

Escuelas campesinas e indígenas en el desarrollo local, social y ambiental en Puebla

Peasant and indigenous schools in local, social, and environmental development in Puebla

Rufino Díaz Cervantes*

<https://doi.org/10.31644/HT.02.03.2022.A12>

Recibido: 18/04/2022 • Aceptado: 25/05/2022

Publicado: 30/06/2022

Resumen

En este trabajo se discuten los avances de procesos educativos alternativos concretados en las propuestas de las Escuelas Campesinas e Indígenas (ECI) que posicionan a los campesinos(as) e indígenas como sujetos agentes o actantes del desarrollo local y territorial, fomentando el empoderamiento a través de potenciar los saberes tradicionales, el diálogo con conocimientos técnicos y de las capacidades individuales y colectivas que ayudan a enfrentar los retos de las estrategias de reproducción social. La propuesta considera los discursos teórico-metodológicos que contribuyen a la crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje convencionales al modelo de desarrollo económico hegemónico, para mostrar que las sociedades campesinas e indígenas son poseedoras en saberes y experiencias que pueden sostener iniciativas alternativas de desarrollo. Esta propuesta evidencia la importancia del trabajo interdisciplinario y la necesidad de fortalecer la investigación colaborativa, participante y comprometida entre campesinos, campesinas, pueblos originarios, autoridades locales y de otros agentes del desarrollo.

Palabras clave

Educación alternativa, agroecología, desarrollo local, escuelas campesinas.

Abstract

This paper discusses the progress of alternative educational processes materialized in the proposals of the Peasant and Indigenous Schools (ECI), which position peasants and indigenous people as agents or actors of local and territorial development, promoting empowerment through promoting traditional knowledge, dialogue with technical knowledge and individual and collective capacities that help to face the challenges of social reproduction strategies. The proposal considers the theoretical-methodological discourses that contribute to the criticism of conventional teaching-learning processes to the hegemonic economic development model, to show that peasant and indigenous societies are possessors of knowledge and experiences that can sustain alternative development initiatives. This proposal evidences the importance of interdisciplinary work and the



* Doctor en Estudios internacionales e interculturales por la Universidad de Deusto. Profesor investigador asociado en el Colegio de Posgraduados, Campus Puebla. Correo electrónico: rufino@colpos.mx. <https://orcid.org/0000-0003-2565-7538>.

need to strengthen collaborative, participatory and committed research among peasants, peasant women, native peoples, local authorities, and other development agents.

Keywords

Alternative education, agroecology, local development, peasant schools

Introducción

Los problemas de empobrecimiento, marginación, exclusión y deterioro ambiental entre las poblaciones campesinas e indígenas de México persisten y se hacen cada vez más complejos, pese a los múltiples esfuerzos por abatirlos desde la dimensión educativa, esperando con ello que el desarrollo de las capacidades humanas (*human capabilities*) sea una vía estratégica en el desarrollo local desde la autogestión y la sustentabilidad (Sen, 2000).

Los problemas sociales y ambientales afectan gravemente a pueblos indígenas y campesinos en México, por lo que su atención es de gran relevancia para mejorar la calidad de vida de estos grupos, así como su supervivencia generacional. Es fundamental sugerir, ensayar e implementar alternativas que contribuyan a solventarlos, en las que los conceptos propuestos desde la educación alternativa se hacen necesarios para abordar de manera conjunta y compleja (Morin, 2011).

Una de esas alternativas son las Escuelas Campesinas e Indígenas (ECI), promovidas en los contextos de las Microrregiones de Atención Prioritaria del Colegio de Postgraduados. Estas se fundamentan en a) la propuesta de comunidades de aprendizaje, b) el discurso piagetiano que propone al ser humano como un sujeto cognoscente, es decir, un sujeto abierto al aprendizaje y a la enseñanza a lo largo de la vida individual y colectiva (Piaget, 2005), c) el discurso que incentiva una educación liberadora (Freire, 1985), d) la descolonización propuesta por Enrique Dussel (Dussel, 2000), d) la interculturalidad horizontal que considera teorías sobre la otredad (Lévinas, 1977) y la relación entre sujeto, poder y alteridad (Foucault, 2002), así como e) la transversalidad de la perspectiva de género como parte de la teoría feminista (Rowlands, 1998).

Con este marco teórico metodológicos se trata de entender la *praxis* de las ECI, como una vía no convencional en la generación de conocimientos, en torno a la gestión de la complejidad de los problemas que viven campesinos e indígenas en el medio rural y en el contexto del desarrollo hegemónico centrado en el capitalismo y sus actuales dimensiones neoliberales, para caminar en torno a la revaloración de lo local, sin dejar de considerar sus engarces con las dinámicas globales.

