c.). Los fragmentos que se conservan de su obra *Institución Oratoria* per-

miten juzgar sus principales ideas pedagógicas. Quintiliano estaba familiarizado con las concepciones filosóficas y pedagógicas de griegos y romanos. Generalizó su experiencia como profesor de la escuela de retores. Sus trabajos estrechamente relacionados con la práctica de la escuela, constituyen uno de los primeros de este tipo que registra la Historia de la Pedagogía.

Quintiliano asignaba un alto valor a las aptitudes naturales de los niños. En su opinión, la torpeza y la incapacidad son fenómenos raros.

El niño se debe educar en la escuela. El maestro se debe acercar a cada educando y prestarle cuidadosa atención. Debe ser una persona culta, amar a los niños, actuar con moderación, no repartir fácilmente órdenes y castigos, ser un ejemplo para los alumnos y estudiarlos atentamente. Cada maestro debe pasar por todos los niveles de enseñanza. El maestro de la escuela de tipo superior debe enseñar previamente en la escuela elemental.

Quintiliano concedía gran importancia al desarrollo del lenguaje del niño desde edad temprana. Para lograr este objetivo recomendaba que se contrataran nodrizas y niñeras con buena pronunciación, que se seleccionaran los compañeros de **juego** de los niños, que se observara cuidadosamente la conducta de los otros niños que le rodeaban y se apartaran a los malos compañeros. Según Quintiliano el estudio de la música y de la lengua contribuye a la formación de una

buena pronunciación, mejora el estilo del lenguaje y lo hace más expresivo. Con el fin de desarrollar el pensamiento lógico, su armonía y su secuencia, consideraba necesario **el estudio de la Matemática** (Aritmética y Geometría) y estructurar la educación apoyándose en la exposición teórica, en la imitación y en la ejercitación. En especial consideraba importante que las bases del conocimiento se sentaran sólidamente, sin apresuramiento.

B. El juego como necesidad infantil. Tomado del Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, tomo III, 1989. Diagonal Santillana.

Es una constante antropológica que se encuentra en todas las civilizaciones. Es inconcebible un periodo de la humanidad sin **juego**, y a lo largo de la historia aparece unido a conceptos tan complejos como los de “rito”, “sagrado” o “diversión”. Está conectado con la risa y la diversión.

Más que una forma de actividad especial con características propias, puede considerarse como una actitud a la que va unida un cierto grado de elección y una ausencia de coacción por parte de las formas convencionales de usar objetos, materiales o ideas. En ellos reside su conexión con el arte y con las diferentes formas de creación.

El juego infantil

Actividad física y mental fundamentalmente en la vida de los niños y que posibilita el desarrollo armonioso de su cuerpo y de su personalidad. El desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego, ya que éste inicia de forma placentera el contacto con la realidad e introduce en el mundo de las relaciones sociales.

El juego ofrece al niño la posibilidad de ser y estar activo frente a la realidad. Jugar es distraerse, divertirse, investigar, crear, evolucionar, integrarse y desarrollarse. El niño juega para descubrirse a sí mismo y ser reconocido por los demás, para aprender a mirar a su entorno y a conocer y dominar el mundo. Hoy se cree que para el niño todo o casi todo es juego y que la actividad que en él despliega va dirigida a conocer el mundo que le rodea, a la vez que le ofrece excelentes oportunidades para su desarrollo físico, intelectual, social y emocional. El juego permite reproducir la realidad transformándola según los propios gustos y necesidades, siendo por ello una forma natural de mitigar angustias, tensiones y una válvula de escape para las situaciones vividas con desagrado y dolor.

Cualquier niño antes de empezar la enseñanza obligatoria ha jugado unas 17.500 horas y un niño en edad escolar tiene más de un día de fiesta por cada dos de asistencia a la escuela.

En nuestra civilización la actividad lúdica, antes considerada una

actividad inútil o un mero pasatiempo, está entendiéndose cada día más como una actividad no sólo natural sino fundamental para el pleno desarrollo del niño. Así desde 1959, el derecho al juego está reconocido en el Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño adoptadas por la Asamblea General de la ONU y se considera para el niño tan fundamental como la salud, seguridad o educación.

El juego presenta amplias posibilidades educativas para todos los niños, sea cual sea su grado de normalidad. Favorece el desarrollo de la motricidad y de la percepción sensorial, el desarrollo de las facultades intelectuales, la adquisición de hábitos y normas de comportamiento y la adquisición de habilidades. Permite que el niño exprese sus sentimientos: agresividad, angustia, amor, temor.

Evolución del juego

Durante los primeros años de vida, el niño juega con su propio cuerpo y disfruta con la manipulación y exploración sensorial de los objetos que tiene a su alcance.

En los primeros meses actúa de forma muy repetitiva y a medida que va creciendo va agrandando el ámbito de sus acontecimientos y sus acciones son cada vez más diferenciadas. A los dos años empieza el juego de imitación; el adulto se convierte en centro de atención del niño, éste le observa y le imita. A los tres años es capaz de hacer la función de otro personaje y de sus-

tituir la acción real por una imaginaria, iniciando el juego simbólico. Es esta época también disfruta con los juegos de construcciones y con los de estructuración del lenguaje.

El juego simbólico se enriquece con la colaboración de otros niños. El aprendizaje del juego en grupo se realiza progresivamente y en la medida en que son capaces de jugar a juegos de reglas. Estos juegos pueden realizarse cuando el niño es capaz de aceptar unos condicionantes objetivos iguales para todos. En este momento, el juego se convierte en un vehículo de socialización.

Desde el punto de vista psicológico, el juego sirve para estimular la actividad, la creatividad, y permite proyectar los conflictos y llegar a superarlos.

Juego y educación especial

A menudo el juego no es un comportamiento fácil para los niños con necesidades educativas especiales. Disminuidos en lo físico o lo mental, juegan poco, limitando así la posibilidad de desarrollo que el juego ofrece. Por otro lado, es obvio que la rehabilitación y readaptación del alumno ha de pasar por el juego ya que éste forma parte de la vida diaria del niño.

Se puede centrar el tema en dos aspectos:

- 1) Necesidad de una mayor consideración de la actividad lúdica;
- 2) Necesidad de materiales de juego.

Necesidad de una mayor consideración de la actividad lúdica.

El valor del juego no se pone en duda pero, en la práctica, el reconocimiento de este valor de las actividades lúdicas no es evidente. Los juegos que se proponen en reeducación son ejercicios más que actividades lúdicas. A menudo debe coger un juguete determinado o puede elegir entre pocos parecidos entre sí. Los juegos organizados en grupo durante el tiempo de ocio pueden estar muy guiados con fines terapéuticos. Los juegos libres se consideran tiempo perdido para la reeducación y se olvida que son necesarios para el desarrollo de todos los niños y también de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Necesidad de materiales de juego.

El valor educativo del juego sobrepasa el dominio de los juegos educativos. Descansa sobre las posibilidades de auto educación y favorece el desarrollo individual y social. El juego, utilizando materiales disponibles de nuevas dimensiones, ayuda a ésta auto educación y permite aprendizajes fundamentales para la vida cotidiana.

Los niños con necesidades educativas especiales necesitan juguetes que correspondan a su desarrollo intelectual real o a sus posibilidades físicas. Hay que elegir los juguetes en función de la discapacidad. Los discapacitados motóricos precisan especial atención en aquellos juguetes que les estimulen y faciliten la realización y coordinación de movimientos. Los discapacitados

mentales, juegos sencillos con pocos accesorios de fácil manipulación y comprensión, agradables a los sentidos y seguros, que favorezcan la adquisición de nociones sensorio-motrices. Los niños con problemas de relación precisan juegos abiertos a la afectividad y a la iniciativa.

Entre los juguetes corrientes debemos buscar los que mejor convengan a cada niño según su tipo y grado de discapacidad. Ello facilitará la integración con los otros niños. Conviene además adaptar juegos y juguetes usuales a los problemas y posibilidades específicas y, por último, diseñar material de juego específico que corresponda a las necesidades más o menos particulares sean deficiencias motrices, sensoriales, afectivas o intelectuales. La única regla es la de ofrecer un máximo de estímulos para la actividad.

La terapia del juego no directivo

El terapeuta se sirve del juego como camino para ayudar al niño a conocerse, aceptarse y poder crecer con madurez.

Puede describirse como la oportunidad que se ofrece al niño para experimentar crecimiento bajo las condiciones más favorables. Ya que el juego constituye el medio natural de auto expresión y que ésta se produce en un clima de libertad, permisividad, creatividad, imitación y cambio, el niño tiene la oportunidad de activar por este medio todos sus sentimientos acumulados de tensión,

frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión.

El poder manifestar estos sentimientos por medio del juego hace que emerjan a la superficie expresándolos abiertamente. Así el niño puede enfrentarse a ellos aprendiendo a controlarlos o a rechazarlos.

Es una técnica que permite comprender y ayudar a los niños inadaptados, incluyendo los que tienen problemas de comportamiento, de estudio, de habla, somáticos u otros. Puede ser una ayuda para los niños reprimidos, apartados e inhibidos y también para los muy agresivos y desinhibidos.

C. El juego simbólico entre los 2-3 y los 5-6 años de edad. Tomado de Piaget J. e Inhelder B., 1981; Psicología del niño. Morata, España.

Resulta indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que el niño pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego, que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo, mientras que la imitación (cuando constituye un fin en sí) es acomodación más o menos pura a los modelos exteriores, y la inteligencia es equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Además, el instrumento esencial de adaptación es el lenguaje, que

no es inventado por el niño, sino que le es transmitido en formas ya hechas, obligadas y de naturaleza colectiva, es decir, impropias para expresar las necesidades o las experiencias vividas por el yo. Es pues, indispensable para el niño que pueda disponer igualmente de un medio propio de expresión, o sea, de un sistema de significantes contruidos por él y adaptables a sus deseos: tal es el sistema de los símbolos propios del juego simbólico, tomados de la imitación a título de instrumentos; pero de una imitación no perseguida por ella misma, sino simplemente utilizada como medio evocador al servicio de la asimilación lúdica: tal es el juego simbólico, que no sólo es asimilación asegurada (lo que la refuerza) por un lenguaje simbólico contruido por el yo y modificable a la medida de las necesidades.

El juego simbólico se refiere frecuentemente también a conflictos inconscientes: intereses sexuales, defensa contra angustia, fobias, agresividad o identificación con agresores, repliegues por temor al riesgo o a la competición, etc. El simbolismo del juego se une en esos casos al del sueño, hasta el punto de que los métodos específicos de psicoanálisis infantil utilizan frecuentemente materiales de juego (Melanie Klein, Anna Freud, etc.). Sólo el freudismo ha interpretado, hace tiempo, el simbolismo del sueño (sin hablar de las exageraciones, acaso inevitables, que entraña la interpretación de los símbolos

cuando no se dispone de medios suficientes de control) como una especie de disfraz debido a mecanismos de retroceso y de censura. Los límites, tan vagos, entre la conciencia y lo inconsciente, que dan testimonio del juego simbólico del niño, hacen pensar más bien que el simbolismo del sueño es análogo al del juego, porque el durmiente pierde, a la vez, la utilización razonada del lenguaje, el sentido de lo real y los instrumentos deductivos o lógicos de su inteligencia; se halla entonces, sin querer, en la situación de asimilación simbólica que el niño busca por él mismo. C. G. Jung había visto acertadamente, que este simbolismo onírico consiste en una especie de lenguaje primitivo, lo que corresponde a lo que acabamos de ver del juego simbólico; y ha tenido el mérito de estudiar y demostrar la gran generalidad de ciertos símbolos. Pero, sin duda alguna (la indiferencia respecto al control es aún más notable en la escuela "jungiana" que en las "freudianas"), ha llegado de la generalidad a la innatidad y a la teoría de los arquetipos hereditarios. Pero se encontraría, sin duda, una generalidad tan grande en las leyes del simbolismo lúdico del niño. Y como el niño es anterior al hombre, incluso prehistórico, acaso en el estudio ontogenético de los mecanismos formadores de la función semiótica se encuentra la solución al problema.

D. Supuestos psicológicos para un mejor aprendizaje en la solución de problemas matemáticos. Tomado de Kalmykova Z.I., citado en: Luria, Leon-tiev y Vigotsky, 1979; psicología y pedagogía. Akal editor.

El enseñante deberá sólo consolidar la experiencia inmediata de los alumnos antes de guiarlos, a través de la abstracción, a la generalización, si no, se dará un retraso en la generalización. La Menchinskaya he demostrado, por ejemplo, que si se permanece durante demasiado tiempo en la etapa de “recuento” de los objetos en la clase I, se ejerce una influencia negativa sobre la formación del concepto de número; los niños seguirán contando un objeto cada vez, en lugar de sumar o restar.

Una buena formación de los conceptos depende también de la diversidad del material usado; cuanto más variado sea el material concreto, más fácil y correcto resultará el proceso de abstracción. Pero no puede haber una experiencia sensorial de todos los objetos, y han de adoptarse métodos que capaciten a los niños para ampliar el concepto que ya están estudiando. Los materiales deberán presentarse y usarse de modo que variasen sus características no esenciales, ya que esto ayuda a poner de relieve las características fundamentales y esenciales: debe haber una formulación verbal de lo esencial y lo no esencial y han de ponerse especialmente de relieve los rasgos esenciales del concepto. Se puede llegar a esta diferenciación comparando conceptos opuestos y relacionados

entre sí; por ejemplo, el concepto de “par” con el de “unidad”. Esta comparación de conceptos opuestos, pero conectados entre sí ayuda a comprender mejor las diferencias. Entre conceptos enlazados, han de establecerse relaciones y se deben organizar en cierto sistema.

Para facilitar la formación de conceptos matemáticos más abstractos es necesario intensificar los ejercicios de abstracción y generalización. Un medio para llegar a este fin consiste en expresar el texto de un problema en términos matemáticos más generalizados (por ejemplo, el problema: “Se compran tres libros por 30 kopeks (moneda rusa). ¿Cuánto costaba cada libro?”, puede ser formulado como sigue: “El precio total de los libros era de 30 kopeks. Su cantidad, tres. Encontrar el precio de cada libro”). Esto crea los supuestos para la comprensión de conexiones funcionales entre los hechos dados, así como para la formación de conceptos cada vez más complejos.

Además de las fichas, cerillas, lápices y libros usados en muchas escuelas, los alumnos llevan manzanas y tomates, pepinos y patatas, sobres y cuadritos, adornos del árbol de Navidad y diversas construcciones de colores. Los niños se asombran; las construcciones con las que jugaba “cuando eran pequeños” se convierten en objetos de estudio. Todos los objetos –patatas, tomates o diversas figuras geométricas hechas de cartón- pueden ser contados y se convierten en objetos de problemas que hay que resolver. Con tanta

variedad de material concreto se facilita el paso a la abstracción, a los conceptos de número, de operaciones matemáticas del problema.

El dibujo se emplea como medio para consolidar las nociones. Cada alumno tiene un álbum de dibujo en el que pinta (aunque sea de modo primitivo) el número de objetos correspondiente al problema. La maestra se las arregla para que el niño no forme una sola conexión específica (por ejemplo: conectar la palabra “cinco” sólo con esta cantidad de objetos concretos). Desarrolla el concepto sobre la base de conexiones múltiples que reflejan la composición de este número. Por ejemplo, el número “5” es consolidado en el proceso de resolución de problemas sobre manzanas. Los niños dibujan todas las combinaciones posibles que componen este número (uno y cuatro, tres y dos, etc.): estos dibujos ayudan a consolidar las conexiones entre palabras e imagen.

La maestra empieza entonces a preparar a los alumnos para la asimilación de conceptos matemáticos más abstractos (como precio, cantidad, costo, distancia, velocidad, tiempo, etc.) que son la base indispensable para la asimilación de las relaciones funcionales entre hechos conocidos, y por tanto para la comprensión de las principales relaciones matemáticas entre estos hechos.

El trabajo de formación de los conceptos necesarios para la solución de problemas es un medio para aumentar la eficacia de la

actividad analítico-sintética. Pero la asimilación de los conceptos y de las correspondientes leyes matemáticas no implica una especial habilidad para resolver problemas más complejos. No basta con poseer nociones; es necesario ser capaces de usarlas en el momento justo, eligiendo las nociones necesarias para la solución de determinado problema. Suele suceder que un alumno no pueda remover un problema porque no sabe movilizar las nociones que posee. La elección de las nociones necesarias exige una especial concentración sobre el texto del problema, o sea analizarlo.

Como se ha observado, la actividad analítico-sintética exigida para la solución de problemas es más compleja que la exigida para las operaciones aritméticas. Para la solución de problemas elementales es preciso, ante todo, ser capaz de dividir el problema en partes separadas; analizar después estas partes y encontrar la respuesta buscada; por último, hay que saber encontrar, basándose en el análisis precedente, la relación entre los datos y la respuesta buscada. Para resolver problemas compuestos hay que llegar a la división de su contenido en un número de problemas sencillos, y a la elección de la combinación de datos que llevará a la respuesta; es decir, hay que llegar a la síntesis al nivel del análisis anticipador.

Los alumnos establecen conexiones entre el nuevo material y las nociones precedentes en el proceso de formación de toda una cadena de conclusiones. Cuando más viva sea

su actividad intelectual, más fáciles resultará descubrir las conexiones y más estables serán éstas. Los enseñantes más experimentados, organizan la explicación del nuevo material de modo que los alumnos encuentran relaciones necesarias entre los datos y las preguntas planteadas, como si estuvieran solos (aunque, naturalmente, basándose en las preguntas del enseñante). Después de esto, la mayoría de los enseñantes se apresuraron a consolidar el hábito de resolver problemas de tipo particular, y dedica muy poco tiempo a explicaciones detalladas del proceso de resolución de los problemas en general.

Por consiguiente, los alumnos que aprenden con lentitud no consiguen a menudo recordar el razonamiento que conduce a la solución. Y aunque pueden resolver problemas de un tipo particular, no pueden modificar el método de solución en condiciones nuevas; es decir, sus conocimientos se formalizan. Una asimilación consciente de los métodos de solución de los problemas no exige sólo asimilar el correspondiente sistema de operaciones aritméticas, sino también asimilar la forma de razonamiento mediante la cual los alumnos analizan el contenido de un problema y eligen dichas operaciones.

Se han identificado diversos métodos: *concretización*: a un problema planteado en forma abstracta se le da un significado concreto, resolviéndolo así con ayuda de imágenes específicas; *abstracción*: se dejan a un lado los detalles específicos y el

sujeto expresa el contenido en conceptos más abstractos, que aclaran las conexiones funcionales y las relaciones matemáticas; *Análisis gráfico*: el sujeto trata de esquematizar las relaciones entre los datos de formas convencionales (rectangulares, líneas rectas, circulares) para encontrar así las relaciones necesarias; *modificación*: el sujeto modifica el problema excluyendo algunos datos y después, basándose en la explicación lógica del resultado de estos cambios, encuentra el modo de resolver el problema; *analogía*: el sujeto resuelve un problema análogo pero más sencillo; uso de las *preguntas analíticas* que orientan la mente del sujeto al análisis de los datos y de sus conexiones fundamentales; éstas ayudan a aislar las relaciones principales, el núcleo de un problema, y a concentrar la atención sobre ello. Se ha hecho un experimento para demostrar la posibilidad y la eficacia de la enseñanza del método de plantear preguntas analíticas; ha tenido resultado positivo, demostrando que tales métodos “auxiliares” pueden ser enseñados en la escuela.

E. Enseñar a los niños a ser matemáticos o enseñar matemáticas a los niños. Tomado de: Papert Seymour, citado en: Coll G. (compilador), 1983; Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XII editores, México.

Se admite por lo general en nuestra sociedad que todo niño debe y puede poseer su propia experiencia creadora en cuanto al lenguaje y a las artes plásticas. Se

admite también generalmente que sólo muy pocos pueden realizar una labor creadora en matemáticas. Se cree que ha existido una conspiración inconsciente entre psicólogos y matemáticos para mantener este aserto. Los psicólogos contribuyen a ello a causa de su ignorancia genuina de lo que pueda ser una investigación matemática creadora. Los matemáticos, muy a menudo, son responsables por su sentimiento elitista, bajo forma de una convicción muy arraigada, de que la facultad creadora en matemáticas es el privilegio de una minoría muy reducida.

¿Les es posible a los niños realizar matemáticas creadoras (es decir: *hacer* matemáticas) durante todas las etapas de su vida escolar ¡incluso en la edad adulta!? Sí, pero para que sea posible es necesario un gran esfuerzo de trabajo matemático creador por parte de los matemáticos adultos. El problema de ellos estriba en el hecho de que las ramas tradicionales de las matemáticas no suministran el terreno más fértil para el fácil y prolífico crecimiento de las facultades matemáticas de la mente. Deben ser creadas nuevas ramas de las matemáticas que, a diferencia de lo que ocurre en la teoría de los números o con el álgebra moderna, tengan la propiedad de permitir a los principiantes una mayor actividad creadora.

¿Al llegar a ser un matemático, se aprende algo distinto y más general que el contenido específico de temas matemáticos particulares? ¿Existe un modo matemático de pensar? ¿Puede ser éste aprendido

y enseñado? Una vez adquirido, ¿resulta entonces más fácil el aprendizaje de temas particulares -como los que obsesionan a nuestros críticos elitistas y prácticos?

Un problema fundamental de la teoría de la enseñanza de las matemáticas es la identificación y la denominación de los conceptos necesarios que permitan al principiante expresar su modo de pensar matemático de un modo claro y articulado. Y una vez que conocemos tales conceptos, cabe desear la búsqueda (¡o la invención!) de áreas de trabajo matemático que ejemplifiquen de un modo particularmente claro estos conceptos.

Para la mayor parte de los niños el problema no estriba en la incompreensión de estructuras o de conceptos matemáticos particulares, si no más bien en el hecho de que no entienden qué clase de cosa es una estructura matemática: no ven el propósito de la empresa en su conjunto. Pedirles que aprendan matemáticas es como pedirles que aprendan poesía en una lengua extranjera totalmente desconocida.

Se dice a veces que al enseñar matemáticas debemos insistir sobre el proceso de matematización. ¡Excelente!, pero a condición de que el niño posea la experiencia de matematizar por sí mismo. De otro modo, la palabra "matematizar" es un término puramente escolástico".

Cuando matematizar los procesos familiares se convierte en una actividad fácil, natural, agrada-

ble, es entonces el momento de abordar la matematización de las estructuras matemáticas como se le hace en un curso puro y correcto sobre el álgebra moderna.

Nuestra idea de la enseñanza de las matemáticas se centra en la enseñanza de conceptos y de términos que puedan ser articulados por los niños en el proceso de desarrollar un análisis matemático. En parte, esto se consigue estudiando buenos modelos y adquiriendo un elevado grado de práctica en la descripción de los propios intentos para adaptar las pautas del modelo a otros problemas. Parece totalmente paradójico que en el desarrollo de la currícula de matemáticas se dediquen conferencias enteras de matemáticas excelentes a discutir el lenguaje apropiado para expresar la parte *formal* de las matemáticas, mientras que al profesor individual o al autor de libros de texto se le deja sólo para decidir cómo abordar el estudio de conceptos heurísticos.

F. A manera de conclusión.

De lo ya expresado, podemos concluir que es más fácil aprender matemáticas como se aprendió a jugar que sólo tratando de enseñar matemáticas en las escuelas. Quien lo niegue es un necio que nunca jugó, pero que aún así se asume como especialista en matemáticas. A este especialista habría que enseñarle primero a jugar antes de convertirlo en maestro. Otra consideración más, es que los niños sí saben jugar y al adulto se le ha

olvidado, por lo tanto, el maestro de matemáticas tiene en el niño a un maestro en el juego. ¿Algún día será posible establecer una relación dialéctica entre ambos? Aún y cuando la evidencia le es contraria al maestro, se niega a dejar su práctica escolástica y sigue enseñando las matemáticas sin permitirle al niño matematizar su realidad. Habrá ocasión en que el juego sea algo serio y las matemáticas algo divertido. Mientras tanto, seguiremos esperando al genio de las matemáticas.

Algunas consideraciones sobre la transferencia de tecnología y el cambio técnico en la agricultura

*Lucio Noriero Escalante*¹

Introducción

El cambio en los sistemas de producción agrícola, la búsqueda de nuevos enfoques y un cúmulo de transformaciones tecnológicas y productivas, son condiciones que caracterizan y prevalecen en el mundo actual. Este cambio ha sido simultáneo en todos los puntos de la tierra. En ese sentido, se puede observar que el mundo de hoy se encuentra ante una doble crisis: crisis de modelos reales y crisis de paradigmas teóricos e ideológicos. Las crisis se presentan en el mundo real y en el de las ideas con las que se sustentaron, se enfocaron y con las que en un momento de la historia se resolvieron los problemas tecnológicos y productivos. Por lo antes expuesto, resulta pertinente proponer un modelo alternativo de producción mediante tecnologías que vayan acordes con las necesidades reales de los productores; sobre todo por aquellos que no cuentan con los suficientes recursos económicos para responder a las exigencias que el actual modelo de desarrollo exige.

En este trabajo se analizan los modelos de tecnología que han prevalecido en los últimos años, con el fin de conocer sus potencialidades, pero a la vez, sus restricciones, debido a varios factores, entre los que se encuentran las disparidades regionales, las formas de organización y los aspectos socioculturales que obligan a pensar a los interesados en el desarrollo rural en alternativas que estén por encima de los intereses y proyectos de modernización hegemónicos, priorizando el desarrollo local y regional a través de la valoración e incorporación de prácticas tradicionales de producción que permitan un uso sostenible de los recursos naturales.

Transferencia de Tecnología
Algunos procesos que ayudan a esclarecer los mecanismos de adopción y transferencia de tecnología se pueden identificar dentro de algunas áreas del conocimiento², entre las que destacan la revolución digital, con nuevas formas de comunicación; la robótica, aparición de nuevos materiales para el diseño de nueva maquinaria e insumos y la ingeniería genética (biotecnología). En relación con la ingeniería

genética, es importante señalar que en las dos últimas décadas se han incrementado descubrimientos y debates en forma impresionante y se pueden dejar al margen. Sobresale la identificación de genes dañinos, que ha permitido avances notables en el control de enfermedades como el cáncer, y la manipulación de DNA, ha permitido reproducir químicamente sustancias vitales para el ser humano como la insulina y la hormona del crecimiento.

Por otro lado, la ingeniería genética ha servido también para fortalecer variedades de semillas agrícolas, haciéndolas más resistentes a las plagas y más rendidoras, lo que podría significar mejoras importantes en los niveles de nutrición de la población del mundo. Pero también se abren nuevas interrogantes de tipo bioético en este campo³: ¿hasta dónde?, ¿hasta cuándo?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿con qué fines se usa esa tecnología genética para alterar la capacidad de procreación de las plantas, de los animales y del hombre? Algo muy importante, que atañe a las instituciones de investigación en México, así como a los

¹ Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Agrarias, del Departamento de Sociología Rural en la Universidad Autónoma Chapingo. Texcoco, Estado de México. E-mail: Inoriero@mexico.com

² Ojeda, E.L. (1999)

³ Massieu T. et al. Consultado en la página electrónica: www.mesoamerica.org.mx

diseñadores de políticas de desarrollo rural es: ¿nuestro país, tiene la capacidad para hacer uso adecuado y racional de los cultivos transgénicos? o simplemente, ¿puede quedar fuera de la aplicación de éstos?

Esta crisis tiene múltiples repercusiones que necesariamente conducen a pensar que es impostergable mantener y preservar la biodiversidad del planeta, para la supervivencia del género humano, de las plantas y los animales; de ahí que resulte de gran importancia conocer y, en consecuencia, implementar un modelo tecnológico de desarrollo que conserve los recursos naturales, al mismo tiempo que mejore la producción y productividad en forma sustentable. La complejidad ambiental pone en tela de juicio la aplicación de tecnologías de punta y, por ende, la urgente necesidad de revertir el deterioro ambiental.

Complejidad ambiental

El problema de la contaminación del ambiente, es un factor que cobra gran importancia en la actualidad porque está relacionado con el desarrollo científico y tecnológico, se refleja en el cambio climático que padece el planeta; principalmente en la elevación del nivel de los mares y la fusión del hielo terrestre, que tendrá serias consecuencias en la agricultura y la ganadería, pesca y silvicultura, y en general en todos los ecosistemas y en todas las actividades de producción y reproducción social; el adelgazamiento de la

capa de ozono, producto de las emisiones de los clorofluorocarbonatos; las enfermedades carcinogénicas, mutagénicas y teratogénicas, todas ellas causadas por sustancias químicas, radiación ultravioleta y agentes ionizantes que alteran y ponen en peligro la continuidad de las especies animales y vegetales del planeta.

Es importante señalar en qué han consistido los modelos de tecnología y la forma en que han incidido en el desarrollo agrícola y rural de los habitantes. Estos modelos se han inspirado en la visión productivista de los países con mejores ventajas comparativas y competitivas, diferentes de los países menos desarrollados, que se encuentran en condiciones materiales de vida y reproducción social precarias.

Modelos de tecnología agrícola

Ibis Sepúlveda (1992), señala tres modelos de transferencia de tecnología que presentan características propias de los países industrializados, que tienen la visión de buscar el desarrollo agrícola mediante la modernización de la agricultura. En síntesis, son los siguientes:

1. El modelo General

Surge bajo la perspectiva de evitar en lo posible los conflictos sociales en el campo, debido a las múltiples disparidades en la que se encuentra la mayoría de productores, fundamentalmente por la

pobreza y marginación, orientando la adopción de tecnologías modernas y el cambio de mentalidad en los productores tradicionalistas.

En este sentido, la modernización se entiende como un proceso elemental para lograr el desarrollo; con los individuos pasan de una forma de trabajo tradicional a otra más compleja, con nuevas tecnologías y los productores tienen que adoptar costumbres diferentes a las anteriores, para perfeccionar el funcionamiento del sistema social.

Se critica a los campesinos por la visión que tienen respecto a la vida, a los programas de desarrollo rural, al Estado, y a la forma de producir, considerándolos como un obstáculo para lograr el desarrollo de un país.

El éxito, de este modelo consiste en que la producción esté orientada hacia el mercado, en el que se crearán excedentes como salario y bienes que llegarán al sector obrero urbano; mientras que la venta de productos proporcionará a los campesinos bienes y servicios.

Este modelo requiere financiamiento ilimitado e insumos, como fertilizantes, plaguicidas e insecticidas en el momento justo que lo requiera el cultivo; además, que en términos generales, necesita condiciones favorables para la producción: suelos de buena calidad, condiciones climáticas que no sean riesgosas para la producción, seguros agrícolas y un alto grado de organización social de los factores de la producción, como son la tierra, el trabajo y el

capital. Definitivamente los productores de los países que están en proceso de desarrollo, no cuentan con esas condiciones específicamente los países latinoamericanos, y principalmente México.

2. El modelo de difusión de innovaciones

Este modelo presenta el carácter de un verdadero modelo de desarrollo rural; ha tenido presencia en los programas de extensionismo en los países latinoamericanos, como una forma de diversificar la producción tradicional desde los años sesenta y aún está vigente.

Este modelo supone que alguien genera la tecnología y que se difundirá por canales adecuados de información como radio, televisión, impresos, divulgadores, extensionistas o líderes de la comunidad; asume que los destinatarios, o sea los miembros de la comunidad; campesinos o grupo social a quienes se destina el modelo de tecnología, conocerán su difusión y la aplicarán, dando como resultado el efecto deseado en la adopción de la nueva tecnología.

Conviene señalar como ejemplo de la aplicación de este modelo al Plan Puebla (PPP), que inicio básicamente (CIMMYT, 1970), primero, para desarrollar y probar en el campo, además de refinar, una estrategia para aumentar con rapidez los rendimientos de un cultivo básico entre productores en pequeño, y segundo, adiestrar técnicos de otras regiones sobre los componentes y

la aplicación exitosa de tal estrategia. Estos objetivos se cumplieron debido a que hubo incrementos en la producción de maíz, que pasó de 1 340 Kg/ha en 1967 a 3 000 Kg/ha de 1976 a 1982 (Aguilera, M. J., 1981 y González, L. G. J., 1983 En: Sepúlveda, 1992).

Este modelo resultó inoperante y poco convencional debido fundamentalmente a que los productores tienen su propia lógica de producción y los desarrollistas o extensionistas, pocas veces han tomado en consideración sus prácticas tradicionales de producción, mucho menos sus condiciones y necesidades de reproducción social, lo que es necesario conocer para que en un momento determinado tengan éxito las tecnologías que se generen y, en ese sentido, vale la pena recordar al maestro Xolocotzi⁴, que presenta las siguientes interrogantes: ¿para qué y para quién deseamos el cambio en nuestra agricultura? ¿Cómo y en qué dirección queremos el cambio? ¿Qué aporta el conocimiento de la agricultura tradicional?, sobre todo cuando señala que en México, conviene sopesar la conveniencia de aceptar modelos extraños sin ponderar debidamente sus aspectos enajenantes, autodestructivos, para mejorar nuestra actividad básica: la agricultura.

⁴ Hernández Xolocotzi, E. (1988).

3. El modelo de los insumos de alta rentabilidad

En la misma perspectiva del modelo de innovaciones, el modelo de insumos de alta rentabilidad supone que para lograr el desarrollo agrícola es conveniente que los pequeños productores incrementen su productividad con el uso de insumos claves modernos que presentan las nuevas tecnologías y, en consecuencia, aumenten sus ingresos y el país dinamice su mercado interno. Este modelo está basado en las ideas de W. Schultz, quien indica que el proceso de adopción de la tecnología puede explicarse prescindiendo de los factores sociales y culturales con base en la rentabilidad de los insumos propuestos. Como primera aproximación de la afirmación de Schultz, se desprende que tanto los productores empresariales como los de subsistencia, son iguales; además, sostiene que los productores tradicionales tienen las condiciones de producir con calidad; siempre y cuando dispongan de las condiciones necesarias para la producción, sólo que se encuentran atrapados en condiciones de bajos ingresos y escasas motivaciones. Supone que mediante la adopción de tecnologías modernas y de insumos agrícolas alcanzarán su desarrollo.

Por otra parte, Schultz menciona tres inversiones de alta rentabilidad que el resto del sistema debe considerar para el desarrollo de la agricultura: la educación de los productores, la capacidad de las instituciones de investigación agrícola y la capacidad del sector industrial

para desarrollar, producir y comercializar los insumos tecnológicos.

Se coincide con los planteamientos señalados anteriormente, sólo que, se insiste en que se debe reconocer que debido a la falta de financiamiento, principalmente para la educación y la investigación aplicada al medio rural en países como México, muchos proyectos impulsados por los gobiernos federales y estatales fracasan. Específicamente lo vemos en proyectos de extensión, creados a partir de una cantidad limitada de temas técnicos estandarizados (semillas mejoradas, densidades de siembra, dosis de fertilizantes), que no se adaptan a las necesidades de los productores. Y es aquí precisamente donde se debe poner especial atención, ya que en múltiples ocasiones, los proyectos no corresponden con las necesidades de los productores, menos aún en las condiciones geográficas en donde se pretende impulsar dichos proyectos.