Se trata de proponer alternativas de gestión del desarrollo local, fundadas en la posibilidad de despertar y potenciar la autogestión, a través del énfasis en el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para atender las complejidades de las estrategias de reproducción social, generalmente atendidas con enfoques técnico productivas a través del modelo de difusión de innovaciones. Se busca contribuir a retos que impone la exclusión social, la discriminación, el deterioro ambiental,

las inequidades de género, el empobrecimiento, el racismo, etc., limitantes centrales del desarrollo de los pueblos y grupos domésticos de México.

A la fecha se han gestionado ECI en las Microrregiones de Atención Prioritaria (MAP)¹ Huejotzingo y Atlixco, en el estado de Puebla. Algunas son parte de procesos emergentes como en el caso de Cohuecan, San Matías Tlalancaleca e Ixtepec. En este caso las experiencias analizadas son las de la “Universidad de la vida” y “Milpixqui Tlazocamatili”, ubicadas en la parte centro y norte de la Sierra Nevada y en las Microrregiones de Atención Prioritaria (MAP) de Atlixco y Huejotzingo, respectivamente, del Colegio de Postgraduados, Campus Puebla.

En esas ECI participan 376 campesinos(as) e indígenas, 42 % mujeres y el resto varones. Del total, 18 % son jóvenes entre 18 y 30 años de edad. Participan 21 comunidades de 9 municipios del estado de Puebla, y de un municipio del estado de Morelos. La participación es uno de los elementos que se ha documentado y analizado con el fin de fortalecer los procesos de gestión, seguimiento y maduración de las ECI. En este caso se plantea la necesidad de explorar con profundidad el concepto y contenido teórico metodológico de la participación, dada su dimensión polisémica y matices relacionados con la continuidad, la asignación y el asumir responsabilidad, la toma de decisiones, la utilidad de los procesos y contenidos de la enseñanza aprendizaje en torno a la resolución de problemas, etc.

El diálogo de saberes tanto al interior como al exterior de las ECI constituye otro reto en la documentación de la experiencia; la finalidad es sustentar campos de conocimientos educativos alternativos en torno al desarrollo local. En este caso se ha recurrido a la gestión de la participación prioritariamente de la comunidad académica del Colegio de Postgraduados (CP), concretamente del Campus Puebla. En este contexto, desde el año 2018 a la fecha, han participado 32 profesionistas y técnicos del CP y de otras instituciones gubernamentales y civiles, por lo menos en una ocasión en alguno de los cinco campos de diálogo estratégico en los que se sustenta la gestión de las ECI: a) Organización y valores humanos, b) Agroecología, tecnología y sustentabilidad, c) Mercado y valor agregado, d) Ambiente y cambio climático y, e) Estado, políticas públicas y seguridad.

Se concluye que el modelo de las ECI en Puebla, aunque se encuentra en ciernes, proporciona elementos estratégicos para apoyar el diseño y gestión del desarrollo social y ambiental a nivel local. Uno de los elementos centrales es el enfoque de educación alternativa fundada en el rescate y

¹ La Microrregión de Atención Prioritaria (MAP) constituye un modelo de promoción del desarrollo territorial, propuesto y operado por el Campus Puebla del Colegio de Postgraduados, con fundamento en la operación de la investigación, enseñanza y vinculación en ciencias agrícolas, dirigidas a sustentar la innovación de la agricultura, sobre todo de la denominada “campesina”, como fundamentos en el desarrollo social y ambiental sustentable. El sustento de ese modelo son las experiencias generadas por más de 25 años en los Planes Regionales, a la vez derivados del éxito del Plan Puebla, que constituyó una estrategia de desarrollo agrícola para áreas de temporal, la cual influyó la política pública agrícola nacional e internacional desde los años sesenta.

valoración de saberes ancestrales, tradicionales y resignificados, así como el impulso del diálogo interno de saberes y externo, de manera horizontal, con conocimientos técnicos y científicos.

Educación convencional y alternativa

Desde que se trastocaron las formas de vida originarias a través de la colonización, así como a lo largo de su pervivencia y resignificación frente a la persistencia del despliegue del sistema mundo occidental en México, se han implementado modelos educativos convencionales a esos momentos hegemónicos, aunque también hay alternativas que se han erigido desde los márgenes de los paradigmas dominantes del desarrollo.

Las propuestas alternativas no han logrado rebasar los límites del modelo educativo dominante, ya que los discursos y experiencias que las avalan son ignorados, cooptados, atacados, limitados o combatidos por regímenes políticos autoritarios. Otros reutilizan los discursos que les dan fuerza, acomodándolos para legitimar políticas públicas que en apariencia tratan de solventar problemas complejos. Esto provoca un vacío de elementos centrales de los discursos educativos liberadores. Por ejemplo, la propuesta de Investigación Participativa en procesos educativos generalmente es mal entendida o se simplifican sus principios democratizadores, críticos o de toma de decisiones. Por otro lado, la Formación de Formadores que se inspiró en modelos alternativos de educación de adultos, se ha convertido en un procesos de formación que se registra en informes estadísticos sobre poblaciones aparentemente capacitadas, pero que no reflejan avances, sino retrocesos o estancamientos en la formación de bases críticas, actantes o de agentes del desarrollo autogestivo. Sin demeritar los avances de dichos enfoques, se observa que sus cometidos no se han alcanzado.