Las organizaciones de productores se encuentran en una fase de reacomodo y por las actuales condiciones de competitividad y estrategias para producción y comercialización de los productos agropecuarios, necesitan de lazos de confianza y el reconocimiento mutuo; además de tener claros sus fines, funciones, responsabilidades, alcances, atribuciones; que sus miembros las comprendan y acepten; que tengan adaptabilidad, entendida como flexibilidad y habilidad para solucionar problemas, ya que permitiría la tramitación de créditos

en grupo y, por tanto, el descenso en los costos, puesto que sustituye la gestión individual con un solo trámite colectivo (Rello., F. 2002).

El análisis científico de los sistemas agrarios debe estar presente en las fases de identificación y de preparación de la planificación⁵ de los proyectos de investigación y desarrollo rural, esto permitiría la elaboración y diseño de programas agrícolas con atención preferencial al pequeño agricultor, mediante programas de crédito para las necesidades de los pequeños agricultores y adecuando la mecanización a las necesidades sobre las cuales se desea trabajar en determinada localidad, región o país.

Las propuestas sobre el desarrollo de la CEPAL

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), ha propuesto diversas formas para alcanzar el desarrollo agrícola; entre ellas, cabe mencionar la teoría del centro perifera que implica una relación internacional entre países dependientes y no dependientes. Sin lugar a dudas lo importante de esta teoría fue rescatar el conocimiento social en el sentido de conocer la interacción de los procesos económicos en interacción con los aspectos sociales y políticos, ya que sabemos que el desarrollo que se pretendía no rindió los frutos esperados.

⁵ Armon. (s/f).

Esta teoría está basada en la propuesta de Prebisch, quien se basó originalmente en la modernización y la ayuda internacional a través de créditos para el desarrollo para los países más pobres; también propuso el aumento de la inversión privada extranjera, la cual se tenía que canalizar de común acuerdo con los países latinoamericanos.

Este planteamiento creó las bases para las modificaciones arancelarias encaminadas a beneficio de los países latinoamericanos, realizando estilos de desarrollo específicos. Ello exige el respeto de las formas de organización y distribución de los recursos humanos y materiales dentro del sistema de producción; de donde surge la necesidad de tomar en consideración las formas en que se organizan y distribuyen los recursos naturales y humanos en un tiempo y espacio determinados, bajo la influencia de los grupos dominantes, a fin de tener en cuenta qué bienes y servicios hay que producir y cómo y para qué producirlos. El modelo cepalino se caracterizó por el dominio de las empresas transnacionales, su difusión y fortalecimiento, además de imponer patrones de producción similares a los de los países desarrollados, generando desventajas para los países en vías de desarrollo. Todo esto conjuntamente, creó las bases para el control de la producción de los países de América latina, ya que el desarrollo de las fuerzas productivas se concentró en la mecanización, creando así nuevas formas de producción basadas en la industrialización, surgiendo a la par los contaminan-

tes del suelo, agua y aire que han venido a generar la actual crisis ambiental y, sobre todo, el surgimiento del pensamiento y descontento social que de alguna manera constituyen una contribución para que los habitantes de América Latina respondieran ante la situación de desventaja en la que se encontraban por la implementación del modelo.

Este modelo de desarrollo no rindió los frutos que se esperaban; el resultado es alarmante, ya que cada día se abre más la brecha entre los países desarrollados y los que están en vías. El endeudamiento externo, es algo que no se ha podido solucionar; de igual manera la desigualdad que existe entre los productores empresariales y los de baja escala; existe gran número de desempleados, al igual que marginados y cada día resulta difícil la convivencia en un mundo en donde día tras día se abre más la brecha económica entre los países del norte y los países del sur (y al interior de éstos también, entre el polo moderno y el tradicional de la economía).

Para darnos una clara idea de ello, basta mencionar que la agricultura en América Latina no ha cambiado, al contrario, ha empeorado debido a que 73 millones de los 123 que habitan en las zonas rurales aún viven en pobreza, lo que sin lugar a dudas se agrava en la población indígena. El caso de México es bastante ilustrativo, menos de 12 % de campesinos adoptan variedades mejoradas, y sólo 25 % incorpora fertilizantes. De manera similar ocurre en los Andes, en donde me-

nos de 10 % de campesinos tienen acceso a los fertilizantes y variedades nuevas de papa (Altieri., M. s/f).

Por ello, surge la necesidad de superar el estado de dependencia estructural y política, transformando las estructuras económicas, políticas y sociales para obtener una mayor autonomía en las políticas económicas que permitan satisfacer las necesidades de reproducción social de la población. Con esto, se abre un horizonte de oportunidades para los llamados países en vías de desarrollo, ya que a partir de sus políticas autónomas de crecimiento y desarrollo económico, se puede esperar eficiencia en la manipulación de su medio natural, tecnológico, cultural y social, sin tratar de competir con las de los países desarrollados, sobre todo procurando rescatar las prácticas tradicionales de producción y buen uso de los recursos naturales, ya que no se deben repetir los errores del pasado, en especial el de la Revolución Verde, que en aras de incrementar la producción se destinaron grandes toneladas de fertilizantes químicos al suelo que, en su momento, correspondieron a la lógica de producción, pero hoy vemos que ha sido un modelo al cual se le atribuye la poca fertilidad de los suelos debido al uso inadecuado de los agroquímicos. No obstante que tuvieron grandes incrementos en la producción debido al uso de semillas mejoradas, fertilizantes, insecticidas, herbicidas y maquinaria □y el crédito para adquirirlos□ impulsados desde una política gubernamental (Borlaug, N., E. 1970).

La agroecología como paradigma emergente

De lo anterior, destaca la importancia para países como México, la necesidad de tomar en consideración las recomendaciones agroecológicas de Altieri (s/f) para cuidar, preservar y, sobre todo, producir bajo condiciones sustentadas en el buen uso y aprovechamiento de los recursos naturales y humanos, en el sentido de que:

- Se basan en el conocimiento indígena y la racionalidad campesina
- Son económicamente viables, accesibles y están basadas en los recursos locales.
- Son sanas para el medio ambiente, y sensibles desde el punto de vista social y cultural.
- Mejoran la estabilidad y la productividad total de la finca y no sólo de cultivos particulares.

El mismo autor menciona que el uso de sistemas orgánicos pueden beneficiar a los agricultores medianos y grandes involucrados en la agricultura comercial. Esto implica adoptar nuevas formas de producción basadas en el uso de compostas orgánicas y dejar a un lado el uso de agroquímicos, y desde luego, requiere de un gran cambio técnico que rinda grandes aportaciones a la humanidad, ya que se ahorra energía, se conserva el suelo y el agua y los productos son de gran calidad. El énfasis, lo realmente decisivo consiste en adoptar esa tecnología que tiene reconocimiento, porque nuestros ancestros la aplicaban

con gran sabiduría, para transitar hacia un buen uso, manejo, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales y humanos.

Conclusiones

Es importante tomar en consideración que los autores que consideran a la modernización como un elemento clave para lograr el desarrollo, no toman en cuenta factores como la propiedad de los medios de producción, que están concentrados en pocas manos; al igual que los excedentes de la producción; tampoco toman en cuenta la cultura de los campesinos, quienes están ligados a su propia tierra, rescatando con ello su instinto de conservación y armonía con su medio natural y, lo más importante, la necesidad de transformar la economía con un sentido humanista, por medio del cual la distribución de la riqueza generada en el proceso productivo sea igual para todos.

Propugnar por un nuevo modelo de producción nos obliga a plantear nuevos enfoques de desarrollo, ya que no hay que copiar “teorías puesto que estas no representan más que un conjunto organizado de ideas creadas, inventadas, concebidas, forjadas o elaboradas referentes a ciertas cosas para explicar su funcionamiento” (Moliner 1988:1292); ni aplicar recetas generales sino generar modelos, entendiéndolos como ejemplos, patrones o alternativas a seguir para realizar nuevas estrategias de desarrollo que reflejen cambios en las

formas de producción y apropiación de los factores de la producción.

Los desafíos a los que nos enfrentamos son enormes, por lo tanto, es imprescindible avanzar en el cuestionamiento del actual modelo de economía globalizada y encarar el reto de proponer alternativas para impulsar una agricultura sustentable⁶ que tome en consideración lo siguiente:

- La eficientización de los recursos productivos aprovechando los sinergismos ante distintas actividades económicas.
- El fortalecimiento de los mecanismos de cooperación y solidaridad locales, así como la participación efectiva de los involucrados en la generación, puesta en práctica y evaluación de las diferentes alternativas de manejo de recursos naturales.
- La potenciación de las capacidades y habilidades locales, favoreciendo la autogestión mediante procesos de capacitación y educación participativos.
- El mantenimiento de un respeto por las diferentes tradiciones culturales y el fomento de la pluralidad cultural y étnica

Tomando en consideración los aspectos antes señalados, se puede aspirar a un desarrollo centrado en la gente, respetuoso de los recursos naturales, tendente a la equidad en todas sus dimensiones, y que pueda realizarse a lo largo

del tiempo. Para ello, necesitamos comprender bien los procesos que tenemos enfrente, para poder trabajar juntos acordando estrategias y actuando eficazmente.

El desarrollo de nuestras sociedades es posible; el mundo ha presenciado adelantos notables en materia de educación, salud y de progreso tecnológico; pero en forma muy desigual. Tenemos que crear las bases de la igualdad de oportunidades para todos. Para ello será imprescindible lograr nuevos pactos sociales al interior de cada comunidad, localidad, estado o país y nuevos pactos internacionales que impulsen un nuevo orden de relaciones y reorienten la cooperación para el funcionamiento y operación de un nuevo modelo alternativo de desarrollo, que tenga como principal objetivo la reversión del deterioro, degradación y agotamiento de los recursos naturales y del género humano.

Bibliografía

- Altieri Altieri M. A. et al.** (s/f). *Una perspectiva agroecológica para una agricultura ambientalmente sana y socialmente más justa en la América Latina del siglo XXI*. Capítulo 12.
- Aguilera, M. J. et al.** (1983). En: Sepúlveda G. I. (1992). *El cambio tecnológico en el medio rural*. UACH. México

⁶ Masera, O. y et al. (s/f)

- Armon** (s/f). *La modernización de la agricultura en países en vías de desarrollo*. Editorial Limusa.
- Borlaug, N. E.** (1970). Conferencia en ocasión del Premio Nobel de la Paz: En: *La Revolución Verde: Paz y Humanidad*. pp 1-9
- Hernández Xolocotzi, E.** (1988). *La agricultura tradicional en México*. Revista Comercio Exterior. Volumen 38 número 8. México, pp. 676-678
- Ojeda Enciso, L.** (1999). "El modelo de innovación tecnológica interactiva." Coloquio científico: *Problemas actuales del sector agropecuario*. Chapingo, México.
- Rello, F. y et al.** (2002) *Capital Social Rural. Experiencias de México y Centroamérica*. CEPAL, UNAM, P y V. México.
- Sepúlveda G., I.** (1992). *El cambio tecnológico en el medio rural*. UACH. México.
- Masera O., y López R., S.** (s/f). *Sustentabilidad y sistemas campesinos. Cinco experiencias de evaluación en el México rural*. Mundi Prensa Gira, Programa Universitario del Medio Ambiente. México.
- Massieu, T. et al.** (s/f). Consecuencias de la biotecnología en México: El caso de los cultivos transgénicos. Pagina electrónica: www.mesoamerica.org.mx.
- Moliner, M.** (1988). Diccionario de uso español (H-Z). Grodos. Tomo II. Madrid, España.

El Movimiento Indígena en México, un paso adelante y dos hacia atrás¹

Miguel Ángel Sámano Rentería²

Introducción:

La década de los años noventa fue sin duda la década de los movimientos indígenas en Latinoamérica. Empezó con el movimiento indígena en Ecuador en 1990 y siguió con el Movimiento 500 Años de Resistencia, Indígena, Negra y Popular en 1992 en el mismo país y se extendió a todo el continente para conmemorar un acontecimiento histórico que subordinó a los pueblos originarios a los conquistadores. Las respuestas a esta colonización fueron variadas, y dentro de éstas una, velada resistencia de los pueblos indígenas. A finales del siglo XX, en México se insurreccionaron los indígenas con el levantamiento zapatista del 1º de enero de 1994. (Dávalos, 2005:28)

En nuestro país el movimiento indígena había dado sus primeros pasos a principios de los setenta junto con otros movimientos por

reivindicaciones sociales y clasistas, como fueron el movimiento campesino, el urbano-popular y el obrero, pero las demandas indígenas no aparecen como demandas de clase, sino dentro de los movimientos clasistas. La influencia de la teología de la liberación en varias zonas rurales fue determinante para el surgimiento de varias organizaciones de carácter indianista, a la par de las acciones de organización para la comercialización y producción para un mercado más justo, hasta buscar nichos de mercado en el extranjero.

Las reivindicaciones de autonomía indígena dieron auge a los movimientos indígenas del continente, y tomó fuerza a principios del siglo XXI en algunos países del sur de Latinoamérica, que no sólo se plantearon la lucha por la autonomía, sino se propusieron participar en el poder o la toma de éste por medio del parlamento y los gobiernos plurales, como han sido el caso en Ecuador, y en Bolivia. En México el movimiento zapatista y el movimiento indígena nacional demandaron el reconocimiento del derecho y la cultura Indígena y por lo tanto de la autonomía como una demanda central. (Dávalos, 2005:29)

En México el levantamiento zapatista no reivindicó en un primer momento la demanda de autonomía, sino fue una demanda que el EZLN retomó del movimiento indígena nacional, que ya venía encauzando por diferentes veredas la propuesta de la identidad y autonomía indígena, como una demanda de diferentes organizaciones indígenas. (López, 2005:23-24)

Los indígenas chiapanecos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se habían levantado en contra del neoliberalismo y la globalización y le declararon la guerra al gobierno mexicano, reivindicando trece demandas para todos los mexicanos. ¿Qué es lo que ha pasado después de trece años del levantamiento zapatista que puso en un primer plano al movimiento indígena nacional?. Hoy el movimiento indígena en México ha pasado a un segundo o tercer plano, ante la lucha política por el poder que se expresa en las urnas. Las elecciones del 2006 acapararon la atención de la sociedad civil y política ante la perspectiva de que una parte de la izquierda mexicana pudiera llegar al poder.

¹ Ponencia a presentar en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, 20-24 de noviembre de 2006, Quito, Ecuador. Grupo de Trabajo 25: La cuestión étnica hoy.

² Profesor-Investigador del Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo. Coordinador de la línea de investigación Cuestión étnica y autogestión indígena del PISRADES-CIISMER.

En primera parte de esta ponencia trataremos de analizar en la cómo el EZLN se convirtió en un actor etnopolítico; en el segundo apartado veremos cómo el movimiento indígena nacional aparece como un sujeto y actor social reivindicando sus propias demandas, y cómo los acontecimientos en la arena política han determinado un cambio de actitudes y de posiciones de los actores y sujetos sociales del movimiento indígena mexicano.. En el tercer apartado se abordan las perspectivas del movimiento o los movimientos indígenas en México, dentro del contexto nacional y latinoamericano. El contexto en que se da este análisis son las elecciones presidenciales de 2006, donde hay un reagrupamiento de las fuerzas políticas que se disputan el poder político, la presidencia de la república y la representación en el Congreso.

I. El EZLN como actor etnopolítico: origen, desarrollo y transformación

Referirse al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), es hablar de un actor etnopolítico que tuvo presencia en la arena política nacional desde 1994 hasta principios de 2001, cuando encabezó la Marcha por la Dignidad Indígena que culminó con la intervención de la comandante Esther en la tribuna de la Cámara de Diputados el 28 de marzo de ese año. Al hablar de un actor etnopolítico nos referimos a una organización que tomó como bandera las reivindicaciones del movimiento indígena nacio-

nal, cuya principal demanda era por la autonomía a nivel comunal, municipal y regional; sin embargo, en su origen, el EZLN era una organización político-militar³ y se levantó en armas el 1º de enero de 1994 en contra del gobierno mexicano y contra el Tratado de Libre Comercio que México firmó con Estados Unidos y planteó trece demandas para todos los mexicanos.

Al establecerse las mesas de diálogo para la paz en Chiapas, el EZLN poco a poco fue cambiando su discurso de un movimiento guerrillero indígena y campesino hacia un discurso que empezó a tomar en cuenta a otros interlocutores, en este caso algunas organizaciones indígenas del estado chiapaneco, y otras organizaciones políticas, sociales y civiles nacionales. En agosto de 1994 convocó el EZLN a una Convención Nacional Democrática, donde se tenía la esperanza que surgiera un gran Movimiento de Liberación Nacional que agrupara a todas las organizaciones de izquierda, o por lo menos a la mayoría. Era de esperar que esta fuerza creara un nuevo constituyente y lograra la democracia, libertad y justicia verdadera; sin embargo, este intento no fructificó.

³ Propiamente los orígenes del EZLN los vamos encontrar veinte años antes cuando se celebró el primer Congreso Indígena celebrado en octubre de 1974, convocado por la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. (Sámano, 2005:100) La influencia de organizaciones de izquierda a partir de ese año en las comunidades indígenas llevaría a la visión de dos formas de lucha, una con un "indigenismo de participación" (o política de dos caras) impulsada por la organización Línea de Masas y otra por la vía armada con la influencia de las Fuerzas de Liberación Nacional. (Leyva, 2005: 286 y 292)

En diciembre de 1994, el EZLN creó 38 demarcaciones como jurisdicciones rebeldes, para "romper el cerco" militar que había impuesto el ejército mexicano. A estas jurisdicciones se les llamó "municipios rebeldes", que constituyeron la base territorial de influencia del movimiento zapatista en Chiapas. Estos municipios rebeldes tendrían el derecho de nombrar a sus propias autoridades, que deberían hacer valer y respetar las leyes revolucionarias zapatistas de 1993, cumpliendo con el mandato de "mandar obedeciendo"⁴. Con esto se concretaba el establecimiento del autogobierno de facto en un territorio liberado por el movimiento zapatista (Burguete, 2005:245-246)

Durante el año de 1995 se dieron varios acontecimientos importantes: se establecieron las mesas de diálogo entre el EZLN y el Gobierno Federal, encabezado por el presidente Ernesto Zedillo, y en particular con la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) que surgió del parlamento mexicano para buscar una paz duradera. El primer punto que se abordó en las mesas del diálogo fue el de Derechos y Cultura Indígena, que obligó al EZLN a rodearse de asesores, indígenas y no indígenas, para poder llegar a establecer ciertos acuerdos en la materia. Estos fueron los Acuerdos de San Andrés, signados el 16 de febrero de 1996. Y fueron un gran

⁴ Consigna zapatista que significa que el que manda debe escuchar a la asamblea, al colectivo, quien le dirá los pasos a seguir, ya que el dirigente o la autoridad no se manda sola, sino obedece a los intereses de las bases.

triumfo del Movimiento Indígena Nacional, que encontró su expresión a través del EZLN como vocero ante el gobierno federal.

A partir de entonces, el EZLN jugó un papel principal como actor político en la lucha por las demandas indígenas. En octubre de 1996, el EZLN participó como un miembro fundador del Congreso Nacional Indígena (CNI), en el cual actuó la comandanta Ramona como representante del EZLN. El CNI surgió como una organización plural del movimiento indígena nacional –del que hablaremos en el próximo apartado–, pero que retomó junto con el EZLN las demandas indígenas y pidió al Gobierno Federal el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, que reconocían la autonomía indígena como una demanda legítima del movimiento indígena.

En 1997, el EZLN tuvo la iniciativa de mandar a 1,111 delegados de bases zapatistas, un hombre y una mujer de cada pueblo zapatista, para salir de las montañas y ponerse en contacto con la sociedad civil, exigiendo el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. Se hizo una marcha en la ciudad de México, que llamó la atención y el apoyo de organizaciones sociales; pero el gobierno federal la ignoró. En 1998 el EZLN creó los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ)), como una estrategia para cumplir con los Acuerdos de San Andrés en los hechos. Desde entonces, la autonomía se convirtió en una estrategia del movimiento zapatista para enfrentar al Esta-

do. Durante los siguientes años el EZLN se dedicó a consolidar los MAREZ. (Burguete, 2005:246)

Para lograr estos objetivos, el EZLN envió cerca de 5 000 miembros de bases con el fin de que ellos difundieran las demandas zapatistas y para preparar al terreno para la Consulta Nacional sobre el “Reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Fin de la “Guerra de Exterminio”. La Consulta se realizó el 21 de marzo de 1999 con el apoyo de un gran número de organizaciones indígenas, políticas y civiles, lo que activó al movimiento indígena nacional a través del Congreso Nacional Indígena, quien asumió la consulta como suya y la impulsó a través de sus organizaciones integrantes. (Sámano, 2000:180)

La respuesta a esta consulta fue contundente. La mayoría de la población civil conciente (dos millones y medio de mexicanos y mexicanas) votó a favor de las demandas planteadas por el EZLN y el CNI. Prácticamente el EZLN había ganado una batalla política, pero no se concretaron las modificaciones de algunos artículos en la constitución, para poder cumplir con el reconocimiento de los derechos indígenas como se demandaban.⁵ La movilización fue importante ya que participaron las organizaciones indígenas, políticas y civiles, junto con las ba-

⁵ La demanda del Movimiento Indígena Nacional y del EZLN ha sido el reconocimiento de la autonomía, el autogobierno y los territorios indígenas en la Constitución Política mexicana.

ses zapatistas para formar las redes neozapatistas. (Leyva, 2005:283)

Indudablemente el movimiento más álgido del zapatismo y del movimiento indígena se dio a principios del 2001, cuando el 22 de febrero de ese año arrancó la “Marcha por la Dignidad Indígena” o “Del Color de la Tierra”. Nuevamente el EZLN rompió el cerco militar, hizo que retrocedieran las posiciones militares del gobierno federal, al cambiar de lugar los puestos de control, y se redujera el número de tropas en los caminos. Los soldados del ejército mexicano simplemente regresaron a sus cuarteles, pero a la vez, el gobierno incluso mandó construir nuevos cuarteles.

La “Marcha Zapatista por la Dignidad” recorrió 13 estados y culminó en el centro del país, en la capital, con una gran concentración en el Zócalo de la ciudad de México. Poco antes, en Nurío, Michoacán, el 2 y 3 de marzo habían confluído la “Marcha Zapatista por la Dignidad Indígena” y el tercer congreso del CNI, que reclamaban nuevamente el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés con una declaración que demandaba el reconocimiento constitucional de sus derechos colectivos. (Sámano, 2005:105) De ahí salieron juntos el movimiento zapatista y el movimiento indígena nacional hacia la ciudad de México para arribar a ella el 11 de marzo y expresar su voz. En la Cámara de Diputados, el 28 de marzo de 2001, hablaron la comandanta Esther por parte del EZLN y Adelfo Regino, por parte

del CNI, demandando ambos que se escuchara la voz de los pueblos indígenas que reclamaban el reconocimiento a sus derechos y su cultura a través de la ley COCOPA.⁶

La respuesta del Estado mexicano fue una propuesta para modificar el artículo 2º de la constitución para reconocer parcialmente los derechos de los pueblos indígenas, algo en lo que no estuvieron de acuerdo ni el EZLN ni el CNI. Ante las reformas que propuso el Senado de fines de abril de 2001, se presentaron más de 300 controversias constitucionales que realizaron diferentes organizaciones, pueblos y comunidades indígenas; sin embargo, la reforma se impuso sin haber resuelto las controversias, con la aprobación de la mayoría de los congresos estatales y se hizo vigente a partir del 15 de agosto de 2001. (Sámamo, 2005:107) El EZLN reaccionó con el enclaustramiento del movimiento zapatista en los “Caracoles” o regiones autónomas a partir de agosto de 2003, cuando nacieron las “Juntas de Buen Gobierno” (Caracoles), que agrupó a varios municipios autónomos rebeldes zapatistas (MAREZ), como instancia de vigilancia de buen gobierno de los municipios autónomos, y de representación y negociación hacia adentro y hacia fuera del territorio zapatista. (Burguete, 2005:262)

Durante el enclaustramiento, el EZLN se dedicó a fortalecer los MAREZ, con una política de autogestión y autogobierno; se construyeron clínicas, escuelas; se promovieron programas de producción agroecológica en las comunidades zapatistas, para promover la sustentabilidad agrícola y ser autosuficientes en la producción de básicos. El EZLN se ausentó del escenario político nacional y ya no fue vocero del movimiento indígena nacional durante este tiempo, literalmente calló su voz; sin embargo, se creó una “Radio Rebelde” que empezó a transmitir desde las montañas del sureste mexicano, en donde se expresaba la voz del EZLN.

A mediados de 2005, el EZLN cerró los “Caracoles” (Juntas de Buen Gobierno) para discutir algo trascendental. Con la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, el EZLN anunció un cambio en su táctica y su política con el fin de retomar las viejas banderas de lucha, con las que se había levantado en armas; pero ahora, lo haría con el diálogo y el convencimiento con otros sectores de la sociedad civil, lo que se ha llamado “La otra campaña”.

“La otra campaña” es un movimiento político para tomar conciencia y enfrentar al capitalismo y al neoliberalismo; pero no está de acuerdo con las elecciones, ni con los candidatos a la presidencia, ni con los partidos políticos, ni con la democracia parlamentaria que ha caído en desprestigio ante la

sociedad y los ciudadanos, al no atender los problemas nacionales. “La otra campaña” se dio paralelamente a las campañas presidenciales, pero con un propósito diferente: crear un movimiento y una organización nacional que luche por las demandas de los explotados y desposeídos.⁷

Algunos intelectuales han criticado a “La otra campaña”, porque el EZLN ha regresado al izquierdismo trasnochado de la lucha contra el capital y el neoliberalismo, promoviendo la unión de los sectores explotados, para oponerse a la campaña política que promueve la democracia parlamentaria mediante el voto para los partidos políticos que tienen secuestrada la vida democrática y política de la sociedad civil.⁸ Lo que anunció el EZLN en la Sexta Declaración era replantear su lucha, que no era por las demandas de un sector de la sociedad, sino de “todos los sectores de abajo” que luchan contra el sistema político y económico dominante. Todo lo que había ganado el EZLN como interlocutor del movimiento indígena se fue perdiendo, se fue aislando y tomando una posición izquierdista de no acercarse a los partidos políticos, ni siquiera a los que representan a la izquierda formal.

El EZLN salió de un largo letargo, en que se encerró durante cuatro años en la selva, hasta el

⁷ Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Documento en línea: www.ezln.org.mx

⁸ Según Sergio Zermeno. “La desmodernidad mexicana”, Editorial Océano, México, 2005. Citado por Victor Toledo (2005: 20).

⁶ La ley COCOPA (Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión) retoma los Acuerdos de San Andrés en materia de derechos indígenas, ya que reconoce la autonomía y el autogobierno en la Constitución.

momento en que dio a conocer la Sexta Declaración, pero también abandonó una trinchera importante de lucha, que era el reconocimiento de los derechos indígenas y la autonomía.

II. El Congreso Nacional Indígena (CNI): la voz visible del movimiento indígena nacional

Podemos afirmar que el CNI se gestó en el Foro Nacional sobre Derechos y Cultura Indígena, que se realizó en enero de 1996 en San Cristóbal de las Casas, previo a la firma de los Acuerdos de San Andrés. En julio de ese mismo año se realizó una reunión preparativa en territorio zapatista en Oventic, Chiapas, y el Congreso se celebró del 8 al 12 de octubre de 1996 en la ciudad de México, convirtiéndose el CNI en el vocero del Movimiento Indígena Nacional con el lema “Nunca más un México sin nosotros”, donde participaron 60 organizaciones indígenas en su fundación (Sámano, 2005:105).

Sin embargo, podemos considerar dos antecedentes importantes para el surgimiento del CNI, como fue la reunión a la que convocaron varias organizaciones indígenas el 29 y 30 de octubre de 1994 en la delegación Magdalena Contreras del Distrito Federal, para crear la Convención Nacional Indígena, que retomó las demandas indígenas independientemente del movimiento zapatista. Los trabajos continuaron en esta perspectiva

del 16 al 18 de diciembre, de ese mismo año, en Tlapa de Comonfort, Guerrero, donde participaron 98 organizaciones de 20 estados de la República y 1500 participantes, lo que significó la unidad del movimiento indígena en torno a sus demandas (López, 2005:27). El otro antecedente es la conformación de la Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía (ANIPA) por parte de organizaciones indígenas que venían impulsando la autonomía regional, que se conformaron como ANIPA entre el 10 y 11 de abril de 1995, en la Cámara de Diputados. Posteriormente hubo otras tres asambleas de la ANIPA en Bacúm, Sonora, en la ciudad de Oaxaca y en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, a finales de 1995. La ANIPA participó como organización en el Foro Nacional sobre Derechos y Cultura Indígena, hizo la propuesta del reconocimiento de la autonomía indígena como una de las principales demandas del movimiento indígena que debería llevar el EZLN a las mesas de diálogo y acordar con el Gobierno Federal su reconocimiento (López, 2005:28).

Si bien el CNI se identifica en principio con el zapatismo, al interior se expresan diferentes corrientes del movimiento indígena nacional; entre ellas está la Asamblea Indígena por la Autonomía (ANIPA) en donde también hay diferentes corrientes. El segundo Congreso del CNI se celebró del 9 al 12 de octubre de 1998, donde se demandó que los Acuerdos de San Andrés se tradujeran en reformas constitucionales y apoyar la Consulta Nacional a la que convocaba el

EZLN para el Reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Fin de la Guerra de Exterminio (desmilitarización de las regiones indígenas). El lema que adoptó el Segundo Congreso fue “Por la Reconstitución Integral de Nuestros Pueblos”. Entre 1996 y 1998 se habían celebrado cuatro asambleas nacionales y tres talleres de reflexión para la reconstitución integral de los pueblos indígenas a tres niveles: a nivel comunitario y regional, a nivel estatal y nacional, y a nivel internacional (Anzaldo, 1998:13-14).

A partir de este 2º Congreso se consideró que el CNI era ante todo el vocero del Movimiento Indígena Nacional, que debía ser plural e incluyente, capaz de hacer alianzas con los pueblos y organizaciones indias, y la sociedad no indígena y sus organizaciones. Se trataba de construir una organización nacional con carácter democrático, que pretendía la unificación nacional del movimiento indígena. Se reconoció en ese momento que el movimiento se encontraba disperso, con falta de presencia y que el Estado no escuchaba su voz. El CNI pretendió convertirse en el interlocutor del movimiento indígena; de ahí su política de alianzas con otros sectores de la sociedad y con otras organizaciones (Atenco, 1998:24-26).

Entre 1998 y 2001, en que se realizó el tercer congreso del CNI en Nurío Michoacán, hubo un intento en tratar de aglutinar al CNI como una organización indígena, que participara activamente en las elecciones, y que disputara los espacios

de poder a nivel municipal, por lo menos; sin embargo, muchas organizaciones indígenas no estuvieron de acuerdo en que la red de organizaciones indígenas que representaba el CNI se convirtiera en una organización formal y partidaria, sino que mantuviera su independencia política y organizativa, sin afiliarse o acercarse a algún partido político. Dentro del CNI se dio esta divergencia, sobre todo a partir de las posturas que mantenía la ANIPA, que se propuso convertirse en una organización política de cara a las elecciones del año 2000. De hecho, la ANIPA se constituyó como una Asociación Política Nacional (APN). La posición de las organizaciones prozapatistas fue negarse a adoptar cualquier forma de organización política, ya que consideraban que el CNI debía ser una organización informal, sin una cúpula de dirigentes.

Durante el tiempo entre el 2º y 3er Congreso, algunas organizaciones indígenas abandonaron el CNI, entre ellas la ANIPA, porque las comisiones que se formaron durante el 2º congreso no funcionaron y no hubo un acuerdo de sus integrantes de cómo impulsar la lucha por la autonomía; además, algunas organizaciones como la ANIPA se preocuparon más por obtener diputaciones, para las elecciones del 2000, que por reivindicar las demandas propiamente indígenas. Esto trajo como consecuencia que el movimiento indígena entrara en un inmovilismo, ante la negativa del Gobierno Federal de cumplir con los Acuerdos de San Andrés (López, 2005:37), y la negativa del Congreso de la Unión a discutir la iniciativa de ley de la COCOPA, que se

había presentado, desde diciembre de 1996, para su discusión.⁹

El Tercer Congreso Nacional Indígena se celebró en Nurió Michoacán, del 2 y 3 de marzo de 2001, para respaldar a la “Marcha por la Dignidad Indígena o Del Color de la Tierra”. En dicho congreso participaron más de mil delegados de los diferentes pueblos y organizaciones indígenas y varios intelectuales identificados con la lucha por los derechos indígenas. Entre los resolutivos del congreso se exigió: el reconocimiento constitucional de los Derechos de los Pueblos Indios, de acuerdo con la ley COCOPA, la existencia plena como Pueblos Indígenas, el derecho a la libre determinación expresado en la autonomía en el marco del Estado mexicano, de los territorios y tierras, y de los sistemas normativos; además, exigían la desmilitarización de las regiones indígenas del país, así como la liberación de todos los presos indígenas que habían luchado por la defensa de la autonomía y el respeto a sus derechos. El tercer Congreso Indígena Nacional concluyó con el lema “Por el reconocimiento Constitucional de Nuestros Derechos Colectivos.”¹⁰

Aunque el CNI participara activamente por el reconocimiento de sus derechos oponiéndose a la iniciativa de ley en materia indígena emanada

del Senado en abril de 2001, sobre todo anteponiendo controversias constitucionales a través de las organizaciones y pueblos que lo integraban, después entró en una etapa de gran silencio y letargo, que provocó, como señala Francisco López, una dispersión del CNI y del movimiento indígena nacional. El CNI trató de reagruparse regionalmente, pero se mantuvo aislado e incomunicado. Al parecer cada organización trató de impulsar la autonomía en sus comunidades, municipios y regiones, pero salvo algunos casos, esto no se concretó plenamente.

Entre el año 2002 y 2003 reapareció en la escena política un actor político que había desaparecido por largo tiempo: el movimiento campesino y de organizaciones de productores agropecuarios, que se aglutinaron en torno al movimiento El Campo No Aguanta Más. Nuevamente eran los campesinos y productores agrícolas quienes protestaban en contra del Tratado de Libre Comercio y retomaron la demanda del movimiento indígena, el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. El movimiento El Campo No Aguanta Más logró la firma de un Acuerdo Nacional para el Campo, que signó el presidente de la República Vicente Fox con los representantes de las organizaciones campesinas y de productores agrícolas; pero al igual que los Acuerdos de San Andrés, el Acuerdo Nacional para el Campo es un acuerdo de tipo político que ha permitido al gobierno mexicano ganar tiempo para no cumplir con las demandas del movimiento indígena y campesino (Sámamo, 2004:68).