Trastocar las formas de vida originarias y de los grupos campesinos e indígenas contemporáneos, representa un reto a la educación. Especialmente la educación de adultos y adultas ha pasado de ser ignorada, hasta encontrar diversas formas de entenderla y promoverla en políticas públicas. Estas se dan a partir de la emergencia del Estado nación moderno y sus diversos matices, sobre todo a partir de la etapa postrevolucionaria (Rangel, 2006). A mediados del siglo XX se discutió la forma de proponer y ejecutar los procesos educativos para adultos y adultas. La población que ha implicado mayores retos son las del medio rural. Un ejemplo paradigmático de promoción de la educación rural fue gestionado por Rafael Ramírez Castañeda, quien sostuvo que la educación se debía apegar a las necesidades del contexto de trabajo del campo, así como concretar aspiraciones revolucionarias. Propuso cinco principios centrados en la educación rural, donde se privilegió la formación de la población infantil, mientras que la adulta aún era un reto sin resolver. Sus contenidos estaban vinculados con la vida cotidiana y la naturaleza, fomentó la libertad y los contenidos culturales e identidad. Sin embargo, desde la colonización hasta nuestros días el modelo educativo convencional favoreció a ciertos grupos humanos, especialmente los que ostentan poder y riqueza, dejando de lado a grandes segmentos de la población.

Durante el siglo XX la educación en el medio rural se propuso como uno de los principales elementos para fortalecer el desarrollo de estas áreas. Pero el desarrollo fue concebido -de nuevo- como medio civilizatorio, como una forma para “modernizar” lo indígena y campesino, considerados como manifestaciones de “atraso”. Así, la educación buscaba “civilizar” e “integrar” al orden moderno.

Desde la década de los años 60 o 70, diversos autores han cuestionado a ese modelo convencional de educación y especialmente la de adultos. Freire (1985) hizo énfasis en las limitaciones del modelo de educación bancaria que estaba detrás del Modelo de Difusión de Innovaciones, y que daba fuerza al extensionismo y al despliegue de la Revolución Verde, corazón del proyecto y continuidad de la modernización. La alternativa propuesta era una “educación comprometida” o “militante”. De Schuter (1987) propuso una Educación Popular y Participativa, en cuya base subsistía la propuesta de que el “pueblo” educara al “pueblo” y con ello se superaran las agravantes de un modelo de educación convencional al sistema de desarrollo hegemónico.

Estas corrientes, de gran trascendencia en la vida latinoamericana, no han dejado de pulular, sobre todo en países latinoamericanos donde históricamente se han enfrentado sistemas políticos totalitarios, continuidades de la colonización europea y del imperialismo norteamericano. En este contexto, grandes poblaciones han sufrido represiones, dejando ver la necesidad de procesos educativos liberadores.

Bajo estos elementos inspiradores se han fomentado en diversos países latinoamericanos propuestas como las escuelas campesinas, mismas que constituyen verdaderas experiencias de formación de sujetos agentes, que van más allá de introducir innovaciones tecnológicas a sus procesos de producción, llegando a constituir sujetos agentes gestores y gestoras de cambios estructurales en la vida cotidiana individual y colectiva, a niveles locales y territoriales (Álvarez, 2010).

Escuelas Campesinas e Indígenas, capacitación y educación de adultos

La capacitación campesina en México, después de la Revolución, ha estado orientada en principios modernizadores, intentando cambiar no sólo cuestiones técnicas sino todo el sistema de vida campesino, obligando a su conversión y dinamización como sujeto económico y social de manera convencional al paradigma de desarrollo económico dominante. Ese proceso, desde el momento en que han existido restricciones estructurales e históricas para que el grueso de la población campesina acceda a la educación formal, se ha formalizado y erigido como la única vía para la formación del capital social. De esta forma la capacitación campesina también se identifica como un proceso de formación compensatoria.

Ambos procesos, el escolarizado y los procesos informales o formales de capacitación, requieren ser repensados y de-construidos, siendo los discursos freireanos y otros una posibilidad para sustentar y recuperar formas alternativas educativas, entre ellas las propuestas como escuelas

campesinas, escuelas de campo, comunidades de aprendizaje de campo, la formación de formadores, entre otras propuestas.

En México y Latinoamérica se han documentado algunas experiencias en torno a procesos alternativos de educación, entre los que se identifican diversos modelos de Escuelas Campesinas; algunos sustentan las iniciativas promoviendo la formación de campesinos e indígenas revalorizando sus saberes y experiencias como fuentes de conocimiento y medios estratégicos para asegurar la producción social de grupos humanos en estado de vulnerabilidad (Álvarez, 2010).