⁹ El Presidente de la República rechazó la ley COCOPA y mandó otra iniciativa de ley indígena en marzo de 1998 al Congreso, pero tampoco se discutió y fue rechazada por el EZLN y el CNI. Esto llevó al rompimiento del diálogo y que las iniciativas de ley se quedaran en el congelador de la discusión en el Congreso. (Sámamo, 1999:167)

¹⁰ Declaración del 3er Congreso Nacional Indígena

Después de un largo letargo, el CNI reapareció en la escena política el pasado 5 y 6 de mayo de 2006 en San Pedro Atlapulco, estado de México, con la realización del IV Congreso Nacional Indígena, al reunirse varias organizaciones indígenas con más de novecientos delegados de 23 estados del país, para discutir y hacer un balance del movimiento indígena en los últimos años. Se habló de la represión que han sufrido algunas organizaciones por parte del gobierno federal; sobre las amenazas que hay de despojo de sus territorios, sus recursos naturales, sus saberes campesinos, sus derechos colectivos y sobre la posibilidad futura de existir como pueblos indios de México. La reunión se sumó a la lucha anticapitalista emprendida por La Otra Campaña encabezada por el EZLN, para sumar esfuerzos con otros sectores de la sociedad para lograr un país más justo y democrático.

Si bien el CNI no es la única voz del movimiento indígena nacional, tal vez es una voz de las más audibles y representativas, como señala López Barcenas. (López, 2005:18); pero reaparece en una coyuntura política sumándose nuevamente a las demandas del EZLN, en este caso a La Otra Campaña, y suscribiendo la Sexta Declaración de la Selva Lacandona. De los resolutivos del IV Congreso destacan las siguientes declaraciones:

1. Seguiremos ejerciendo nuestra autonomía en los hechos
2. Ratificamos la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y reivindicamos la Otra Campaña como un espacio

de articulación de las luchas indígenas con otros sectores que se mantiene en resistencia contra el modelo neoliberal y su política de exterminio...

3. Llamamos al fortalecimiento de todas las regiones del Congreso Nacional Indígena y a la celebración frecuente y periódica de reuniones de articulación: reflexión, acción y propuestas.
4. Reforzaremos los mecanismos de comunicación entre las diferentes regiones y comunidades del Congreso Nacional Indígena.
5. Reforzaremos y haremos eficaces los mecanismos de solidaridad y compromiso con las luchas de todas y cada una de las comunidades, organizaciones y pueblos indígenas.
6. Como punto último de nuestra declaración, impugnamos al Estado mexicano y llamamos a los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas y a todos los sectores oprimidos a conformar un frente amplio anticapitalista que impulse un proceso que conduzca hacia una Nueva Constitución y otra forma de gobierno que permita el reconocimiento de nuestros derechos y una sociedad justa, libre y democrática.¹¹

La declaración del IV Congreso concluyó con el lema del 2º con-

¹¹ Declaración del IV Congreso Nacional Indígena San Pedro Atlapulco, Mayo 5 y 6 del 2006. Declaración de N'DONHUANI. "Por la Autonomía en los hechos y la resistencia indígena"

greso "Por la reconstitución integral de nuestros pueblos" y agregó otro "Por la autonomía en los hechos y la resistencia indígena". Los demás puntos no señalados se refieren a la solidaridad con el Pueblo de San Salvador Atenco que sufrió una brutal represión policiaca los días 3 y 4 de mayo y exigiendo la libertad de los presos políticos y el retiro de los cuerpos policiacos de este pueblo y de otros que han luchado en defensa de su territorio.

Lo que podemos observar es que el CNI se reagrupó ante el llamado del EZLN para llevar a cabo el IV Congreso Nacional Indígena; sin embargo, es diferente la perspectiva que tienen del CNI sus miembros integrantes, como López Barcenas quien señaló que hay que articular acciones a escala nacional, pero definiendo el sobre qué líneas actuaría el Congreso. Otros como Javier Palacios, cuicateco de Oaxaca, dijo que hay que perfeccionar los mecanismos de lucha y reconoció que hay una guerra de baja intensidad que se manifiesta en leyes, proyectos neocoloniales y una educación que es contraria a la identidad de sus comunidades. Juan Chavéz señaló que es necesario fortalecer las luchas y los objetivos para la reconstrucción y nuevo proyecto de nación y Constitución. Silverio Arroyo, de San Pedro Actopan, Mipa Alta, Distrito Federal opinó que el CNI es un espacio de reflexión, donde se pueden escuchar diferentes voces. Aldo González, señaló que es necesario hacer más periódicas las reuniones del CNI, que debe haber mayor comunicación e incrementar

la solidaridad entre las organizaciones. Finalmente Amador Cortés dijo: “El CNI sigue siendo la casa de los pueblos indios donde podemos reunirnos a discutir, acordar y condensar acciones comunes”.¹²

Al parecer el CNI quiere volver a tratar de caminar y representar al movimiento indígena, sus críticos tal vez lo vean como un apéndice del EZLN, ya que esté los convocó y orientó, en la toma de los resolutivos, adherirse a sus propuestas; pero el CNI sigue siendo un foro de expresión y de discusión de las demandas indígenas. Después de la aparente derrota del 2001, con la aprobación de la iniciativa de Ley del gobierno federal el EZLN, y el CNI perdieron el paso, se enclaustraron y callaron su voz. Tuvieron que pasar más de cuatro años para que EZLN volviera a hacer escuchar su voz a través de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona. El CNI volvió a expresarse después de cinco años en el IV Congreso Nacional Indígena. Esto significó un retiro de los principales actores políticos indígenas de la escena política, ya que representaban al movimiento indígena nacional o por lo menos eran sus voceros.

III. Las perspectivas del movimiento indígena en México

Como ha pasado en las campañas políticas anteriores, ninguno de los candidatos de los diferentes par-

tidos se refirió en concreto a la cuestión indígena, ya ni siquiera como promesas de campaña para atender los problemas de los pueblos indígenas. Por su parte La Otra Campaña encabezada por el Subcomandante Insurgente Marcos y conocido ahora como el Delegado Cero hizo críticas a los candidatos y partidos políticos por no representar un cambio real en la política del país y los acusa de neoliberales. La verdad es que la moneda está en el aire y las elecciones del 2 de julio fueron muy competidas, y hasta ahora no se ha definido quien será el próximo presidente. Esto podrá beneficiar o perjudicar al movimiento indígena. El único candidato que ha hecho referencia al cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés es el candidato del Partido de Revolución Democrática (PRD) que tiene la posición de centro-izquierda.

La Otra Campaña se ha definido como un movimiento ciudadano desde abajo y a la izquierda; pero ha sido criticado este movimiento por caer en el trasnochado izquierdismo de los setenta y ochenta, donde supuestamente los más consecuentes se aglutinan para luchar en contra del capitalismo y el neoliberalismo. Si retomamos lo que dice la Sexta Declaración de la Selva Lacandona podremos observar cuáles son las pretensiones del EZLN al reencausar su lucha, ya no sólo por los derechos indígenas, sino por los derechos de todos los sectores sociales oprimidos por la globalización del capitalismo.

En la Sexta Declaración el EZLN se compromete a dar una lucha sin armas, de manera civil y pacífica y sin descuidar y dejar de apoyar a sus comunidades de apoyo. Se propone seguir luchando por los pueblos indios de México, pero ya no sólo por ellos ni sólo con ellos, sino por todos los explotados y desposeídos de México, con todos ellos y en todo el país. Se propone escuchar las diferentes voces para elaborar un programa nacional y de izquierda, anticapitalista y antineoliberal, se trata de construir y reconstruir otra forma de hacer política, y finalmente se trata de lograr una nueva Constitución, con nuevas leyes que tomen en cuenta las demandas del pueblo mexicano y reconozcan los derechos y libertades del pueblo.¹³

Con esto, el EZLN regresó a sus orígenes, cuando se levantó el 1° de enero de 1994 y declaró la guerra al gobierno federal mexicano y propuso trece demandas para todos los mexicanos; quería hacer una revolución; quería que todos los mexicanos oprimidos se sumaran a ella y lograr una transformación del país; es decir, el EZLN abandonó la trinchera de lucha del movimiento indígena, ya que considera que los derechos de los indígenas no se conseguirán si no cambia la nación y el país. Esto es cierto, pero también la realidad es que la mayoría de la población mexicana está desorganizada y no tiene conciencia política y se deja mani-

¹² El regreso del CNI.. CNI ¿hacia dónde?. En: Ojarasca 109, mayo 2006, Suplemento de la Jornada, México

¹³ Sexta Declaración de la Selva Lacandona. EZLN. Documento 27/06/2006. <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados>, pag. 11 y 12

pular por los políticos, sus partidos y gobernantes. La sociedad mexicana está dominada por la clase política que se disputa el poder. Es loable la lucha que ha emprendido el EZLN en contra de la globalización y el neoliberalismo, pero en su andar de La Otra Campaña ha perdido, de cierta manera, adeptos y presencia en la arena política. El movimiento indígena nacional, en lugar de encontrar una forma de unificarse, mantiene su dispersión y falta de coordinación de acciones y el CNI no había asumido una posición ante las elecciones, hasta el pasado mes de mayo de 2006 al sumarse a la Sexta Declaración y a La Otra Campaña. Pero, ¿dónde están las otras voces del movimiento indígena nacional? ¿no se escuchan!. Algunas organizaciones indígenas se han sumado al candidato de centro-izquierda, pero con una posición política como organización, no como movimiento.

Podemos afirmar que mucho de lo que había ganado el EZLN como vocero del movimiento indígena, al igual que el CNI, lo ha perdido por falta de presencia política y se observa que ha dado pasos hacia atrás. A veces es bueno retroceder para replantear las cosas, pero a veces esto confunde y desorienta a los seguidores, entre ellos, al movimiento indígena, que no entendió en un primer momento la intención de la Sexta Declaración del EZLN; es decir, el izquierdismo que ha retomado el EZLN, lo ha alejado de otros movimientos, —como lo afirma Víctor Toledo— como son los proyectos de sustentabilidad comunitaria que existen en diferentes regiones del país. El zapatismo,

según Toledo, ha dejado de ser un movimiento innovador, al plantearse la toma del poder con la movilización de los marginados, y cancela temporalmente la posibilidad de la construcción de un poder territorial a partir de las regiones autónomas zapatistas en Chiapas y su alianza con otros movimientos que buscan la sustentabilidad (Toledo, 2006:25).

Podemos estar o no de acuerdo con la actual política del EZLN, pero la verdad es que ha significado un cambio de rumbo, hacia una lucha más global que local, que trata de abarcar el ámbito nacional, y no lo cual no ha logrado. La avalancha de las campañas políticas de los principales partidos políticos del país dejaron de lado La Otra Campaña. El EZLN, en este sentido ha dejado de ser un actor etnopolítico, para convertirse en un actor político desde abajo y a la izquierda. Con esto quiere decir que su interés no es la lucha por el poder, sino ser un movimiento de resistencia de oposición ante un sistema político y económico mundial que oprime a la humanidad.

Si el movimiento indígena quiere ser un actor etnopolítico, tendrá que retomar sus propios pasos, encauzar sus demandas, reagruparse y volver a reunirse y tratar de construir una organización a nivel nacional, como ha sido en Ecuador y en Bolivia, en donde los movimientos indígenas han logrado conformar organizaciones de tipo político que les han permitido la disputa por el poder, incluso plantearse la lucha por la Presidencia de la República y su participación en los parlamentos legislativos de sus países.

Mientras en el sur de Latinoamérica el movimiento indígena avanza y toma posiciones importantes con la llegada al poder de la presidencia de la República de Bolivia de un líder aimara: Evo Morales, y la lucha de resistencia de varias organizaciones indígenas en contra del ALCA en Ecuador. En México el movimiento indígena ha entrado en un reflujo, dando dos pasos hacia atrás.

La perspectiva del movimiento indígena mexicano es que pueda superar sus diferencias y busque las coincidencias, para retomar su posición política y hacerse presente, retomando las banderas de lucha de las organizaciones indígenas. El reto que se ha planteado el Congreso Nacional Indígena de la “Reconstitución de los pueblos indígenas” es algo que está pendiente. Estamos de acuerdo con Francisco López cuando señala que esto sólo se logrará con la lucha diaria y cotidiana conjuntamente con las diferentes organizaciones y movimientos indígenas. El CNI tiene el reto de seguir siendo el portavoz del movimiento indígena, pero necesita replantearse su andar, ya que un movimiento no nace sino se hace, es un proceso de construcción a futuro (López, 2005:132-133).

Conclusión:

Partimos del hecho que el movimiento indígena ha pasado a un segundo plano y otros actores sociales han tomado presencia en la actual coyuntura. Pero esto no significa que haya desaparecido, sino que se ha transformado, se ha

disgregado, se han replanteado sus formas de lucha y aparentemente ha retrocedido dos pasos atrás.

El movimiento indígena nacional, o como señala López Barcenas, los movimientos indígenas en nuestro país, son un sujeto y actor social que ha tenido un papel destacado en las transformaciones de la relación del Estado con los pueblos indígenas de México. El EZLN y el CNI representaron la voz de éste o estos movimientos, pero ante la falta de presencia de estos actores es necesario que el movimiento indígena trate de buscar una representación nacional y ser un actor social activo, para expresar sus demandas ante diferentes foros y escenarios políticos, nacionales e internacionales.

El Congreso Nacional Indígena puede llegar a constituir una organización de carácter nacional con representación de la mayoría de las organizaciones indígenas regionales y locales, que son la base del movimiento indígena nacional. El CNI se puede convertir nuevamente en el portavoz de las demandas indígenas y ser un interlocutor ante el Estado mexicano y sus instituciones y no dejar que otros grupos supuestamente representativos de los pueblos indígenas los sustituyan, como es el caso del Consejo Consultivo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)¹⁴, que está

integrado por representantes de las diferentes etnias y pueblos indígenas del país, pero como su nombre lo dice, nada más sirve para ser consultado, sin que influya realmente en la toma de decisiones de la política pública hacia los pueblos indígenas. A menos que cambie su carácter este Consejo y sea resolutorio, entonces el movimiento indígena debería buscar la forma de estar representado en este Consejo para defender sus propias demandas.

Bibliografía citada:

Anzaldo Meneses, Juan. (1998). 2º. Congreso Nacional Indígena. En: Ce-Acatl, Núm. 99, noviembre, México.

Atenco Vidal, Julio. (1998). "Política de Alianzas". En Ce-Acatl, Núm. 99, noviembre, México.

Burguete Cal y Mayor, Araceli. (2005). "Una década de autonomías de ipso en Chiapas (1994-2004): los límites". En Pueblos Indígenas, Estado y Democracia. Pablo Dávalos (compilador). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, Argentina.

Dávalos, Pablo. (2005). "Movimientos Indígenas en América Latina: El Derecho a la Palabra".

Leyva Solano, Xochil. (2005). "Indigenismo, Indianismo y "Ciudadanía Étnica" de Cara a las Redes Neozapatistas".

López Barcenas, Francisco. (2005). Los movimientos indígenas en México. Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A. C., mc editores, México.

Sámano Rentería, Miguel Ángel. (1999). "La lucha por el poder y los Acuerdos de San Andrés Larraínzar". En: Balace y Perspectivas del derecho social y pueblos indios de Mesoamérica. José Emilio Rolando Ordoñez (coordinador). VIII Jornadas Lascasianas. Doctrina Jurídica No. 11. IJ-UNAM, México.

Sámano Rentería, Miguel Ángel. (2000). "La consulta nacional zapatista en el marco del convenio 169 de la OIT". En: Análisis Interdisciplinario del Convenio 169 de la OIT. José Emilio Rolando Ordoñez IX Jornadas Lascasianas. Doctrina Jurídica No. 33, IJ-UNAM, México

Sámano Rentería, Miguel Ángel. (2005). "Los Pueblos Indios de México y su inclusión al desarrollo en el siglo XXI". En: Actores sociales frente al desarrollo rural. Tomo 4: Derechos

¹⁴ La CDI es la institución del Gobierno Federal mexicano para dar atención a los pueblos indígenas. La ley que creó a la CDI contempla la creación de un Consejo Consultivo que depende del a CDI, por lo tanto no es autónomo ni toma decisiones, además hay una Junta de Gobierno, integrada por diferentes Secretarios de Estado, que si toman decisiones y orientan las políticas públicas junto con la CDI para los pueblos indígenas.

étnicos y territoriales de la población indígena y campesina en México. Gabriela Kraemer y Martha Judith Sánchez (coordinadoras). AMER, Editorial Praxis, México.

Sámano Rentería, Miguel Ángel. (2004). “El Movimiento ¡El Campo No Aguanta Más! y el Acuerdo Nacional para el Campo: situación y perspectivas”. En: Revista El Cotidiano, No. 124, marzo-abril, 2004. UAM-Azcapotzalco,

Toledo, Víctor M. (2006). “El dilema del zapatismo: ¿izquierdismo o sustentabilidad?”. En. Memoria, No. 207, Mayo.

Escuelas Campesinas en México: Una visión desde los Encuentros Nacionales organizados por la UACH.

Bernardino Mata García¹
Sinicio López Méndez¹
Ma. Virginia González Santiago¹
David Delgado Viveros¹

Introducción

1. Sobre el proyecto de investigación: *Escuelas Campesinas*

En los últimos años del siglo pasado, nos enteramos en México de los resultados de una experiencia novedosa en extensión campesina, la cual se venía desarrollando en países de Asia como Indonesia y Filipinas, y que se denominaba: “Escuelas de Campo para Campesinos” (ECC). Por otro lado, en el año 1999, la Revista REDAC, de la Fundación Rockefeller, publicó algunas experiencias sobre nuevos enfoques de capacitación campesina en México. Por nuestra parte, a finales del año 1999, como Universidad Autónoma Chapingo y con financiamiento de la Fundación Rockefeller, se inició el proyecto “Innovación y difusión de tecnologías en la agricultura campesina de México: Oportunidades del enfoque agroecológico y la participación campesina”, mismo que en el primer año de actividades se transformó en el Programa de Investigación “Innovación Tecnológica en

la Agricultura de los Pobres: Caso de México” (INTECAP). Dentro de este Programa, en el año 2000, se comenzó a desarrollar el proyecto de investigación denominado: “Escuelas Campesinas en México: Problemática y Perspectiva”.

En el proyecto de investigación sobre Escuelas Campesinas (EC), nos formulamos las siguientes interrogantes:

¿Cómo caracterizar a las Escuelas Campesinas? ¿Cuántas EC funcionan en México y dónde se localizan? ¿Desde cuándo funcionan? ¿Quiénes crearon las EC y cómo están funcionando? ¿Cuántos campesinos y campesinas se han formado en las EC y en qué áreas o disciplinas? ¿Qué impacto en cuanto al desarrollo tecnológico participativo se ha logrado con los egresados de las EC? ¿Qué limitaciones o problemas enfrentan en su funcionamiento las EC? ¿Cómo se han solucionado dichos problemas? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza – aprendizaje que se utilizan en las EC? ¿Cuál y cómo es el proceso de vinculación de las EC con la población de su área de influencia? ¿Cuáles son las condiciones, necesarias y suficientes, para

la creación de EC en áreas excluidas del desarrollo rural convencional?

Los objetivos de dicho proyecto son los siguientes:

- 1°. Conocer y caracterizar algunas de las escuelas campesinas que existen en México.
- 2°. Realizar una tipología de las escuelas campesinas de México.
- 3°. Definir y analizar la problemática que para su funcionamiento, enfrentan las escuelas campesinas.
- 4°. Señalar las perspectivas de las escuelas campesinas para el desarrollo tecnológico participativo.
- 5°. Vislumbrar las posibilidades de contribución de las escuelas campesinas al desarrollo local y regional (desarrollo territorial).

A la fecha, consideramos que con el inventario de EC que hemos venido realizando, con los estudios “in situ” de algunas EC, con la bibliografía revisada y con los cuatro Encuentros Nacionales de Escuelas Campesinas celebrados en los años: 2003, 2004, 2005 y 2006, ya contamos con la información necesaria y suficiente para siste-

¹ Profesores de la Universidad Autónoma Chapingo que, a través del CIISMER, participan en el Proyecto de Investigación y Servicio sobre Escuelas Campesinas.

matizarla, compartirla y analizarla con las Escuelas Campesinas que existen en el país y con aquellas que se encuentran en el proceso de formación y/o de consolidación.

2. México rural, hoy

Existen múltiples y diversos estudios cuantitativos sobre el campo y los campesinos mexicanos, y sobre la situación actual del medio rural en México; y, lo sorprendente es que, con base en ellos, el México Rural se puede caracterizar con 10 palabras: Pobre, contaminado, improproductivo, siniestrado, corporativizado, despoblado, avejentado, feminizado, marginado y excluído del desarrollo nacional.

Desde nuestro punto de vista, hoy el medio rural de México presenta las siguientes condiciones:

- a) Mayoritariamente pobre. México es un país habitado por un alto porcentaje de personas que se mantienen en condiciones de pobreza; agudizándose esta situación en el medio rural, donde se manifiesta la pobreza extrema, especialmente en las comunidades indígenas. Informes recientes de gobierno, señalan que la mitad de la población mexicana vive en pobreza patrimonial y, de ese total, cerca de 20 millones enfrentan la pobreza más lacerante: la alimentaria.
- b) Improproductivo y sin ventajas comparativas en la mayoría de la economía campesina.

El sector agropecuario, tanto por el deterioro de los recursos naturales como por los limitados apoyos gubernamentales, y por su inserción desventajosa en el mercado internacional, ha declinado su nivel productivo en granos básicos, oleaginosas y productos pecuarios; por lo cual, año con año, se presenta la necesidad de realizar grandes importaciones de productos alimentarios. Esto ha traído como consecuencia que, para el período de 1994 a 2003, la producción nacional de los 10 cultivos básicos creció a una tasa de 0.7% anual en promedio, mientras que las importaciones de esos productos lo han hecho al 7.8% anual.

- c) Corporativizado. Los programas gubernamentales para contribuir a combatir la pobreza en el campo mexicano, debido al paternalismo y dependencia institucionales que aún generan con respecto a los habitantes del medio rural, no han posibilitado que los campesinos se apropien a través de sus organizaciones de dichos programas y, más bien, han propiciado la corporativización y el clientelismo al servicio de los grupos de poder gubernamentales o de los cacicazgos regionales. Esta situación acaba de ser denunciada (12 de abril de 2007) en el Senado de la República, a propósito de los programas sociales que la SEDESOL impulsará en México para atender las regiones con mayores índices de pobreza y marginación.

- d) Con una pobre inserción en los mercados internacionales. Como consecuencia de la firma del TLCAN se ha afectado negativamente a los productores de granos en México, aunque también se ha favorecido a otros productores como los de hortalizas. Las repercusiones de otros tratados como el de TLC-UE-MEX, así como el futuro Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA) podrían ser también perniciosos de no modificarse hoy los criterios comerciales en la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el ALCA. En México de sus 3.7 millones de unidades productivas, un poco más de 11 mil presentan excedentes comercializables a nivel internacional, en tanto que más del 45% producen para el autoconsumo.
- e) Excluído del desarrollo nacional. La mayoría de mexicanos en condiciones de pobreza y una minoría gozando de la riqueza, demuestra el compromiso con un proyecto de crecimiento económico centrado en el mercado y excluyente, que el Gobierno Mexicano ha impulsado desde 1982 y que se ha sustentado en la aplicación de políticas neoliberales. Dentro de esas políticas, las que tienen que ver con el desarrollo rural han sido las más adversas para el campo y los campesinos de este país, como por ejemplo: las reformas del Artículo 27 Constitucional en 1992 y la firma y aplicación del TLCAN

en México desde 1994, hasta la fecha y que culminará en 2008 con la desgravación arancelaria de maíz, oleaginosas y lácteos. Sin embargo, el TLCAN se renegociará pero ¿En que condiciones para el campo mexicano?

Acerca de las Escuelas Campesinas

1. Un poco de Historia

Tal vez el origen de la enseñanza de las nuevas prácticas agrícolas o de las innovaciones tecnológicas para su uso en la agricultura por los practicantes de esa actividad, se remonta a mediados del siglo XVIII en Europa, cuando aparecen corrientes críticas del pensamiento que intentan liberarse de la dominación religiosa en el estudio de los fenómenos naturales y sociales; corrientes teóricas que proponen la observación, la experimentación y la racionalidad como métodos para la obtención del conocimiento y para acercarse al descubrimiento de la verdad.

Una de esas corrientes fue la de la Ilustración Agraria que propugnaría porque los conocimientos científicos agrícolas se divulgaran para su conocimiento, no sólo para el labrador o el agricultor, sino para toda la población a través de la enseñanzas primarias; en consecuencia, se propuso la elaboración de “Cartillas”, que en un estilo sencillo y en lenguaje entendible para el alumno y el agricultor con bajo nivel de escolarización, pre-

sentara los conocimientos sobre agricultura obtenidos por los investigadores en campos o estaciones de experimentación agrícola. Ante las limitaciones que presentaba este método de capacitación o de extensión agrícola, se pensó que los párrocos de aldea, recibieran las enseñanzas agrícolas y las transmitieran a sus fieles (muchos practicantes de la agricultura), convirtiéndose en los primeros agentes de extensión agrícola en algunos países. Fue el caso de los curas o párrocos en México, en especial Don Miguel Hidalgo y Costilla, quién enseñó a algunos de sus feligreses las técnicas para el cultivo de la vid y la morera, así como el aprovechamiento de la cera y de la miel, y los instruyó para construir algunos instrumentos para trabajar la tierra.

Más tarde, a fines del siglo XVIII, se formaron en Europa sociedades agrarias, quienes consideraban que la enseñanza agrícola en las escuelas de educación elemental, era muy teórica y habría que buscar una educación más práctica y, para ello, pensaron que la enseñanza de las nuevas técnicas agrícolas deberían realizarse en el campo y con los agricultores, en sus predios o terrenos donde realizan la agricultura y donde las condiciones de suelo, de humedad y la disponibilidad de medios de trabajo son diferentes a los presupuestos teóricos. Así surgieron, en la mayoría de los países de Europa, durante el siglo XIX, las “Granjas Modelo” de carácter privado y las “Granjas o Casas-Escuela” de carácter público.

2. Origen de las Escuelas Campesinas en México

En el caso de México, a principios del siglo XX, se establecieron las primeras Estaciones Agrícolas Experimentales y, antes de que la gesta revolucionaria afectará a todo el país se puso en práctica un plan de difusión y enseñanza de tecnología agrícola mediante “los trenes para el progreso”, que consistía en que en cada estación del tren se daban pláticas y se mostraban instrumentos y maquinaria a los agricultores (hacendados en su mayoría), para que mejoraran y aumentaran la producción de sus cultivos y plantaciones. Después de la Revolución Mexicana, y ante la perspectiva de nuevos actores en el campo; es decir, ya no los grandes hacendados, sino por un lado, pequeños y medianos propietarios de la tierra y, por otro lado, campesinos ejidatarios y comuneros a quienes se les distribuirían por el Estado, en préstamo, las tierras que en exceso pertenecían a los hacendados del país; ante esa situación, surgieron nuevas formas y mecanismos para educar y capacitar a los agricultores y campesinos tanto en aspectos socioculturales como en los avances técnicos de la agricultura. Se implementaron así las casas del pueblo, las escuelas rurales, las escuelas regionales y las misiones culturales, donde los maestros, aparte de brindar los conocimientos elementales de las ciencias físico-matemáticas, naturales y sociales, también apoyaban en la transmisión de conocimientos para mejorar las explotaciones agropecuarias en las comunidades rurales donde traba-

aban. Desde luego, estas últimas actividades se reforzaban con la capacitación y asistencia técnica que proporcionaban los agrónomos del servicio de extensión agrícola.

Sin embargo, gran parte de esa educación, capacitación y asistencia técnica para los campesinos ejidatarios e indígenas, con el paso del tiempo, demostró que poca utilidad y beneficio les reportaba para sus actividades cotidianas y, más bien, se daban cuenta de que con esa “Tecnología Moderna” se estaban cambiando sus sistemas tradicionales de producción, e interviniendo en sus formas y costumbres de convivencia social y, lo más grave, se estaban deteriorando y destruyendo su cultura y su relación con la naturaleza.

Por ello, en la década de los setentas y ochentas del siglo pasado, diversas organizaciones campesinas con apoyo de organizaciones no gubernamentales, escuelas de agricultura y también, de organizaciones religiosas, promovieron e impulsaron la creación de Centros de Educación y de Capacitación Campesinas, Escuelas para Campesinos, Talleres de Tecnologías Alternativas, Talleres de Capacitación Comunitarios, Centros de Estudios Comunitarios, etc. A principios del siglo XXI, se crearon en nuestro país varias Universidades: Indígenas, Interculturales y Campesinas; y, también, Escuelas de Campo para Campesinos, basadas en las experiencias del Sureste de Asia que se desarrollaron en la última década del siglo pasado.

3. Una concepción de Escuela Campesina

Todas estas instancias de educación y capacitación para indígenas, campesinos y agricultores, nosotros las hemos denominado, en forma genérica, como ESCUELAS CAMPESINAS y las hemos definido de la siguiente manera:

Las escuelas campesinas son espacios de educación y capacitación para la población del medio rural, que pueden requerir o no de instalaciones especiales o de infraestructura específica, ya que la acción capacitadora se realiza en el aula, en el campo o en la parcela del campesino, en el taller de herramientas y de implementos o en cualquier sitio donde se encuentra establecida la experiencia, la práctica o la innovación objeto de la capacitación para los campesinos y las campesinas.

El proceso educativo y de capacitación de una Escuela Campesina se caracteriza por fomentar actividades participativas y autogestivas, propiciadas por un coordinador o facilitador del proceso, que puede ser un técnico o el propio campesino innovador. Su finalidad es integrar el saber campesino con el conocimiento técnico o científico en relación con temas de agroecología, agricultura orgánica, ecotecnias, organización rural, artesanías, comercialización, salud, vivienda, desarrollo rural sustentable, y derechos humanos. Además, las Escuelas Campesinas, en su mayoría, están orientadas

a recuperar y revalorar las tradiciones, los usos y las costumbres de la cultura indígena regional.

Temáticas analizadas por las Escuelas Campesinas

1ª. Situación Actual

El Primer Encuentro Nacional de Escuelas Campesinas se llevó a cabo en Chapingo, en el mes de octubre de 2003. El objetivo del evento fue conocer las experiencias de las EC en los métodos de capacitación y apropiación de tecnologías agroecológicas. De un directorio de 50 escuelas a nivel nacional se invitó a 18 organizaciones a compartir su experiencia.

Las organizaciones que presentaron sus experiencias fueron las siguientes: Grupo de Estudios Ambientales, GEA, A. C.; Enlace, comunicación y Capacitación A. C.; Fundación Agua y Medio Ambiente A. C.; S.S.S. Zanzekan Tinemi de Chilapa, Guerrero; Escuelas de Campo del Sur de México; Red de Estudios para el desarrollo Rural A.C.; Centro de Educación Campesina de la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI); Centro de Capacitación Integral para Promotores Comunitarios, CECIPROC. A. C. Oaxaca; Centro de Estudios Superiores Indígenas “KGOYOM” CESIK de la Organización Independiente Totonaca.OIT; Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske, Sierra Nororiental de Puebla; Centro Náhuatl de edu-

cación superior “Cuautlatoatzin”; Centro de Estudios Superiores para el Desarrollo Rural promoción y Desarrollo Social, CESDER, A. C.; Proyecto de Desarrollo Integral Grupo “Vicente Guerrero” A. C., ubicados en Españita, Tlaxcala; Escuelas de Campo, Manantiales-Huipiltepec, Martínez de la Torre, Veracruz; Escuela de Agricultura Ecológica “U`YITS KA`AN”, Maní, Yucatán y la Escuela de Campo de los productores de laderas de la región mazateca de Oaxaca.

En el Encuentro se propició un espacio de análisis sobre las experiencias presentadas, para retroalimentar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las propias escuelas campesinas, como entre los participantes. El encuentro entre escuelas campesinas también fue un espacio de sensibilización para poder aprender de la capacidad creativa que los propios campesinos han desarrollado como una alternativa a las prácticas de extensionismo. Y simultáneamente consolidar un intercambio recíproco al darles a conocer a las escuelas campesinas y asistentes del evento, las formas a través de las cuales la Universidad Autónoma Chapingo trabaja al lado de los campesinos en el Departamento de Agroecología y dentro del Programa de Innovación Tecnológica en la Agricultura de los Pobres (INTECAP).

Se presentaron diversas experiencias para la capacitación de campesinos bajo el principio metodológico de enseñar-haciendo y de la educación popular. Las diversas organizaciones

parten del hecho que todos aprendemos y de que los sujetos poseen amplios conocimientos. La educación popular pretende coadyuvar en los procesos de formación de los individuos a través de la motivación y dinámicas grupales para profundizar los temas abordados. A través de las escuelas de campo se ha capacitado a promotores que sepan leer y escribir, que tengan sentido de servicio y que sean designados por sus comunidades.

Se destacó la importancia de transmitir el conocimiento de campesino a campesino, como una forma de transmisión horizontal donde una persona comparte su experiencia con sus vecinos, compadres, etc. con lenguaje sencillo y cuando es necesario en la propia lengua de los campesinos, pero sobre todo, se predica con el ejemplo (enseñar-haciendo), la capacitación es continua en la localidad y con intercambio con otras comunidades para aprender de nuevas experiencias. Se lucha por el rescate de formas organizativas tradicionales como los tequios y faenas, y todo lo que se aprende, se aplica, valida y se extiende.

En el método “de campesino a campesino” se enseña haciendo, se habla con las mismas palabras, los trabajos son siempre de acuerdo a las necesidades de los propios campesinos. La metodología se basa en enseñar algo que se pueda repetir. El trabajo siempre es primero en pequeño, los propios campesinos estiman los alcances de la innovación tecnológica. Se considera estratégico el rescate de variedades criollas por medio del

intercambio y posteriormente su adaptación a las condiciones locales. La capacitación va acompañada de un proceso para reforzar la espiritualidad, valores de solidaridad y respeto a la madre tierra. Al mismo tiempo se trata de formar jóvenes comprometidos con el cuidado de la madre tierra y al servicio de su pueblo y organización.