Sin embargo, esos procesos no son nuevos y se han relacionado con momentos álgidos de la historia de México y la sobrevivencia y resiliencia campesina e indígena. Por ejemplo, desde las etapas tempranas e iniciales de la colonización española, Don Vasco de Quiroga promovió la sustentabilidad del pueblo purépecha a través de la incitativa de las *Huataperas* u hospitales inspiradas en la Utopía de Tomás Moro (Hernández, 1996). Las *Huataperas* eran lugares educativos que reunía a indígenas que poseían conocimientos fundamentales de la cultura originaria y que contribuyeron a perdurarla a través del tiempo. Gracias a ese proyecto, el pueblo purépecha mantiene vitalidad en su idioma, vestimenta, gastronomía, agricultura y cosmogonía en general.

Sin embargo, durante la colonización e invasión española se despojó de todos los bienes y recursos a los pueblos originarios y se fueron sometidos a condiciones de esclavitud o servidumbre, incluso durante el porfiriato que a la larga provocó la Revolución Mexicana.

La sobrevivencia a esta etapa, en la que se devolvieron algunos recursos como la tierra, se inauguró una forma de educación que buscó que la población campesina postrevolucionaria contribuyera a la mejora económica. Para ello fue necesario dirigir políticas públicas educativas para el campo, como las denominadas “brigadas de educación”. Los maestros rurales eran personajes importantes, así como posteriormente los extensionistas. Sin embargo, los perfiles de estos personajes, sobre todo del extensionista, se redujo al adiestramiento tecnológico, abandonando casi por completo aspectos de formación del sujeto crítico.

Ante esta situación, el planteamiento de las Escuelas Campesinas e Indígenas (ECI) busca encontrar respuestas a la pregunta sobre: ¿Qué elementos teóricos y metodológicos requiere un proceso de enseñanza aprendizaje facilitado con campesinos(as) e indígenas, quienes enfrentan limitaciones estructurales en el acceso a la educación convencional y viven condicionados al dominio de un paradigma de desarrollo hegemónico y que afecta sus estrategias de reproducción social y material?

La gestión de las Escuelas Campesinas e Indígenas en el Colegio de Postgraduados

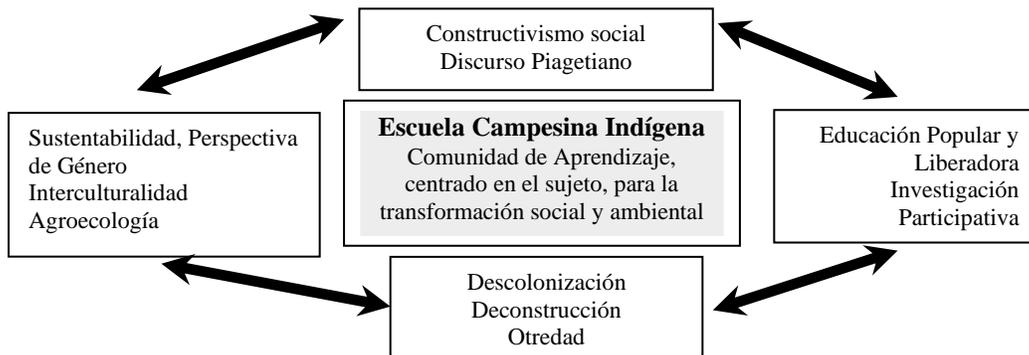
En el Colegio de Postgraduados, Campus Puebla, las ECI surgen a partir de retomar y evaluar las experiencias en la educación de adultos, capacitación y extensionismo generadas desde que se originó esta institución, a partir del Plan Puebla (PP), el Centro de Investigación y Capacitación para

el Desarrollo Agrícola Regional (CEICADAR) y el Programa para el Desarrollo Agrícola de Áreas de Temporal (PRONDAAT), proyectada en los Planes Regionales en diversas regiones agrícolas de agricultura de temporal en México, e incluso en otras partes del mundo.

A través de esa experiencia de más de 60 años, se identifica una gama de iniciativas y modelos de formación y capacitación campesina, entre ellas las convencionales al extensionismo y otras basadas en metodologías participativas (Jiménez, 2000) y de Educación Popular, además de las que retoman la perspectiva de género e interculturalidad (Martínez y Díaz, 2005).

Los aciertos y desaciertos de ambas son revalorados en la propuesta de gestión de las ECI, concebidas como comunidades de enseñanza-aprendizaje y cuyo propósito es contribuir a la emergencia de sujetos agentes, críticos y actantes (Figura 1), tratando de no convertirse en nuevas formas de extensionismo y no reducir a cuestiones técnicas el discurso agroecológico.

Figura 1. Fundamentos teóricos de las ECI



Fuente. Elaboración propia.