Como parte de la capacitación de Campesino a Campesino se realizan diversas acciones: desde intercambios regionales donde se identifican necesidades iguales entre comunidades diferentes, se comparten éxitos y errores para evaluarlos y mejorar en un futuro. Parte de la multiplicación de los conocimientos se lleva a cabo por medio de los intercambios de experiencias, visitas a comunidades y en talleres y prácticas en las parcelas donde se revisan cuestiones técnicas, sociales, ambientales y económicas. Otra actividad importante son las giras o días de campo, en las cuales se lleva a compañeros de comunidades donde apenas comienza el trabajo a comunidades con cierta experiencia, que ya tienen camino andado, se hacen diagnósticos rápidos sobre necesidades, problemáticas y propuestas de colaboración conjuntos, así como diagnósticos participativos. En estos trabajos está presente la perspectiva de género, para que dentro de las comunidades se reconozcan las capacidades de la mujer y se les considere en la toma de decisiones. Asimismo se realizan ferias regionales donde se premia a los productores que conservan más y mejores variedades criollas de diversas semillas,

entre ellas: maíz, frijol, calabaza y haba. A partir de esta actividad, algunas Escuelas Campesinas han impulsado la creación de un Banco de Semillas, a fin de hacer frente a pérdidas del germoplasma comunitario provocadas por imprevistos.

Al respecto, los compañeros de Vicente Guerrero, ubicados en Españita, Tlaxcala, desde 1987 han practicado la metodología de Campesino a Campesino, difundiéndola en México e incluso capacitando a organizaciones de Nicaragua. Actualmente se dedican a la Formación de Capacitadores en Grupos y Comunidades en trabajos de Agricultura Sustentable y Campesina.

Las conclusiones generales de este Encuentro, fueron la enunciación de los siguientes problemas:

- Los jóvenes ya no quieren ni hablar, ni vestir como sus padres campesinos.

Dado que, a la fecha, ha sido poco el impacto de las escuelas campesinas en México, hay que propiciar la reproducción de estas experiencias.

Es difícil que las organizaciones que promueven la capacitación campesina modifiquen sus prácticas de extensionismo y transferencia de tecnología.

Es importante que se retomen las necesidades de las comunidades para establecer los programas de capacitación campesina.

Cuando las comunidades quieren hacer proyectos y, a veces no pueden, debe fortalecerse

la relación con los estudiantes universitarios para que éstos los capaciten en esa área.

Aún persiste el problema del individualismo en las comunidades rurales.

Se sugirió no tratar de encontrar “modelos” para la educación y capacitación campesina, ya que somos diversos y pluriculturales.

Es importante darle institucionalidad a la escuela de campo o escuela campesina, procurando que los productores sean los que estén al frente.

2ª. Innovación y experimentación campesina

- Este Encuentro se celebró en la sede de la Cooperativa “Tosepan Titataniske” de Cuetzalan, Puebla, en el mes de octubre de 2004. Las Escuelas Campesinas y Organizaciones sociales del medio rural que participaron en el Encuentro fueron: Centro de Formación “Kaltaixpetanyloyan”, Cuetzalán, Puebla; Centro de Estudios Superiores Indígenas “Kgoyum”, Huehuetla, Puebla; Centro de Capacitación Integral para Promotores Comunitarios, Oaxaca; Escuela Ambulante de Otoño, Chihuahua; Escuela de Agricultura Ecológica de Maní, Yucatán; Escuela de Campo de ECOSUR, Tapachula, Chiapas; Escuela de Campo en Agrosistemas Citrícolas, Martínez de la Torre, Veracruz; Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño, Oaxaca. Área de Capacitación

de la S.S.S. “Sansekan Tinemi”, Guerrero; Patronato Pro zona Mazahua, Atlacomulco, México; Unión de Productores de Vainilla, Papantla, Veracruz; Sociedad Cooperativa “La Luz de la Chinantla”, Oaxaca; Sociedad Cooperativa Impulso Chenero, Hopelchen, Campeche; Cooperativa de Productores de Pimienta “Jotiquetz”, Chiapas; Sociedad de Producción Rural “Xuna Kapi”, Puebla; Red de Ecoturismo Comunitario de los Tuxtles, Veracruz; Comisariado de Bienes Comunales de Tuxtepec, Oaxaca. Comisariado Ejidal de Tecoaapa, Guerrero.

Entre lo más sobresaliente de lo discutido y analizado sobre las experiencias presentadas en ese Encuentro, se destaca lo siguiente:

A. Tecnología y cultura

1. El cultivo del maíz debe ser prioritario en los programas de desarrollo comunitario, puesto que es la base de la alimentación del pueblo de México. Ante las amenazas de los híbridos transgénicos procedentes de los Estados Unidos, debemos estar alertas para no permitir que se pierdan las variedades criollas; ya que constituyen la riqueza genética de la que disponen los campesinos, para una gran variedad de formas en que confeccionan sus alimentos.
2. Los conceptos de Escuela de Campo y de Campesinos Expe-

rimentadores, no sólo deben de quedar como una identificación entre el grupo de promotores que coinciden en su aceptación, sino que debemos de precisar las diferencias metodológicas en que se basan sus resultados. Estamos de acuerdo en que no se trata de una competencia con los investigadores clásicos de la agronomía, pero a la vez, ellos deben entender que si han persistido algunas características tecnológicas a pesar de los cambios que impone la modernización, es que existe un cuidadoso manejo de los recursos naturales bajo los sistemas campesinos, que les ha permitido sobrevivir.

3. Los analistas externos a los métodos seguidos por los campesinos experimentadores, muchas veces se han guiado por los discursos clasistas que critican a la agricultura de subsistencia como depredadora de los recursos naturales; no obstante, las instituciones cuando no encuentran testimonios de sustentabilidad en las empresas capitalistas, acuden a las comunidades en busca de muestras culturales que reflejen un conjunto de prácticas productivas de mayor armonía con la naturaleza. Generalmente ésta es una conducta seguida por la investigación institucional en los últimos años, ya que en los campos experimentales es imposible reunir los factores que le dan sentido a la realidad agroecológica y social, para que dichos resultados sean de aplicación

inmediata en las comunidades de alta complejidad cultural.

4. Si en alguna comunidad o grupo de trabajo se ha logrado descubrir una tecnología que ha resuelto un problema económico y ecológico, debe de tomarse en cuenta bajo qué condiciones funciona y cuáles son los recursos que demanda, con el fin de adecuar sus características a las que se tienen en otro lugar; esta previsión es con el fin de evitar errores en la transferencia mecánica de dicho modelo. Las diferencias en los componentes de una tecnología, pueden ser resueltos bajo otras formas de trabajo en menor o mayor tiempo.
5. La validación de una tecnología es un problema que no siempre está en manos de los propios campesinos, para ello, se necesita la participación de estudiantes e investigadores universitarios, para que por medio del servicio social, estancias profesionales, años sabáticos y proyectos de tesis, lleven a cabo investigaciones en apoyo a la tecnología campesina, en terrenos de los mismos productores.

B. Filosofía

1. La experimentación campesina no se remite únicamente a ver la parcela de cultivo, sino el entorno ecológico donde se localizan las unidades de producción, además se ubica en un sistema de relaciones de colaboración,

de intercambio, de esparcimiento, de defensa territorial, política y cultural. Se experimentan sensaciones, emociones, expresiones y nuevas formas de educación y de convivencia. La diversidad productiva es una parte de lo que se puede aspirar en el aspecto alimenticio, ya que es una de las principales características de la supervivencia de los sistemas campesinos, pero lo que nos muestra hoy la globalización de la sociedad, es que necesitamos romper el aislamiento para vivir en un sistema de comunicaciones que nos acerquen y nos mantengan unidos. La identificación cultural también debe ser una meta en esta etapa de la mundialización, donde tengamos cabida como un sector social que tiene la misión de preservar el ambiente natural y el conocimiento práctico para la producción de alimentos saludables.

2. Las innovaciones logradas en una comunidad, se tienen que valorar como un producto de la imaginación y la creatividad individual, pero a la vez corresponde a una tarea colectiva de la actividad pensante que cada uno de nosotros tiene que desarrollar, en función de un compromiso de apoyo mutuo adquirido en cada uno de estos eventos, donde estemos analizando las perspectivas de los campesinos, en un contexto de desarrollo limitado por el capital y regido por un espíritu de egoísmo y alta competitividad mercantil.

3. Debemos tener conciencia que los programas de ayuda externa de las instituciones oficiales y Organizaciones no Gubernamentales, no son duraderos. Los recursos son limitados y generalmente llegan fuera de tiempo; por consiguiente, la educación debe comprender que los procesos de cambio que se implementen con grupos voluntarios, no tienen que arrancar a partir de una cantidad de dinero, sino del trabajo que cada uno está dispuesto a aportar. De esta manera, nadie está obligado a aportar ni comprometer un recurso que no se tiene, es necesario que comencemos a valorar el tiempo destinado a la organización, antes, durante y después de la producción.
4. La organización y la conciencia son dos elementos indispensables en los procesos de innovación campesina derivados de sus prácticas experimentales, ambos componentes han sido difíciles de conservar a través del tiempo. Es difícil mantener un alto grado de conciencia organizativa en forma independiente, generalmente está supeditada a la presencia de un técnico o promotor que se atribuye o le asignan la función de organizador. Como estos agentes están sujetos a contratos, cuando terminan los contratos, ellos salen de la comunidad y la organización también se acaba. Esta es una característica que dificulta el desarrollo de las organizaciones, por lo cual, el mejor mé-

do para independizarse de un patrón organizativo, es la práctica permanente de reuniones y asambleas, la asignación de tareas y valorar en todo momento nuestras capacidades de trabajo para no aspirar a alcanzar metas que son difíciles de lograr con nuestros modestos recursos.

5. Existe una diferencia muy marcada entre las escuelas que participaron en este evento, algunas son verdaderos centros de capacitación permanentes con grupos formales que siguen un programa curricular, otras se consideran núcleos de fomento técnico con menor estructura organizativa. La coincidencia está en la relación que el hombre ha mantenido con los elementos de la naturaleza y la perseverancia que está teniendo por defender un espacio de libertad para no comprometer la salud ambiental. Lo que se distingue en todas las escuelas campesinas que hemos conocido, es una relación institucional de apoyo y no de dependencia, algunas están mejor asistidas que otras, pero no es cuestión de seguir los mismos métodos de integración, el tiempo y la proyección que cada una alcance en su entorno social es la mejor garantía para su permanencia.
6. No obstante que hubo un gran número de ponencias en las cuales se abordaron particularidades de trabajo, resultados y limitaciones que se prevén en el futuro, sigue en pie la discusión

respecto a la definición de lo que son los campesinos experimentadores. Tal vez esta sea una tarea que tenemos que desglosar en los sucesivos eventos.

C. Producción y consumo

1. Los productos orgánicos son la carta principal que debe distinguir a las escuelas campesinas, es un hecho que la calidad de vida depende de una alimentación libre de contaminantes químicos. Algunas escuelas no han logrado obtener un certificado de sus productos con características orgánicas, es un proceso que lleva mucho tiempo y es costoso, por lo tanto, se deben seguir normas generales en la selección de productos menos ofensivos para el medio ambiente, en el entendido de que la familia del productor es el primer consumidor que tiene que alimentarse sanamente, después siguen los demás.
2. Debido a que las técnicas orgánicas demandan mucho trabajo y recursos naturales para ser aplicadas en gran escala y en una superficie extensa, la transformación de la agricultura convencional requiere de un proceso lento, comenzando a partir de los productos de mayor consumo en el núcleo familiar, tales como hortalizas, especias, plantas medicinales y frutales, sin perder de vista que es conveniente generar un excedente para un intercam-

bio en el ámbito de la localidad y del grupo participante en las escuelas de campo.

3. Es necesario que los asistentes que provienen de universidades, se conviertan en promotores de café natural. En esos centros se consumen grandes cantidades de café que no tienen la calidad natural, por lo que se hace un llamado a las autoridades y organizadores de eventos científicos donde consumen grandes cantidades de café, para que ayuden a consumir productos del campo y no de las industrias transnacionales como la Nestlé. Este es un llamado para que también los que tienen relación con los talleres de panificación, tomen precauciones y adviertan que las esencias y saborizantes sintéticos que sustituyen a la vainilla son cancerígenos; en esta forma, se trata de defender a los productores de vainilla para que haya mejores perspectivas en el mercado de productos naturales.

D. Perspectivas

A estas alturas no existe una relación completa de las comunidades con las características que aquí se han presentado, es necesario que se conozcan experiencias de organizaciones nacientes para darles ánimos a que continúen trabajando. En este mismo orden, es un compromiso permanente de todos nosotros continuar ampliando nuestra visión

de una nueva sociedad y llevar a la práctica la filosofía de apoyo mutuo, más allá de las disciplinas que definen nuestros perfiles profesionales.

3ª. Metodologías de capacitación

El 3er Encuentro Nacional de Escuela Campesinas se celebró en Octubre de 2005, y tuvo como sede las instalaciones de la S.S.S. “Sansekan Tinemi”, ubicadas en la Ciudad de Chilapa, en el Estado de Guerrero. En este Encuentro la asistencia de campesinos fue limitada, debido a que en días previos se presentó el huracán “sten” que devastó y destruyó gran parte del territorio nacional, específicamente, la región del sureste.

Los objetivos que se fijó el Encuentro fueron: Intercambiar y analizar estrategias de educación y capacitación en el desarrollo comunitario; y analizar y valorar el impacto de esta educación y capacitación en el desarrollo comunitario.

Con base en lo anterior se conocieron dos experiencias de manejo agroecológico de recursos naturales en las cuales un aspecto importante era la capacitación campesina. Por otra parte, se presentaron experiencias de educación formal y no formal, en las cuales se consideró, en su proceso educativo, propuestas constructivistas enmarcadas en los planteamientos de Paulo Freire.

La primera experiencia sobre el manejo agroecológico de los recur-

sos naturales la presentó el Grupo de Estudios Ambientales, quienes son asesores técnicos del área de reforestación de la S.S.S. Sansekan Tinemi. Dicha área consta de dos programas: Manejo Campesino de Recursos Naturales (MACARENA), y Sistemas Alimentarios Sustentables (SAS). Con estos programas, que se aplican en zonas de trópico seco y encinares característicos de las condiciones ambientales de la Sierra Madre del Sur del Estado de Guerrero, se busca ordenar ecológicamente el manejo de recursos naturales y mejorar las condiciones del sistema agroalimentario de las familias campesinas de la región donde tienen influencia estos programas.

Por su parte, el Consejo Regional de la Sierra de Guerrero A.C (CRECIG) desarrolla la segunda experiencia en torno al manejo sustentable de los recursos naturales, la cual consiste en la conformación del consorcio CRECIG – Ecológico, en la Sierra de Guerrero. En este proyecto, mediante la participación comunitaria de los ejidos que conforman la Cuenca del Río Papagayo, y a partir de un diagnóstico participativo, se identifican los conflictos sociales y se diseñan estrategias para resolverlos, también se identifican las demandas ciudadanas y se proponen las estrategias para resolver la problemática ambiental, de manejo de recursos naturales de la zona y se generan estrategias de educación ambiental que coadyuven al desarrollo regional sustentable.

Una de las experiencias educativas fue la presentada por miembros del

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, quienes analizaron con las otras escuelas su propuesta de educación secundaria, en la cual se modifica el plan de estudio vigente en el sentido de considerar el entorno social de estudiantes indígenas que asisten a estas escuelas tomando en cuenta su cultura, medio ambiente y economía regionales, o sea “educar para la vida”.

El CESDER nos presentó su modelo educativo a nivel licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural enfocado a población campesina e indígena. La escuela se ubica en Zautla, en la Sierra Norte de Puebla, y tiene como eje identificar las necesidades regionales y sobre esta base generar las estrategias necesarias para que los alumnos aprendan resolviendo problemas que les son comunes. Además de aprender de los alumnos que asisten de toda la región, aprenden a trabajar en equipo y a ser autosuficientes. Esto se logra a través de las siguientes estrategias pedagógicas: Construcción de situaciones de aprendizaje, alternancia educación – producción, apropiación de la palabra, el desarrollo del potencial de significación y la vida en comunidad educativa, lo que fortalece las perspectivas de equidad, sustentabilidad, interculturalidad y eticidad. Este proyecto tiene el apoyo y la participación de investigadores de diferentes Universidades del país.

Por su parte, la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), presentó su propuesta de una Universidad Campesina, basada en

los objetivos de identificar la problemática de los campesinos por los campesinos, producción de conocimientos para satisfacer las necesidades básicas, traducir en proyectos los conocimientos que tienen los mismos campesinos para resolver su problemática y necesidades y, por último, formar personas capacitadas y calificadas para poner en marcha y evaluar los proyectos generados. La estrategia educativa consiste en una pedagogía liberadora basada en los principios de Paulo Freire, lo que implica generar nuevos roles entre maestros y alumnos, así como entre escuela y sociedad. Esto se desarrolla por medio de la implementación de temas generadores, investigación – acción participativa, y que se concretan en los siguientes ejes temáticos: Historia y Cultura; Sociedad, Economía y Ambiente; Organización Campesina y Metodología; y, Desarrollo Regional Sustentable y Políticas Públicas.

Como última experiencia, se expuso la propuesta de la Universidad Indígena de México, la cual tiene como modelo pedagógico el conocido como “relacional” o “aneregógico”, cuya base se sustenta en “cómo los individuos se educan a partir de sus capacidades, para generar una educación crítica”.

Dentro de las actividades del Encuentro se llevó a cabo una mesa de estudiantes de diferentes instituciones educativas para discutir sobre el papel que deben jugar las instituciones de las que proceden, y ellos mismos, en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se

genera en la capacitación campesina de este tipo de escuelas.

Finalmente, se concluyó que la educación y la capacitación debe generarse en función de necesidades y problemas que enfrentan los campesinos, la cual debe fundamentarse en los principios de espiritualidad, equidad, comunitarismo, comunalidad, interculturalidad, eticidad, sustentabilidad y solidaridad. Este proyecto de futuro debe alimentarse de las experiencias de organización y proyectos productivos de organizaciones e instituciones interesadas en el proceso.

4ª. Identidad

Este Encuentro se celebró en los meses de Noviembre de 2006 con sede en la Escuela de Agricultura U Yits Ka’an den Maní, Yucatán, con el tema: La Identidad de las Escuelas Campesinas. Se conocieron y comentaron en especial las experiencias de escuelas campesinas nacionales y organizaciones invitadas, como el Centro de Formación Ka-laixpetaniloyan de Cuetzalan, Puebla; de la Comisión de Educación de la S.S.S. Sansekan Tinemi, de Chilapa, Guerrero; la Universidad Intercultural del Estado de México; la Escuela de campo y Experimentación con Agricultores de ECOSUR, Chiapas; la Escuela de Campo para Transferencia de Tecnología del INIFAP; el Proyecto de Ecoturismo y Educación Ambiental Maxtum Naxkujau de Puebla; Hacia un Cooperativismo Diferente de Ane-necuilco, Morelos; y la experiencia

en el Manejo de Recursos Naturales en la Sierra de Huautla, Morelos.

Asimismo se conocieron las experiencias, avances y definiciones identitarias de la Escuela U yits ka'an de Maní, Yucatán, del Consejo Regional Indígena de Xpujil, Calakmul, Campeche y del Grupo de Formación Campesina Indígena de Chacsinkín, Yucatán.

Una aproximación al concepto de “Identidad” de la EC

Durante el desarrollo del Encuentro se solicitó a los asistentes que elaboraran un texto acerca de lo que entendían o de cómo caracterizaban a la “identidad de las escuelas campesinas”. He aquí sus conceptos, comentarios y opiniones:

□ Identidad de las Escuelas Campesinas
¿Qué o quienes somos?

Somos un movimiento integrado por grupos de la República Mexicana, cuya labor está encaminada a la formación integral de individuos y participamos en acciones de respeto y entendimiento de la naturaleza para la construcción de una sociedad justa.
(Rocío Albino Garduño. UIEM)

□ Identidad de la UIEM
Es una Universidad que ofrece servicios educativos adecuados a las necesidades locales y regionales, orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo cultural y económico; con actitud científica, creativa, solidaria,

con espíritu emprendedor, innovador, sensibles a la diversidad cultural y comprometidos con el respeto a la valoración de diferentes culturas. (Fragmento de la misión de la Universidad Intercultural del Estado de México).

□ Nuestra Identidad

Cada ser construye su propia identidad a través de una cultura, o viceversa la cultura construye nuestra identidad. Qué se quiere decir con esto, que cada individuo construye su propia identidad, mediante la libertad de la formación de nuestras propias tradiciones, costumbres, un lenguaje, y nuestra vestimenta y valores; porque nadie nos obliga a hacer lo que no queremos.

□ Identidad

Características distintivas de un individuo en una población y que nos “identifican”. (Carlos Vega Evaristo, UACH).

□ Identidad

Son las ideas, costumbres, tradiciones que tiene un grupo de personas y que las siente como propias; y los defiende y reproduce o transmite directa o indirectamente a los suyos. (Juan Carlos Sánchez).

□ La identidad de las Escuelas Campesinas

Las Escuelas Campesinas se identifican como organizaciones de personas, unidas para trabajar por su bienestar y crecimiento, no solo individual sino grupal, al mismo tiempo que se esfuerzan por conservar y recuperar sus costumbres y tra-

diciones, procurando siempre crear un ambiente de cooperación y ayuda mutua, respecto a cada ser vivo sobre la tierra, así como una educación integradora y permanente de sus miembros. (Gisela Ascencio).

□ Identidad

La identidad o mejor dicho el concepto de identidad tiene muchas definiciones de acuerdo al contexto, pero en este caso yo la definiría como la personalidad, el cómo es uno, la forma de ser, con que se identifica uno; la identidad proviene de identificarse ante o frente a algo, se puede conformar de diversos aspectos o diferentes características, las cuales se conjugan. Entonces la identidad de cada persona se conforma de los aspectos con los cuales esa persona se identifica, la identidad forma parte de nosotros. (Claudio, Agroecología, UACH).

□ Identidad de las Escuelas Campesinas

Concibo a las escuelas campesinas como una oportunidad para todos, a pesar de que algunas tienen materias y parecieran imitar a las escuelas formales, son escuelas que tratan de rescatar los valores y tradiciones de los pueblos originarios.

□ Identidad

Las escuelas campesinas son fundamentales para el desarrollo comunitario, ya que los conocimientos se aprenden, se nutren y se complementan con otras experiencias. Chapingo, escuela donde se dan las enseñanzas para ser autosuficientes, la tendencia hacia lo orgánico, no es tan solo una escuela, sus enseñanzas

son una forma de vida. Recuerdo la satisfacción que sentí la primera vez que sembré un surco, sentí contribuir a algo más grande. Explorar esta forma de vida da herramientas para crear un pensamiento libre y sano. Reconocer el trabajo del campesinado mexicano, que por tantos años ha sido olvidado, marginado, explotado, es retomar a nuestra cultura, es mirar con respeto a nuestra naturaleza, incluso a la humana. Estos guardianes procuran un mundo lleno de vida. ¡Cuanta admiración a los maestros campesinos!, ellos nos enseñan, además de creer que hay un poder superior que se toca con el viento, que se escucha cada mañana, con el canto de los pájaros, que se siente cuando salen flores, los primeros rayos de Tonatiuh; etc. (Lorena Illescas Alierso)

□ ¿Qué es Identidad?

La identidad es como nos vemos a nosotros mismos y como vemos a los demás. Cada persona se considera, desde una perspectiva diferente, a los demás, dándole prioridad a un enfoque diferente en las cuestiones sociales. La identidad es de cada uno de los grupos sociales, es necesario que se tenga un compromiso social que concuerde con las necesidades primordiales de los sectores más dominados de la sociedad. Por lo tanto, podemos decir que la identidad refleja el compromiso que debemos tener con nosotros mismos para “humanizar” a la sociedad desde una perspectiva de cooperación y de acción colectiva. (Antonio Díaz Hernández, UACH).

□ Identidad

La identidad es algo que nos identifica como seres humanos, es decir, es la forma de comportarnos, la forma de pensar. La identidad dentro del trabajo es la manera de actuar ante las personas que se atienden. Para que una persona pueda desempeñar eficazmente y eficientemente su trabajo tiene que identificarse en la comunidad, ser capaz de ponerse en el mismo nivel en cuanto a las costumbres y forma de actuar. (Karina Agustín Hernández, S.L.P).

□ Identidad

Es lo que nos identifica y nos dice cómo somos en la realidad. Está condicionada a la cultura, a la historia y a las condiciones naturales del lugar donde vivimos, así como, al quehacer a que se dedica cada persona. De tal manera que define funciones, actitudes y actividades particulares de una persona, organización o institución, como única en sus quehaceres y funciones que desempeña y que además está íntimamente ligada al lugar donde se ubica.

□ Identidad de las Escuelas Campesinas

Es aceptar que se está satisfaciendo o cubriendo un gran hueco en relación al conocimiento y manejo de los recursos naturales. El entrenamiento de jóvenes y campesinos (hombre o mujer) y que de inmediato se integran en sus sistemas de producción, debe causar a mediano y largo plazo un impacto en la forma de manejar las explotaciones agrícolas. Estas escuelas campesinas, “caso Maní”, son un excelente ejemplo de combinar teoría – prác-

tica en su aplicación inmediata, esto va a revalorar las actividades en las unidades de producción. El ejemplo de escuelas campesinas es aceptar que se está haciendo algo diferente y que va a tener una retribución en nuestro ambiente (manejo y uso) y recursos naturales, además de contar con individuos concientes y preparados para incidir en la formación de sus futuros descendientes y comunidad en general. ¡Felicidades y gracias por la lección recibida!

□ Identidad

La identidad en un individuo, es todo aquel rasgo que lo hace ser único y le da razón de vida. Son todos los rasgos que ha adquirido a través de un proceso de aculturación y que son interiorizados por él, según su propia historia de vida y su forma particular de observarla.

Existe también una identidad que se refiere a todos los rasgos culturales que le dan sentido de pertenencia a una colectividad. Los individuos se sienten identificados con un grupo cultural porque comparten con él un código de valores y que debe ser y hacer. (Coral Rojas Serrano).

□ Identidad

Cuando se habla de identidad, entiendo que uno refleja desde la forma individual, eso que nos hace ser idénticos a nuestras raíces, pero de forma propia, ya que nosotros nos parecemos más a nuestros tiempos que a nuestros padres, gran contradicción pero es que en realidad ¿tendremos identidad?, no lo sé, sólo se que tengo la necesidad de encontrarme con mi origen y

mi gente. Pienso que la identidad de uno, está reflejada, en nuestras raíces, nuestra cultura, nuestro precedente y lo que pretendamos.

□ Identidad de las Escuelas Campesinas

En principio diría que la identidad es aquello que marca la diferencia entre una cosa y otra; sin dicha característica, el grupo, la persona o el objeto perderían su esencia o más bien dejaría de ser lo que es. Ahora bien, cada escuela campesina tiene elementos muy propios que la caracterizan y las cuales son la causa del desarrollo de todas sus actividades y el elemento que garantiza su funcionamiento. Por otra parte, diría que los participantes de este evento tenemos algo que nos identifica con las escuelas campesinas y cada quien debemos descubrirlo, ya sea la producción, conservación del medio ambiente, rescate y difusión de los sistemas tradicionales de producción, etc. (Esteban Martínez Vásquez).

□ Identidad

El concepto abarca varias perspectivas, ahora la aterrizamos en las siguientes preguntas. ¿De donde vengo? ¿Quién soy o somos? ¿En que nos relacionamos? ¿A dónde vamos? Al responder a estas preguntas obtendremos un concepto completo. Empatizar con el concepto construido como individuos, nos permite relacionarnos e identificarnos y trabajar por el mismo bien común. Retomando el objetivo de este encuentro, en cuanto al tema tratado hemos construido nuestro propio concepto, el cual se ha

hecho más rico con la aportación de cada participante; por tanto como integrantes de organizaciones dará origen a tener una visión más completa e integral del trabajo realizado y por realizar. Para ello debemos realizar un análisis autocrítico, el cual permite detallar avances y fallas y trabajar sobre ellas. Para complementar, hago saber que en estos momentos no participo en ninguna organización, pero empiezo a identificarme con la visión que tiene toda esa labor social y compromiso ético que poseen; se que no es fácil pero teniendo interés se logra y los resultados dan satisfacción que compensa todo esfuerzo. En nuestro país hace falta mucho trabajo, apoyo al sector más vulnerable y hay que ver allí y actuar: Investigación – acción – real. (Martha Cecilia Velasco Barrios).

□ Identidad

Es el proceso de verme a mi misma y buscar las características que me describen, de ver a los demás y al hacer lo mismo, buscar esos puntos de coincidencia en el afán de construir grupos que se esfuerzan y trabajen para alcanzar fines comunes y de beneficio mutuo. Es darse cuenta que con cada ser y cosa que Dios creó, tenemos al menos una coincidencia y por lo mismo lo que suceda a la mínima parte, nos afecta a todos.

□ Identidad de las ESCAMP

La identidad de las escuelas campesinas es la fusión entre todos los seres vivos que de manera consciente o subconsciente convergen entre sí, la identidad conlleva la

autenticidad, sobresale definitivamente por su práctica. Esto significa que para encontrarse y converger los interrogantes de las escuelas campesinas no necesariamente deben pensar igual, es más pueden incluso pensar diferente y complementarse, pero siempre con un mismo objetivo “producir en armonía con la naturaleza”. En las escuelas campesinas caben todos y todas, los campesinos, las campesinas, los técnicos y profesionistas vinculados al sector rural, las instituciones públicas y privadas, pero sobre todo deben haber los niños y las niñas; si logramos inmiscuir desde temprana edad a la sociedad, entonces podremos garantizar escuelas campesinas con identidad humanista. Ahora bien, la identidad no debe ser estática, debe evolucionar, en consecuencia, la identidad debe ser perfectible diacrónicamente. (Felipe de J. Pinedo H. UNICAM, Zacatecas).

□ Identidad

Nos diferenciamos en la enseñanza de capacitación, vinculadas con ECOSUR, con cursos teóricos y prácticos, con campesinos de la región, con instituciones gubernamentales e internacionales. El trabajo se identifica porque son trabajos orgánicos hechos por los campesinos. Tienen una tecnología natural. Somos un pueblo de habla hispana, cultural, social, política, religiosa, etc., y estamos a un rumbo para el tiempo futuro (Plutarco Muñoz Pérez. ECOSUR, Tapachula).

□ Identidad de las Escuelas y Experimentación para agricultores

Concepto de Identidad: Conjunto de características que permite diferenciar objetos, personas, entidades, etc., que a simple vista parecen iguales, pero en su interior son diferentes.

Por ejemplo: la identidad de:

Un pueblo. Se basa en el conjunto de costumbres, tradiciones, ideas, formas de convivencia y otras muchas cosas que los hace ser único en este universo.

Una persona. Es el conjunto de valores con el que se ha ido formando, así como todo el conocimiento tanto empírico como científico que permiten que el individuo aún siendo parecido a otro, en su interior (mente y acciones) sea diferente.

Por lo tanto, la identidad de las escuelas de campo y experimentación para agricultores (ECEAS) es que se busca la formación de promotores campesinos para fortalecer las capacidades locales de las comunidades, que permitan el establecimiento de las mejores prácticas de café de conservación en las zonas de amortiguamiento de la reserva de la biosfera “El Triunfo”, mediante un proceso modular (10 talleres de formación) que se imparte durante un ciclo productivo.

Nuestro reto es lograr el involucramiento, apropiación o empoderamiento (como se quiera llamar), de las mejores prácticas en las zonas cafetaleras del estado y lograr formar comités de investigación participativa que nos permitan ser autosuficientes en su futuro. (Elbis

E. López Gómez. ECOSUR).

□ Identidad

“Patria o muerte, venceremos”

Identidad es una responsable capacidad de respeto constante y manifiesto de nuestra ética cultural (personal). Integra las culturas nacionales de la tierra y defensa del trabajo y lo colectivo de la organización, se retoma del campesino y del maestro, de la voz y del sentimiento. La humanidad se identifica con la organización – solidaria y cooperativa; en el éxito colectivo, que nos une e identifica, edificar en la construcción de los actos y materializar a través de la práctica. Nunca hay que despreciar el poder de la humanidad que arremete contra la soberbia; ésta radica en la identidad de los pueblos y el equilibrio entre orgullo, humildad, dignidad rebelde. El éxito y la libertad en comunión es mejor de menos a más. Nos une al acto más revolucionario que hay: la mujer por sí misma y la siembra.

Reflexión final:

Maní, fue, para nosotros, durante los días del Encuentro, un centro de estudio y de trabajo, de reflexión y análisis, de intercambio de conocimiento sobre la experiencia de las escuelas campesinas y, sobre todo, un espacio para revalorar, redescubrir y reafirmar nuestra identidad. Una identidad que tiene historia, que es producto de una cultura diversa, que se ha generado en el devenir de la sociedad mexicana y que se construye, actualmente, con acciones, propuestas y pro-

yectos diferentes que responden a multitud de necesidades locales y regionales de nuestros pueblos.

Identidad que nos identifica, nos hermana, nos solidariza, nos compromete, nos obliga a pensar y a trabajar, a construir juntos, nuevos espacios de aprendizaje, nuevas escuelas, nuevos centros de capacitación, en fin, crear y conformar más escuelas campesinas o escuelas ciudadanas, que formen personas, hombres y mujeres, concientes y críticos de su realidad para promover su transformación. Escuelas que fomenten una educación para la libertad, para la dignidad, para la cooperación, para construir un mundo más justo e igualitario para todos y donde ya no exista la explotación, ni la del hombre ni la de la naturaleza. Un mundo más humano y de respeto a la “madre tierra”.

*UACH. Chapingo, México
1° de Mayo de 2007*

Fuentes consultadas

- Sánchez de Puerta T.F. 1996. "Ex-tensión agraria y desarrollo rural. Sobre la evolución de las teorías y praxis extensionistas". Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Madrid, España.
- Varios 2003. "Aprendiendo con las ECAS". LEISA. Revista de Agroecología. Asociación ETC Andes y Fundación ILEIA. Vol. 19. No I. Lima, Perú.
- Mata G. Bernardino. 2000. "Escuelas Campesinas en México: Problemática y perspectivas". Proyecto de investigación. Programa INTECAP. UACH. Chapingo, México.
- Mata G. Bernardino et al (Compiladores). 2004. "Escuelas Campesinas. Situación actual y su futuro" (Memoria). INTECAP, CIISMER, Depto. de Agroecología. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.
- Mata G. Bernardino. 2005. "Escuelas Campesinas: Sus logros en experimentación y capacitación" (Memoria). INTECAP, CIISMER, Depto. de Agroecología, Depto. de Sociología Rural. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.
- González S. M.V. y Mata G.B. (Compiladores). 2006. "Escuelas Campesinas: Experiencias de capacitación formal y no formal" (Memoria). CIISMER, Depto. de Agroecología, Depto. de Sociología Rural. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.

Artículos y Ensayos de Sociología Rural núm. 3

se imprimió en el mes de agosto de 2007
en los Talleres de Impresos Studio Litográfico,
Abasolo núm. 60, Texcoco, México,
en un tiraje de 500 ejemplares.