Las ECI son dispositivos para canalizar procesos de autogestión del desarrollo social y ambiental en el medio rural, específicamente en grupos vulnerables campesinos e indígenas, a través de reconocer, revalorar y resignificar las sabidurías ancestrales resilientes, las contribuciones de conocimientos apropiados a través de los procesos de internalización de la cultura occidental. Por otra parte, se reconoce que existen saberes y conocimientos campesinos e indígenas fundamentales para la reproducción social campesina e indígena que se requieren recuperar y evitar su extinción a través de potenciar su resiliencia y resignificación.

Cabe señalar que, a través de diversos eventos de investigación y vinculación promovidos en la región del sur de la Sierra Nevada Poblana, en concreto del área de influencia de las MAP-Atlixco y Huejotzingo, se ha observado que las y los campesinos y grupos indígenas, muestran una amplia disponibilidad en procesos de formación encaminados a fortalecer la autogestión de procesos de desarrollo social y ambiental y de su bienestar colectivo.

Por otra parte, es necesario considerar la ausencia de extensionistas y de facilitadores(as) del desarrollo agrícola a partir del desmantelamiento de programas de apoyo a la capacitación, es fundamental que las y los propios campesinos emerjan como los principales agentes del desarrollo social y ambiental de sus comunidades y regiones. Es en este sentido como se plantean y gestionan las ECI, como mecanismos de (re)apropiación del desarrollo. Esto conlleva promover proceso de formación cuyo centro es el empoderamiento del sujeto campesino desde los propios saberes, aspiraciones, capacidades, costumbres, aunque implique hacer relecturas desde los principios de sustentabilidad, equidad de género e interculturalidad horizontal.

Otro aspecto central en este proceso es procurar el diálogo de saberes campesinos y aquellos considerados profesionales. En este sentido, considerando que el Campus Puebla del Colegio de Postgraduados dispone de recursos humanos profesionales de alto nivel, se ha buscado que las EC se conviertan en espacios de diálogo. En esta iniciativa también se involucran a profesionistas de otras instituciones y organismos civiles y gubernamentales, además de otros centros de investigación del propio Colegio de Posgraduados, Universidades, Organismos no Gubernamentales y experiencias de organizaciones campesinas e indígenas.

El objetivo de las ECI busca fortalecer la resiliencia y el empoderamiento campesino desde sus saberes, aspiraciones y estrategias de reproducción, considerando aportes de la agroecología, la sustentabilidad y la perspectiva de género para fortalecer procesos de desarrollo socioambiental territorial autogestivo. Con ese tipo de diálogo de saberes se busca potenciar la innovación colaborativa, tangible e intangible, en todos los pilares vinculados con las estrategias de reproducción social de grupos domésticos y comunidades, sobre todo los relacionados con la agricultura familiar, consideradas en las MAP Atlixco y Huejotzingo.

Aspectos metodológicos de las ECI

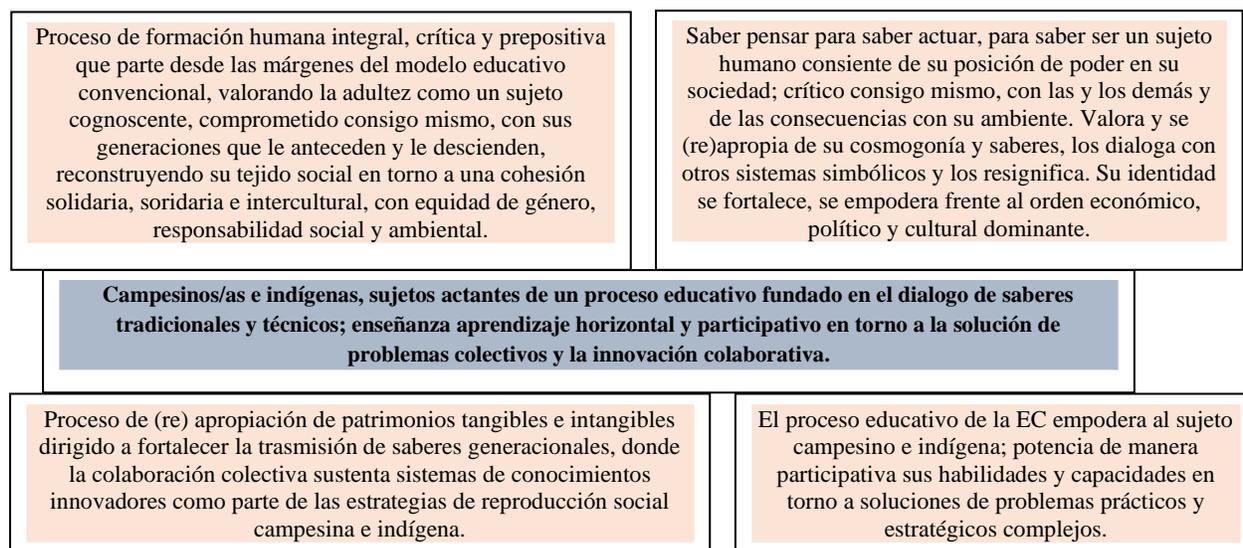
La metodología empleada se fundamenta en un enfoque participativo que fomenta la enseñanza aprendizaje desde la Educación Popular y las márgenes sociales, fundado en la potenciación de un sujeto cognoscente y agente, revalorando principios de la equidad de género, interculturalidad horizontal, orientaciones agroecológicas, congruente con una economía social, solidaria y solidaria (véase figura 2).

El proceso de enseñanza aprendizaje de la EC es evaluado constantemente, a través de dinámicas diversas que consideran la sabiduría campesina e indígena como campos curriculares estratégicos que generen y fortalezcan competencias habilidades, capacidades en torno a la agricultura agroecológica y el desarrollo socioambiental autogestivo y territorial. Para ello se documentan las experiencias de sujetos cognoscentes como: demostraciones de competencias, habilidades y capacidades sobre el *saber ser, saber pensar, saber conocer y saber actuar o saber hacer*.

Los medios de verificación de los procesos impulsados son las autoevaluaciones grupales de avances, logros y limitaciones de los planes propuestos y desarrollados por ellas y ellos mismos.

Estos procesos son participativos. Además, se recurre a entrevistas formales e informales, a informantes clave, en profundidad, abiertas y semiestructuradas. Registros de participación y seguimiento del proceso a través de la documentación en videos, fotografías, libretas de campo y el ejercicio de la etnografía.

Figura 2. Modelo de gestión de las Escuelas Campesinas e Indígenas (ECI)



Fuente. Elaboración propia

Avances y resultados

La documentación de la experiencia de gestión de las ECI se fundamenta en la definición de indicadores como asistencia, participación, definición de iniciativas de defensoría de derechos humanos, agendas colectivas o grupales en la gestión de problemas, organización formal y definición de campos de discusión de saberes como fundamento del proceso de enseñanza aprendizaje.

La experiencia inició en el año 2018, por lo que se considera un proceso reciente. Sin embargo, durante este tiempo han participado más de 200 personas de 27 comunidades, siete municipios de las áreas de influencia de las MAP Atlixco y Huejotzingo. En este proceso predomina la participación de los varones con un 67 %. A lo largo de la gestión y acompañamiento de las ECI se han definido y abordado campos de saberes, donde confluye el diálogo entre las y los participantes de éstas, académicos(as) y profesionistas. Con ello se buscan aterrizar de las propuestas del modelo de gestión de las ECI. Las y los académicos y profesionistas participantes son, en su mayoría, del Colegio de Postgraduados, de otras instituciones y de organismos civiles (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Participación de académicos y profesionistas en el proceso de Diálogo de Saberes en las ECI

Profesionistas y académico	Temas
----------------------------	-------

<p>Rufino Díaz Cervantes Miguel Sánchez Hernández Ignacio Ocampo Fletes Juventino Ocampo Ricardo Mendoza Robles Ignacio Carranza Cerda</p>	<p>Sustentabilidad, género, masculinidad y patriarcado, Interculturalidad, ciudadanía, derechos humanos Autodiagnóstico, planeación estratégica participativa, marco lógico, FODA, etc. Organización campesina, figuras asociativas, marco normativo del desarrollo social y rural. Trabajo en equipo y colaborativo. Estado, políticas públicas, programas de gobierno. Saberes ambientales y cambio climático, rituales. Economía social, mercado, cooperativismo Microfinanzas</p>
<p>Nicolás Gutiérrez Rangel José de Jesús López Huerta Luciano Aguirre Álvarez Francisco Rodríguez Mario Tornero Campante Luis Alberto Villarreal Manzo Martín Cervantes Agustín Damián Nava</p>	<p>Prácticas de manejo agroecológico en huertas de policultivo, aguacatero, durazno y frutales emergentes: rejuvenecimiento y poda de huertas adultas, establecimiento de huertas en policultivo. Introducción de cultivos emergentes y reapropiados: soya, chíá, amaranto, vid, higo, pitahaya, hortalizas nativas, hongos, aromáticas, forrajeras, chiles, calabazas, cucamelón, chile piquín, jitomate coyol o nativo, chayotes. Frutillas: frambuesa y arándano. Precauciones en el uso de pesticidas, fertilizantes químicos sintéticos, consecuencias en la salud y el ambiente. Fertilización orgánica en fruticultura y otros cultivos: preparación y uso de “biofermentados”, lombricomposta, bocashi, harinas de roca, etc. Los caldos minerales: de ceniza, “biocharc”, bordelés, sufocálsico, etc. Muestreo y análisis de suelo. Clasificación campesina de suelos. Manejo sustentable del agua y sistemas de riego. Establecimiento de viveros e hidroponía Manejo de invernaderos</p>
<p>Adrián Argumedo Macías</p>	<p>Manejo sustentable del fuego y cocinas ecológicas Biodigestores Valor agregado de amaranto y soya</p>
<p>Abel Gil Muñoz J. Arahón Hernández Guzmán Ernesto Hernández Daniel Martínez Carrera Porfirio Morales Wilfrido Martínez Sánchez Mirna</p>	<p>Maíces nativos y mejoramiento genético Frijoles nativos y mejoramiento genético Revaloración de frutales nativos: tejocote, capulín, vaina Milpa tradicional y Modelo de Milpa Intercalada con Frutales (MIAF) Fungicultura: hongos nativos, setas, huitlacoche</p>
<p>Rufino Díaz Cervantes</p>	<p>Piscicultura</p>

Juan de Dios Rodríguez José Luis Martínez Pantoja Antonio Macías	Ganadería de traspatio: aves de corral, conejos, porcinos, ovinos, etc. Apicultura, valor agregado y comercialización de miel, polen y subproductos
--	--

Fuente. Elaboración propia

En general los campos de los saberes que se han abordado son: a) organización y valores humanos b) tecnología y sustentabilidad, c) mercado y valor agregado, d) ambiente y cambio climático y e) Estado, políticas públicas y seguridad. Como se observa en el cuadro 2, a su vez, cada uno de estos Campos de Diálogo contiene otros elementos orientadores de la reflexión e intercambio de saberes y conocimientos.

Cuadro 2. Campos de diálogo de saberes campesinos y conocimientos técnicos

Campo de diálogo	Subcampos
1) Organización y desarrollo humano campesino	Economía campesina, bienestar y organización campesina Economía convencional y social Agroecología, sustentabilidad e igualdad de género Valores y derechos humanos, ciudadanía y democracia Empresas sociales, responsabilidad social, figuras asociativas, etc. (Administración y Bitácoras) Finanzas campesinas, convencionales y alternativas (Manejo financiero o microfinanzas Formulación y Gestión de proyectos, etc. Gestión de financiamiento)
2) Manejo tecnológico convencional, tradicional campesino y alternativo (agroecológico y sustentable)	Saberes campesinos, teorías y prácticas afines, inocuidad, buenas prácticas de manejo sanitario de la huerta (podas, variedades e injertos, nutrición y fertilización, etc.), manejo del agua, de manejo de la tierra, etc.
3) Estado, gobierno y políticas públicas	Gobierno y política campesina Programas gubernamentales y desarrollo campesino Seguridad pública (violencia, robos de frutas y cosechas) y bioseguridad (transgénicos)
4) Mercado, comercialización, valor agregado	Mercado y mercadeo tradicional Demanda de mercados locales, nacionales y de exportación

	<p>Competencia en el mercado local, nacional e internacional</p> <p>Cadenas de valor convencionales al mercado y alternativas desde un enfoque socioambiental</p>
5) Ambiente y Cambio Climático	<p>Documentación de saberes ambientales</p> <p>Calendarios agrícolas y sistemas climáticos campesinos</p> <p>Estrategias de prevención-adaptación-mitigación</p> <p>Servicios ambientales y captura de carbono</p> <p>Energías alternativas</p> <p>Ecotecnias</p> <p>Prácticas y principios de reciclaje, manejo de residuos.</p>

Fuente. Elaboración propia

El 100% de las y los participantes han mostrado amplia satisfacción sobre el proceso de enseñanza aprendizaje; señalan diversos discursos sobre competencias del saber ser, saber pensar y saber hacer. Con esto se refuerzan las capacidades y habilidades de liderazgo en campos estratégicos del desarrollo social y ambiental, generando y promoviendo innovaciones tangibles e intangibles de procesos de transformación de estructuras y relaciones sociales, mejoramientos relacionados con la agricultura agroecológica, así como el de sus posiciones y dinámicas en cadenas y cadenas de valor. Ello potencia sus saberes y las de otras y otros campesinos y sus generaciones a través de procesos de formación. Se espera una mejora significativa en la capacidad de gestión de calidad de vida y bienestar, junto con la de otras y otros campesinos, además de que potencien redes de apoyo y cohesión social doméstica, comunitaria y territorial.

Entre las características de la propuesta destaca su enfoque agroecológico, con el que se busca rescatar, documentar y (re)valorar la sabiduría y tecnología campesina e indígena. Además, establecer canales de dialogo con las y los agentes de conocimientos técnicos y humanísticos que potencien estrategias de reproducción social de los grupos domésticos y comunitarios. Con el enfoque agroecológico se busca frenar la influencia agroindustrial, disminuir el uso de tecnologías de impacto negativo ambiental y social, promover el rescate y revaloración de aquellos saberes locales y ancestrales que apoyen la complejidad de la sustentabilidad y fomentar su utilidad en la formación de nuevas generaciones campesinas.

Aunque se desea recatar y conservar el 100 % de los saberes campesinos e indígenas es prácticamente imposible dada su constante perdida. No obstante, se busca documentar el mayor conocimiento local e investigar procesos de declinación, resiliencia y resignificación, así como su importancia o trascendencia en la reproducción social campesina e indígena.

En este marco, se encuentra en proceso la construcción de un estado del arte de saberes locales, buenas prácticas y de procesos relacionados que apoyen la innovación tangible e intangible de cadenas de valor relacionadas con el aguacate nativo y mejorado, el maíz, frijol y calabaza en sistema de milpa, con frutales nativos como el capulín, e introducidos desde la colonia, como algunos caducifolios y de especies pecuarias, concretamente de traspatio. A ello se agrega la identificación y registro de los servicios institucionales y civiles, y sus procesos de gestión, la identificación de políticas públicas nacionales y estatales que impulsan al desarrollo social y ambiental que es y será de gran utilidad en la potenciación del liderazgo y autogestión del desarrollo campesino e indígena desde las EC.

Conclusiones

El proceso de emergencia de las ECI ha servido para fortalecer la participación y el encuentro entre grupos campesinos e indígenas de las comunidades y regiones, así como con otros actores con experiencias más avanzadas. Lo anterior permite el dialogo e intercambio de saberes y su fortalecimiento organizativo en la enseñanza aprendizaje y en la gestión de problemas sociales y ambientales. Los ejes del proceso de enseñanza aprendizaje de las ECI buscan se orientar desde la visión agroecológica para permitir aglutinar el interés de hombres y mujeres campesinas en la iniciativa de formación, además de consolidar un modelo educativo que revalorice los saberes marginalizados por la hegemonía de un desarrollo productivista, economicista y deshumanizado, altamente predador del ambiente.

Se visualiza que los procesos de enseñanza aprendizaje participativos impulsados en las ECI, han fortalecidos las capacidades y habilidades de liderazgo y dirigencia entre sus participantes, dirigidos considerar los saberes ancestrales. Con ello se han reforzado alternativas agroecológicas, la autogestión y la innovación tangible e intangible en torno al desarrollo ambiental, comunitario y territorial. Las ECI se proponen como medio para desarrollar y potenciar habilidades y generar compromisos de sororidad y solidaridad en la solución de problemas comunes a nivel comunitario, e incluso regional. Un rasgo central de la metodología de las ECI es su orientación desde un proceso de enseñanza aprendizaje de una educación creativa, colaborativa y (re)valoradora de los saberes campesinos, así como de los conocimientos técnicos o científicos no campesinos a través del diálogo horizontal.

Lo anterior requiere reconocer que los saberes campesinos son de gran valor, ya que tienen raíces ancestrales que son la base de las estrategias de reproducción social y material de los grupos domésticos, comunitarios y étnicos a través de una historia de sobrevivencia ante grandes embates geoclimáticos y socioeconómicos. También es necesario reconocer que existen centros de investigación y educación que producen y transmiten conocimientos que se denominan científicos o técnicos. Lamentablemente estos se han promovido como superiores al conocimiento campesino, propiciando que se deslegitimen y pierdan. Es necesario reconocer que ambos son importantes y es menester un diálogo horizontal de acuerdo con los intereses y cosmovisiones indígenas y

campesinas. En este caso se evidencia a través de la experiencia revisada que las propuestas de las ECI en Puebla constituyen una alternativa pertinente y viable para la gestión local del desarrollo social y ambiental sustentable.

Bibliografía citada

- Álvarez, F. (2010). Escuelas campesinas de agroecología: una estrategia de desarrollo endógeno sustentable en el municipio de Tuluá. *RIAA*, 1(2), 51-63. <https://doi.org/10.22490/21456453.898>
- De Schuter, A. (1987). Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural. Cuadernos del CREFAL No. 19. https://www.crefal.org/images/publicaciones/cuadernos_crefal/CuadernoCREFAL19_version2020.pdf
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Edgardo Lander (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 24-33). Argentina: CLACSO.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Hernández, P. (1996). Comunidad y sustentabilidad: la idea de Vasco de Quiroga. Un ensayo sobre bases sociológicas del desarrollo. En Alfonso López y Pedro Hernández (Coordinadores). *Sociedad y medio ambiente. Contribuciones a la Sociología Ambiental*. México: BUAP, La Jornada.
- Jiménez, M. (2000). *Mujeres campesinas. Desarrollo personal y colectivo con investigación acción participativa*. México: Colegio de Postgraduados, Fundación Produce Puebla, Casa Juan Pablos.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito*. España: Ediciones Sígueme.
- Martínez, B. y Díaz, R. (2005). *Metodologías de capacitación de género con mujeres rurales en México*. México: Colegio de Posgraduados.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España: PAIDOS.
- Rowlands, J. (1998). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En Magdalena León (comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-244). Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Piaget, J. (2005). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Rangel, G. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 169-176.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Argentina: Planeta.